

Enseñanza de la Triada del Espacio mediante el Juego de Tablero Go

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Esteban Felipe Restrepo Castro

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, DC

2026

Enseñanza de la Triada del Espacio mediante el Juego de Tablero Go

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Esteban Felipe Restrepo Castro

Línea de investigación: Educación geográfica

Mario Fernando Hurtado Beltrán

Geógrafo – Doctor en Didácticas específicas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, DC

2026

Agradecimiento y Dedicatoria

Gracias a mi mamá, esto es para ella.

Resumen

El presente trabajo analiza el potencial pedagógico del juego de tablero Go como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades–actividades lógicas y el reconocimiento de la tríada del espacio —espacio vivido, percibido y concebido— para la enseñanza de la geografía escolar; en este caso, en estudiantes de secundaria del colegio Villas del Progreso, de la localidad de Bosa (Bogotá). La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y socioespacial, en el marco de las Ciencias Sociales, y se orienta a comprender cómo la implementación del Go en el aula incide en procesos de razonamiento lógico, análisis y comprensión del espacio escolar. A través de la práctica del juego, se identifican habilidades como contar, localizar, medir, diseñar estrategias y explicar decisiones, las cuales se articulan con experiencias espaciales construidas desde la interacción, la percepción y la reflexión. Los resultados evidencian que el Go favorece la participación activa de los estudiantes y posibilita una aproximación más significativa al espacio como categoría socialmente construida, superando una visión exclusivamente física. En este sentido, el juego de tablero se consolida como una alternativa pedagógica pertinente para enriquecer las prácticas de aula y fortalecer el pensamiento lógico–espacial en contextos escolares.

Palabras Clave: Juego de tablero Go, habilidades lógico–espaciales, tríada del espacio, ludopedagogía.

Tabla de contenido

Introducción.....	10
1. Problema de investigación.....	12
1.1 Delimitación del problema.....	12
1.2 Objetivos.....	13
1.3 Justificación.....	13
1.4 El Go en la enseñanza de la geografía: entre el juego y la tríada del espacio.....	15
1.4.1 Los juegos como Mediación Didáctica.....	16
1.4.2 La producción social del espacio y sus tensiones.....	19
1.4.3 Enseñanza de la geografía por medio de juegos.....	21
2. Marco Teórico.....	23
2.1 La producción del espacio.....	23
2.1.1 La Tríada del espacio (Henri Lefebvre).....	24
2.1.2 Topofilia y Topofobia, las Emociones en el Espacio (Yi-Fu Tuan).....	25
2.1.3 Las dimensiones del espacio de Lefebvre mediadas por las actividades de Bishop.....	26
2.2 El juego como herramienta de pensamiento espacial.....	28
2.2.1 Habilidades lógico-espaciales.....	28
2.2.2 El Juego en la Cultura y el Aprendizaje (Ludopedagogía).....	29
2.2.3 El Go (Weiqi/Baduk) como modelo de pensamiento estratégico y espacial.....	30
3. Diseño metodológico.....	34
3.1 Paradigma de investigación.....	34
3.2 Enfoque.....	35
3.3 Contexto y Participantes.....	36
3.4 Instrumentos y técnicas de recolección.....	38
3.5 Ruta metodológica.....	39
3.6 Sistematización de la experiencia.....	41

Fase 1: Diagnóstico y sensibilización.....	42
Fase 2: Intervención lúdica y apropiación técnica.....	53
Fase 3: Profundización y dialéctica	59
Fase 4: Reflexión final y Evaluación.....	65
3.7 Estrategia de análisis de la información.....	75
4. Resultados.....	77
4.1 La lógica del Go como lenguaje de mediación.....	78
4.2 La tríada del espacio: de la sensación a la idea.....	79
4.3 La evaluación como proceso: Tsumegos y reflexión.....	80
4.4 Agencia y transformación: el sujeto frente al territorio	81
5. Conclusiones	82
5.1 Comprensión de la tríada del espacio desde la experiencia	83
5.2 Desarrollo de habilidades lógico–espaciales mediante el Go	83
5.3 La evaluación como proceso formativo	84
5.4 Aportes a la enseñanza de la geografía escolar y a la formación docente	84
5.5 Limitaciones y posibilidades.....	86
Referencias	87

Tabla de Figuras

Figura 1. <i>Caracterización de los participantes</i>	37
Figura 2. <i>Estudiantes jugando Go en el aula</i>	41
Figura 3. <i>Primera actividad. Recorrido desde casa hacia el colegio</i>	43
Figura 4. <i>Infraestructura que dispone el colegio para el descanso</i>	47
Figura 5. <i>Segunda actividad. Percepciones del descanso en el Colegio</i>	47
Figura 6. <i>Tercera Actividad. Introducción al juego de Tablero Go</i>	50
Figura 7. <i>Cuarta Actividad. Emociones presentes en los espacios cotidianos</i>	55
Figura 8. <i>Quinta Actividad. Primer KIFU, registro diagramático de una partida</i>	57
Figura 9. <i>Sexta Actividad. Segundos KIFUS, desarrollo de habilidades-actividades lógicas</i>	59
Figura 10. <i>Séptima actividad. Transformaciones que conciben en sus espacios</i>	61
Figura 11. <i>Octava Actividad. Juego de Go en grupos de cuatro, por parejas</i>	66
Figura 12. <i>Novena Actividad. Conversatorio durante el juego de Go y registro de KIFU</i>	67
Figura 13. <i>Décima Actividad. Juego de Go en relevos por equipos</i>	68
Figura 14. <i>Evaluación. Primer módulo. Tsumegos</i>	69
Figura 15. <i>Evaluación. Segundo módulo. Triada del espacio</i>	72

Tabla de Tablas

Tabla 1. <i>Ruta metodológica</i>	39
Tabla 2. <i>Categorías de análisis</i>	76

Tabla de Anexos

Anexo A. <i>Preguntas orientadoras del conversatorio</i>	91
---	----

Introducción

El presente trabajo de grado, suscrito a la línea de investigación en educación geográfica, se propone analizar el potencial educativo del juego de tablero Go como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de habilidades lógico–estratégicas y la comprensión del espacio en contextos escolares dedicados a la enseñanza de la geografía. El Go es un juego milenario de origen asiático, caracterizado por reglas simples y una complejidad estratégica profunda, que ha sido practicado durante más de dos milenios en países como China, Japón y Corea, donde se le reconoce como un juego milenario, y una práctica cultural y formativa.

A lo largo de la historia, los juegos de mesa y tablero han cumplido un papel relevante en el desarrollo cognitivo, social y cultural de las sociedades. Lejos de ser meras formas de entretenimiento, estos juegos han funcionado como dispositivos para la enseñanza de la estrategia y la toma de decisiones, así como la resolución de problemas en interacción con otros. En este marco, el Go destaca por su énfasis en el control del territorio, la anticipación de escenarios y la construcción de estrategias a largo plazo, aspectos que lo convierten en un recurso con alto valor educativo.

Diversos estudios, desarrollados en contextos asiáticos y universitarios, han señalado que la práctica del Go favorece el desarrollo de habilidades cognitivas como la concentración, la memoria, el razonamiento lógico y el pensamiento crítico, así como competencias sociales vinculadas a la cooperación, la comunicación y el respeto por el otro. Su dinámica, basada en la colocación de piedras en un tablero de intersecciones, promueve procesos de análisis espacial, planificación y reflexión constante sobre las consecuencias de cada decisión, lo que resulta especialmente pertinente en contextos educativos contemporáneos.

En el contexto colombiano, el uso del Go en instituciones educativas aún es limitado y

poco explorado, a pesar de su creciente presencia en espacios universitarios y asociaciones especializadas. Esta situación plantea la necesidad de investigar su incorporación como estrategia pedagógica innovadora, capaz de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en áreas relacionadas con el pensamiento lógico, estratégico y espacial.

Bajo este enfoque, el presente trabajo aborda el Go no solo como un juego, sino como una herramienta educativa que puede contribuir al desarrollo integral de los estudiantes; específicamente del curso 902 JM del colegio Villas del Progreso en la localidad de Bosa. La investigación se orienta a analizar cómo la implementación del Go puede fortalecer habilidades–actividades lógicas y favorecer el reconocimiento de categorías espaciales en el aula, aportando así a la reflexión pedagógica sobre el uso del juego como mediador del aprendizaje.

En concordancia, el primer capítulo delimita la problemática a investigar junto con sus objetivos, seguido de la justificación o aportes de esta y los estudios previos relacionados. El segundo capítulo enmarca la teoría a partir de los aportes de Henri Lefebvre (2013), sobre la producción del espacio y su tríada conceptual (espacio vivido, percibido y concebido), las perspectivas de Yi- Fu Tuan (2007), en torno a las emociones en el espacio vinculadas al espacio escolar y las dimensiones del espacio mediadas por las actividades de Bishop (1999); además de autores que abordan el juego como práctica cultural y pedagógica, la ludopedagogía y el Go como modelo de pensamiento estratégico y espacial.

El tercer capítulo abarca la metodología desde un enfoque cualitativo socioespacial y exploratorio, orientado al fortalecimiento de habilidades lógico–espaciales mediante la implementación didáctica del Go en un contexto escolar específico. Por último, se presentan los resultados y conclusiones, que aportan al desarrollo del pensamiento lógico–espacial y la comprensión del espacio escolar desde una perspectiva lúdica.

1. Problema de investigación

1.1 Delimitación del problema

En el contexto escolar, el desarrollo de habilidades–actividades lógicas y la comprensión del espacio suelen abordarse mediante estrategias de enseñanza centradas en la transmisión de contenidos, con escasas oportunidades para la experimentación, la toma de decisiones y la reflexión a partir de la práctica. En particular, el reconocimiento del espacio como una categoría que articula lo vivido, lo percibido y lo concebido tiende a trabajarse de forma abstracta, lo que dificulta su apropiación significativa por parte de los estudiantes.

En el colegio Villas del Progreso, ubicado en la localidad de Bosa, mediante inmersión en el campo con estudiantes de secundaria, se identifican dificultades asociadas al desarrollo de habilidades lógicas, así como a la comprensión del espacio escolar y cotidiano más allá de su dimensión física. Estas dificultades se relacionan, en parte, con la limitada incorporación de metodologías didácticas que integren el juego como mediador del aprendizaje y favorezcan procesos de análisis, planificación, anticipación y explicación de decisiones.

Aunque el juego ha demostrado ser una estrategia pedagógica pertinente para el desarrollo cognitivo y social, el uso de juegos de tablero con potencial formativo, como el Go, aún es poco explorado en el ámbito escolar colombiano, lo cual pone en evidencia un vacío en la implementación de propuestas didácticas que articulen el juego, el pensamiento lógico–estratégico y la comprensión del espacio desde una perspectiva socioespacial.

En este contexto, se hace pertinente indagar por la incorporación del juego de tablero Go como estrategia pedagógica en el aula, considerando las dinámicas escolares y las experiencias espaciales de los estudiantes.

A partir de lo expuesto hasta aquí, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiesta el potencial pedagógico del juego de tablero Go para el desarrollo de habilidades–actividades lógicas y el reconocimiento de la tríada del espacio (espacio vivido, percibido y concebido) en los estudiantes de educación básica secundaria del colegio Villas del Progreso?

1.2 Objetivos

Objetivo general

- Analizar el potencial pedagógico del juego de tablero Go para el desarrollo de habilidades–actividades lógicas y el reconocimiento de la tríada del espacio (espacio vivido, percibido y concebido) en los estudiantes de secundaria del colegio Villas del Progreso, en la localidad de Bosa.

Objetivos específicos

- Establecer el potencial del juego de tablero Go como metodología para la enseñanza y aprendizaje de la triada del espacio (Espacio vivido, percibido, concebido).
- Identificar las habilidades-actividades lógicas que desarrollan los estudiantes mediante el juego de Go (Contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar).
- Diseñar una estrategia de evaluación de habilidades-actividades lógicas que vincule el juego de tablero Go y la triada del espacio.

1.3 Justificación

El uso del juego como estrategia pedagógica ha sido ampliamente reconocido por su potencial para favorecer procesos de aprendizaje significativos, en tanto promueve la participación activa, la toma de decisiones y la reflexión crítica por parte de los estudiantes.

En el ámbito escolar, el juego permite articular dimensiones cognitivas, sociales y espaciales, ofreciendo escenarios propicios para el desarrollo de habilidades lógico–estratégicas

y la comprensión del entorno.

En este marco, el presente trabajo de grado se justifica en la necesidad de explorar alternativas didácticas que fortalezcan el pensamiento lógico y espacial desde enfoques no tradicionales. El juego de tablero Go se presenta como una herramienta pedagógica pertinente, debido a que su dinámica exige la puesta en práctica de habilidades—actividades lógicas como contar, localizar, medir, diseñar estrategias, anticipar movimientos y explicar decisiones. Estas acciones se vinculan directamente con procesos de razonamiento, análisis espacial y planificación, fundamentales en la formación escolar.

Desde una perspectiva geográfica y socio espacial, la investigación adquiere especial relevancia al articular el uso del Go con la tríada del espacio propuesta por Henri Lefebvre (2013), —espacio vivido, percibido y concebido—, lo que permite a los estudiantes aproximarse a la comprensión del espacio no solo como una categoría abstracta, sino como una experiencia construida a partir de la práctica, la percepción y la reflexión. Esta articulación contribuye a enriquecer la enseñanza del espacio escolar y cotidiano mediante una experiencia lúdica situada.

La pertinencia del estudio se evidencia en el contexto específico del curso 902 JM del colegio Villas del Progreso, donde se identifican desafíos asociados al desarrollo del pensamiento lógico—espacial y a la incorporación de metodologías que favorezcan la participación activa de los estudiantes. En este sentido, la implementación del juego de Go se plantea como una estrategia innovadora que responde a las características del grupo y a las dinámicas propias del entorno escolar.

Además, el presente trabajo contribuye al campo educativo colombiano al abordar un juego cuya presencia en instituciones escolares aún es limitada. Como parte del desarrollo del proyecto, el colegio recibió cuatro tableros de Go, donados por la Asociación Colombiana de Go

por medio de Jorge González, uno de los mejores jugadores de Go del país, lo cual refuerza la viabilidad de la propuesta y permite su posible continuidad.

Finalmente, la investigación se justifica por su aporte pedagógico y metodológico, al proponer una estrategia cualitativa, socioespacial y exploratoria que integra el juego como mediador del aprendizaje. De este modo, el trabajo busca aportar a la reflexión sobre prácticas educativas innovadoras que favorezcan el desarrollo de habilidades lógico-espaciales, el reconocimiento del espacio y la construcción de aprendizajes significativos en contextos escolares.

1.4 El Go en la enseñanza de la geografía: entre el juego y la tríada del espacio

Esta investigación propone el juego milenario del Go como un dispositivo pedagógico para la enseñanza de la geografía crítica, específicamente para la comprensión de la tríada del espacio. A diferencia de los juegos de mesa tradicionales occidentales, el Go se fundamenta en una lógica binaria de oposición (piedras blancas y negras) que genera una complejidad sistémica capaz de representar estructuras sociales fluidas y en constante transformación. Esta dinámica de “atrapar sin ser atrapado” y la ocupación territorial en un tablero de 361 puntos resuena directamente con los postulados de Henri Lefebvre (2013), posteriormente desarrollados por Edward Soja sobre la configuración del espacio a través de la interacción entre lo concebido, lo percibido y lo vivido.

Así, el acto de jugar trasciende la mera recreación para convertirse en una práctica social donde el tablero actúa como un “espacio de representaciones”, permitiendo que los estudiantes experimenten la construcción del territorio y las tensiones del derecho a la ciudad mediante la estrategia lúdica. En este sentido, se realiza un análisis bibliográfico sobre los antecedentes en la implementación de juegos de diversa índole como herramienta didáctica para la enseñanza de

distintos objetos de estudio.

Por lo tanto, se rastrea cómo algunos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) realizaron sus investigaciones y prácticas pedagógicas con los juegos como columna vertebral; también se revisaron algunos trabajos exclusivamente relacionados con la geografía crítica para tener un horizonte claro de cómo se ha tratado la categoría de la tríada del espacio en las investigaciones geográficas.

Adicionalmente, se toma como referente el ensayo de Delgado (2011), egresado de la Universidad Nacional de Colombia, quien hace una analogía constante entre la vigencia del pensamiento de Claude Lévi-Strauss y el Go, ya que solo un egresado de la UPN (Ramírez Angarita, 2019) ha incorporado el Go dentro de su investigación. Por ello, fue necesario recurrir a otro repositorio para identificar antecedentes sobre el uso del Go en la producción de conocimiento.

Asimismo, se analiza cada documento para categorizar los enfoques teóricos y metodológicos utilizados que guiarán la presente investigación, así como los principales problemas abordados y sus conclusiones. En concordancia, el estado del arte se divide en tres apartados, el primero plenamente enfocado en cómo se ha enseñado cualquier contenido educativo por medio de los juegos, el siguiente orientado a establecer los postulados de la geografía crítica teniendo en cuenta la tríada del espacio como categoría central para comprender la producción social del espacio y sus tensiones y, el último, dedicado a la enseñanza de la geografía por medio de juegos.

1.4.1 Los juegos como Mediación Didáctica

Diversos estudios muestran cómo los juegos se han empleado como herramientas pedagógicas para promover habilidades cognitivas, sociales y emocionales en distintos contextos educativos, consolidándose como mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En

este sentido, las investigaciones revisadas permiten identificar no solo la diversidad de aplicaciones del juego, sino también una comprensión compartida de su potencial como dispositivo formativo.

En esta línea, Ramírez Angarita (2019) analiza los juegos de tableros y fichas, incluyendo Morris, Go, Zs'kwa y Catan, como espacios para vivenciar actividades de la cultura matemática. Su enfoque cualitativo e interpretativo permitió observar cómo las partidas promueven habilidades de conteo, localización, medición, diseño, explicación y juego, evidenciando la relación entre el pensamiento lógico y la práctica lúdica. La investigación incluyó registros de audio de las interacciones entre jugadores y entrevistas, resaltando además que la edad no constituye un límite para la participación en actividades lúdicas y cognitivas.

De manera complementaria, Dueñas (2016) propone el juego erótico Batail, que vincula la recreación con el erotismo desde perspectivas del afecto y la fantasía. Aunque su propuesta no se sitúa directamente en el ámbito escolar, amplía la comprensión del juego como práctica cultural presente en distintas etapas de la vida, promoviendo interacción y exploración emocional, lo que permite reconocer su alcance más allá de los escenarios formales de enseñanza.

En el contexto educativo, Galvis (2018) emplea el juego dramático como recurso para la prevención del acoso escolar. Desde un enfoque de Acción Educativa, la investigación evidenció que el juego facilita la creación de vínculos, solidaridad y competencia ética entre los estudiantes, generando ambientes de aprendizaje más integradores y efectivos. En una línea similar, Sánchez (2013) explora el ajedrez como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento aleatorio y variacional. Sus tareas, aplicadas a estudiantes, muestran que el juego favorece la comprensión de conceptos matemáticos, habilidades de planificación, atención,

memoria y pensamiento crítico, articulando dimensiones cognitivas y sociales del aprendizaje.

Por su parte, Melo Herrera (2011) estudia la construcción de juegos de mesa como estrategia para desarrollar habilidades comunicativas en ciencias. Su investigación cualitativa en estudiantes de sexto grado demostró que el juego facilita la retención de información, mejora la participación y motiva a los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables, evidenciando su potencial como recurso pedagógico significativo. En esta misma perspectiva, Gómez Chunza (2015) propone estrategias metacognitivas mediante juegos de mesa para fortalecer la comprensión textual. El estudio de investigación-acción evidenció que los juegos aumentan la motivación por la lectura y permiten aplicar estrategias de predicción y verificación, reforzando habilidades lectoras en entornos escolares.

Asimismo, Duran y Galeano (2014) trabajan el juego didáctico como mediador del desarrollo de las dimensiones del ser, destacando beneficios en lo personal, social, corporal, cognitivo, comunicativo y artístico. Su enfoque documenta cómo la integración del juego en la educación facilita la interacción, la autonomía y la construcción del conocimiento de manera participativa. Esta visión se complementa con lo planteado por Estupiñán (2017), quien analiza la lúdica en la reforma educativa colombiana, resaltando el juego como actividad voluntaria y regulada que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo aspectos físicos, cognitivos, sociales y culturales, pese a las limitaciones en su implementación.

En relación con propuestas aplicadas, Flórez Mateus (2019) emplea el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) con estudiantes de educación básica para enseñar biodiversidad y patrimonio cultural en el contexto del IPN. Los resultados muestran que el juego potencia la motivación, comprensión de contenidos complejos y habilidades cognitivas y sociales. De igual manera, Valbuena y Lizcano (2018) implementan juegos cooperativos en un grupo de niños de la

fundación Fe y Esperanza, evidenciando que estas actividades fortalecen la socialización, autonomía, inclusión y habilidades cognitivas y emocionales, demostrando que el juego es un medio alternativo efectivo para el aprendizaje. Finalmente, Enciso Monroy (2012) usa juegos de mesa para reforzar conceptos de lenguaje musical, y muestra que su aplicación facilita el aprendizaje de teoría musical, activa capacidades cognitivas, psicomotrices y sensoriales, y motiva a los estudiantes en un ambiente más lúdico y creativo.

