

**Proyecto Pedagógico: Los juegos tradicionales en el espacio y tiempo del recreo escolar, para enriquecer las interacciones sociales entre los niños y las niñas de la**

**I. E. D. Ciudadela Educativa de Bosa.**

Presentado por:

Lina Katherin Perdomo Zambrano

Luisa Fernanda Hortua Ceballos

María Fernanda Trujillo Perdigón

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

Tutora del trabajo de grado:

Nelssy Azucena Jiménez Díaz

Magister en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C., mayo 2025

## **Dedicatoria**

*A mis padres José y Liliana, quienes con amor me acompañaron y apoyaron en cada etapa de mi vida, mostrando que con esfuerzo y dedicación puedo lograr mis propósitos personales y académicos.*

*Y a todas y cada una de las personas que aportaron positivamente a mi proceso de formación y culminación de mi carrera profesional.*

### **Lina Katherin Perdomo Zambrano**

*A mis padres Jorge y Sandra, a mi pareja Oscar y mi hija Valeria quienes me han apoyado y acompañado en mi proceso formativo, e hicieron posible con esfuerzo y perseverancia que lograré este sueño.*

*A mi hermana y mis sobrinas que hicieron parte de muchos aprendizajes, por enseñarme la constancia y la actitud ante toda situación.*

*A Dios y a cada uno de ellos que fueron la base y motivación en todo momento para mi carrera profesional.*

### **Luisa Fernanda Hortua Ceballos**

*A Dios, quien me ha dado la sabiduría y la fortaleza en este camino, llenándome de perseverancia para alcanzar estos logros.*

*A mis padres Yolanda y Gustavo, por su amor, sacrificio y apoyo incondicional, gracias por su confianza en mí, han sido la base de mi formación personal y académica.*

### **María Fernanda Trujillo Perdigón**

## **Agradecimientos**

A nuestros padres, quienes, con su amor incondicional, apoyo y acompañamiento nos han impulsado a alcanzar nuestras metas personales y académicas.

A nuestra asesora de práctica, Consuelo Rojas, queremos expresarle nuestra más sincera gratitud por su acompañamiento, orientación, paciencia y apoyo constante a lo largo de estos semestres, su dedicación y valiosas enseñanzas, han sido fundamentales en nuestro proceso de formación.

A nuestra tutora, Nelssy Jiménez Díaz, por su confianza en nosotras, por su orientación y por sus valiosos aportes en la construcción de este trabajo.

Gracias por su tiempo y por motivarnos a dar siempre lo mejor de nosotras en cada etapa del proceso.

A los niños y las niñas que participaron en el desarrollo del proyecto pedagógico quienes, con su autenticidad, curiosidad e interés, hicieron posible el logro obtenido.

Gracias a sus risas y preguntas que se convirtieron en la esencia de este proyecto pedagógico, recordándole a las maestras la importancia de aprender de ellos.

## Contenido

Introducción .....	11
Capítulo 1 .....	14
Marco contextual.....	14
1.1    Contexto institucional.....	14
1.2. Caracterización del recreo.....	17
1.3. Caracterización de los niños y niñas entre los 6 y 8 años a partir de las dimensiones del desarrollo.....	19
1.3.1. Dimensión cognitiva .....	20
1.3.2. Dimensión Personal - Social .....	21
1.3.3. Dimensión comunicativa.....	22
1.3.4. Dimensión corporal.....	23
Capítulo 2.....	24
2.    Situación problemática .....	25
2.1    Justificación .....	29
2.2. Objetivos .....	31
2.2.1. General.....	31
2.2.2. Específicos .....	31
Capítulo 3.....	33
3.    Marco conceptual.....	33

3.1 Antecedentes .....	33
3.2 Una ruta por los referentes conceptuales .....	38
3.2.1 Interacciones sociales en niños y niñas de primaria .....	38
3.2.2 Jugar y socializar: la importancia del juego en la primera infancia .....	42
3.2.3 Juego tradicional .....	44
3.2.3.1 Juegos tradicionales de Persecución .....	47
3.2.3.2 Juegos tradicionales grupales y cooperativos .....	48
3.2.3.3 Juegos tradicionales de competencia .....	49
3.2.4 Origen de algunos juegos tradicionales desarrollados en el proyecto pedagógico .....	51
3.2.5 El valor de habitar el recreo escolar .....	55
3.3 Marco Legal .....	58
3.3.1 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).....	58
3.3.2 Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) .....	59
3.3.3 Decreto 1860 de 1994 (Reglamenta la Ley 115 de 1994).....	59
3.3.4 Ley 1620 de 2013 - Sistema Nacional de Convivencia Escolar .....	59
3.3.5 Decreto 1965 de 2013 (Reglamenta la Ley 1620) .....	59
Capítulo 4.....	61
4. Marco metodológico .....	61
4.1. Línea de investigación.....	62
4.2. Enfoque de investigación .....	63
4.3. Instrumentos de recolección.....	65

4.3.1 Entrevista.....	65
4.3.2. Observación participante.....	66
4.3.3. Fotografía .....	67
4.3.4. Fichas de observación .....	67
Capítulo 5.....	69
5. Proyecto pedagógico.....	69
5.1. Estrategia pedagógica.....	70
5.2 Desarrollo del proyecto pedagógico.....	72
5.2.1. Propósito general de las intervenciones .....	72
5.3. Análisis.....	98
5.3.1. <i>Categorías de análisis</i> .....	99
5.3.1.1. Categoría 1. El universo personal de los niños y las niñas en los espacios de interacción.....	100
• Motivación por participar, ganar y replicar .....	100
• Transmisión cultural .....	105
5.3.1.2. Categoría 2. Unidos por el juego: la relevancia de las interacciones sociales en el recreo.....	108
• Interacciones comunicativas .....	108
• Interacciones entre pares.....	113
• El objeto como mediador de interacción .....	119
• Interacciones con las maestras en formación.....	124