En conjunto, estos estudios evidencian que el juego no solo funciona como un recurso complementario, sino como un mediador didáctico que permite estructurar experiencias de aprendizaje centradas en la interacción y la toma de decisiones para desarrollar habilidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales, consolidando su importancia en distintos niveles educativos y áreas del conocimiento.

Sin embargo, al revisar estos trabajos en conjunto, se observa que, aunque el juego ha sido ampliamente utilizado en distintas disciplinas, su articulación con la enseñanza de categorías socioespaciales complejas —como la producción del espacio y la tríada del espacio— no aparece desarrollada de manera explícita.

Esta ausencia permite reconocer un punto de tensión entre las potencialidades del juego como mediación didáctica y los enfoques de la geografía crítica, lo que delimita un campo de exploración para la presente investigación, en la cual se considera el Go como un mediador ludo-didáctico para la enseñanza de la tríada del espacio (Lefebvre, 2013), desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos, implementando el juego como mediador en tanto permite vincular el desarrollo de habilidades—actividades lógicas con el reconocimiento del espacio desde una experiencia concreta, dinámica y significativa dentro del contexto escolar.

1.4.2 La producción social del espacio y sus tensiones

La producción social del espacio ha sido abordada desde la geografía crítica como un

proceso histórico y relacional en el que intervienen dinámicas económicas, políticas y culturales. Desde esta perspectiva, el espacio no es un escenario neutro, sino el resultado de relaciones sociales que lo configuran, lo disputan y lo transforman.

En este marco, la tríada propuesta por Henri Lefebvre (2013), —lo concebido, lo percibido y lo vivido— y desarrollada posteriormente por Edward Soja, no se asume únicamente como una herramienta analítica, sino como la categoría central que se busca problematizar y enseñar, en tanto permite comprender de manera articulada las tensiones entre representación, práctica y experiencia en la producción social del espacio.

En el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, algunos trabajos han explorado estas tensiones espaciales en escenarios urbanos concretos. Sánchez Segura (2020) analiza la producción desigual del espacio urbano a partir de la relación entre el aula y el barrio, evidenciando cómo las dinámicas escolares están atravesadas por condiciones socioeconómicas y territoriales que configuran experiencias diferenciadas. Su investigación muestra que el espacio educativo no puede entenderse separado de las lógicas urbanas que lo rodean.

Poveda Torres (2018) retoma de manera explícita la construcción tríada del espacio en su estudio sobre imaginarios urbanos en la Ciudadela El Recreo. Su trabajo permite observar cómo las representaciones simbólicas, las prácticas espaciales y las estructuras materiales interactúan en la configuración del territorio, evidenciando que el espacio se produce tanto en el plano material como en el imaginario social.

Alvarado Sanabria (2022), por su parte, analiza la configuración de subjetividades en niños y niñas en situación de trabajo infantil en el barrio María Paz. Aunque su foco principal no es la categoría espacial en sí misma, la investigación muestra cómo las condiciones de desigualdad urbana inciden en la manera en que los sujetos viven y significan el espacio,

evidenciando tensiones entre exclusión, supervivencia y derecho a la ciudad.

En conjunto, estos antecedentes permiten reconocer que la producción social del espacio ha sido estudiada principalmente desde análisis críticos de la desigualdad urbana y la configuración de subjetividades. Sin embargo, aunque estas investigaciones desarrollan ampliamente las categorías de producción social del espacio y tríada del espacio, no se identifican investigaciones que propongan su enseñanza mediante dispositivos pedagógicos específicos que permitan experimentar dichas tensiones en el aula. Este vacío abre la posibilidad de articular la geografía crítica con mediaciones didácticas que traduzcan estas categorías en experiencias formativas concretas.

1.4.3 Enseñanza de la geografía por medio de juegos

La integración de la lúdica para la enseñanza de categorías geográficas complejas presenta antecedentes significativos que validan el uso de juegos de mesa como el Go en contextos de educación secundaria, donde la enseñanza de la geografía enfrenta el reto de traducir categorías abstractas en experiencias significativas para los estudiantes. Moreno Muñoz (2023) utiliza juegos para que los estudiantes reconozcan emociones y espacialidades, empleando las nociones de topofilia y topofobia para que interpreten el espacio habitado a través de la propiocepción y la valoración de los sentidos como herramientas de análisis geográfico.

Por otro lado, Rodríguez Raigoso (2022) y Bolaños González (2021) aplican juegos de rol y entornos virtuales para enseñar geopolítica y relaciones centro-periferia; sus resultados muestran que la simulación de estructuras sociales facilita el aprendizaje significativo al obligar al estudiante a asumir roles activos y tomar decisiones estratégicas en contextos de incertidumbre.

Estas propuestas muestran que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante asume un papel activo en la construcción del conocimiento, especialmente pertinente en la educación

secundaria. Al respecto, Rodríguez Raigoso (2022) resalta que el juego de rol permite recrear dialécticamente las relaciones de poder y los medios de producción, logrando que conceptos abstractos como el sistema-mundo feudal se vuelvan tangibles.

Si bien autores como Tunjano Cruz (2024) apuestan por la realidad virtual y la gamificación tecnológica para conectar con los intereses de los denominados nativos digitales, esta propuesta reivindica la potencia analítica del juego tradicional de tablero. En este campo, resulta excepcional la analogía propuesta por Delgado (2011) en su ensayo sobre la vigencia del pensamiento de Claude Lévi-Strauss en relación con el Go. Al definir el juego como un sistema de oposiciones binarias de complejidad infinita, Delgado (2011) argumenta que el Go puede representar estructuras sociales fluidas que desafían la comprensión lineal del espacio. Este aporte constituye el puente definitivo para la presente investigación, pues justifica al Go como el dispositivo capaz de materializar la tríada del espacio de Lefebvre (2013) al entender el tablero como un campo de fuerzas donde cada piedra colocada altera la estructura territorial de la totalidad.

El análisis de este eje permite identificar que, aunque existen avances significativos en la simulación dramática y digital, persiste un vacío en el uso de mediadores milenarios para la enseñanza de la producción social del espacio. El Go se posiciona entonces no solo como un juego, sino como un mediador lúdico-didáctico, entendido como un dispositivo pedagógico que articula el aprendizaje conceptual con la experiencia práctica del juego y que posibilita el desarrollo de habilidades–actividades lógicas propuestas por Bishop (1999). De este modo, funciona como una mediación entre la experiencia concreta del estudiante y la construcción de conceptos geográficos asociados a la producción social del espacio, integrando la estrategia, la ocupación y el conflicto por el lugar, particularmente en educación secundaria.

2. Marco Teórico

2.1 La producción del espacio

Desde la geografía crítica, el espacio no se concibe como un contenedor neutro, sino como el resultado histórico de relaciones económicas, políticas y culturales que lo configuran y transforman (Lefebvre, 2013; Soja, 2010). Así, los territorios, ciudades y escenarios educativos no son estructuras dadas, sino construcciones dinámicas atravesadas por relaciones de poder, desigualdades y prácticas cotidianas que les otorgan sentido. La producción del espacio implica reconocer que toda configuración espacial es el resultado de interacciones sociales que articulan materialidad, representación y experiencia.

En este marco, el pensamiento espacial puede entenderse como la capacidad de comprender, interpretar y representar las relaciones que los sujetos establecen con el espacio a partir de la experiencia, la percepción y la organización territorial. No se limita únicamente a la orientación o localización física, sino que implica reconocer cómo el espacio es producido, habitado y transformado socialmente. Según Soja (2010), pensar espacialmente supone comprender que las dinámicas sociales, culturales y políticas se expresan y configuran espacialmente, por lo que el análisis del territorio requiere articular representación, práctica y experiencia. Desde esta perspectiva, el Go puede desarrollar habilidades lógico-espaciales que se relacionan con procesos de localización, anticipación, lectura de relaciones territoriales, toma de decisiones y comprensión estratégica del espacio.

En efecto, comprender el espacio como una producción social supone abordarlo no solo desde su dimensión física, sino también desde las prácticas, significados y experiencias que lo constituyen, lo que permite analizar cómo los sujetos lo habitan, lo interpretan y lo transforman en distintos contextos.

2.1.1 La Tríada del espacio (Henri Lefebvre)

La conceptualización de la producción social del espacio se desarrolla a partir de la tríada propuesta por Henri Lefebvre (2013) y retomada posteriormente por Edward Soja (2010) en términos del espacio percibido, el concebido y el vivido. En cuanto al espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido, Lefebvre (2013), plantea:

El primero debe entenderse como el espacio de la experiencia material, que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en —y transitan— el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social. El segundo es el espacio de los expertos, los científicos, los planificadores. El espacio de los signos, de los códigos de ordenación, fragmentación y restricción. El tercero, finalmente, es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial (p. 15).

En concordancia, el espacio percibido se constituye a partir de prácticas espaciales cotidianas; se refiere a cómo los sujetos habitan, circulan y usan el espacio. El espacio concebido corresponde a las representaciones técnicas, académicas o institucionales; incluye mapas, planes y discursos sobre el espacio. El espacio vivido es la dimensión simbólica y experiencial; se compone de los significados, imaginarios y emociones asociados al espacio.

De acuerdo con Soja (2010), la articulación de estas tres dimensiones permite comprender el espacio como un proceso dinámico y relacional, en el que representación, práctica y experiencia se influyen mutuamente. Las habilidades espaciales asociadas a este modelo se entienden como capacidades cognitivas y sociales de agencia que permiten a los individuos percibir, comprender y transformar su entorno urbano.

Esta tríada permite leer el espacio como una trama de relaciones en la que lo que se hace, lo que se piensa y lo que se siente no aparecen separados, sino en constante interacción, algo clave para su abordaje en escenarios educativos.

En consecuencia, en esta propuesta se entiende el espacio percibido como lo que se hace, es decir, la experiencia física del sujeto en el espacio, lo cual se puede relacionar con actividades como medir, localizar y contar, habilidades lógicas propuestas por Bishop (1999). A su vez, el espacio concebido se vincula con lo que se piensa o las transformaciones consideradas necesarias para la mejora del espacio, relacionándose con habilidades lógicas como diseñar y explicar. Por último, el espacio vivido está ligado a lo que se siente y se refiere a la percepción emocional del sujeto en el espacio, lo que se asocia principalmente con actividades como jugar, en tanto éstas permiten construir significados sociales y culturales sobre el espacio vivido.

2.1.2 Topofilia y Topofobia, las Emociones en el Espacio (Yi-Fu Tuan)

La comprensión del espacio no se limita a sus dimensiones materiales o representaciones gráficas, sino que involucra también una dimensión afectiva que incide en la manera en que los sujetos lo habitan y significan. En este sentido, Yi-Fu Tuan (2007) introduce los conceptos de topofilia y topofobia para dar cuenta de los vínculos emocionales que se establecen con los lugares. La topofilia se entiende como el lazo afectivo positivo hacia el espacio, mientras que la topofobia alude a sentimientos de rechazo, miedo o incomodidad frente a determinados entornos.

Estas categorías permiten ampliar la comprensión del espacio vivido, en tanto evidencian que la experiencia espacial está atravesada por emociones, percepciones y valoraciones subjetivas que influyen en la relación de los sujetos con su entorno. Así, los lugares no son únicamente escenarios físicos, sino espacios cargados de significado, en los que se configuran relaciones de apego, seguridad, tensión o vulnerabilidad (Tuan, 2007).

En articulación con dinámicas mediadas por el juego, esta dimensión afectiva puede

hacerse visible en la forma en que los sujetos experimentan la ocupación, la pérdida o la disputa del espacio. En el caso del Go, la consolidación de territorio puede asociarse con sensaciones de estabilidad o control, mientras que la presión ejercida por el oponente o la posibilidad de ser rodeado puede activar percepciones vinculadas al riesgo o la incertidumbre. Estas experiencias, aunque se desarrollan en un entorno lúdico, permiten reconocer que las emociones no son externas al espacio, sino constitutivas de la forma en que este es vivido e interpretado.

De esta manera, la topofilia y la topofobia no se restringen a contextos físicos concretos, sino que operan como categorías analíticas que permiten interpretar las relaciones afectivas que emergen en distintas formas de interacción espacial. Incorporar estas categorías en el análisis del espacio vivido permite reconocer que, además de prácticas y representaciones, intervienen experiencias emocionales que inciden en la manera en que los sujetos habitan, perciben y significan su entorno (Tuan, 2007).

2.1.3 Las dimensiones del espacio de Lefebvre mediadas por las actividades de Bishop

La comprensión de la producción social del espacio puede ampliarse al articular la tríada propuesta por Henri Lefebvre (2013) —espacio percibido, concebido y vivido— con las actividades universales del conocimiento matemático planteadas por Bishop (1999), quien identifica seis prácticas fundamentales presentes en distintas culturas: contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar. Esta relación permite establecer un puente entre el pensamiento espacial y las prácticas cognitivas que estructuran la comprensión del espacio en contextos de aprendizaje.

En este marco, el espacio percibido, entendido como el conjunto de prácticas espaciales cotidianas, se vincula con actividades como localizar y medir, en tanto los sujetos reconocen posiciones, distancias y relaciones de proximidad en el espacio. Estas acciones configuran formas de interacción directa con la materialidad espacial, en coherencia con lo planteado por

Lefebvre (2013) sobre las prácticas espaciales como base de la producción del espacio.

Por su parte, el espacio concebido, asociado a representaciones abstractas, técnicas e institucionales, se articula con las actividades de diseñar y explicar (Bishop, 1999). Aquí el espacio se organiza a partir de sistemas simbólicos que permiten anticipar y estructurar relaciones espaciales (Lefebvre, 2013).

En cuanto al espacio vivido, entendido como la dimensión simbólica y experiencial del espacio, este se relaciona con la actividad de jugar y, de manera complementaria, con explicar, en tanto involucra la construcción de significados, emociones e interpretaciones que emergen de la experiencia. En esta dimensión, el espacio se siente, se interpreta y se resignifica, lo que permite comprenderlo como una dimensión atravesada por lo subjetivo y lo cotidiano (Lefebvre, 2013).

De manera transversal, la actividad de contar atraviesa las tres dimensiones, en la medida en que permite estructurar relaciones espaciales tanto en su dimensión práctica como representacional y simbólica. En efecto, el conteo actúa como un principio organizador que posibilita la toma de decisiones, la evaluación de relaciones y la comprensión de configuraciones espaciales (Bishop, 1999).

Esta articulación permite leer las dimensiones del espacio en relación con prácticas concretas que las hacen operativas en el aula. Así, las actividades propuestas por Bishop (1999) no solo aportan al desarrollo de habilidades lógicas, sino que funcionan como mediaciones que permiten traducir la complejidad de la producción social del espacio en experiencias concretas de aprendizaje, particularmente en contextos educativos de educación secundaria. Es decir, el desarrollo de las habilidades lógicas de Bishop (1999) contribuye a su vez al desarrollo de habilidades espaciales asociadas a la triada del espacio de Lefebvre (2013), como percibir,

comprender y transformar.

2.2 El juego como herramienta de pensamiento espacial

El juego es más que una actividad recreativa, de hecho, puede asumirse como un sistema estructurado de reglas que genera dinámicas relacionales complejas. El acto de jugar permite experimentar estrategias, decisiones y configuraciones territoriales, convirtiéndose en un mediador para representar relaciones espaciales dinámicas, lo cual desarrollaría a su vez habilidades de tipo lógico-espacial. Cuando el tablero se entiende como un “espacio de representaciones”, las interacciones y decisiones estratégicas producen configuraciones que evidencian la construcción social del espacio.

En este tipo de dinámicas, el estudiante se enfrenta a situaciones que implican tomar decisiones, anticipar movimientos y reconocer relaciones espaciales en constante cambio. Esto implica no solo interactuar con un conjunto de reglas, sino también interpretar las tensiones que emergen de la ocupación, la disputa y la organización del espacio, lo que favorece una comprensión más relacional y dinámica del mismo.

2.2.1 Habilidades lógico-espaciales

Las habilidades lógico-espaciales pueden comprenderse como capacidades cognitivas relacionadas con la percepción, representación, orientación y transformación del espacio mediante procesos de razonamiento y análisis. Estas habilidades permiten comprender relaciones espaciales, reconocer dinámicas territoriales y tomar decisiones frente a situaciones que implican ubicación, distribución y organización del espacio.

Al respecto, Gardner (1993), plantea que la inteligencia espacial corresponde a la capacidad de percibir el mundo visual y espacial de manera precisa, así como transformar y recrear mentalmente dichas percepciones. Esta capacidad involucra procesos como la visualización, la orientación, la comprensión de distancias, proporciones y relaciones espaciales,

elementos que resultan fundamentales para el pensamiento geográfico y estratégico.

Desde el campo de la geografía escolar, el pensamiento espacial adquiere relevancia porque permite que los estudiantes comprendan el espacio no únicamente como una superficie física, sino como una construcción social atravesada por relaciones, dinámicas y experiencias. En este sentido, las habilidades lógico-espaciales posibilitan interpretar el territorio, reconocer problemáticas espaciales y establecer relaciones entre la experiencia cotidiana y las representaciones del espacio.

En esta investigación, las habilidades lógico-espaciales se articulan con las habilidades-actividades lógicas propuestas por Bishop (1999), particularmente con acciones como localizar, medir, diseñar, jugar y explicar. Estas actividades permiten que los estudiantes desarrollen procesos de comprensión espacial, anticipación estratégica y representación territorial mediante la experiencia lúdica del Go. De este modo, el juego funciona como un mediador lúdico-didáctico que favorece la construcción de pensamiento espacial a partir de la interacción concreta con el tablero, las decisiones estratégicas y la comprensión de relaciones territoriales.

Asimismo, el Go posibilita que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con la lectura del espacio, la proyección de movimientos y la interpretación de configuraciones territoriales dinámicas. La ocupación del tablero, la delimitación de territorios y la necesidad de anticipar acciones del oponente implican procesos de razonamiento espacial que permiten fortalecer capacidades de análisis, orientación y organización espacial dentro de un contexto de aprendizaje significativo.

2.2.2 El Juego en la Cultura y el Aprendizaje (Ludopedagogía)

El juego ha sido reconocido como una práctica cultural presente en diversas sociedades, a través de la cual se configuran formas de interacción, normas y significados compartidos.

Huizinga (2007) lo define como una actividad voluntaria, delimitada por reglas y diferenciada de

la vida cotidiana, pero con la capacidad de producir sentido y organizar experiencias colectivas.

En el campo educativo, esta comprensión permite asumir el juego como una mediación que involucra al estudiante en procesos de participación, exploración y toma de decisiones. A través de estas dinámicas, el aprendizaje deja de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos y se orienta hacia la construcción de sentido desde la experiencia.

El juego permite articular dimensiones cognitivas, sociales y simbólicas, favoreciendo procesos en los que el conocimiento se construye en interacción con otros y con el contexto.

En esta línea, los juegos de tablero adquieren un valor particular, en tanto configuran espacios reglados donde las decisiones, la estrategia y la lectura de situaciones permiten representar dinámicas relacionales complejas. Esta condición resulta clave para comprender el potencial del Go como mediación pedagógica, al situar al estudiante en un escenario donde el espacio no se observa de manera pasiva, sino que se construye, se disputa y se interpreta a través de la acción.

En este contexto, el Go puede entenderse como una mediación lúdico-didáctica, en tanto que articula la experiencia práctica, la interacción social y la construcción de conocimientos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la lúdica no se reduce al entretenimiento, sino que posibilita formas de participación activa, resolución de problemas y apropiación significativa de conceptos en contextos situados. Así, el juego opera como un puente entre la experiencia concreta del estudiante y la elaboración conceptual, permitiendo desarrollar habilidades lógicas (Bishop, 1999), espaciales y reflexivas a partir de la acción, la estrategia y la interacción con otros sujetos y con el entorno.

2.2.3 El Go (Weiqi/Baduk) como modelo de pensamiento estratégico y espacial

El Go se juega en un tablero compuesto por una cuadrícula de 19×19 líneas, formando 361 intersecciones donde los jugadores colocan piedras blancas y negras de manera alternada. El

objetivo es delimitar y controlar la mayor cantidad de territorio posible. Para principiantes suelen usarse tableros más pequeños (9×9 o 13×13), que facilitan aprender las dinámicas del juego.

El Go se presenta como un juego binario de oposición (piedras blancas y negras) cuyo tablero configura un campo donde la ocupación territorial, la conexión y la captura estructuran dinámicas estratégicas relacionadas con la expansión y la contención, pues la lógica del juego se basa en la relación entre proximidad, influencia y equilibrio, lo que permite interpretar cada partida como un proceso de configuración espacial en constante transformación.

En este sentido, el Go también puede comprenderse como un modelo de desarrollo del pensamiento espacial, entendido como la capacidad de percibir, interpretar, representar y transformar relaciones espaciales dentro de un entorno determinado. A través de la ocupación del tablero, la delimitación de territorios, la anticipación de movimientos y la lectura de configuraciones espaciales cambiantes, los jugadores desarrollan procesos de orientación, localización, distribución, proximidad y análisis relacional del espacio. De este modo, el Go no solo implica una toma de decisiones estratégicas, sino también la construcción de habilidades lógico-espaciales que permiten comprender el espacio como una estructura dinámica, relacional y en permanente transformación.

Al respecto, el poeta Jorge Luis Borges (1978), escribió:

<p><i>El Go</i></p> <p><i>Hoy, 9 de septiembre de 1978,</i></p> <p><i>tuve en la palma de la mano un pequeño disco de los trescientos sesenta y uno que se requieren para el juego astrológico</i></p>	<p><i>del go,</i></p> <p><i>ese otro ajedrez del Oriente.</i></p> <p><i>Es más antiguo que la más antigua escritura y el tablero es un mapa del universo.</i></p>	<p><i>Sus variaciones negras y blancas agotarán el tiempo. En él pueden perderse los hombres como en el amor y en el día.</i></p> <p>.</p>
--	---	--

(Borges, 1978).

En efecto, el poeta acude a este juego como una metáfora para considerar la profundidad

y la interminable lucha de la existencia, reflejada en cada movimiento en el tablero de la vida, ya que en el Go se evidencia que el territorio no es simplemente ocupado, sino que es construido a partir de relaciones, tensiones y decisiones interdependientes.

El origen exacto del Go es incierto, aunque existen evidencias arqueológicas que sitúan su existencia alrededor del año 2000 a.C. en China. Según la tradición, el emperador Yao habría solicitado la creación del juego para enseñar disciplina mental a su hijo, convirtiéndose así en una herramienta de formación intelectual y estratégica (López Minnucci, 2015).

Con el tiempo, el Go adquirió gran relevancia cultural durante la Dinastía Tang, donde fue considerado una de las Cuatro Artes Tradicionales junto con la caligrafía, la pintura y la música. Su importancia histórica quedó reflejada en textos, poemas y representaciones artísticas que consolidaron al Go como una práctica vinculada al pensamiento, la concentración y la sabiduría (López Minnucci, 2015).

Posteriormente, se expandió a países como Japón y Corea, donde recibió los nombres de igo, wéiqí y baduk. Su dinámica se basa en rodear y controlar territorios dentro del tablero, lo que convierte al espacio y la estrategia en elementos centrales del juego. El Go posee una importante tradición cultural, ya que históricamente se practicaba en el suelo sobre tableros de madera llamados *goban*, acompañados de una disposición ritual y estratégica que resalta la concentración y la observación espacial (López Minnucci, 2015).

Las piedras utilizadas en el Go suelen fabricarse actualmente en materiales como vidrio o plástico, aunque conservan diferencias tradicionales según su origen cultural: las chinas poseen una cara plana y otra convexa, mientras que las japonesas son biconvexas. Estas piezas se almacenan en tazones individuales llamados *gokes*, generalmente de madera o mimbre, que además cumplen una función práctica durante la partida, ya que en sus tapas invertidas se

depositan las piedras capturadas. Estos elementos reflejan el carácter tradicional y simbólico que acompaña al juego del Go (López Minnucci, 2015).

Durante el siglo XX se consolidaron diversas organizaciones internacionales, como la Asociación Americana de Go, la Federación Europea de Go y la Federación Internacional de Go, lo que permitió fortalecer la práctica competitiva y la expansión global del juego fuera de Asia. El Go llegó a América Latina principalmente durante el siglo XX por medio de inmigrantes japoneses, chinos y coreanos que se establecieron en distintos países de la región, especialmente en Brasil, Argentina y Perú (López Minnucci, 2015).

Estas comunidades comenzaron a practicar y enseñar el juego dentro de sus espacios culturales, creando los primeros clubes y asociaciones de Go. Posteriormente, la difusión del juego aumentó gracias a intercambios culturales, publicaciones especializadas y, más recientemente, al internet y las plataformas digitales de juego en línea. En países como Brasil y Argentina surgieron federaciones nacionales que ayudaron a organizar torneos, actividades formativas y encuentros internacionales (López Minnucci, 2015).

Este crecimiento permitió que en 1997 se fundara la Federación Iberoamericana de Go (FIG), fortaleciendo la presencia del Go en América Latina y promoviendo su expansión educativa, cultural y competitiva en la región (López Minnucci, 2015).

3. Diseño metodológico

El presente proyecto se desarrolla desde una perspectiva metodológica orientada a la comprensión de procesos de aprendizaje mediados por el juego, específicamente a partir de la implementación del juego de tablero Go en un contexto escolar. La metodología se centra en el análisis de las dinámicas que emergen durante la práctica del juego, las interacciones entre los estudiantes y las habilidades–actividades lógicas que se ponen en juego en relación con el reconocimiento del espacio vivido, percibido y concebido.

En este sentido, el interés metodológico no se orienta a la medición de resultados cuantificables, sino a la interpretación de las experiencias, decisiones y reflexiones que se producen en el aula a lo largo de la implementación de la propuesta.

3.1 Paradigma de investigación

La investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, en tanto busca comprender y analizar los procesos educativos que se generan a partir de la experiencia del juego de tablero Go en el contexto escolar (Hernández Sampieri et al., 2014). Este paradigma permite aproximarse a las prácticas pedagógicas desde una mirada interpretativa, atendiendo a las interacciones, comportamientos, decisiones y formas de pensamiento que emergen durante la actividad lúdica.

Bajo esta mirada, el juego se concibe como una experiencia situada que posibilita observar cómo los estudiantes desarrollan estrategias, toman decisiones, anticipan consecuencias y reflexionan sobre sus acciones en un espacio compartido.

El interés investigativo se centra en los significados que los estudiantes construyen a partir de la práctica del Go, así como en las dinámicas sociales y cognitivas que se configuran

durante el desarrollo de las sesiones.

En efecto, el paradigma cualitativo resulta pertinente para este estudio en la medida en que permite analizar el juego como un proceso formativo complejo (Hernández Sampieri et al., 2014), en el que confluyen dimensiones cognitivas, sociales y espaciales, y en el que el aprendizaje se manifiesta a través de la experiencia, la interacción y la reflexión, más que mediante la obtención de resultados estandarizados.

3.2 Enfoque

El enfoque metodológico adoptado corresponde al Aprendizaje Basado en Juegos, entendido como una estrategia pedagógica que utiliza el juego como mediador del aprendizaje y como escenario para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales (De la Fuente Silva y Garrido Martos, 2023). En este proyecto, el juego de tablero Go se integra al aula no como un contenido en sí mismo, sino como una herramienta que posibilita el pensamiento estratégico, la toma de decisiones, la planificación y el análisis de situaciones espaciales.

Este enfoque también orienta el proceso de recolección y análisis de la información, en tanto permite observar cómo los estudiantes construyen estrategias, interactúan con el espacio del tablero y desarrollan habilidades–actividades lógicas durante las partidas. Para ello, se emplean registros de Kifu, diarios de campo y espacios de socialización, los cuales posibilitan documentar las decisiones tomadas por los participantes, las formas de interacción con el juego y los procesos de desarrollo cognitivo, estratégico y espacial que emergen durante la experiencia lúdica. De esta manera, el Aprendizaje Basado en Juegos no solo orienta la propuesta didáctica, sino también el proceso de indagación, al convertir la experiencia de juego en un escenario de observación, análisis y reflexión sobre el aprendizaje.

El Go, por la simplicidad de sus reglas y la profundidad estratégica que ofrece, permite

que los estudiantes aprendan a través de la práctica, el ensayo y el error, y la reflexión sobre sus propias jugadas y las de sus compañeros. El enfoque basado en juegos favorece un aprendizaje activo, en el que los estudiantes participan de manera directa, construyen estrategias, explican sus decisiones y se enfrentan a situaciones que requieren anticipación, concentración y análisis.

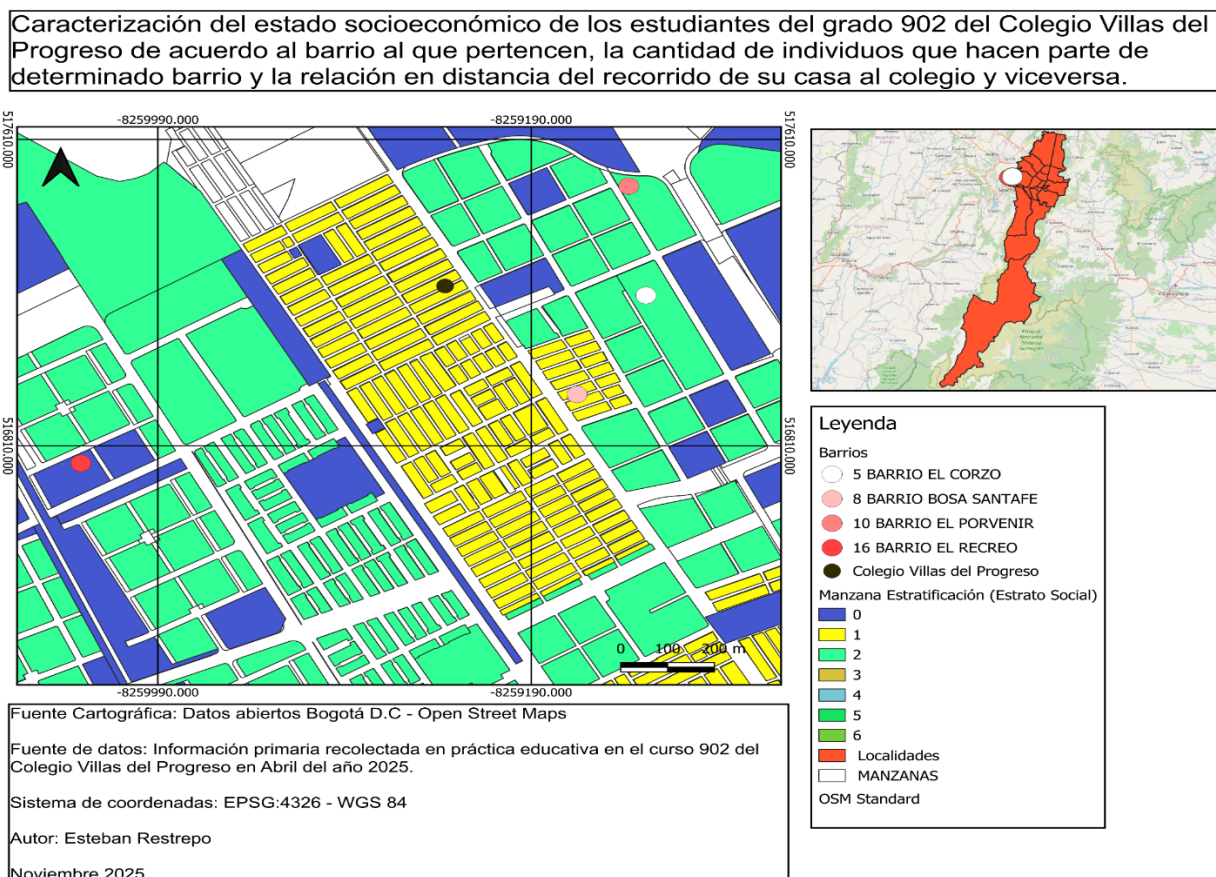
Asimismo, este enfoque promueve la interacción social y la comunicación, ya que el juego genera espacios de diálogo, observación y discusión de estrategias, tanto durante como después de las partidas. De este modo, el Aprendizaje Basado en Juegos se constituye como un enfoque coherente con los objetivos del proyecto, al permitir vincular el desarrollo de habilidades–actividades lógicas con el reconocimiento del espacio desde una experiencia concreta, dinámica y significativa dentro del contexto escolar.

3.3 Contexto y Participantes

La investigación se desarrolló en el Colegio Villas del Progreso IED, ubicado en la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá D.C., específicamente en la sede C, situada en la Carrera 102 A # 56 F 34 Sur. Esta institución educativa oficial atiende estudiantes de los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, y se inserta en un contexto urbano caracterizado por dinámicas sociales diversas y experiencias espaciales propias del entorno escolar y barrial.

La sede C del colegio inició su funcionamiento en el año 2013, inicialmente en un espacio en arriendo correspondiente a una institución privada, con una planta docente mayoritariamente provisional y una población estudiantil que abarcaba desde transición hasta grado octavo. Con el paso del tiempo, esta sede se consolidó como parte del Colegio Villas del Progreso IED, ampliando su cobertura y fortaleciendo su oferta educativa.

Figura 1. Caracterización de los participantes



Fuente: Esteban Restrepo, 2025

El grupo participante corresponde al curso 902 (ver Fig. 1), perteneciente a la jornada de la mañana. El curso está conformado por un total de 39 estudiantes, de los cuales 21 son mujeres y 18 hombres, con edades que oscilan entre los 14 y los 17 años. Este grupo se encuentra en una etapa formativa clave, en la que se consolidan procesos de pensamiento lógico, estratégico y espacial, así como dinámicas de interacción social propias de la educación secundaria.

La selección de este grupo respondió a las características del contexto escolar y a la identificación de necesidades relacionadas con el fortalecimiento de habilidades–actividades lógicas y la comprensión del espacio escolar y cotidiano (Hernández Sampieri et al., 2014).

Asimismo, el curso 902 ofreció un escenario pertinente para la implementación del Go como estrategia pedagógica, al permitir observar de manera directa las dinámicas de participación, toma de decisiones, interacción y reflexión que emergen mientras juegan.

3.4 Instrumentos y técnicas de recolección

Para la recolección de información, se emplearon instrumentos cualitativos que permitieron captar las experiencias, decisiones y reflexiones de los estudiantes durante la implementación del juego de tablero Go, así como sus procesos de pensamiento lógico-espacial. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los instrumentos cualitativos buscan “recoger información rica y detallada que refleje la perspectiva de los participantes en su contexto natural” (p. 150), lo cual se alinea con la naturaleza situacional de esta investigación. De manera complementaria, Latorre et al. (2021) destacan que la elección de instrumentos debe responder directamente a los objetivos y preguntas de investigación, permitiendo un análisis profundo de las experiencias de los participantes.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Cartografía Social / Mapas Mentales: Se utilizaron dibujos que los estudiantes realizaron sobre el recorrido casa-colegio y los planos del colegio. Estos mapas permitieron identificar percepciones del espacio vivido y problemáticas del trayecto, alineándose con la perspectiva cualitativa de captura de experiencias situadas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Kifus (Registros de Partida): Los Kifus se emplearon no sólo como registro de las partidas de Go, sino también como artefactos de análisis de la evolución cognitiva, estratégica y emocional de los estudiantes, permitiendo observar el desarrollo de habilidades lógicas y espaciales (De la Fuente Silva y Garrido Martos, 2023).

Diarios de Campo / Relatorías: El diario de campo es un registro escrito de cada sesión,

donde se consignan impresiones, hallazgos, dificultades y progresos observados en los estudiantes. Este instrumento facilita la interpretación contextualizada de los eventos y contribuye a la triangulación de la información (Hernández Sampieri et al., 2014).

Producciones Escritas / Narrativas: Los textos en los que los estudiantes describieron “qué cambiarían” de su casa, colegio o barrio permitieron analizar sus reflexiones sobre el espacio concebido, integrando perspectivas individuales y colectivas sobre su entorno (Latorre et al., 2021).

En conjunto, estos instrumentos garantizan una recolección de datos rica, contextualizada y coherente con el enfoque cualitativo y el Aprendizaje Basado en Juegos, permitiendo analizar la interacción de los estudiantes con el Go y la tríada del espacio desde múltiples perspectivas (Hernández Sampieri et al., 2014; De la Fuente Silva y Garrido Martos, 2023).

3.5 Ruta metodológica

La ruta metodológica del proyecto se organiza en cuatro fases, que se alinean con la tríada del espacio (vivido, percibido y concebido), con los objetivos del Aprendizaje Basado en Juegos (De la Fuente Silva y Garrido Martos, 2023) y el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Tabla 1. *Ruta metodológica*

Fase	Objetivo asociado	Enfoque espacial	Actividades	Instrumentos y finalidad
-------------	--------------------------	-------------------------	--------------------	---------------------------------

<p>Fase 1: Diagnóstico y sensibilización</p> <p>3 sesiones</p>	<p>Establecer el potencial del juego de tablero Go como metodología para la enseñanza y aprendizaje de la tríada del espacio.</p>	<p>Espacio vivido</p>	<p>Conversatorio sobre el trayecto casa–colegio; elaboración de mapas mentales del recorrido cotidiano; identificación de problemáticas del descanso y del uso del espacio escolar y barrial. Además de presentar el juego de tablero Go</p>	<p>Mapas mentales / cartografía social. Permiten identificar las experiencias espaciales previas de los estudiantes y su relación con el espacio vivido (Hernández Sampieri et al., 2014).</p>
<p>Fase 2: Intervención lúdica y apropiación técnica</p> <p>4 sesiones</p>	<p>Identificar las habilidades – actividades lógicas que desarrollan los estudiantes mediante el juego de Go.</p>	<p>Espacio percibido</p>	<p>Continuación enseñanza del juego de Go; desarrollo de partidas en tableros 9×9; elaboración de <i>kifus</i> como registro de la experiencia de juego.</p>	<p>Kifus / registros de partida. Permiten analizar el desarrollo de habilidades – actividades lógicas como contar, localizar, anticipar, diseñar y explicar decisiones durante la práctica lúdica (De la Fuente Silva y Garrido Martos, 2023).</p>
<p>Fase 3: Profundización y dialéctica</p> <p>3 sesiones</p>	<p>Establecer el potencial del Go para la comprensión de la tríada del espacio y su relación con el entorno escolar y cotidiano.</p>	<p>Espacio concebido</p>	<p>Debates sobre la analogía entre “revertir una partida” y “revertir el barrio”; actividad de <i>Fila India</i> para el trabajo colectivo; formulación de propuestas de cambio para el colegio o el hogar.</p>	<p>Producciones escritas, narrativas y diarios de campo. Recogen reflexiones y análisis críticos sobre la relación entre el juego, el espacio y la toma de decisiones (Hernández Sampieri et al., 2014).</p>
<p>Fase 4: Reflexión final y Evaluación</p> <p>4 sesiones</p>	<p>Diseñar una estrategia de evaluación de habilidades – actividades lúdicas vinculadas al juego de Go y la tríada del espacio.</p>	<p>Integración socio espacial</p>	<p>Análisis de hallazgos; articulación entre la teoría de Lefebvre y la práctica del Go; discusión final sobre aprendizajes y propuestas construidas.</p>	<p>Diseño de evaluación planteado. Permite vincular los aprendizajes de la tríada del espacio y las habilidades - actividades lógicas desarrolladas.</p>

Como se presenta en la Tabla 1, cada fase incluye actividades específicas y los

instrumentos de recolección que permiten analizar los procesos cognitivos, sociales y espaciales de los estudiantes.

3.6 Sistematización de la experiencia

La columna vertebral de esta propuesta pedagógica es llevar al aula una práctica milenaria como lo es el juego de tablero Go a los estudiantes de 901 del Colegio Villas del Progreso del barrio Bosa Santafé en la localidad de Bosa de la ciudad de Bogotá D.C y enseñar la triada del espacio desde las Ciencias Sociales y la Geografía con este instrumento didáctico y útil escolar. Por medio de las distintas actividades planteadas y después de enseñarles a jugar Go a los estudiantes, se evidenció una posibilidad de enseñanza y aprendizaje mutuo, que obtuvo la atención máxima de los participantes y su disposición hacia el conocimiento de la Geografía a través de un juego (ver Fig. 2).

Asimismo, en general, se rescata el buen ambiente académico y la audacia que genera la competencia sana en el aula promovida por el Go, que implica atreverse a tomar decisiones difíciles o poco comunes sin miedo al riesgo o al fracaso, combinando valentía y determinación, lo cual se opone a la timidez y requiere salir de la zona de confort para afrontar nuevos desafíos y lograr los propósitos.

Figura 2. *Estudiantes jugando Go en el aula*

Fuente: Esteban Restrepo, 2025.



Nota: En la figura 2 se aprecia a dos estudiantes del grado 901 del colegio Villas del progreso mientras juegan una partida de Go en el aula, practicando desde lo aprendido y aprehendido en la explicación, además de ello se ven unos Kifus (Anotación en números de la secuencia de la partida, utilizada para estudiar, recordar partidas e inmortalizar momentos).

Fase 1: Diagnóstico y sensibilización

Aunque el Go parece un juego de estrategia simple, en realidad funciona como una representación simbólica del espacio: cada ficha ocupa un lugar, genera influencia sobre el territorio y modifica las posibilidades de movimiento y circulación. Esta lógica espacial termina trasladándose a la manera en que los estudiantes perciben y representan los espacios que habitan a diario, como el recorrido entre su casa y el colegio.