Capítulo 6.....	129
6. Conclusiones y Reflexiones Finales .....	129
Referencias.....	133
Anexos .....	143
Anexo 1: Entrevistas realizadas a niños, niñas, maestras titulares de grado primero y coordinadora de primaria .....	143
Anexo 2: Fichas de observación .....	145

## Índice de figuras

Figura 1 .....	64
Figura 2 .....	100

## Índice de tablas

Tabla 1 Ficha tecnica de los juegos tradicionales desarrollados en el proyecto pedagógico...	73
Tabla 2 Descripcion breve de las 14 intervenciones realizadas en el recreo de la I.E.D. Ciudadela educativa de Bosa .....	93

## Índice de fotografías

Fotografía 1 Zona verde.....	18
Fotografía 2 Salida hacia el patio del recreo.....	18
Fotografía 3 “La golosa”.....	73
Fotografía 4 “El Yas” .....	75
Fotografía 5 “El puente esta quebrado” .....	77
Fotografía 6 “Lazo(osito, osito...)” .....	78
Fotografía 7 “El gato y el ratón” .....	80
Fotografía 8 “¿El lobo está?.....	81
Fotografía 9 “Pato, pato, ganso” .....	83
Fotografía 10 “Yoyo” .....	84
Fotografía 11 “Coca” .....	85
Fotografía 12 “Congelados” .....	86
Fotografía 13 “Agua de limones” .....	88
Fotografía 14 “Gallinita ciega” .....	89
Fotografía 15 “Pirinola” .....	91
Fotografía 16 “Tingo, tingo, tango” .....	92

Fotografía 17	Expresión de emociones como adrenalina y concentración para no dejarse atrapar del jugador que asume el rol de gato .....	102
Fotografía 18	Luchando hasta el final por ganar para llegar primero al puesto vacío.....	103
Fotografía 19	Expresión de entusiasmo y concentración por ganar .....	103
Fotografía 20	Replicando el juego de “la gallinita ciega” mientras la profe abre el salón...	103
Fotografía 21	Jugar “el puente está quebrado” mientras expresamos .....	103
Fotografía 22	Niñas construyendo su juego aparte.....	104
Fotografía 23	Niñas y niños jugando “el puente está quebrado”.....	106
Fotografía 24	Niños y niñas jugando “el lobo está” .....	106
Fotografía 25	Niños jugando “pirinola” .....	107
Fotografía 26	Niños jugando “golosa” .....	107
Fotografía 27	Establecimiento de acuerdo por medio del juego: piedra, papel o tijera.....	109
Fotografía 28	Expresión de adrenalina, euforia y concentración para no ser atrapados.....	110
Fotografía 29	Expresión de frustración por no atrapar al ratón .....	110
Fotografía 30	Imitando al lobo con sus gestos y su onomatopeya .....	111
Fotografía 31	Niñas expresando su alegría al lograr encestar la coca .....	112
Fotografía 32	Reclamo por querer jugar con un yoyo .....	113
Fotografía 33	Sentimiento de felicidad por lograr la mayor cantidad de palos a la de sus compañeros .....	113
Fotografía 34	Jugando “congelados” .....	114
Fotografía 35	“Escuchemos a mi amiga”.....	115
Fotografía 36	¡No sé leer! “yo te ayudo a leer” .....	117
Fotografía 37	Todos hacemos el reto .....	118
Fotografía 38	Compartiendo y creando nuevos conocimientos.....	120
Fotografía 39	Jugando a “la coca” .....	120

Fotografía 40 “No, así no, así no se enrolla, estíralo” .....	120
Fotografía 41 Grupo de cuatro niñas girando los yases .....	122
Fotografía 42 Practicando el inicio del juego .....	123
Fotografía 43 Demostrando mi habilidad .....	123
Fotografía 44 ¡Que me salga toma todo, toma todo! .....	123
Fotografía 45 En el juego de “la gallinita ciega” , la maestra en formación dando instrucciones, mientras los niños y las niñas escuchan y preguntan.....	125
Fotografía 46 La maestra en ormación jugando con un grupo de niñas y un niño .....	126
Fotografía 47 ¡Te voy a atrapar! .....	126
Fotografía 48 Jugando el “pato, pato,ganso” .....	128

## **Introducción**

Profundizar en la relevancia que tienen las interacciones sociales entre niños, niñas y las maestras dentro del ámbito escolar, permite reconocer las construcciones sociales y culturales que tiene la comunidad educativa en el acto de comunicarse ya sea verbal, corporal o gestualmente con el otro, interacciones sociales que para los niños y las niñas se vuelven fundamentales en el desarrollo de sus dimensiones y modo de interpretar la relación que construyen con su contexto escolar, así mismo, los juegos tradicionales emergen como una posibilidad para generar otras formas de relacionarse entre pares que sugiere a su vez una resignificación de tradiciones culturales de la sociedad. Visualizar otros espacios del entorno escolar como el recreo, donde los niños, las niñas y las maestras de educación infantil conjuntamente construyen aprendizajes significativos, les dan sentido e importancia a las interacciones sociales en espacios y tiempos diferentes a las del aula y brindan la posibilidad de crear un mundo personal y social con los otros, en los espacios escolares.