En concordancia, la primera actividad concreta realizada con los estudiantes de grado

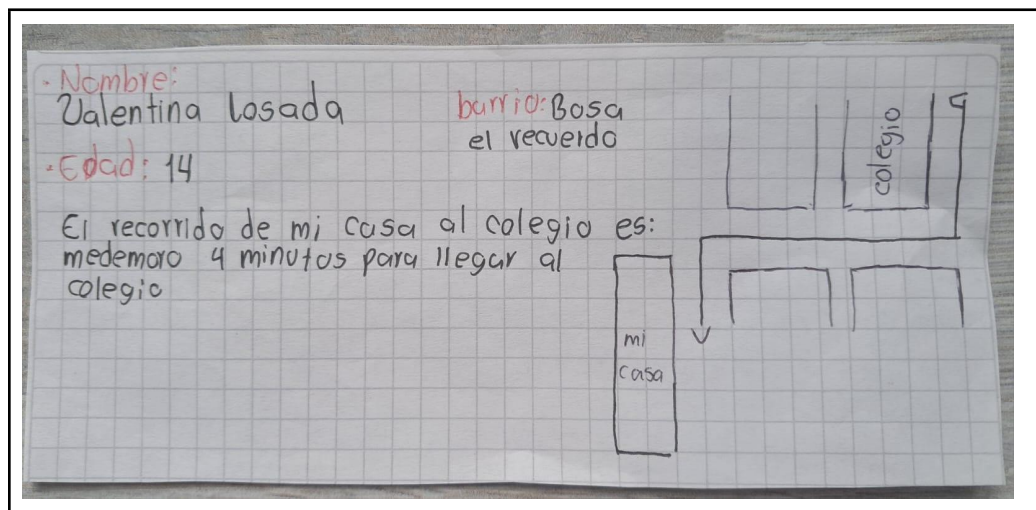
noveno del Colegio Villas del Progreso fue la realización de un debate muy conciso sobre las situaciones que le suceden a diario a cada individuo que conforma el curso y la experimentación que se tiene con el espacio geográfico y social de donde se pasa el tiempo cotidianamente.

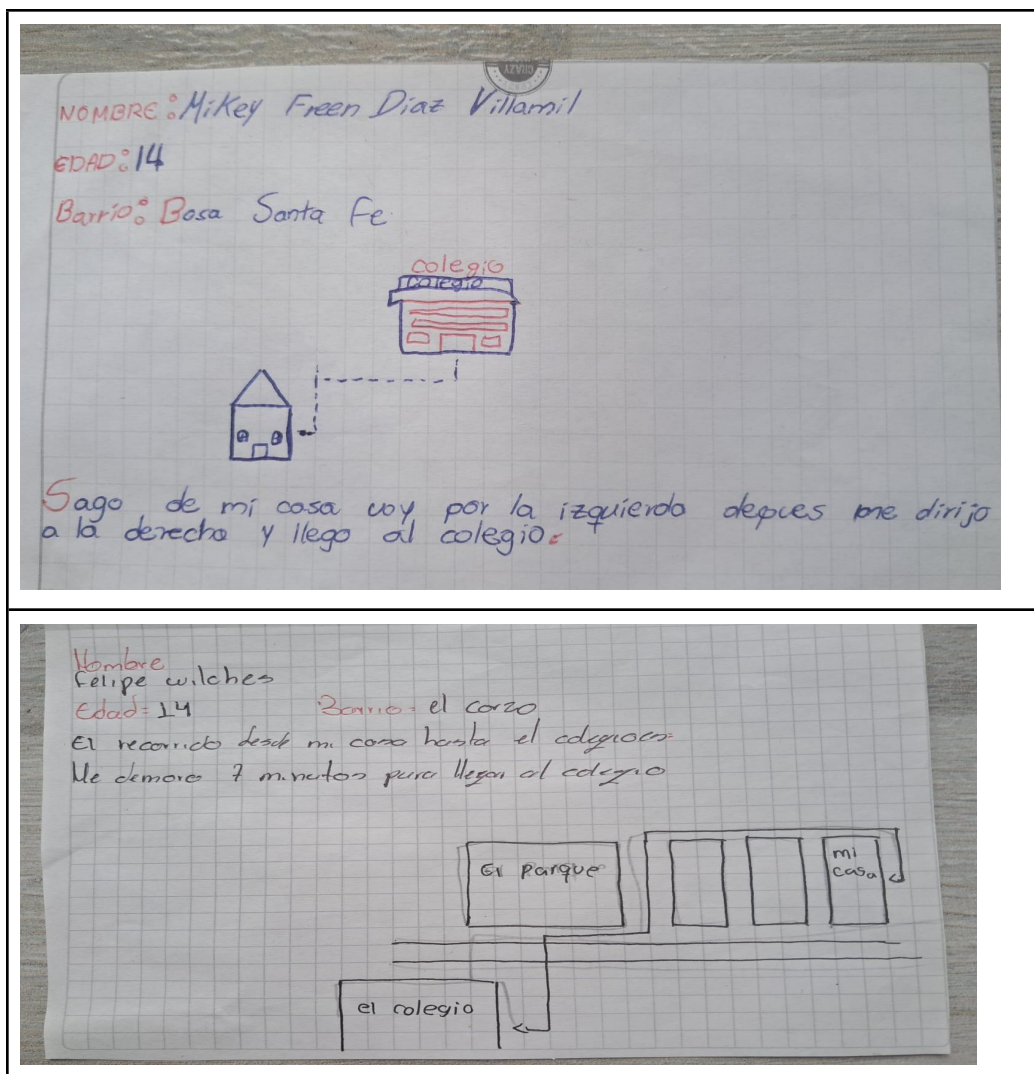
Se hizo un conversatorio grupal (ver anexo A) en el cual se socializaron los lugares que cada individuo frecuenta en su día a día, los barrios donde viven o de donde son, el recorrido que se hace del barrio hacia el colegio y la tardanza que toman, por último, intercambiamos situaciones que se viven a diario en estos espacios geográficos.

Al final los estudiantes debían plasmar el plano del espacio en una hoja, exponiendo el recorrido que hacen de la casa al colegio y los lugares que frecuentan más en su colegio o barrio.

En la figura 3, se presentan algunos de los ejercicios que dan cuenta de lo acotado:

Figura 3. Primera actividad. Recorrido desde casa hacia el colegio





Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

En los gráficos realizados por los estudiantes sobre sus trayectos diarios, se puede observar que no solo dibujan calles o puntos de referencia, sino que empiezan a organizar el espacio según relaciones de cercanía, importancia, control y experiencia. Esto se relaciona con el Go porque durante el juego los estudiantes aprenden que el espacio no es únicamente algo físico o geométrico, sino una construcción dinámica donde cada decisión transforma el entorno. Del mismo modo, cuando representan el camino de su casa al colegio, seleccionan lugares significativos, zonas de encuentro, espacios de conflicto, rutas más seguras o caminos más rápidos, mostrando que comprenden el territorio desde la experiencia vivida.

El tablero del Go fortalece habilidades de localización y orientación espacial. Los estudiantes deben identificar coordenadas, anticipar movimientos, reconocer patrones y entender cómo una acción en un punto afecta otros lugares del tablero. Estas mismas capacidades aparecen en los mapas o dibujos de sus recorridos cotidianos, donde organizan mentalmente el espacio urbano a partir de referencias como tiendas, puentes, parques, esquinas o avenidas principales. Así, el juego estimula una lectura más consciente del entorno y favorece la construcción de mapas mentales más complejos.

Desde la perspectiva de la tríada del espacio -percibido, concebido y vivido- de Lefebvre (2013), el Go permite experimentar estas tres dimensiones al mismo tiempo. El espacio percibido aparece en la práctica concreta del juego y en los recorridos cotidianos; el concebido surge cuando los estudiantes piensan estrategias, organizan rutas o representan gráficamente el territorio; y el vivido se expresa en las emociones, recuerdos y significados que asocian tanto al tablero como a los lugares de su barrio y camino escolar.

Además, las representaciones gráficas muestran que los estudiantes no entienden el recorrido únicamente como una distancia lineal, sino como una experiencia cargada de relaciones sociales y afectivas. Algunos destacan lugares peligrosos, otros espacios de juego, comercio o reunión. Esto demuestra que el espacio es entendido como algo socialmente construido, tal como ocurre en el Go, donde el valor de cada zona del tablero depende de las relaciones que se crean entre las fichas y no solamente de su ubicación aislada.

También puede relacionarse con las actividades lógicas propuestas por Bishop (1999), especialmente las de localizar, diseñar y jugar. En el Go, localizar implica reconocer posiciones y orientarse dentro del tablero; diseñar aparece en la construcción de estrategias y formas territoriales; y jugar se convierte en una herramienta cultural que permite interpretar el espacio

de manera activa. Estas habilidades se reflejan en los gráficos de los estudiantes, donde organizan y reinterpretan el territorio desde su propia experiencia cotidiana.

En este sentido, el Go actúa como un recurso didáctico que transforma la percepción espacial de los estudiantes. El juego les permite pasar de ver el espacio como algo estático a comprenderlo como un territorio dinámico, relacional y vivido, facilitando que sus representaciones del recorrido casa-colegio sean más conscientes, reflexivas y cargadas de significado social y personal.

De esta primera actividad se concluye que todos los estudiantes viven en la misma localidad de Bosa y su tardanza de su casa al colegio en tiempo oscila entre los 5 y 15 minutos, los estudiantes del curso 902 hacen parte de barrios que colindan con el Colegio Villas del Progreso, estos barrios son Bosa Santafé, El Corzo, Porvenir y Bosa Recreo, todos estos barrios tienen características similares a nivel social y de infraestructura al espacio habitado por el colegio, ubicado en el barrio Bosa Santafé.

Como segunda actividad de la primera fase, para hablar sobre el espacio vivido y de la correlación que tiene este espacio con el espacio percibido y concebido, en la segunda sesión se socializaron las actividades que cada uno realiza en el momento y lugar que dispone el colegio para el descanso, que es el espacio para el esparcimiento (ver fig. 4) y donde se ven reflejadas varias problemáticas de la institución que afectan la experiencia inmediata y la creación de la experiencia del individuo y su concientización sobre el espacio vivido que es plenamente cómo se interactúa y se experimenta el espacio geográfico y social.

Figura 4. Infraestructura que dispone el colegio para el descanso



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

En este espacio, las actividades realizadas en general, son el encuentro con otros estudiantes de diferentes cursos y grados, para compartir anécdotas y consumir alimentos y bebidas, también algunos aprovechan ese momento para jugar fútbol o simplemente caminar por las instalaciones del colegio. Por otro lado, tres estudiantes prefieren quedarse en el salón de la Licenciada Rudy, docente de primaria, adelantan tareas y comparten con ella (ver fig 5).

Figura 5. Segunda actividad. Percepciones del descanso en el Colegio

En el descanso me gusta comer
 me la paso caminando no tengo
 un lugar seguro y me siento
 normal aunque hay demasiada
 gente
 Karol Gonzalez 901

La estudiante comenta que en el descanso le gusta comer y caminar, acciones simples que parecen darle tranquilidad y ayudarle a pasar el tiempo. Sin embargo, al mencionar “no tengo un lugar seguro”, transmite una idea de inseguridad o de no sentirse completamente cómoda en el espacio. A pesar de eso, dice sentirse “normal, aunque hay demasiada gente”, mostrando que intenta adaptarse al entorno y convivir con la presión o el ruido de los demás. Esta experiencia puede relacionarse con el juego de tablero Go porque en Go cada piedra necesita encontrar un espacio estable dentro del tablero. Los jugadores buscan construir territorio y asegurar posiciones para que sus piedras no queden atrapadas o

rodeadas. De manera similar, la estudiante parece estar buscando un lugar donde sentirse segura y tranquila dentro de un ambiente lleno de personas y movimiento.

La frase “me la paso caminando” también tiene relación con el Go, ya que en el juego las posiciones cambian constantemente y cada movimiento sirve para buscar conexiones y equilibrio. Caminar puede interpretarse como una búsqueda de orientación o de un espacio propio, igual que en Go las piedras se mueven estratégicamente para sobrevivir y mantenerse unidas.

Además, cuando dice que hay “demasiada gente”, esto recuerda a las situaciones del Go en las que el tablero se llena de piedras y el espacio se vuelve reducido. En esos momentos aumenta la tensión y es más difícil encontrar libertad de movimiento. Del mismo modo, el texto refleja cómo la multitud puede generar incomodidad o presión, aunque la persona trate de mantenerse calmada y sentirse “normal”.

Yo la verdad no bajo al patio, sino que me quedo en un salón con la docente Rudy la cual nos pone a ayudarle con los niños chiquitos. Y cuando bajo no hago nada en una espacio hablo con mis amigos de cosas X ya que no hay espacio para movernos y es muy feo porque los niños chiquitos corren empujando a uno.

Ayt=Sam? Tabana Pardo Macias

La estudiante explica que no baja al patio, sino que se queda en un salón ayudando a una docente con los niños pequeños. También comenta que cuando baja no le gusta porque hay demasiadas personas, poco espacio y algunos niños empujan, lo que hace que se sienta incómoda.

Esta experiencia se vincula con el Go porque en ambos el espacio y la organización son fundamentales. En Go, los jugadores deben pensar cuidadosamente cómo ocupar el tablero sin quedar atrapados ni invadir desordenadamente el espacio de los demás; asimismo, en el patio escolar la gran cantidad de personas y el poco espacio generan desorden y dificultades para convivir cómodamente.

Adicionalmente, el relato muestra la importancia de tomar decisiones dentro de un espacio compartido. Así como en Go cada movimiento afecta a los demás jugadores, en la convivencia escolar las acciones de una persona —como empujar o no respetar el espacio— influyen en cómo se sienten los otros. Por eso, tanto en el juego como en la vida, son importantes el respeto, la estrategia y la buena convivencia.

Geraldine Leiva

¿Que hace?

Dialogar mientras camino o como y a veces me siento,

¿Dónde se la pasa?

Yo me la paso en todo el patio

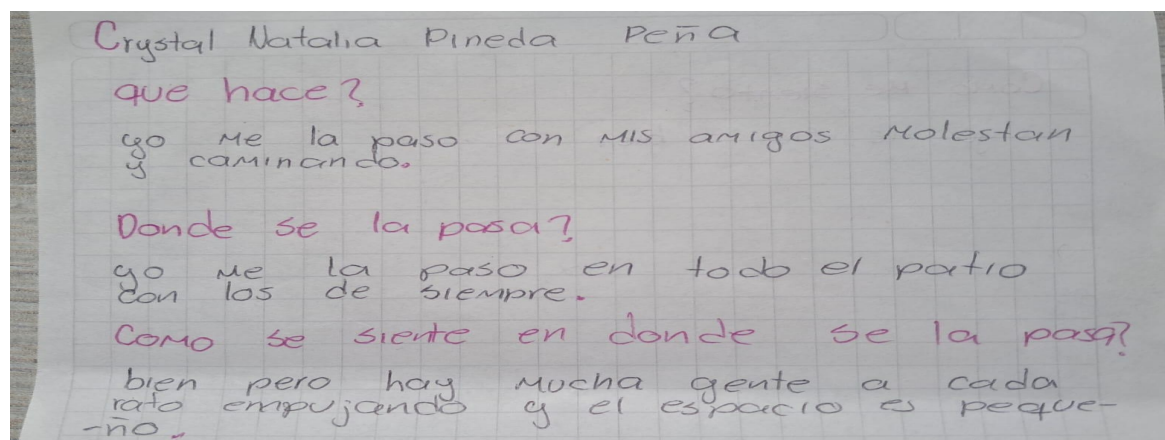
¿Cómo se siente a donde se la pasa?

Bien pero a la vez no ya que a veces hay muchas personas y el espacio es pequeño.

La estudiante comenta que le gusta dialogar mientras camina o come, y que pasa su tiempo en el patio. También expresa que, aunque se siente bien allí, a veces el lugar resulta incómodo porque hay muchas personas y el espacio es pequeño.

Esta experiencia se relaciona con el Go porque ambos muestran la importancia de compartir y administrar el espacio. En el Go, cada jugador coloca piedras en un tablero buscando ocupar territorio sin bloquearse completamente con el rival. De forma parecida, en el patio escolar muchas personas

interactúan, conversan y se desplazan a la vez, por lo que deben adaptarse al espacio disponible. Así como en el Go, que cada movimiento influye en los demás jugadores y requiere de pensar estratégicamente para convivir dentro del tablero, en el patio ocurre algo similar: la presencia de muchas personas afecta cómo se siente la estudiante; mostrando que la convivencia depende del respeto, la organización y el uso adecuado del espacio común.



La estudiante resalta que pasa tiempo con sus amigos caminando por el patio de la escuela, aunque a veces hay mucha gente y el espacio se vuelve pequeño e incómodo.

Esto puede relacionarse con el Go por la importancia del espacio. En Go, los jugadores colocan piedras en un tablero tratando de ocupar territorio y evitar que el rival les quite espacio. De manera similar, la estudiante menciona que en el patio hay muchas personas “empujando” y que el espacio es reducido, lo que muestra cómo varias personas comparten y disputan un mismo lugar.

Al igual que en el Go, donde cada movimiento requiere pensar tanto en los demás jugadores como en la manera de moverse dentro del tablero, en el patio del colegio los estudiantes también deben convivir, desplazarse y adaptarse al espacio compartido. Ambos reflejan la importancia de la convivencia, la estrategia y el uso del espacio común.

Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

No obstante, la mayoría de los estudiantes reflejan un descontento con la infraestructura del colegio, que es muy pequeña para la cantidad de estudiantes que están matriculados, presentando fenómenos de hacinamiento especialmente en el momento del descanso; esto, como consecuencia, ocasiona problemas como dificultades de concentración, mayor riesgo de conflictos y menor acceso a recursos y atención individualizada.

En la tercera sesión realizada, como tercera actividad, se presentaron las reglas básicas del juego de tablero Go a los estudiantes y, con ello, la oportunidad para que todos jugaran en parejas y se acoplaran a este juego, ya que era nuevo para todos los participantes (ver fig. 6).

Para cerrar la primera fase, enfocada en el espacio vivido de los estudiantes, se hizo una ronda de preguntas tipo conversatorio respecto a la jugabilidad del Go, reflexionando en grupo sobre las situaciones que viven cada uno de los individuos a diario.

Figura 6. *Tercera Actividad. Introducción al juego de Tablero Go*



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

Este primer bloque tuvo como propósito comprender el espacio vivido de los estudiantes mediante la implementación del juego milenario Go como herramienta pedagógica. El interés no se centró únicamente en introducir el juego, sino en provocar una lectura de la experiencia cotidiana a partir de su lógica. Más allá de su carácter lúdico, el juego se utilizó como una mediación para generar reflexión sobre las experiencias cotidianas de los estudiantes, permitiendo establecer conexiones entre sus realidades y las dinámicas estratégicas propias del juego. En este sentido, el espacio vivido se entiende como la dimensión experiencial y simbólica del espacio, en la que se articulan las prácticas, significados y emociones que los sujetos construyen en su cotidianidad.

El ejercicio se llevó a cabo a través de un conversatorio tipo ronda de preguntas, en el que participaron 39 estudiantes que residen en sectores cercanos al colegio. Durante este espacio, se promovió el diálogo abierto en torno a la jugabilidad del Go, sus reglas y principios, y su posible

relación con situaciones de la vida diaria. Aquí, el aprendizaje se desplaza del contenido a la experiencia, en la medida en que los estudiantes interpretan el juego desde su propio contexto, lo cual resulta coherente con una perspectiva cualitativa centrada en la comprensión de significados.

La experiencia cobra sentido al reconocer que los estudiantes habitan territorios atravesados por dinámicas sociales, económicas y culturales que inciden en su manera de percibir y vivir el espacio. Estas vivencias, en muchos casos, no ingresan al aula como objeto de reflexión. En este sentido, se planteó como pregunta orientadora cómo el juego de Go puede contribuir a la comprensión del espacio vivido de los estudiantes, reconociendo este como una categoría fundamental para su formación.

Durante el desarrollo del conversatorio, los estudiantes lograron establecer múltiples relaciones entre el juego y su vida cotidiana. Uno de los aspectos más significativos fue la asociación del concepto de territorio en el Go con sus propios espacios, como el barrio, la casa y el colegio. Esta correspondencia no aparece como una analogía forzada, sino como una traducción espontánea entre la experiencia de juego y la experiencia territorial.

En este sentido, varios estudiantes describieron su entorno como un espacio en constante cambio, donde es necesario tomar decisiones para protegerse, adaptarse o avanzar, de manera similar a lo que ocurre en el tablero de juego. Se pone en evidencia cómo el tablero deja de ser abstracto y se convierte en una superficie de lectura de la realidad, lo que permite interpretar el juego como un dispositivo de mediación para la comprensión del espacio vivido.

Asimismo, emergieron reflexiones relacionadas con las dinámicas sociales que atraviesan su cotidianidad. Los estudiantes mencionaron situaciones como la inseguridad, los conflictos entre grupos y la presión social, elementos que influyen en sus decisiones diarias. En estas

intervenciones se reconoce que la toma de decisiones no es ajena al contexto, sino que está condicionada por él, tal como ocurre en el desarrollo de una partida. En este contexto, el Go permitió comprender cómo, al igual que en el juego, es necesario anticiparse a las situaciones, establecer alianzas y reconocer cuándo es conveniente avanzar o retroceder.