El proyecto pedagógico se estructuró en cinco capítulos que se describen a continuación.

El primer capítulo presenta la contextualización de la Institución Educativa Distrital (I.E.D) Ciudadela Educativa de Bosa, en la que se aborda la descripción de su ubicación, organización, visión, misión y la infraestructura que la constituye destacando el recreo y la caracterización general de los niños y las niñas entre los 6 y 8 años a partir de cuatro dimensiones del desarrollo: cognitiva, personal-social, comunicativa y corporal.

El segundo capítulo, presenta la identificación de la problemática a partir de la observación de las interacciones de los niños y las niñas en el espacio y tiempo del recreo escolar en primaria y el uso de otros recursos de recolección de datos tales como entrevistas a estudiantes y a maestras titulares de la institución, orientaron y posibilitaron la identificación

de las posibles causas, la formulación de la pregunta problematizadora, la elaboración de la justificación y de los objetivos general y específicos, trazados para la estructuración y desarrollo del proyecto pedagógico.

En el tercer capítulo, se encuentra el marco conceptual que aborda la búsqueda de los antecedentes de trabajos relacionados con las temáticas y la recopilación de documentos locales, nacionales e internacionales que enriquecieron la construcción del proyecto pedagógico, posteriormente, se hace un recorrido por los ejes centrales del proyecto y se presentan los conceptos teóricos de interacción, juego, juego tradicional y el valor del recreo. Aquí se presenta la consulta realizada y se dialoga con los planteamientos y posturas de diversos autores entre los que sobresalen Piaget, Vygotsky y Huizinga, para finalizar con un corto recorrido al marco legal donde se exponen las leyes, los códigos, decretos y resoluciones que orientan el presente proyecto pedagógico proporcionando un marco del contexto jurídico.

El cuarto capítulo, presenta el marco metodológico de corte cualitativo, que da a conocer la forma y la secuencia como se llevó a cabo el proyecto, que parte de la importancia de la línea de investigación “Infancia, educación y sociedad” en la cual se enmarca el proyecto, el enfoque de investigación de corte cualitativo, que acoge algunos componentes de los componentes orientadores de la sistematización de experiencias y finaliza con la presentación de los instrumentos de recolección de datos tales como la entrevista, la observación participante, las fotografías y las fichas de observación elaboradas por los estudiantes.

En el quinto capítulo, se expone el desarrollo del proyecto pedagógico iniciando con la descripción de la estrategia pedagógica utilizada para el desarrollo de las intervenciones, así mismo, se desglosa la recopilación de las acciones más relevantes en los catorce juegos

tradicionales desarrollados en siete semanas, junto con el propósito general que reúne la intención de todos estos, en consecuencia se expone el análisis, que organiza los hallazgos en dos categorías base y cinco subcategorías, que se pueden evidenciar en las fotografías y en descripción de estas para su comprensión.

El sexto capítulo presenta las conclusiones que surgieron durante y al finalizar la implementación del proyecto, además de describir brevemente algunas conclusiones relevantes tanto para la formación de las maestras como para las instituciones que permitieron el desarrollo del proyecto.

Por último, se incluyen los referentes utilizados y los anexos que acompañan, complementan y facilitan la comprensión de los hallazgos y del contenido general del documento, constituyendo un medio de apoyo para el lector de los procesos y posibilitando el uso de los datos obtenidos, que pueden dar origen a etapas de estudios posteriores como base de investigaciones a largo plazo.

**Palabras Clave:** Interacciones escolares, juego tradicional, recreo escolar, cuerpo, movimiento, comunicación verbal, comunicación corporal.

## Capítulo 1

### Marco contextual

El marco contextual de esta investigación tiene como propósito abordar y describir el entorno en el que surgen las interacciones durante el recreo escolar en la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Ciudadela Educativa de Bosa, considerando factores claves como su ubicación, la población infantil, el espacio físico, el contexto social y las dinámicas y normas institucionales.

Se analizarán aspectos como la caracterización del espacio del recreo, la caracterización de los niños y las niñas entre los 6 y 8 años a partir de las dimensiones del desarrollo y las condiciones que influyen en la manera en que ellos interactúan en este espacio. Conocer estos elementos, permitirá acercarse a las interacciones que surgen en este escenario y su relevancia en el desarrollo cognitivo, socio afectivo, emocional, comunicativo y corporal de los niños y las niñas.

### 1.1 Contexto institucional

*“Todos y todas construimos la excelencia”  
lema institucional (Manual de Convivencia Escolar, 2023)*

A partir del proceso generado en el escenario de la práctica pedagógica tres estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia , se proponen conocer la escuela como un espacio habitado por niños, niñas, maestros, maestras y funcionarios que contribuyen a la educación e interactúan entre ellos, partiendo desde la necesidad de reconocimiento del otro, el sentido de pertenencia a una comunidad, y la participación cultural, es desde este lugar que se propone caracterizar la institución, sus espacios y quienes

pertenecen a ella poniendo en cuestión el papel que media el juego tradicional en básica primaria.