El conflicto también apareció como una categoría central en las reflexiones de los estudiantes. Lejos de ser entendido únicamente como problema, el conflicto se reconoce como condición de la interacción, tanto en el juego como en la vida cotidiana. A través del Go, los estudiantes pudieron reflexionar sobre diferentes formas de enfrentar estas situaciones, reconociendo la importancia de la paciencia, la observación y la planificación. Este ejercicio permitió ampliar su comprensión sobre las decisiones que toman y sus posibles consecuencias. Así, el conflicto se desplaza de una lectura negativa a una lectura estratégica, como parte constitutiva de la producción del espacio vivido.

En cuanto al papel de la escuela, los estudiantes la identificaron como un espacio ambivalente. Por un lado, la perciben como un lugar de protección y oportunidad, donde pueden proyectarse a futuro; por otro, reconocen que también es un espacio donde se presentan tensiones y conflictos. Esta ambivalencia no es contradictoria, sino constitutiva del espacio vivido, en la medida en que condensa experiencias de cuidado y conflicto de manera simultánea.

A partir del análisis de la información recogida, se construyen categorías analíticas emergentes que permiten comprender el espacio vivido de los estudiantes: la territorialidad, entendida como la relación con su entorno; las estrategias de vida, que hacen referencia a las decisiones que toman frente a su contexto; el conflicto y la adaptación, como formas de enfrentar las tensiones sociales; y la proyección a futuro, relacionada con sus expectativas. Estas categorías no son externas al análisis, sino que emergen de las narrativas de los estudiantes,

evidenciando la relación entre experiencia, toma de decisiones y construcción del espacio.

Esta primera fase de la sistematización permite evidenciar que el espacio vivido de los estudiantes está profundamente marcado por las dinámicas de su entorno, pero también por sus capacidades de adaptación, reflexión y toma de decisiones. El Go, en este punto, deja de operar únicamente como juego y se configura como mediación, en tanto posibilita conectar el pensamiento estratégico con la vida cotidiana, promoviendo procesos de aprendizaje más críticos y contextualizados. En este sentido, funciona como un dispositivo de lectura, que hace visible la dimensión vivida del espacio y articula experiencia, estrategia y reflexión. Esto abre una posibilidad pedagógica clara: situar el aprendizaje en la experiencia del estudiante sin perder rigor conceptual.

Fase 2: Intervención lúdica y apropiación técnica

Con esta primera sesión consolidada como punto de partida, para la cuarta actividad, se indaga a los estudiantes sobre las emociones que producían en cada uno de ellos en los espacios que concurrían con más frecuencia en su vida cotidiana, retomando las reflexiones anteriores sobre la experimentación que tenían en su colegio, especialmente en el momento del descanso, en el recorrido desde su casa y en el barrio en el que habitaban en ese momento (ver fig. 7).

Los resultados fueron diversos desde la perspectiva de lo que significa el espacio percibido, que son las sensaciones y emociones generadas en un individuo en determinado espacio geográfico y social. Por un lado, desde la esfera más cercana a sus vidas -que es el barrio donde experimentan el espacio vivido-, la mayoría elige una cancha de microfútbol o un parque próximo a su casa como un lugar seguro que les genera tranquilidad. Estos espacios aparecen asociados a prácticas de encuentro, ocio y reconocimiento colectivo, donde realizan actividades de esparcimiento y fortalecen vínculos (ver fig. 7).

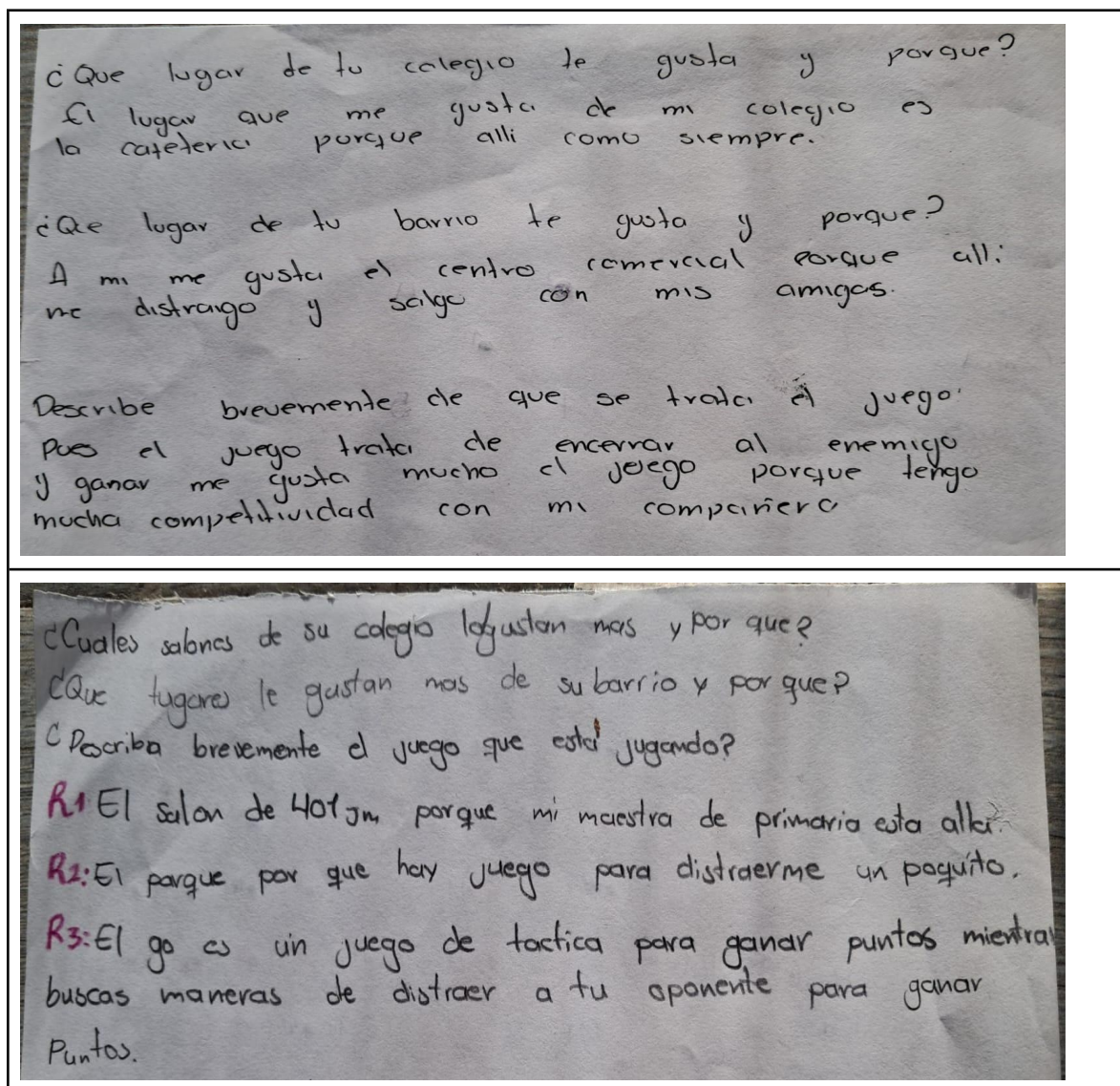
Por otro lado, las mismas tres estudiantes que prefieren en la hora del descanso no bajar al patio y quedarse compartiendo en el salón de su profesora de confianza, suelen ir al centro comercial cuando no están en el colegio, porque es en ese lugar donde se sienten seguras y pueden reunirse con tranquilidad con otros amigos. Aquí se evidencia que la noción de seguridad se desplaza hacia espacios regulados y controlados, lo que permite entrever cómo la percepción del espacio no es homogénea, sino situada y diferencial.

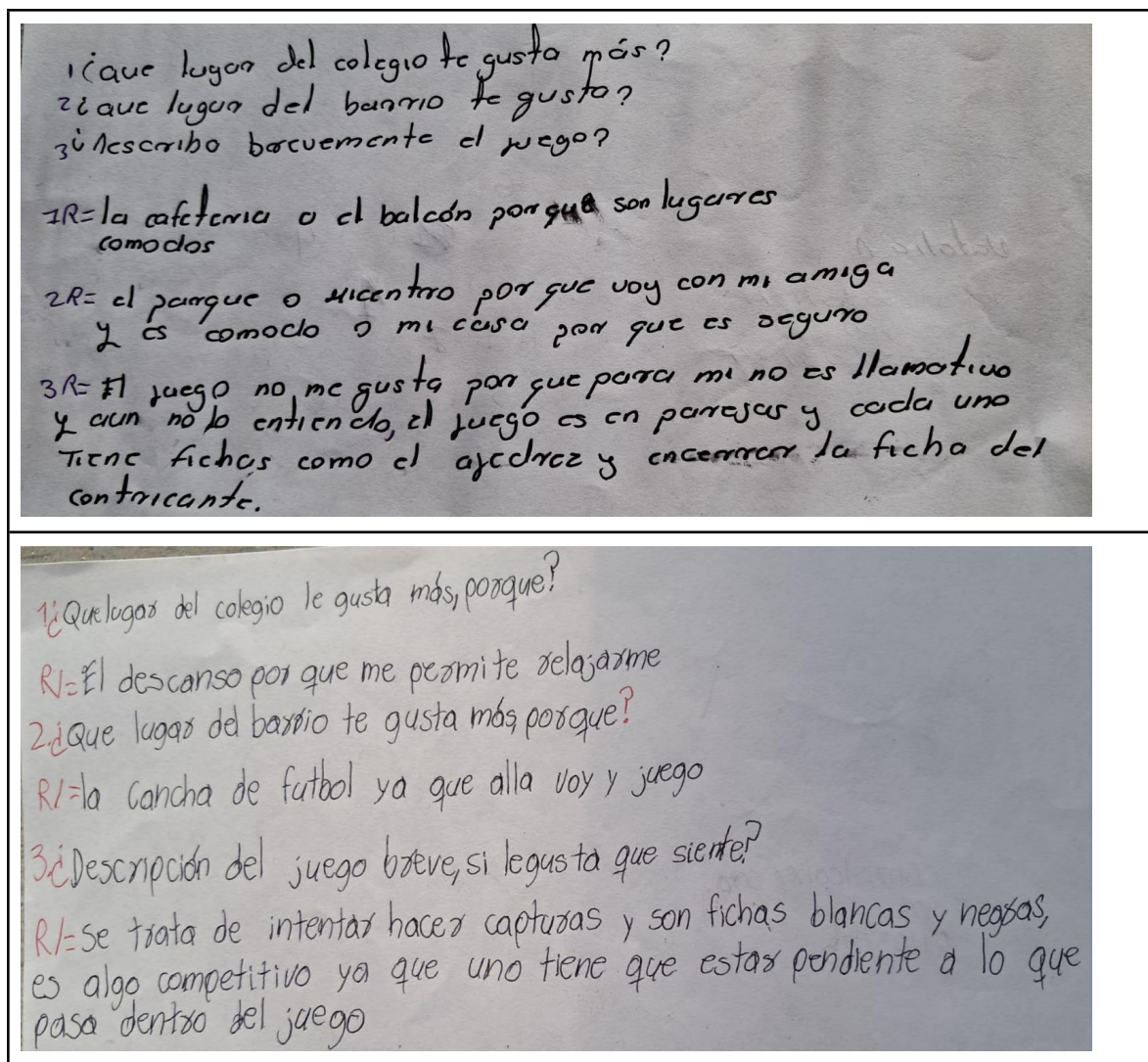
Desde la esfera del colegio, la cafetería y el balcón son de los lugares más cómodos y tranquilos según lo expuesto por los estudiantes, especialmente en el momento del descanso, aunque muchos prefieren el patio porque es allí donde pueden jugar, practicar deportes, correr y sentirse libres pese al poco espacio con el que cuentan. En este caso, se evidencia que una misma espacialidad -el patio-, puede ser deseada y conflictiva a la vez.

Por último, se pidió a los estudiantes que expresaran brevemente sus sensaciones al practicar el Go y explicaran como se jugaba (ver fig. 7), esto para generar un debate utilizando una analogía de las emociones experimentadas en los espacios concurridos por ellos en su vida cotidiana y las sensaciones producidas en la práctica en parejas de este juego milenario.

Varios participantes mostraron especial interés por seguir aprendiendo sobre el juego, se fomenta la competitividad sana en el aula por medio de las partidas, en algunos estudiantes había sensaciones de bienestar por hacer algo nuevo como practicar Go y otros, por el mismo motivo, no se sentían cómodos; un estudiante manifestó necesitar una mayor concentración y rapidez mental debido a la lógica que requiere el juego y otros simplemente se divirtieron.

Figura 7. Cuarta Actividad. Emociones presentes en los espacios cotidianos

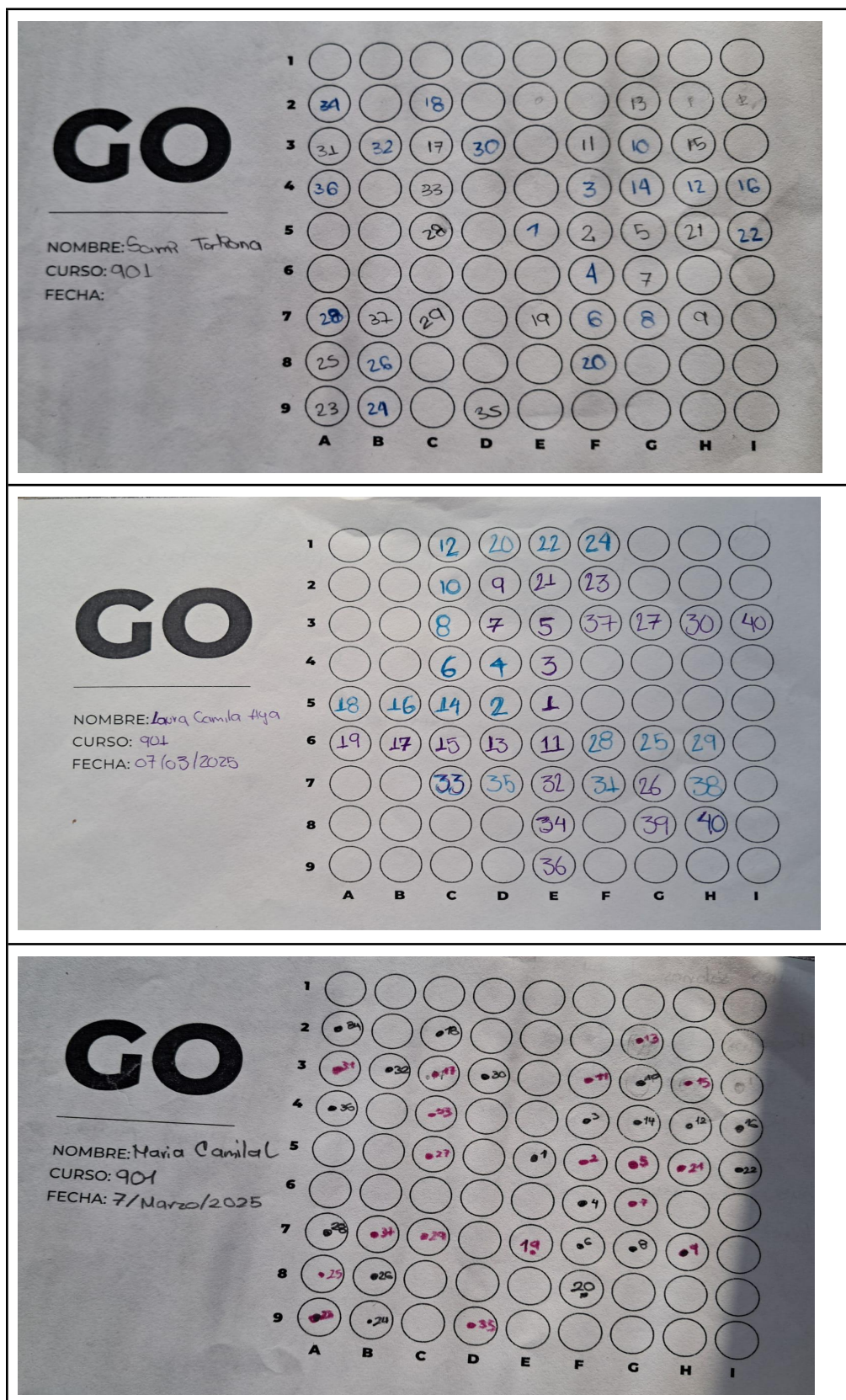




Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

Para continuar con la apropiación del Go, para la quinta actividad, se pidió a los estudiantes que hicieran parejas para jugar y también para realizar su primer KIFU, que es el registro escrito o diagramático de una partida (ver fig. 8). Esencialmente, es un documento que muestra la secuencia de movimientos realizados por ambos jugadores; en tanto cada uno de ellos registra con un color diferente, el KIFU permite revisar, estudiar y analizar la partida.

Figura 8. Quinta Actividad. Primer KIFU, registro diagramático de una partida



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

Esta quinta actividad se realizó con la intención de fomentar y cumplir con el segundo objetivo específico de este proyecto de grado, que consiste en Identificar las habilidades-actividades lógicas que desarrollan los estudiantes mediante el juego de Go (Contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar), habilidades que, a su vez, son fundamentales para comprender la triada del espacio ya que permiten transitar desde la abstracción técnica hacia la experiencia humana vivida.

En la práctica, estas habilidades no aparecen de forma aislada, sino articuladas en la acción de juego. Contar se manifiesta en el cálculo de libertades; localizar, en la identificación de posiciones críticas; medir, en la valoración de distancias e influencia; diseñar, en la construcción de estrategias; jugar, en la ejecución misma de la partida; y explicar, en la verbalización de decisiones frente al otro.

Del material visual recopilado, se resalta que, en general, hay una interiorización en los estudiantes respecto a la jugabilidad del Go y de sus reglas, también se resalta las buenas partidas y la anotación perfecta de la secuencia de lo sucedido en los distintos juegos, inmortalizando momentos y produciendo varios KIFU de muy buena calidad, además de la disposición de los estudiantes que quisieron compartir sus sentimientos generados en los distintos espacios en los que conviven y transcurren sus vidas.

Para terminar la segunda fase, las dos siguientes sesiones fueron destinadas a practicar Go en parejas, fortalecer la concentración en el juego y resolver inquietudes. Paralelamente, se expuso a los estudiantes la importancia de este juego y de esta práctica milenaria en el aula de clase y la trascendencia que ha tenido en el currículo educativo y en la vida social de muchos países, en su mayoría asiáticos.