La I. E. D. Ciudadela Educativa de Bosa, es una institución pública que se caracteriza por reconocer y atender las necesidades de la infancia y adolescencia de una manera integral en los niveles de: primera infancia, primaria, básica y media, ubicado en la localidad de Bosa (7) en el barrio Parcela el Porvenir con dirección Calle 52A sur # 97 C-35 acogiendo los estratos 1 y 2.

La institución surge en el año 2007, como sede de la Institución Educativa El Porvenir, en el 2008 obtiene licencia de funcionamiento y pasa a su independencia como I.E.D. Ciudadela Educativa de Bosa. Para el año 2011 aumenta la cobertura, financiación y los últimos dos ciclos de secundaria fortaleciendo su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Un año después aceptaron el reto de atender a 300 infantes en cada jornada correspondiente a la primera infancia, siendo este espacio inaugurado por el Alcalde Mayor de Bogotá Gustavo Petro, finalmente entre los años 2017 y 2023 han generado énfasis en las tecnologías de información, en los principios de la convivencia escolar, fortaleciendo capacidades ciudadanas y socioemocionales comprometiéndose y preocupándose por desarrollar una formación académica responsable, libre e integral de la comunidad educativa.

La institución educativa tiene como objetivos formar desde el ciclo inicial hasta la educación media a niños, niñas y adolescentes como transformadores de la sociedad, además, fortalecer el desarrollo integral tanto a nivel institucional como territorial y promover las competencias y habilidades para garantizar un buen desempeño.

Según el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa (2023), el Plan Educativo Institucional (PEI) tiene como horizonte:

## **Misión**

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa (2023) señala:

El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D., es una institución de carácter oficial ubicado en la localidad séptima de la ciudad de Bogotá; ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media, con énfasis en Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC, propendiendo por la formación integral, inclusiva y transformadora de la problemática social, económica, política y ambiental que contribuye al plan de desarrollo de la educación (p.5)

## **Visión**

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa (2023) señala:

El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D., al 2025, será reconocido como una institución comprometida con la formación integral de la comunidad; orientando sus esfuerzos hacia el crecimiento personal de sus estudiantes, propendiendo por una educación con un alto sentido humanista y desarrollando competencias en el adecuado uso e innovación de las tecnologías, permitiendo a sus egresados afrontar los retos y compromisos en la sociedad actual (p. 5)

Teniendo en cuenta lo anterior, la Institución educativa prioriza el uso y aprendizaje de las TIC como elemento fundamental que requieren los niños y las niñas para su desarrollo personal en una sociedad que gira en torno al uso de la tecnología. El presente proyecto pedagógico, establece la relevancia de generar prácticas pedagógicas que propicien las interacciones físicas, comunicativas y afectivas entre pares, debido a que, estas producen el intercambio de saberes, culturas, tradiciones, preguntas y experiencias haciendo que los niños y las niñas se relacionen de acuerdo a sus intereses, permitiendo la movilización de su forma

de actuar y pensar, que luego se ve reflejada en el paso diario por la escuela y tiempos que allí permanece.

En función de lo planteado, los tiempos en la educación básica primaria en niños y niñas de 6 a 8 años se transforman en rutina estructurada. La distribución de las cinco horas de la jornada educativa se organiza de la siguiente manera: aproximadamente 20 minutos se destinan a la alimentación en el comedor ubicado en el costado de bachillerato, 30 minutos se asignan al recreo que se lleva a cabo en las zonas verdes, de 30 a 40 minutos se organiza el desarrollo de tres asignaturas obligatorias al día dentro del aula y ocasionalmente se ofrecen actividades extracurriculares en la cancha deportiva. Desde allí se observa que los niños y niñas están en constante interacción durante cada momento de su rutina por lo que, hacer la fila, participar en clase, alimentarse o jugar en el recreo se convierte en un motivo para la interacción conjunta con los otros.

Teniendo en cuenta las rutinas de la institución, consideramos que el recreo es uno de los espacios que produce mayor interacción entre pares, por las amplias zonas verdes que posibilitan y generan formas de actuar diferentes a las del aula o espacios pavimentados, además, en el contexto hay símbolos que el sujeto interpreta para relacionarse con los otros, en este caso los símbolos entendidos como la tierra, insectos que habitan en el pasto o las rejas que rodean la institución, permitiendo poner en diálogo los saberes, ideas y la cooperación al momento de interactuar con su par.

## **1.2. Caracterización del recreo**

La I.E.D. Ciudadela Educativa de Bosa es un mega colegio organizado en dos áreas al costado izquierdo se ubica bachillerato y en el derecho primaria, este se divide en dos zonas por una malla metálica: la zona de primera infancia, constituida por una construcción llamada cariñosamente “casitas” (salones de transición) que alrededor se localiza, la zona verde, el

arenero y un parque infantil delimitado para el uso exclusivo de los niños y las niñas que forman parte del grado transición. Por otro lado, la zona de primaria cuenta con un bloque de tres pisos, pasillos amplios, áreas verdes extensas, dos canchas deportivas, una tarima y rejas que limitan la salida al espacio público.

El descanso de grado primero y segundo se desarrolla en un tiempo de 30 minutos en las áreas verdes descritas anteriormente; en este tiempo los maestros y las maestras realizan un acompañamiento de observación e intervención enfocada principalmente en el cuidado, prevención de accidentes y protección de los menores, generando intercambio de interacciones comunicativas para fortalecer la mejora del buen comportamiento, cuidado de sí mismo y del otro como se evidencia en las fotografías 1 y 2.

### **Fotografía 1**

*Zona Verde*



### **Fotografía 2**

*Salida hacia el patio del recreo*



El ejercicio de la práctica pedagógica los días lunes, jueves y viernes les permitió a las maestras en formación observar con detalle las interacciones sociales entre los estudiantes que emergen durante el tiempo del recreo, de allí se recuperan los vínculos afectivos entre pares, el establecimiento de acuerdos para ejecutar diferentes acciones, la exploración conjunta del espacio, el diálogo con sus pares o las maestras en formación y la interacción comunicativa para consumir alimentos con los otros.

De acuerdo con lo anterior, se puede caracterizar a los niños y niñas de grado primero como sujetos que se comunican y se expresan de manera verbal, gestual y corporal en grupos que varían de 3 a 8 integrantes de su mismo salón o de otros salones orientados por sus intereses o lazos de amistad, por otro lado, el intercambio de la palabra o movimiento del cuerpo en ocasiones puede generar entre ellos, molestias y discusiones por la manera en que se dirigen hacia los otros.

Mediante la observación y análisis detallado de las interacciones que surgen durante el juego entre pares en el espacio y tiempo del descanso de la I.E.D Ciudadela educativa de Bosa, se refleja ausencia de juegos tradicionales tales como “la golosa”, “gallinita ciega”, “la pirinola”, “el yas”, “saltar lazo” y entre otros, por lo que predominan juegos que involucran movimientos rudos que generan entre los niños y las niñas distanciamientos.

### **1.3. Caracterización de los niños y niñas entre los 6 y 8 años a partir de las dimensiones del desarrollo.**

La población seleccionada para el desarrollo del proyecto pedagógico está constituida por todos los niños y niñas entre los 6 y 8 años que, de manera autónoma deseen participar en los juegos tradicionales propuestos en el recreo por las maestras en formación. Esto implica

que, en cada intervención la cantidad y frecuencia en su participación estará variando según el juego tradicional propuesto y sus intereses.

Por esta razón en este proceso de generar otro tipo de interacciones mediadas por el juego tradicional en el espacio y tiempo del recreo, se considera importante, de manera general, reunir todas las características que comparten los niños y las niñas entre los 6 y 8 años de la I.E.D Ciudadela Educativa de Bosa a partir de las dimensiones del desarrollo que según (serie lineamientos curriculares a nivel Preescolar), se definen como “la integración de conocimientos, de maneras de ser, de sentir, de actuar, que se suscitan al interactuar consigo mismo, con sus padres, con sus pares, docentes, con los objetos del medio como producto de la experiencia vivida” (p.17). En este sentido, las dimensiones que intervienen en el desarrollo de los niños y las niñas son: socio afectiva, corporal, cognitiva y comunicativa.

El funcionamiento de estas dimensiones permite su desarrollo en cada una de las etapas, procesos e interacciones con su contexto, por lo tanto, el orden en que aparecen descritas no señala un orden de desarrollo, pues se trata de dimensiones complementarias y su relevancia se encuentra en la aplicación de su contexto social y cultural.

### ***1.3.1. Dimensión cognitiva***

Esta dimensión tiene que ver con la capacidad de que adquieren los niños y las niñas para relacionarse, actuar y transformar la realidad, para dar la posibilidad de conocer y apropiarse aspectos conceptuales y teóricos que se perciben en el entorno familiar o escolar, generando hipótesis a partir de preguntas del espacio que los rodea en el recreo y transformación de la teoría en sí misma en el mundo real, de acuerdo con el desarrollo cognitivo según las teorías de Piaget & Vygotsky, (2007), citados en Romero & Sipamoncha, (2023), donde mencionan que:

Al conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el período del desarrollo, y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad. (p.50)

Se observó que los niños y las niñas en su entorno escolar presentan en su desarrollo cognitivo aspectos como el distanciamiento de la dependencia con sus papás y la construcción de vínculos e interacciones con sus compañeros y maestras, por lo que se enfrentan a un nuevo entorno de socialización y pasan a incorporarse en la escuela donde se generan diferentes interacciones en el espacio y se acoplan a las necesidades y responsabilidades educativas que requiere una construcción colectiva, dejando de lado el egocentrismo para empezar a interactuar y compartir con otros individuos desde los valores.

### ***1.3.2. Dimensión Personal - Social***

Es notorio el crecimiento de socialización y afectividad que empiezan a tener los niños y las niñas en el contexto escolar de primaria, pues sus interacciones con los pares, los maestros, las maestras y el espacio crea la manera personal de vivir, sentir y expresar emociones intensas como tristeza, dolor, felicidad, entusiasmo, miedo, vergüenza entre otros, presentan poco control sobre sus emociones, por lo que en ocasiones pueden ser impulsivas, busca tener la atención que ellos quieren o creen merecer, empiezan a tomar decisiones, reflexionar sobre sus comportamientos y juzgar los actos de otros, esto permitiéndoles construir su personalidad y autonomía, de esta manera los niños y las niñas comienzan a formar su autoconcepto a partir de las comparaciones que realizan con sus iguales, en función de sus atributos, talentos, aptitudes, apariencia, posesiones, como también posición social o económica; lo que a veces puede llevar a experimentar sentimientos de inadecuación, fracaso, vergüenza o humillación (Saarni, 1997).