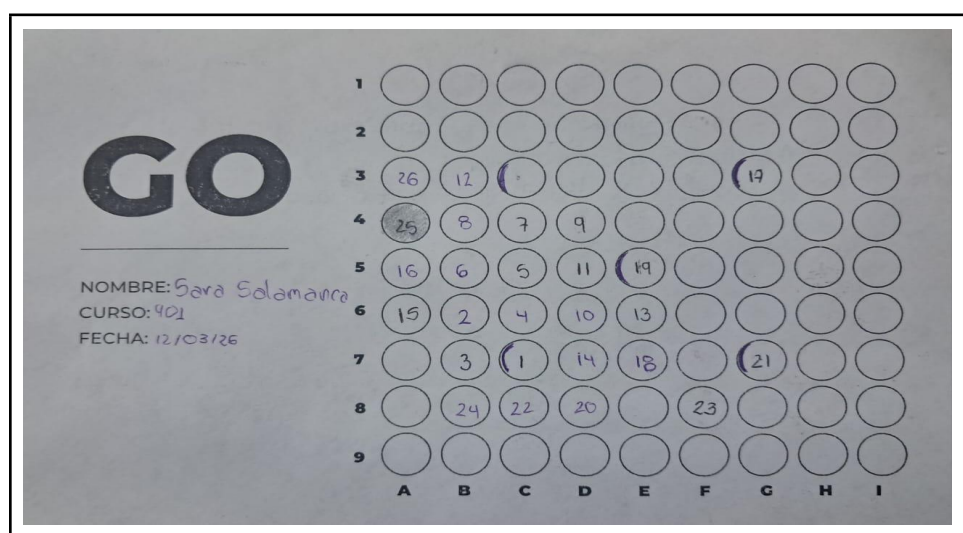
Se habló del juego en sus distintas esferas de desarrollo y se enaltecó la importancia de la

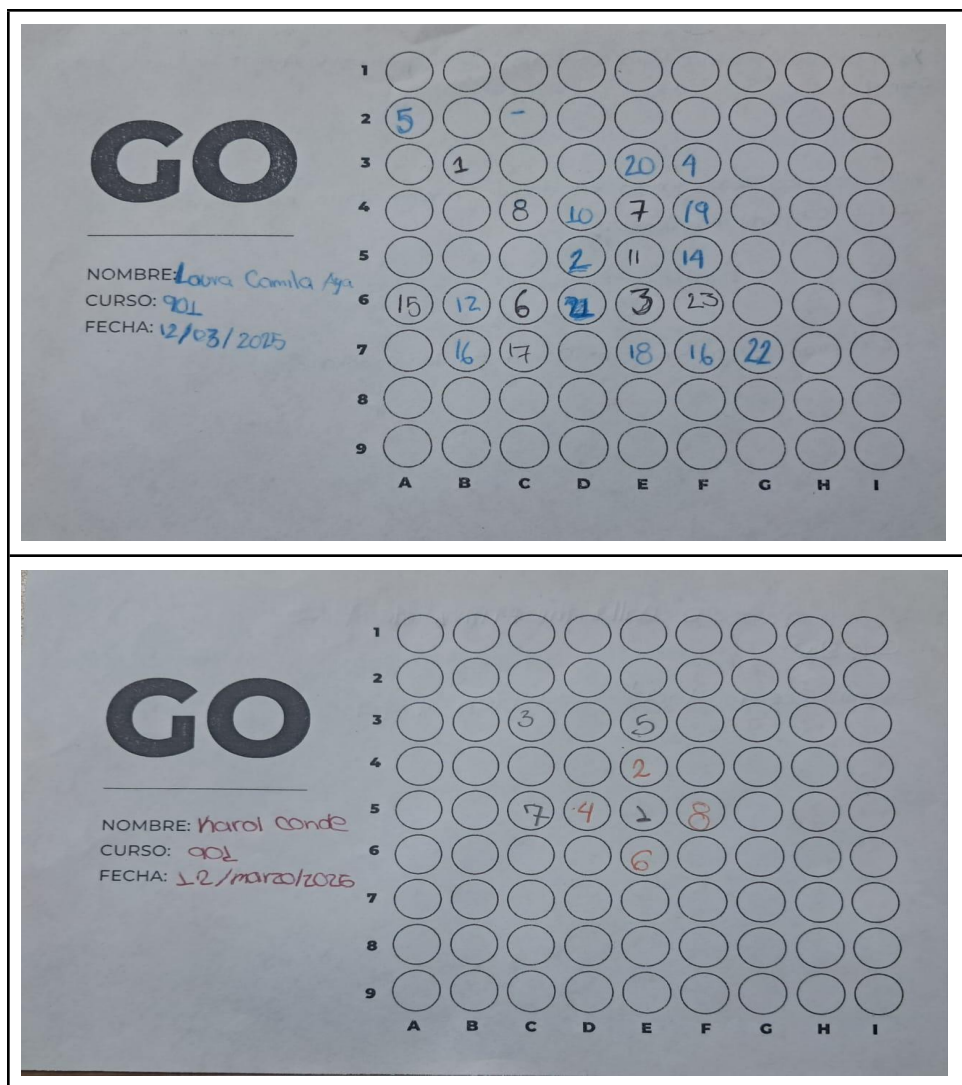
posibilidad, primeramente, en el juego y luego en la vida de cada uno de los individuos. En este punto, se planteó una analogía sencilla: el estudiante como ficha dentro de los Gokes (Recipiente donde se toman las fichas de Go), resaltando la connotación de que no existen jerarquías entre las fichas, sino por el contrario cada una tiene la posibilidad de ser trascendental y modificar el espacio social y geográfico donde interactúa, en este caso, el tablero.

Fase 3: Profundización y dialéctica

En el octavo encuentro, se retomaron los conceptos teóricos trabajados desde la geografía, que fueron los términos del espacio vivido y percibido; esto, para comenzar con la exposición de lo que es el espacio concebido y que los estudiantes pudieran analizar y entender la correlación que existe entre estos espacios vinculados con sus vidas cotidianas y teniendo en cuenta lo previamente trabajado. Por consiguiente, para la sexta actividad se pidió a los estudiantes conformar parejas y se entregaron los tableros y fichas, se realizaron diversas partidas entre los estudiantes consiguiendo su máxima atención, además se realizaron diversos KIFUS (ver fig. 9), evidenciando un mayor dominio del juego por parte de los participantes.

Figura 9. Sexta Actividad. Segundos KIFUS, desarrollo de habilidades-actividades lógicas





Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

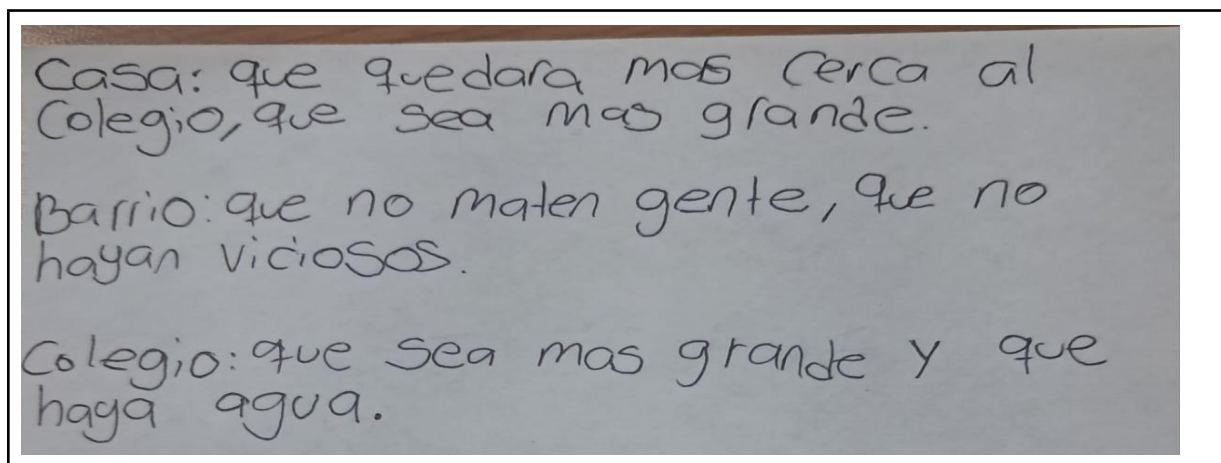
En medio del desarrollo de las partidas de Go se interrumpieron algunos juegos para preguntar a los estudiantes si percibían que estaban menos favorecidos en términos de puntaje en el juego o que, si aun teniendo la partida perdida en determinado momento, concebían que existía la posibilidad de revertir el resultado.

Las distintas respuestas inmediatas de los estudiantes fueron positivas y este debate que operó como catalizador para la introducción del concepto geográfico del espacio concebido (que son las proyecciones y/o cambios propositivos o negativos que puedan desarrollarse en determinado espacio social y geográfico determinado).

Adicionalmente, se propició el desarrollo de actividades lógicas importantes a la hora de jugar Go como: a) contar los espacios necesarios o carrera de libertades para la captura del adversario; b) localizar el peligro o la posible captura a favor; c) medir movimientos pertinentes y situaciones que puedan desarrollarse a priori; d) diseñar constantemente una estrategia y soluciones repentinas aplicando un proverbio del Go (Sabaki) que es el intento de resolver una situación difícil de un modo rápido y flexible; e) jugar Go y compartir con los compañeros de trabajo y; f) explicar las distintas situaciones que emergen en el juego.

Para interiorizar el concepto geográfico del espacio concebido desde la cotidianidad de cada individuo, en la novena sesión se realizó una séptima actividad. A los estudiantes se les preguntó concretamente qué cambios harían en su colegio, casa y barrio, y se les pidió que plasmarán estas ideas de manera escrita (ver fig. 10). Este ejercicio sencillo, arrojó diversos resultados de las transformaciones que se harían en cada ámbito desde cada perspectiva, reflejando necesidades y problemáticas comunes entre los estudiantes.

Figura 10. *Séptima actividad. Transformaciones que conciben en sus espacios*



Isabella Alfonso Gonzalez 901, um
 ¿Qué quiero mejorar de?

Mi casa ↓

R= Me gustaría cambiar y/o renovar mi habitación, decorarla con cosas que me representan

Mi Barrio ↓

R= Mis vecinos son muy chismosos y también quisiera que hubieran más tiendas de maquillaje baratas (las que hay son mega costosas)

My Colegio ↓

R= Quisiera que los métodos de enseñanza se basaran mayormente en lo didáctico

¿Que quieres cambiar del barrio y de tu casa, del colegio Positivamente?

Casa: Que sea más grande mi casa y vivir solo con mi familia (Mamá, Papá, hermano, y yo)
 Tener un cuarto propio.

Barrio: Que no halla ladrones y que se vaya la chismosa del conjunto

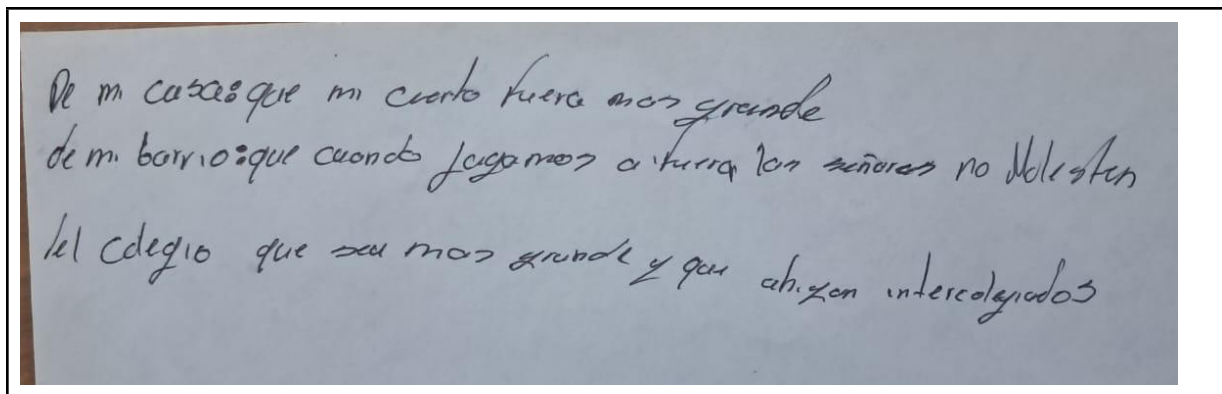
Colegio: Que ^{alguno} dejen de gritar del colegio de al lado "Nina te da un beso ami"

↓

Casi todo jjs

¿Que cambiarías de tu casa, barrio y colegio?

- Que el colegio sea más grande que tenga agua
- Que mi casa sea más grande y tener habitación propia
- Que no hallan drogadictos ni ladrones y que los policías del car sírvan para algo y dejen de estar tomando tinto en la esquina



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

De la séptima actividad surgen varias conclusiones, en general, el colegio presenta varias dificultades y problemáticas a simple vista; sin embargo, por medio de este momento académico se pudo ahondar desde los sentires de los estudiantes, ya que la mayoría de ellos tienen diversos descontentos referente a la infraestructura de la institución y muchos están de acuerdo en que el espacio físico sea remodelado o que lo amplíen para mejorar las condiciones de hacinamiento y comodidad para el debido rendimiento académico y la socialización entre estudiantes. Además, se presentan cortes de agua seguido, lo que inhabilita algunos baños; en ese sentido, una de las peticiones más latentes por los estudiantes es el aprovisionamiento de agua potable en todo momento en la institución.

Desde la perspectiva intangible los estudiantes les gustaría que la institución participara de torneos Intercolegiados desde los distintos deportes y competencias, esto sin duda generaría coaliciones con las distintas instituciones que están en el barrio en pro de desarrollar programas y políticas más asertivas para la comunidad y en este caso los jóvenes, también están los y las estudiantes que le gustaría cambiar los métodos de enseñanza, según ellos, que preferiblemente sean más didácticos y que la enseñanza se base en lo lúdico, también hay descontentos por las actitudes de algunos maestros y “normas que exigen cosas y restringen el uso de accesorios que no impiden nada en las clases” esto último en palabras de una estudiante del grado 901; además

de lo expuesto, la alta demanda estudiantil hacinada en una infraestructura concentra altos niveles de ruido y en algunos casos la contaminación auditiva puede ser drástica, afectando la concentración y tranquilidad en la comunidad educativa.

Los resultados arrojados desde la esfera del barrio no son alentadores y se visibilizan prácticas negativas que afectan de una u otra manera la formación integral de los estudiantes y su seguridad, desde la experiencia inmediata y las emociones que se generan cuando habitan los espacios más transitados de sus barrios. Algunos estudiantes señalan que estarían más tranquilos si no hubiera ladrones merodeando por doquier, señalan que hay inconvenientes serios respecto al consumo de drogas cerca a sus viviendas, generando diversos escenarios de consumo en los jóvenes y habitantes de sus barrios; esto, sin duda alguna, afecta la comunidad y permea la concientización del espacio de los estudiantes que ven necesario resolver esta situación.

No obstante, de las problemáticas más complejas señaladas por algunas mujeres estudiantes del grado 901, se resalta que muchos de los lugares cercanos a sus barrios y transitados cotidianamente por ellas son espacios de inseguridad, donde se presentan situaciones de acoso sexual verbal o callejero, las estudiantes reiteran en los debates posteriores al ejercicio que es necesario una medida inmediata que solucione esta coyuntura.

En el ámbito del hogar, muchos de los estudiantes del curso 901 coinciden en que preferirían vivir en una casa más grande, donde exista el espacio suficiente para estar cómodos y las condiciones de infraestructura sean la optimas, algunos señalan la necesidad de tener habitación propia, pero lo conmovedor de este ejercicio escrito y luego del debate realizado para la socialización de la experiencia en grupo, los estudiantes concluyen que lo importante desde esta esfera del hogar en términos de cambios propositivos es que exista la posibilidad siempre de compartir en familia y que las relaciones entre los miembros de una familia sean más amenas.

Fase 4: Reflexión final y Evaluación

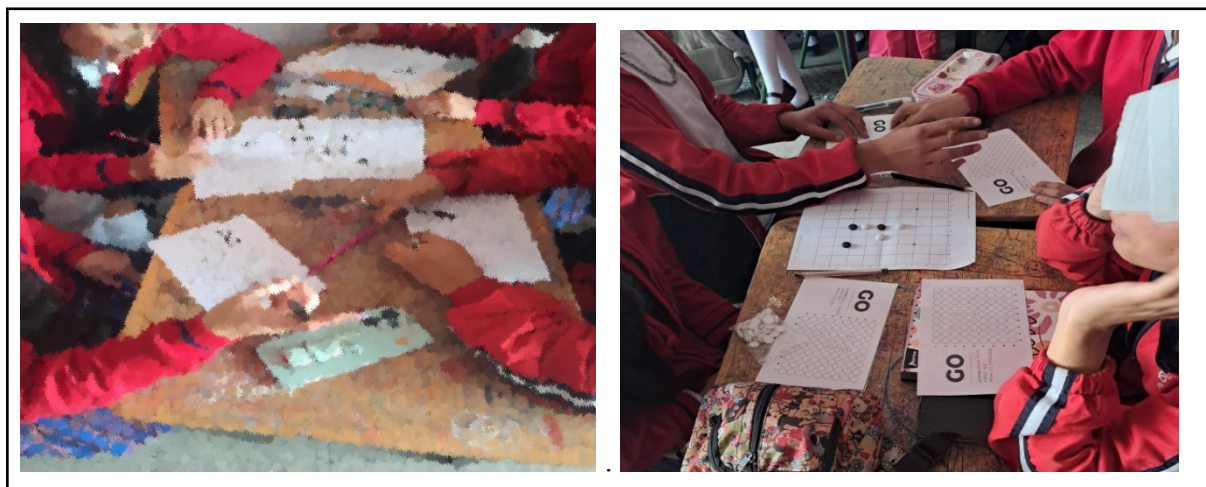
Con la tercera fase completada por parte de los estudiantes, se decidió que las próximas tres sesiones, el espacio académico se utilizaría para la realización de un debate en grupo en el que cada estudiante expusiera estos conceptos geográficos de la triada del espacio desde su cotidianidad.

En efecto, se llegó a la conclusión en grupo de que el espacio vivido, percibido y concebido guardan una correlación simétrica interconectada en la que cada experiencia puede ser significativa porque donde existe la posibilidad de recrear la realidad, hay la opción de mejorar las condiciones.

Posteriormente, para la octava actividad, se pidió a los estudiantes realizar grupos de cuatro estudiantes para jugar Go en parejas y llenar los respectivos KIFUS (ver fig. 11); esto con el objetivo que comprendieran la triada del espacio tanto desde el tablero de juego como desde la misma jugabilidad de esta práctica milenaria. Asimismo, se explicó desde distintas analogías lo que significa el espacio vivido, percibido y concebido en el Go.

El espacio vivido en el juego del Go se manifiesta en la experiencia inmediata de colocar fichas con un sentido estratégico, el responder jugadas, el acaparar territorio dentro de la batalla desarrollada, el capturar o el ser capturado por el adversario, desde la capacidad inmediata de tomar decisiones situadas, diseñar estrategias y de reinventarse en que cada situación presentada por el jugador contrario; es estar en Sente (Tener la iniciativa en el Go) o estar en Gote (estar condicionado en el juego bajo los intereses del adversario), pero ante todo el espacio vivido en el juego es jugar Go y aprender de uno mismo y del otro por medio de esta práctica milenaria.

Figura 11. *Octava Actividad. Juego de Go en grupos de cuatro, por parejas*



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

Desde la perspectiva del espacio percibido en el juego de tablero Go, éste está estrictamente relacionado con las emociones y/o sensaciones generadas en los individuos en las distintas situaciones ejecutadas en medio de una partida, la captura o el ser captura, el controlar mucho más territorio que el jugador contrario o viceversa, la sensación de la victoria o la derrota de una partida y el intercambio de símbolos y sentimientos con el contrincante mientras se juega.

Este espacio geográfico se relaciona directamente con el espacio percibido sencillamente porque, por medio de las interacciones con el tablero, las fichas y jugar con el adversario, se abre la puerta a una diversa amalgama de emociones y sentimientos muchas veces indescriptibles, como, por ejemplo, cuando Lee Sedol derrotó a la IA en la cuarta partida en 2017. Para este ejercicio se pidió a los grupos de trabajo dialogar con sus pares sobre estas emociones, sentimientos y sensaciones producidas por ellos en medio de las partidas, la actividad fue fructífera en distintos aspectos por que se rescató la idea de que cada acción tiene repercusiones en diversos factores que inciden en nuestro estado emocional.

En la novena sesión se retomaron los conceptos geográficos desde la perspectiva del Go y, para la novena actividad (ver fig. 12), se pidió de nuevo a los estudiantes realizar grupos de cuatro personas. Mientras ellos jugaban y llenaban su respectivo KIFU, se habló sobre el espacio concebido desde el Go, comenzando por cuestionar al grupo en torno a si existía la posibilidad de revertir alguna situación negativa, como ir perdiendo una partida y remontar o ganar una partida teniendo demasiadas bajas o pérdidas de fichas.

Figura 12. *Novena Actividad. Conversatorio durante el juego de Go y registro de KIFU*



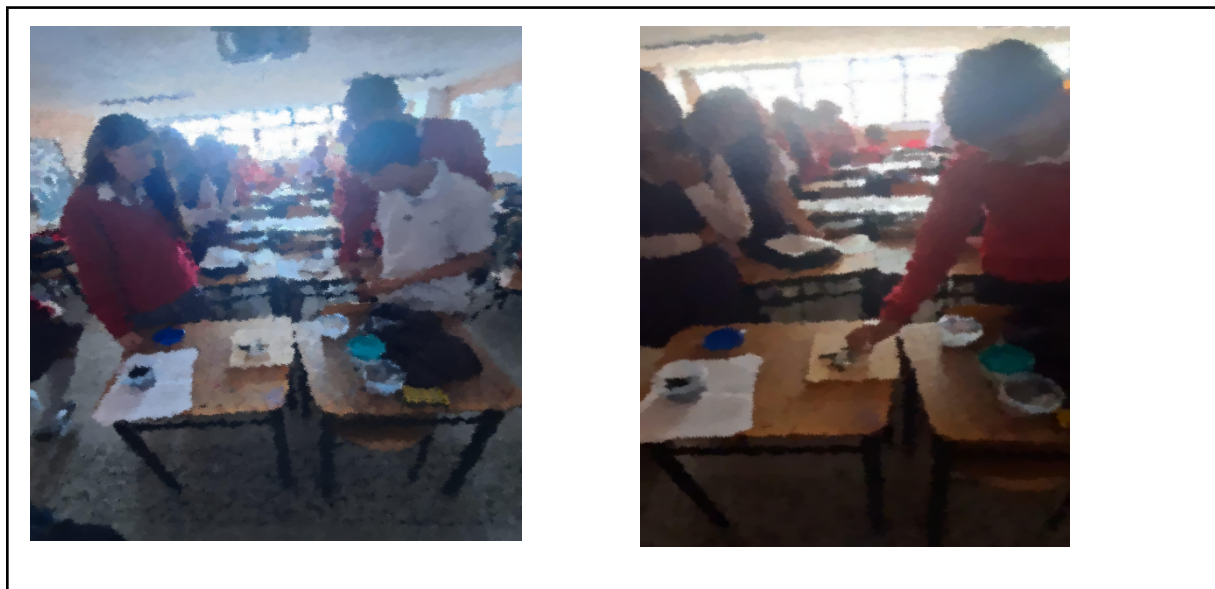
Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

También se contempló el ejemplo sencillo de qué hacer si se tiene una ficha o un grupo de fichas en posición de Atari (situación en la que tan solo se tiene una libertad, espacio disponible o punto de respiración), podríamos salvarla, las diversas respuestas de los estudiantes en medio del debate fueron positivas, resaltando la idea de que siempre existe la posibilidad de recrear la realidad propositivamente incidiendo en un espacio social y geográfico, en este caso el tablero y las fichas puestas por cada individuo en medio de la jugabilidad y desarrollo de una determinada partida.