El espacio juega un papel importante a la hora de actuar y relacionarse con sus pares, se resalta el contraste entre el salón de clases y el espacio del recreo al momento de participar, comunicarse con los otros, intercambiar ideas, construir sus propias interpretaciones y expresar sus sentimientos, por ejemplo, en el salón de clases el nivel de vergüenza, tensión y humillación es mucho más alto y dominante que en el recreo. Debido a que, al momento de dirigirse a su grupo completo de compañeros o maestra en una situación de silencio y atención sobresalen estas emociones, por el contrario, en el recreo expresan participación espontánea, alegría, gozo e interés por relacionarse abiertamente con sus pares.

La autoestima es un término fundamental en el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas, porque influye favorablemente en las experiencias emocionales, a partir de los siete años se observa una autoestima relacionada con las competencias, con las comparaciones con sus pares y con las reflexiones del maestro relacionadas con el rendimiento académico (Harter, 1983).

En los estudios del desarrollo de los niños son aspectos relevantes la integración grupal, la empatía, la participación, la timidez, el aislamiento, la desobediencia o el autocontrol. Pasan a mostrar más independencia de los padres y la familia y desean ser aceptados y queridos por sus amigos, por ejemplo, empiezan a reunirse en las casas de sus amigos con la ayuda de los padres, permitiéndose el interés de crear vínculos afectivos fuera del escenario escolar.

### ***1.3.3. Dimensión comunicativa***

La dimensión comunicativa se relaciona con el proceso en el que los niños y las niñas encuentran diferentes formas de comunicarse verbales y no verbales relacionadas con el pensamiento, la corporalidad, la palabra y la oralidad, como elementos claves que permiten

expresar gustos, intereses y capacidades, permitiendo ver las conexiones que el niño o la niña va estableciendo entre la realidad y sus procesos mentales. (AeioTU, 2015).

Dentro de esta caracterización se reconocieron elementos comunes que comparten los niños y las niñas entre los 6 y 8 años. La mayoría muestran fluidez y dominio verbal, en el que utilizan un lenguaje amplio y estructurado, para narrar historias detalladas sobre lo que viven, mantener conversaciones largas, hacer descripciones, comparar y expresar lo que piensan, sienten y necesitan.

La comunicación no verbal en ocasiones acompaña y complementa la verbal con gestos o movimientos corporales, por ejemplo, señalar con el dedo índice, ejemplificar una situación con las manos y realizar expresiones faciales de una emoción intensa.

Las interacciones entre ellos en gran parte se encuentran mediadas por la comunicación verbal, en la que algunos niños y niñas lideran conversaciones y otros participan de manera reservada, en vista de que, empiezan a formar vínculos afectivos con sus pares y crear cooperación, a grandes rasgos, al inicio de esta etapa se empieza a controlar la fonética del lenguaje y la combinación de sonidos, progresivamente mejora el uso de los tiempos y los modos verbales, se domina el género y las oraciones se hacen más complejas, se produce también, el desarrollo del proceso de la lectura y escritura donde no solo asocian sonidos con palabras, sino que también asocian el grafema (símbolo de escritura) (Martínez, 2023).

#### ***1.3.4. Dimensión corporal***

El desarrollo físico en la etapa de los 6 a 8 años va generando cambios en los movimientos corporales y psicomotrices que los niños y las niñas, debido a las interacciones que tienen en sus entornos de socialización, aprendizaje o espacios de juego. Durante estas edades su constitución corporal se transforma reflejándose con el aumento de masa muscular

y el fortalecimiento óseo que les permite realizar ejercicios físicos con mayor destreza. Estos cambios influyen especialmente en sus tiempos de juego dado que, empiezan a preferir juegos que impliquen esfuerzo físico como equilibrio, fuerza o velocidad; esto se evidencia en el recreo donde ellos optan por elegir juegos donde el movimiento y el acto de querer hacerlo rápido por crear competencia, cobran un papel fundamental en las interacciones con sus pares.

Así mismo la psicomotricidad fina se desarrolla y es evidente al momento que el niño y la niña escribe o dibuja porque refleja mayor precisión y claridad en estos, para ello se ha logrado identificar a lo largo de las semanas en las cuales se participa durante la práctica tomando como evidencia guías o trabajos que realizan en clase, también experimentan un aumento en su desarrollo físico, adquiriendo la capacidad de coordinar y sincronizar más movimientos con mayor facilidad que en etapas anteriores, como los saltos, la resistencia, flexibilidad muscular o ejercicios de ubicación espacial.

Es fundamental que durante las etapas de crecimiento y desarrollo se involucren juegos y propuestas que fortalezcan los movimientos corporales de los cuales el ser humano necesita para su construcción y aprendizaje, por eso durante los juegos y el recreo los niños y niñas se caracterizan por tener constantemente interacciones y movimientos corporales o gestuales para su desarrollo donde se evidencia acciones corporales como correr, saltar, girar, empujar, entre otros.

## Capítulo 2

### 2. Situación problemática

La presente situación problema está sujeta a la reflexión generada que se realizó en la I. E. D. Ciudadela educativa de Bosa ubicada Cl. 52 Sur # 97 C - 35 en el barrio Porvenir, en el cual las tres autoras del presente trabajo de investigación llevan a cabo su práctica pedagógica.

Dichas reflexiones se construyen a partir de diversos procesos e instrumentos. Por una parte, se encuentra la observación participante que se llevó a cabo durante el ejercicio de práctica, según Piñeiro (2015), menciona que esta “Puede ser entendida como un proceso mediante el cual se consiguen ciertas capacidades que llevan a aprender acerca de las actividades de las personas en su escenario natural” (p. 82).