Para la siguiente sesión, se pidió a los estudiantes realizar dos filas de estudiantes, una fila de hombres y otra de mujeres, se colocó un tablero de Go con sus respectivas fichas en el extremo del salón con el sentido de que quedara ubicado enfrente de los primeros estudiantes de

cada fila (ver fig. 13). La intención era que cada individuo en orden ubicara una ficha en el tablero y se dirigiera al otro extremo de la fila para que cada persona tuviera la posibilidad de por lo menos lanzar una vez.

Figura 13. *Décima Actividad. Juego de Go en relevos por equipos*



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

Al jugar en relevos por equipos, cada jugador decidiendo el destino no solo de la ficha puesta por él sino el destino de todo el grupo de fichas de su equipo, también del destino de las fichas puestas por los distintos adversarios, mostrándonos la importancia de jugar bien en cada situación y reflexionando en torno a que, no solo en el Go, sino también en la vida somos una oportunidad, de cualquier cosa; sin embargo, si se juega estratégicamente se tendrá la capacidad de incidir positivamente en cualquier escenario tanto del juego como de la vida.

Finalmente, en la última sesión se llevó a cabo el proceso que evaluaría la asimilación de los conceptos lógicos y geográficos en los participantes del proceso de implementación de esta propuesta didáctica orientada a aplicar el Go, que es un juego de tablero simple y sencillo de aprender, pero abstracto a la hora de jugar y aplicado a la enseñanza de un tema de la geografía crítica en la escuela.

La evaluación se dividió en dos módulos, el primero (ver fig. 14), desde el campo lógico, consistió en resolver una serie de Tsumegos (ejercicios específicos de vida y muerte en el Go), con el fin de evidenciar en los estudiantes las distintas actividades-habilidades lógicas propuestas por Bishop (1999).

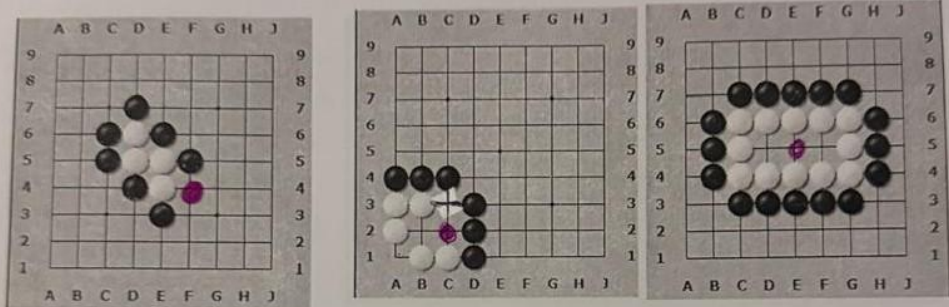
Figura 14. Evaluación. Primer módulo. Tsumegos

Colegio Villas del Progreso

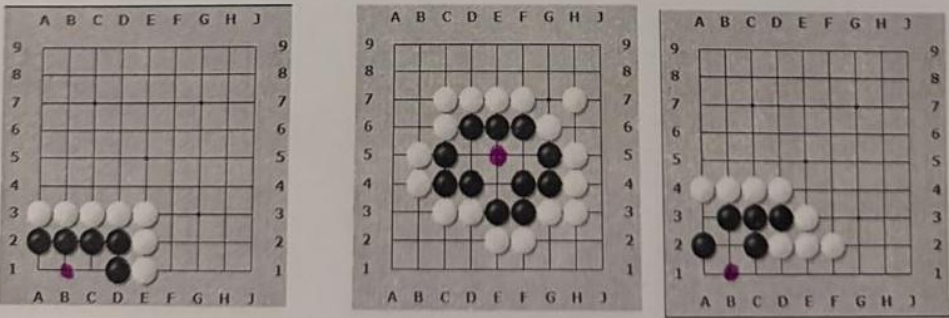
Nombre: *Valerie Sofía Cortés Medina*
 Curso: *901 JM*
 Fecha: *21/03/25*

TSUMEGOS

1-Resalte o tache la intersección o punto con color rojo para capturar la ficha o grupo de fichas blancas que están rodeadas por las fichas negras.



2-Resaltar o tachar con color rojo el punto o la intersección para proteger el grupo de fichas negras y evitar la captura ya que están rodeadas de fichas blancas.



Colegio Villas del Progreso

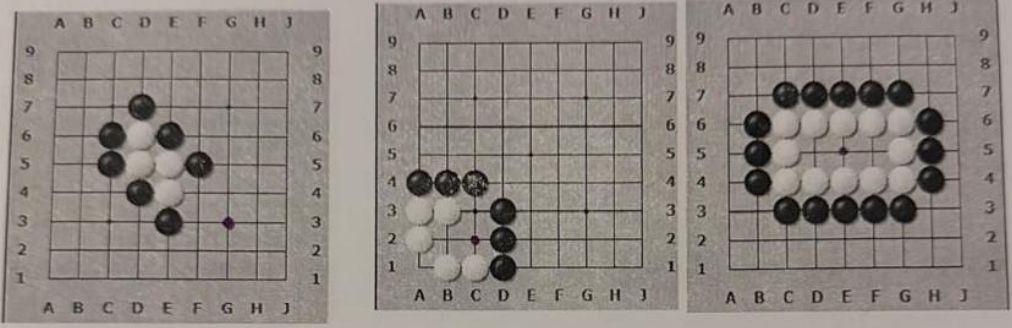
Nombre: *María Fernanda Bejarano*

Curso: *901*

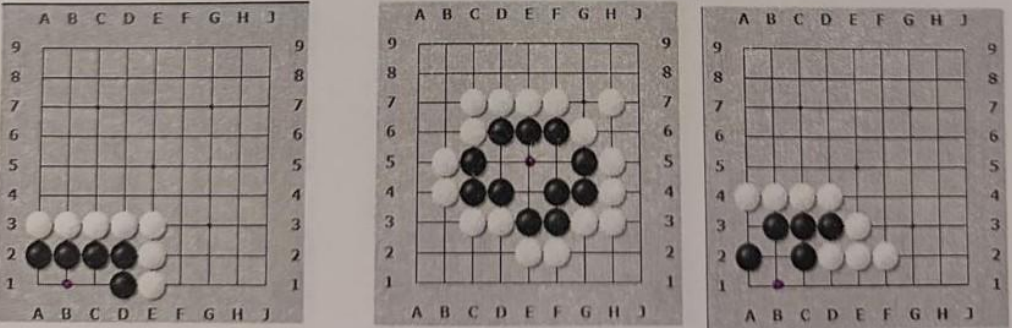
Fecha: *21/03/25*

TSUMEGOS

1-Resalte o tache la intersección o punto con color rojo para capturar la ficha o grupo de fichas blancas que están rodeadas por las fichas negras.



2-Resaltar o tachar con color o esfero rojo el punto o la intersección para proteger el grupo de fichas negras y evitar la captura ya que están rodeadas de fichas blancas.



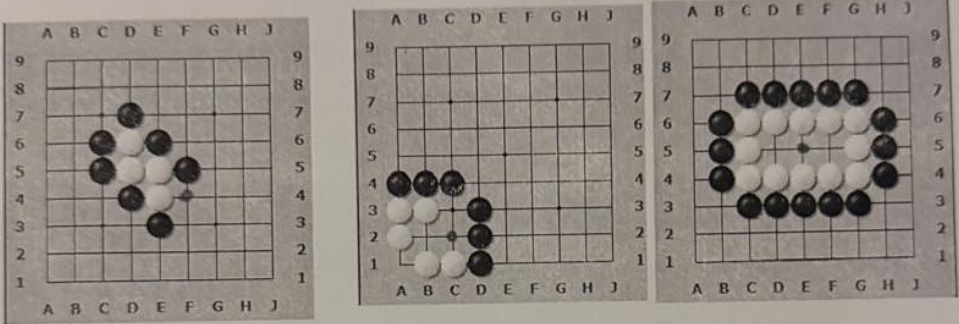
En este punto, cabe resaltar la evaluación de los Tsumegos de la estudiante María Fernanda Bejarano ofreciendo una respuesta poco común pero doblemente acertada jugando en G3 y controlando la situación a largo plazo.

Colegio Villas del Progreso

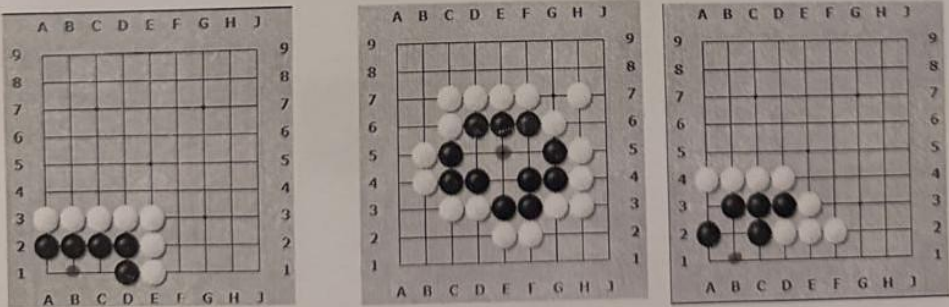
Nombre: *Juliano Zarate*
 Curso: *901*
 Fecha: *21/03/25*

TSUMEGOS

1-Resalte o tache la intersección o punto con color rojo para capturar la ficha o grupo de fichas blancas que están rodeadas por las fichas negras.



2-Resaltar o tachar con color rojo el punto o la intersección para proteger el grupo de fichas negras y evitar la captura ya que están rodeadas de fichas blancas.



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

El segundo módulo de la evaluación (ver fig. 15), desde el campo espacial, formuló una serie de preguntas que buscaban evidenciar la asimilación de los conceptos geográficos de la triada del espacio desde el juego y una pequeña acotación sobre lo que significa el juego para la vida de los estudiantes.

Figura 15. Evaluación. Segundo módulo. Triada del espacio

Trialéctica del espacio en el Go

Espacio Vivido en el Go: Experiencias e interacciones con el espacio cotidiano.

- 1- ¿Cómo se juega el Go? *Con un tablero de Ajedrez y fichas negras y blancas.*
- 2- ¿Cuál es la idea del juego? *Para mí es como jugar ajedrez*
- 3- ¿Cuántas personas pueden jugar en una partida?
Creo que entre 2 personas máximo 4

Espacio Percibido en el Go: Emociones y sentimientos generados en el espacio en que se interactúa.

- 4- ¿Qué emociones o pensamientos surgen al momento de nos van a capturar una ficha o un grupo de fichas? *Frustración*
- 5- ¿Qué emociones o pensamientos surgen al momento de tener la posibilidad de capturar una ficha o un grupo de fichas? *Felicidad*
- 6- ¿Qué sensaciones le dejan los problemas de Go (Tsumegos)?
Pensativo
- 7- ¿Es mejor jugar una partida de Go o resolver Tsumegos?
Jugar una Partida

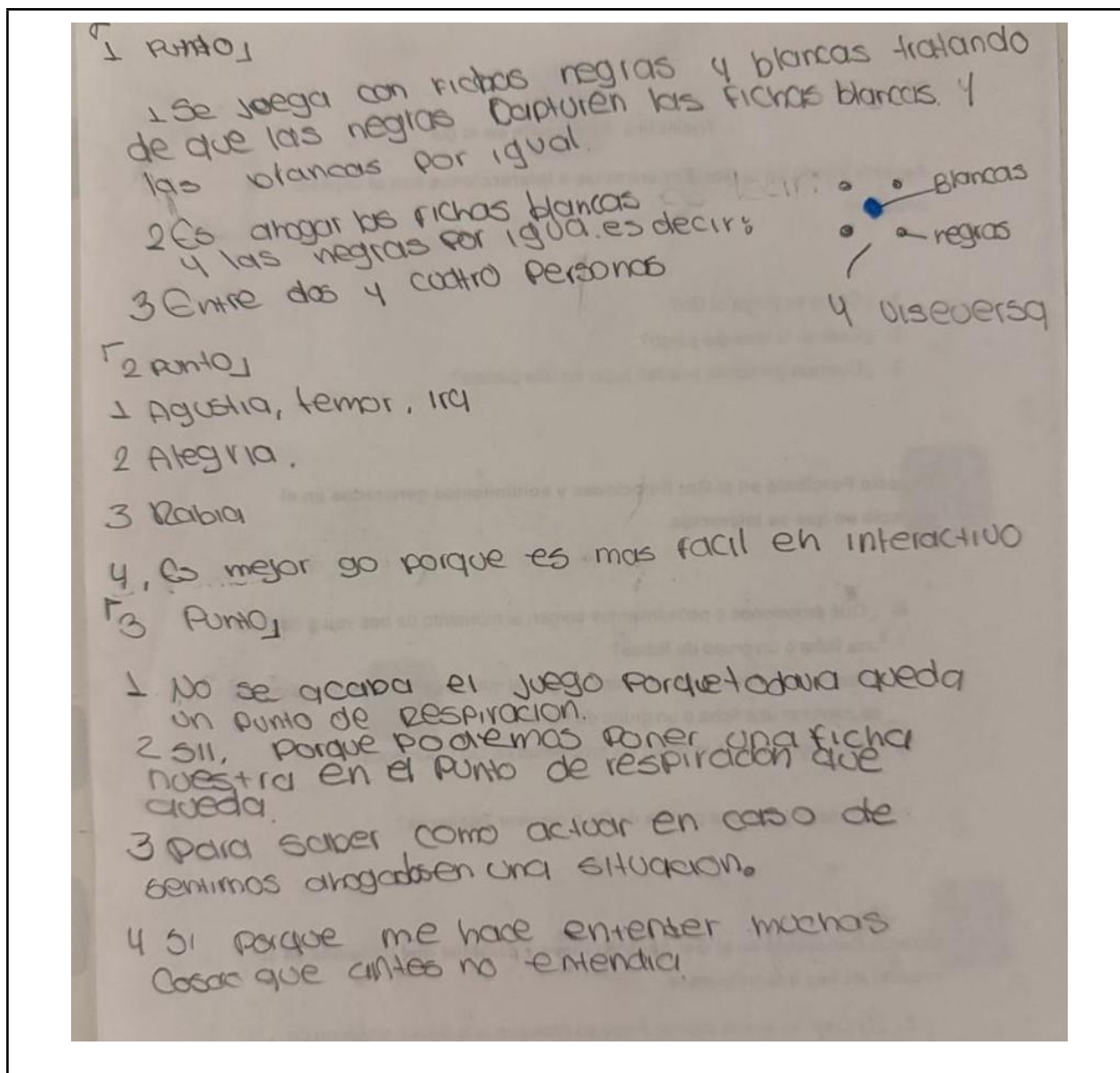
Espacio Concebido en el Go: Abstracciones y cambios que haríamos en el espacio en que interactuamos.

- 8- ¿El juego se acaba cuando estoy en Atari con una ficha o un grupo de fichas? *No, por que tengo otros Puntos de Respiración*
- 9- De estar en una situación de Atari, ¿es posible revertir la situación y ganar la partida? *No se puede revertir*
- 10- ¿Para qué sirve el Go en la vida? *Para Analizar las situaciones cotidianas y ver otra perspectiva.*
- 11- ¿El Go le ha permitido aprender y entender los términos de Espacio vivido, percibido y concebido? *Si, por las perspectivas escritas en las hojas.*

- 1 Tener un grupo de fichas (negras o blancas) y un tablero
 la idea es capturar fichas y tener una variedad de sus fichas en el tablero.
- 2 Enfocar fichas (capturar) y obtener una gran cantidad de fichas del contrario y
- 3 Dos personas o como máximo 4 personas pueden jugar
- 4 Ansiedad porque uno busca como no ser capturado
- 5 Gran emoción de felicidad o entusiasmo porque piensa que podrá ganar
- 6 Estrés y ansiedad porque es complejo como resolver el Tsumego.
- 7 Para mí sería jugar una partida para saber como podrá ganar
- 8 Si porque pierdes la respiración de la ficha
- 9 Sería muy poco probable pero si pienso bien si ganara la resolución de problemas y como pensar en problemas
- 10 Si Por supuesto

Solución

- 4v= Pues que se bloquea la persona al saber que le mataron la ficha
- 5v= PUES que gana esa persona o tiene emociones como felicidad y va
- 6v= Para localizar a alguien o problemas matemáticos
- 7v= Para mí es mejor jugar Go porque me distrae o me concentra al jugar
- 8v= NO se acaba el juego por que hay un punto de respiración y puedo seguir jugando
- 9v= PUES que la persona este perdiendo y de un momento a otro gane esa otra persona
- 10v= Nos sirve para estar más concentrados en lo que hacemos y aprender de lo que estamos hechos
- 11v= me sirvió para aprender un poquito de mi vida y para lo que estoy hecha



Fuente: Esteban Restrepo, 2025.

El hilo conductor de la evaluación buscó concluir la relación entre las habilidades lógicas de Alan Bishop (1999) y la tríada del espacio de Henri Lefebvre (2013), que se fundamenta en concebir el espacio no como una entidad geométrica abstracta rígida, sino como un constructo social y cultural situado.

En efecto, la integración de estas teorías en la enseñanza y aprendizaje de la geografía permite pasar de una matemática puramente técnica a una sociocultural, ya que estas actividades

no son contenidos, sino procesos que organizan y generan lógicas en contextos culturales y reales ya que las actividades lógicas de Bishop (1999) funcionan como mediadoras entre las tres dimensiones del espacio de Lefebvre (2013):

En cuanto al vínculo entre el espacio percibido y las actividades de Bishop (1999), como medir, localizar y contar, permiten a los estudiantes interactuar directamente con el espacio físico; bien sea al medir distancias en el colegio, localizar objetos o lugares en el entorno y contar pasos, áreas o elementos espaciales. Aquí, las dinámicas se construyen desde la experiencia corporal y cotidiana del espacio.

Respecto a la relación entre el espacio concebido y las actividades de Bishop (1999), como diseñar y explicar, ayudan a transformar la experiencia espacial en representaciones; ya sea en la elaboración de mapas o planos o la explicación verbal o simbólica de relaciones espaciales. En esta dimensión, el espacio se conceptualiza y se estructura matemáticamente.

Del espacio vivido y las actividades de Bishop (1999), como jugar y explicar, realizadas de forma colaborativa, permiten que el espacio adquiriera significado social y cultural; especialmente al implementar juegos matemáticos en el espacio escolar, en la discusión sobre cómo se usan y se sienten los espacios, la relación entre el espacio, la identidad y la experiencia personal. Aquí, el espacio no solo se entiende, sino que se vive y resignifica.

3.7 Estrategia de análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló a partir de un proceso de sistematización de la experiencia pedagógica, en el que se organizaron y relacionaron los datos obtenidos mediante los distintos instrumentos de recolección. Este proceso no se orientó a la codificación rígida de categorías previas, sino a la identificación de regularidades, relaciones y sentidos emergentes en las prácticas de los estudiantes en el marco de la experiencia pedagógica.

En este marco, los registros de juego (KIFUS), las producciones gráficas y escritas, los diarios de campo y los conversatorios fueron analizados de manera articulada, permitiendo establecer conexiones analíticas entre las acciones desarrolladas por los estudiantes y los objetivos de la investigación.

A partir de este ejercicio, se construyeron categorías analíticas que dan cuenta del desarrollo de habilidades lógico-espaciales, la comprensión de la tríada del espacio, las formas de evaluación y la relación de los estudiantes con su entorno, tal como se sintetiza en la tabla 2.

Tabla 2. *Categorías de análisis*

Categoría	Objetivo que responde	Insumos de la Sistematización (Datos)
1. La lógica del Go como lenguaje de mediación	Objetivo específico 2 (Habilidades de Bishop)	Actividades 3, 5, 8 y 9. Registro de <i>KIFUS</i> (Figs. 6, 8, 9, 11). Observación técnica.
2. La tríada del espacio: De la sensación a la idea	Objetivo específico 1 (Triada de Lefebvre)	Actividades 1, 2, 4, 7 y 9. Recorridos y deseos de cambio (Figs. 3, 4, 5, 10).
3. La evaluación como proceso: Tsumegos y reflexión	Objetivo específico 3 (Estrategia de evaluación)	Módulos de evaluación (Figs. 14, 15). Respuestas a los <i>Tsumegos</i> .
4. Agencia y transformación: El sujeto frente al territorio	Objetivo General (Potencial pedagógico del Go)	Conversatorios finales, juego de relevos (Fig. 13) y testimonios sobre acoso/seguridad.

Este proceso se fundamenta en una lógica interpretativa, en la que el análisis no busca generalizar resultados, sino comprender las dinámicas que emergen en un contexto específico y situado. De este modo, la sistematización permitió reconstruir la experiencia pedagógica y dar sentido a las prácticas observadas, articulando teoría y práctica en la comprensión del fenómeno estudiado en su contexto.