La realización de entrevistas a las maestras titulares del grado 105, 106 y coordinadora de la institución (ver, anexo 1), se plantea originalmente con preguntas tales como: ¿Qué tan factible ves intervenir en el recreo con juegos tradicionales para observar y conocer las interacciones que surgen entre los niños y niñas? y ¿Cómo has visto el juego dentro del aula?, como también se realizaron tres entrevistas a distintos niños y niñas en el espacio del descanso de grado primero, tales como: ¿Qué están jugando?, ¿Cómo se sienten cuando juegan?, ¿Quién les enseñó ese juego? Estos registros se encuentran en los respectivos anexos del presente trabajo. (ver, anexo 1)

Los instrumentos y estos procesos enunciados orientan la construcción de la situación problema, partiendo de la organización de los cursos de acuerdo con las estructuras legales de funcionamiento desde el ciclo 1 hasta el ciclo 5. El grado primero pertenece al ciclo, consta de 7 grupos, cada aula con un promedio de 35 estudiantes en edades entre 6 y 8 años y una maestra o maestro titular.

Las maestras en la mayoría de los casos le dan prioridad a la creación de una atmósfera de orden, silencio, atención, ocupación y enseñanza-aprendizaje que son aspectos fundamentales y necesarios para garantizar construcciones enriquecedoras en su desarrollo cognitivo, social, comunicativo y lógico, sin embargo, se observa que las intervenciones pedagógicas donde se generen interacciones que permiten relacionarse unos con los otros se reducen y aún más si se trata del juego dentro del aula. Estas dinámicas se generan para priorizar el contenido curricular en los 40 minutos que tiene para cada área, como requisito que le exige el colegio; por este mismo rigor académico, se disminuye la importancia de pensar en el recreo como una posibilidad que le permita al maestro o maestra intervenir con actividades no curriculares, evaluativas u obligatorias, abriendo paso a generar otro tipo de interacciones por medio de actividades culturales como los juegos tradicionales.

Con respecto a lo observado por las docentes en formación, se planteó la posibilidad de conversar con las docentes titulares sobre la importancia de las interacciones en los momentos de recreo usando los juegos tradicionales como medio de relación, para ello se realizaron entrevistas que fueron transcritas y analizadas dando como resultado la consideración del juego como una herramienta o instrumento de aprendizaje para enseñar contenidos académicos relacionados con el conteo, el lenguaje, entre otras:

“sería interesante en la medida en que ese juego pues genere ciertos avances en los niños, por ejemplo, en el tema de conteo, de comparación de cantidades, ahí se pueden hacer muchísimos juegos que ayudan a la didáctica de la matemática, y en lenguaje también”

(Entrevista maestra I.E.D. Colegio Ciudadela de Bosa, 2024). (ver, anexo 1)

Las docentes, en algunas ocasiones toman el juego como una herramienta para captar la atención del grupo u organizarlo, esto se debe al diseño curricular y el tiempo que se vive

en la básica primaria donde prevalecen los contenidos de español y matemáticas, como lo señala la Ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional (1994):

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática (p. 8).

Respecto a las rutinas escolares tienen incidencia en los procesos de interacción y juego, el recreo se ubica en el colegio como un espacio que surge en zonas verdes amplias y rejas que limitan la salida hacia el espacio público de los niños y niñas, se convierte en el único lugar de constante interacción con su entorno y las personas que se encuentran en él.

Dentro de este espacio el juego es un elemento que abre paso a la interacción, pero involucran en su mayoría casos conflictos expresados a partir de los movimientos y palabras bruscas de acuerdo con lo que ven en su entorno social, familiar, escolar y a partir de los diferentes contenidos tecnológicos (videojuegos, programas de televisión, videos, entre otros) que ellos comparten regularmente; dejando de lado las interacciones sanas mediadas por juegos tradicionales que fueron enseñadas por las maestras de educación inicial, como se evidencia en las entrevistas realizadas durante el descanso a niños, niñas y coordinadora (ver, Anexo 1 ).

Por otro lado, en el ámbito familiar, las obligaciones laborales de los padres o cuidadores para el sustento del hogar frecuentemente limitan el tiempo de interacción y juego con los niños y las niñas, A pesar de esto, en las conversaciones y entrevistas se evidencia un interés por parte de las familias en ofrecerles, especialmente durante los fines de semana,

espacios de esparcimiento mediados por el juego. Estas actividades a menudo involucran salidas familiares a lugares abiertos como parques o zonas verdes en el barrio, que se convierten en oportunidades valiosas para la comunicación, la transmisión cultural y el aprendizaje de normas sociales.

Por otra parte, en el entorno familiar, el tiempo de interacción y juego se reduce debido a las ocupaciones laborales de los padres que tienen como fin el sustento del hogar, sin embargo, teniendo en cuenta el diálogo con los niños y las niñas se logra interpretar el interés que los padres tienen por brindar a sus hijos los fines de semana espacios de interacción mediados por el juego que involucran las salidas en familia, a espacios abiertos como parques o zonas verdes en el barrio para crear interacciones de comunicación, transmisión de cultura y normas sociales.

Para finalizar, las interacciones entre pares se dan en su mayoría en el espacio y tiempo del recreo mediadas por juegos que surgen desde su iniciativa propia, sin embargo, se observa la poca presencia de los juegos tradicionales, puesto que se destacan los juegos guiados por el contenido digital que ven los niños y las niñas en sus hogares.