4. Resultados

El presente capítulo recoge los resultados derivados de la sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada con los estudiantes del grado 902 del Colegio Villas del Progreso IED, a partir de la implementación del juego de tablero Go como mediación para la enseñanza de la geografía.

Lejos de presentar los resultados como datos aislados, este apartado se construye desde una lectura interpretativa de las prácticas, decisiones y reflexiones que emergieron en el aula. En consecuencia, los resultados no se entienden como productos finales, sino como procesos que dan cuenta de la manera en que los estudiantes se relacionaron con el juego, con el espacio y con sus propias experiencias.

La organización del capítulo responde a las categorías analíticas construidas en diálogo con los objetivos de la investigación y con los instrumentos utilizados durante la experiencia. En concordancia, estas categorías permiten agrupar y dar sentido a los hallazgos, reconociendo tanto las regularidades como las particularidades del proceso vivido.

En un primer momento, se aborda la lógica del Go como lenguaje de mediación, evidenciando el desarrollo de habilidades–actividades lógicas en situaciones concretas de juego. Posteriormente, se presenta la comprensión de la tríada del espacio, dando cuenta del tránsito que realizan los estudiantes desde la experiencia hacia la formulación de ideas y propuestas sobre su entorno. En tercer lugar, se analiza la evaluación como proceso, a partir del uso de Tsumegos y ejercicios reflexivos que permitieron evidenciar aprendizajes. Finalmente, se desarrolla la categoría de agencia y transformación, donde se recogen las formas en que los estudiantes se posicionan frente a su territorio y reconocen su capacidad de incidir en él.

De este modo, el capítulo no solo expone lo ocurrido durante la experiencia, sino que

permite comprender cómo, en el cruce entre juego, espacio y escuela, se configuran formas de pensar, sentir y actuar sobre el entorno.

4.1 La lógica del Go como lenguaje de mediación

En relación con el objetivo específico orientado a identificar las habilidades–actividades lógicas propuestas por Bishop, los resultados evidencian que el juego de Go operó como un lenguaje de mediación que permitió a los estudiantes desarrollar formas de pensamiento estratégico vinculadas a la comprensión espacial.

A partir de las actividades 3, 5, 8 y 9, así como del análisis de los registros de partida (KIFUS), se observó que los estudiantes comenzaron a estructurar sus decisiones en función de relaciones de proximidad, anticipación y equilibrio territorial. Más allá del cumplimiento de reglas, el juego fue asumido progresivamente como un sistema de relaciones, en el que cada jugada implicaba leer el estado del tablero, proyectar escenarios posibles y responder a las acciones del adversario.

En este proceso, las habilidades–actividades lógicas se hicieron visibles de manera situada. Contar dejó de ser una operación aislada para convertirse en la lectura de libertades; localizar implicó identificar zonas de riesgo o ventaja; medir se tradujo en evaluar la eficiencia de movimientos; diseñar correspondió a la construcción de estrategias; jugar se consolidó como práctica relacional y explicar emergió en los momentos de socialización y revisión de partidas.

Los KIFUS, en particular, funcionaron como un instrumento clave, no solo como registro técnico, sino como evidencia del pensamiento en acción. A través de ellos, se identificó una evolución en la organización de las jugadas, en la claridad de las secuencias y en la capacidad de los estudiantes para reconstruir y explicar sus decisiones.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el Go no se limita a ser un recurso

lúdico, sino que configura un lenguaje estructurado que posibilita la comprensión de relaciones espaciales complejas desde la acción, articulando pensamiento lógico y experiencia.

4.2 La tríada del espacio: de la sensación a la idea

En relación con el objetivo específico orientado a comprender la tríada del espacio, los resultados evidencian que los estudiantes lograron transitar desde una comprensión experiencial del espacio hacia una elaboración más reflexiva y propositiva.

A partir de las actividades 1, 2, 4, 7 y 9, se identificó que el espacio vivido emergió inicialmente desde los relatos cotidianos, los recorridos casa-colegio y las percepciones del entorno inmediato. En este nivel, el espacio fue descrito en términos de experiencia, emociones y prácticas diarias, evidenciando problemáticas asociadas a la infraestructura, la seguridad y la convivencia.

Posteriormente, en las actividades centradas en emociones y sensaciones, el espacio percibido permitió profundizar en la dimensión afectiva, haciendo visibles relaciones de apego, seguridad, incomodidad y riesgo. Esta lectura se vio reforzada mediante la analogía con el juego, donde los estudiantes reconocieron sensaciones similares frente a la ocupación, la pérdida o la presión territorial.

El tránsito hacia el espacio concebido se hizo evidente en las actividades de proyección, particularmente en los ejercicios donde los estudiantes plantearon transformaciones para su colegio, hogar y barrio. En este punto, el espacio dejó de ser únicamente vivido o sentido, para convertirse en objeto de intervención y posibilidad.

Este paso de la sensación a la idea no fue lineal, sino que se construyó en la articulación entre experiencia, reflexión y acción. El Go, en este proceso, operó como un mediador que permitió traducir dinámicas abstractas en situaciones concretas, facilitando la comprensión de la

producción social del espacio como un proceso dinámico y transformable.

4.3 La evaluación como proceso: Tsumegos y reflexión

En relación con el objetivo específico orientado al diseño de una estrategia de evaluación, los resultados muestran que la evaluación se configuró como un proceso integrado al aprendizaje y no como una instancia final de medición.

A través de los módulos de evaluación, se evidenció que los Tsumegos permitieron identificar el desarrollo de habilidades lógico–estratégicas en situaciones concretas. Los estudiantes no solo resolvieron ejercicios, sino que pusieron en juego procesos de anticipación, análisis de escenarios y toma de decisiones, lo que permitió observar el nivel de apropiación del juego.

De manera complementaria, el módulo orientado a la tríada del espacio permitió evidenciar la comprensión conceptual desde la experiencia. Las respuestas de los estudiantes mostraron que lograban establecer relaciones entre el juego y su vida cotidiana, articulando las nociones de espacio vivido, percibido y concebido.

En este sentido, la evaluación trascendió la verificación de contenidos para convertirse en un espacio de reflexión sobre el propio proceso. Los instrumentos utilizados permitieron observar tanto el desarrollo de habilidades como la construcción de sentido, consolidando una evaluación coherente con el enfoque cualitativo y con una perspectiva de Aprendizaje Basado en Juegos.

En efecto, la evaluación no se centró únicamente en la resolución técnica de partidas, sino también en la capacidad de los estudiantes para comprender relaciones espaciales, anticipar configuraciones territoriales y tomar decisiones estratégicas dentro del tablero. En este sentido, los Tsumegos y las reflexiones posteriores permitieron identificar procesos asociados al

desarrollo del pensamiento lógico-espacial, particularmente en aspectos como la localización, la proyección de movimientos, la comprensión de patrones espaciales y la interpretación del territorio como una red de relaciones dinámicas.

4.4 Agencia y transformación: el sujeto frente al territorio

En relación con el objetivo general, los resultados evidencian que los estudiantes no solo comprendieron el espacio, sino que comenzaron a posicionarse frente a él como sujetos con capacidad de incidencia.

A partir de los conversatorios finales, el juego de relevos y los testimonios recogidos, emergieron reflexiones que vinculan el juego con la vida cotidiana. Los estudiantes reconocieron que, al igual que en el Go, sus decisiones tienen consecuencias en el entorno, y que existe la posibilidad de intervenir y transformar las condiciones en las que habitan.

Las discusiones sobre inseguridad, acoso y problemáticas del barrio evidencian que el espacio no es percibido de manera neutral, sino como un campo de tensiones. Sin embargo, también se identificó una disposición a pensar alternativas, lo que da cuenta de un proceso incipiente de construcción de agencia.

El juego de relevos, en particular, permitió comprender la dimensión colectiva de las decisiones, evidenciando que las acciones individuales afectan configuraciones más amplias. Esta experiencia reforzó la idea de responsabilidad compartida en la construcción del espacio.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el Go funcionó no solo como mediador cognitivo, sino como un dispositivo que posibilita la reflexión crítica sobre el territorio y el lugar que ocupan los sujetos en su transformación.

5. Conclusiones

El presente capítulo recoge las conclusiones derivadas del proceso de investigación, en diálogo directo con los objetivos planteados y con la experiencia pedagógica desarrollada en el aula. Más que cerrar el proceso, este apartado busca dar cuenta de los aprendizajes construidos, las tensiones identificadas y las posibilidades que se abren a partir del trabajo realizado.

En coherencia con el enfoque cualitativo y la sistematización de la experiencia, las conclusiones no se presentan como afirmaciones generales descontextualizadas, sino como reflexiones situadas que emergen del trabajo con los estudiantes, del uso del juego de Go como mediación y de la articulación entre teoría y práctica.

La estructura del capítulo se organiza, en primer lugar, a partir de los objetivos específicos, estableciendo para cada uno una conclusión que evidencia tanto la herramienta implementada como los instrumentos que permitieron analizar el proceso. Posteriormente, se desarrolla una reflexión más amplia, ligada al objetivo general, que recoge los aportes del trabajo a la enseñanza de la geografía escolar, a la línea de educación geográfica, a la Licenciatura en Ciencias Sociales y a la formación como docente.

Asimismo, se incorpora una lectura de la experiencia en el contexto del colegio, reconociendo las condiciones concretas en las que se desarrolló la propuesta y las dinámicas que atraviesan el espacio escolar. Finalmente, se plantean algunas limitaciones y posibilidades que permiten proyectar el alcance del trabajo y su continuidad en otros escenarios educativos.

Por consiguiente, las conclusiones no buscan clausurar la investigación, sino abrir nuevas preguntas sobre el lugar del juego en la escuela, la enseñanza de la geografía y el papel del docente en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

5.1 Comprensión de la tríada del espacio desde la experiencia

En cuanto al primer objetivo específico, la implementación del Go como mediación pedagógica permitió evidenciar que la comprensión de la tríada del espacio no se logra únicamente a partir de la explicación teórica, sino mediante la articulación entre experiencia, reflexión y acción.

Los instrumentos como la cartografía social, los recorridos y las producciones escritas (actividades 1, 2, 4, 7 y 9; ver figs. 3, 4, 5 y 10) facilitaron el reconocimiento del espacio vivido y percibido, mientras que las actividades de proyección posibilitaron el tránsito hacia el espacio concebido. En coherencia con los resultados, este tránsito se configuró como un proceso no lineal, en el que las experiencias cotidianas de los estudiantes se transformaron progresivamente en lecturas críticas y propuestas sobre su entorno

En este proceso, el juego operó como un puente que permitió traducir categorías abstractas en experiencias comprensibles para los estudiantes. La analogía entre las dinámicas del Go y las situaciones del barrio, el colegio y el hogar evidenció que los estudiantes no solo reconocen el espacio que habitan, sino que comienzan a pensarlo como un escenario susceptible de transformación y de intervención consciente.

5.2 Desarrollo de habilidades lógico–espaciales mediante el Go

El uso del Go evidenció que las habilidades–actividades lógicas propuestas por Bishop pueden desarrollarse de manera integrada en contextos de aprendizaje situados, lo cual se vincula con el segundo objetivo específico planteado.

Los KIFUS, como instrumento central (actividades 3, 5, 8 y 9; ver figs. 6, 8, 9 y 11), permitieron observar la evolución del pensamiento estratégico de los estudiantes, evidenciando procesos de conteo, localización, medición, diseño, juego y explicación en situaciones concretas.

Tal como se mostró en los resultados, estas habilidades no aparecieron de forma aislada, sino articuladas en la toma de decisiones dentro del juego, configurando un pensamiento relacional orientado a la lectura del territorio.

En este sentido, el aprendizaje no se redujo a la adquisición de habilidades aisladas, sino que se configuró como un proceso relacional que articula lógica y espacialidad. Los registros de partida no solo documentaron jugadas, sino que hicieron visible el pensamiento en acción, permitiendo reconstruir cómo los estudiantes anticipan, evalúan y justifican sus decisiones en relación con el territorio de juego.

5.3 La evaluación como proceso formativo

Con relación al tercer objetivo específico, la estrategia de evaluación implementada permitió evidenciar que es posible valorar el aprendizaje desde una perspectiva procesual e integrada.

En este caso, los Tsumegos y las preguntas sobre la tríada del espacio funcionaron como instrumentos que permitieron observar tanto el desarrollo de habilidades como la comprensión conceptual, superando la lógica tradicional de evaluación centrada en resultados. De este modo, la evaluación se consolidó como un espacio de reflexión sobre el aprendizaje y no solo como un mecanismo de medición aislado del proceso.

5.4 Aportes a la enseñanza de la geografía escolar y a la formación docente

La experiencia desarrollada en el Colegio Villas del Progreso IED permite afirmar que el Go constituye una mediación pedagógica pertinente para la enseñanza de la geografía crítica en contextos escolares en la medida en que articula experiencia, pensamiento estratégico y reflexión sobre el espacio; con lo cual se cumple el objetivo general de este proyecto.

En efecto, su implementación posibilita la comprensión de categorías complejas como la

producción social del espacio desde la experiencia, la estrategia y la toma de decisiones, desplazando la enseñanza de la geografía de un plano meramente conceptual hacia un escenario de construcción situada y relacional del conocimiento. Tal como se evidenció en la categoría de agencia y transformación, los estudiantes no solo interpretan su entorno, sino que comienzan a posicionarse frente a él como sujetos capaces de incidir en sus dinámicas.

De manera articulada, este trabajo dialoga con la línea de educación geográfica al proponer una relación entre juego, pensamiento espacial y formación crítica, lo que abre posibilidades para el diseño de mediaciones didácticas que reconozcan el carácter experiencial y social del espacio. En esta misma vía, la propuesta se configura como un aporte a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, en tanto integra referentes teóricos y metodológicos en una experiencia pedagógica situada que responde a las condiciones reales del contexto escolar.

A nivel de formación profesional, la experiencia permite reconocer el papel del docente como mediador que diseña experiencias de aprendizaje significativas, capaces de vincular el conocimiento académico con la vida cotidiana de los estudiantes.

Por lo tanto, la práctica pedagógica se configura como un ejercicio reflexivo que exige leer el contexto, interpretar las experiencias de los estudiantes y proponer estrategias pertinentes para su formación.

En este horizonte, el Go no opera únicamente como mediación didáctica, sino como un dispositivo epistemológico que posibilita comprender el espacio como una construcción relacional, dinámica y transformable, situando al estudiante no solo como aprendiz, sino como sujeto que conoce y produce espacio.

5.5 Limitaciones y posibilidades

Entre las limitaciones, se reconoce que el tiempo de implementación fue reducido para profundizar en todos los niveles de complejidad del juego y su relación con la geografía.

Asimismo, el trabajo con un solo grupo limita la posibilidad de generalización de los resultados.

No obstante, las posibilidades que se abren a partir de esta experiencia son amplias. El Go puede ser integrado en distintos niveles educativos y áreas del conocimiento, ampliando su uso como herramienta pedagógica y como mediación para la construcción de pensamiento espacial y crítico. Además, se proyecta como una vía pertinente para el diseño de propuestas didácticas que articulen juego, experiencia y producción social del espacio, abriendo la puerta a futuras investigaciones que profundicen en la relación entre juego, espacio y formación crítica.

Referencias

- Alvarado Sanabria, J. S. (2022). *Entre costales, carretas y basura: aproximación a la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas en situación de trabajo infantil en el barrio María Paz de la localidad de Kennedy* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17700>
- Bernate, J., Rezende, F., Guataquira, A., y Perilla, A. (2019). El juego didáctico como mediador del desarrollo de las dimensiones del ser. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 114-126.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/805>
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós. (Obra original publicada en 1988)
- Bolaños González, X. C. (2021). *El juego en la enseñanza de conceptos complejos de las Ciencias Sociales: geopolítica* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/items/b3145391-b89d-42d2-8052-b86ce6fbd742>
- Castañeda Sánchez, G. A. (2020). *Aprendamos de Chiribiquete, su biodiversidad representativa y el patrimonio cultural a través del juego como estrategia de enseñanza con estudiantes de educación básica del IPN* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12501>
- De la Fuente Silva, A., y Garrido Martos, R. (2023). Aprendizaje basado en juegos. En V. M. López-Pastor, D. Hortigüela-Alcalá, y J. J. Pérez-Brunicardi (Eds.), *Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial de profesorado* (pp. 101–118). Dykinson.

- <https://www.dykinson.com/libros/materiales-docentes-para-el-empleo-de-metodologias-y-procesos-de-evaluacion-formativa-en-la-formacion-inicial-de-profesorado/9788411702485/>
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. <https://gualeguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/61/61.pdf>
- Gómez, J. P. (2011). Las rondas y los juegos tradicionales: mediaciones pedagógicas en la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-10.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/17887>
- Gutiérrez Castañeda, M. L. (2019). *El juego dramático como medio didáctico para la prevención del acoso escolar en el curso 102 del Colegio Alfonso Reyes Echandía* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11261>
- Hernández Gómez, G. L. (2021). *El ajedrez como herramienta para abordar los pensamientos aleatorio y variacional: una propuesta de tareas* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13444>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza Editorial. (Texto original de 1938).
<https://www.alianzaeditorial.es/libro/el-libro-de-bolsillo/homo-ludens-johan-huizinga-9788420608365/>
- Jiménez, A. B. (2001). *El juego y la lúdica en la reforma educativa colombiana*. Universidad

- Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16281>
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2021). *Bases de la metodología de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia. <https://download.e-bookshelf.de/download/0016/7790/92/L-G-0016779092-0058956704.pdf>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing. (Texto original de 1974). <https://capitanswing.com/libros/la-produccion-del-espacio/>
- Lizarazo Caro, D. C. (2020). *Juegos de mesa como estrategia para el refuerzo de conceptos del lenguaje musical* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12211>
- López Minnucci, M. (2015). *Introducción al juego de Go*. Licencia Creative Commons. Atribución - No Comercial. <https://cdn.online-go.com/Introduccion-al-juego-de-Go.pdf>
- Moreno Muñoz, C. J. (2023). *El juego para resignificar la espacialidad* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/items/837b997a-632d-49c8-b248-2c0d131838d3>
- Poveda Torres, W. J. (2018). *Imaginario urbano en la construcción dialéctica del espacio, el caso de la Ciudadela el Recreo* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10189>
- Pulido Pinilla, E. J. (2021). *Estrategias metacognitivas en juegos de mesa para fortalecer la comprensión textual* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13018>
- Ramírez Angarita, J. A. (2019). *Juegos de tableros y fichas: un espacio para vivenciar las actividades de la cultura matemática* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11181>

- Rodriguez Raigoso, J. D. (2022). *El juego de rol como espacio de enseñanza y aprendizaje para la geografía* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/items/407621aa-d8a7-4979-8d32-bde660ca8c44>
- Saavedra Solís, C. (2018). *Jugar hacia la utopía: prácticas lúdicas para una didáctica transformadora*. En J. J. Bustamante y C. Saavedra Solís (Eds.), *Pedagogías de la esperanza*. 109-125. ResearchGate.
- Sánchez Sánchez, M. C. (2014). *El juego como medio de aprendizaje investigación - acción con un grupo de niños de la Escuela Popular Fe y Esperanza del barrio El Progreso (Altos de Cazucá, Soacha, Cundinamarca)* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1373>
- Sánchez Segura, J. A. (2020). *Del aula y el barrio. Reflexiones sobre la producción desigual del espacio urbano* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12318>
- Soja, E. W. (2010). *Tercer espacio: Viajes a Los Ángeles y otros lugares reales e imaginados*. Alianza Editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/tercer-espacio-edward-w-soja-9788420649719/>
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia: Un estudio sobre percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina. <https://www.melusina.com/libro.php?idg=14434>
- Vargas Arana, J. A. (2021). *Juego erótico Batail* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13197>

Anexos

Anexo A. Preguntas orientadoras del conversatorio

Espacio Vivido en el Go: Experiencias e interacciones con el espacio cotidiano.

1. ¿Cómo se juega el Go?
2. ¿Cuál es la idea del juego?
3. ¿Cuántas personas pueden jugar en una partida?

Espacio Percibido en el Go: Emociones y sentimientos generados en el espacio en que se interactúa.

4. ¿Qué emociones o pensamientos surgen al momento que nos van a capturar una ficha o un grupo de fichas?
5. ¿Qué emociones o pensamientos surgen al momento de tener la posibilidad de capturar una ficha o un grupo de fichas?
6. ¿Qué sensaciones le dejan los problemas de Go (Tsumegos)?
7. ¿Es mejor jugar una partida de Go o resolver Tsumegos?

Espacio Concebido en el Go: Abstracciones y cambios que haríamos en el espacio en que interactuamos.

8. ¿El juego se acaba cuando estoy en Atari con una ficha o un grupo de fichas?
9. De estar en una situación de Atari, ¿es posible revertir la situación y ganar la partida?
10. ¿Para qué sirve el Go en la vida?
11. ¿El Go le ha permitido aprender y entender los términos de Espacio vivido, percibido y concebido?