Es importante que la educadora infantil aborde las interacciones en el contexto escolar dándole lugar al recreo desde una mirada pedagógica ya que, como mencionan Picard & Marc (1992) “Todo encuentro interpersonal supone «interactuantes» socialmente situados y caracterizados, y se desarrolla en un «contexto» social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y aseguran su regulación” (p.16).

En vista de lo mencionado anteriormente surge la pregunta que orienta el proyecto pedagógico: *¿Cómo generar otro tipo de interacciones sociales en los niños y las niñas de 6*

*a 8 años durante la intervención de diferentes juegos tradicionales propuestos por las maestras en formación, en el espacio de recreo de la I.E.D. Ciudadela educativa de Bosa?*

## **2.1 Justificación**

El trabajo de grado busca conocer y contribuir a las interacciones mediadas por el juego tradicional de los niños y las niñas entre los 6 y 8 años, mediante el diseño y la implementación de un proyecto pedagógico que permita generar otro tipo de interacciones en el espacio y tiempo del recreo. El carácter cualitativo del proyecto, además del enunciado para los niños, trata de identificar y motivar diferentes roles que cumple la maestra al intervenir en los momentos del recreo, dándole lugar a tipos de interacciones diferentes al solo hecho académico del aula.

En medio de la participación durante el recreo se logra captar el rol que juega el maestro en este espacio, desde allí es importante pensar en su labor no solo dentro del aula sino también fuera de ella, pues tal como lo plantean las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2017) “Es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones” (p. 27). Por esto, planteamos una mirada reflexiva de la acción pedagógica que el maestro y la maestra podría realizar en el espacio del recreo con las condiciones de la educación primaria, que implica más formalidad y rigurosidad en las áreas y contenidos por aprender.

El proyecto pedagógico da importancia a los juegos tradicionales, con diferentes acciones y experiencias en las interacciones entre pares en edades de 6 a 8 años, para cumplir una función mediadora en las interacciones de niñas y niños, en la construcción de relacionarse con los otros, por esto, se considera que las interacciones, suscitan espacios de

juego donde se establecen vínculos afectivos, de empatía y cuidado mutuo entre los sujetos (Picard & Marc, 1992).

En relación con lo anterior, este trabajo nos permite hacer lectura crítica, debido a que es importante para las tres estudiantes como futuras licenciadas en educación infantil reconocer la importancia de generar interacciones a través del juego tradicional, en la escuela desde el valor pedagógico, que configura procesos cognitivos y culturales en los que se reconoce la historia e identidad, puesto que, según Sarmiento (2008).“La escuela es generadora de cultura y a su vez deberá rescatar aquellos aspectos culturales que responden a las características de la población infantil, de este modo es posible pensar los juegos y el jugar, específicamente los juegos tradicionales” (p. 120).

Desde lo mencionado anteriormente, abordar las interacciones desde el juego tradicional permitirá acercar a los niños y las niñas a elementos culturales dentro del entorno escolar, aportando al currículo según los estándares básicos de competencia en ciencias sociales y ciencias naturales (2006) las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades, en el que el sujeto identifica los aportes culturales de su comunidad y otras diferentes a la de él para construir lo que son hoy como sociedad.

Con esta perspectiva integral, conocer las interacciones que son mediadas por el juego tradicional posibilitan ampliar la visión del campo de acción que permite comprender las dinámicas del entorno social propias de cada niño o niña en el que se da el intercambio de experiencias, cultura y costumbres, que disminuyen acciones agresivas y de exclusión a través de la motivación e importancia del reconocimiento y respeto hacia el otro.

Para concluir, este trabajo aporta al contexto y al interés por profundizar en las interacciones e importancia de reconocer el juego en la educación formal como un fin en sí mismo, llevando a la maestra o maestro de educación infantil a preguntarse por cómo o de

qué manera puede suscitar interacciones sanas entre pares desde el juego tradicional sin dejar de lado la intención pedagógica, rescatando una mirada reflexiva que salga de la cotidianidad frente a las dinámicas que surgen dentro del aula.

## **2.2. Objetivos**

### **2.2.1. General**

Diseñar e implementar un proyecto pedagógico que permita generar interacciones sociales sanas en niños y niñas de 6 a 8 años, a través de la implementación de juegos tradicionales durante el espacio y tiempo del recreo escolar, en la I.E.D. Ciudadela Educativa de Bosa.

### **2.2.2. Específicos**

- Profundizar y fundamentar las bases teóricas de las interacciones sociales y el juego tradicional, reconociendo su relevancia en la forma en que niños y niñas habitan el recreo escolar.
- Seleccionar juegos tradicionales en los que se reconozca su herencia y valor cultural, que puedan ser implementados en el recreo escolar para promover interacciones comunicativas entre iguales (estudiantes de primer y segundo grado), con los objetos y con las maestras en formación.
- Recrear, adaptar e implementar juegos tradicionales que provoquen y motiven la participación de los niños y las niñas y movilicen diferentes interacciones entre ellos durante el tiempo y espacio del recreo.
- Contribuir a la formación profesional de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, a través del ejercicio de documentación, registro, análisis y reflexión, desarrollado durante la implementación del proyecto pedagógico.



## Capítulo 3

### 3. Marco conceptual

El presente marco conceptual tiene como objetivo abordar, definir y analizar las temáticas conceptuales, referentes a la interacción como eje central del proyecto pedagógico que se presenta, al juego como elemento base de la interacción y al recreo como espacio vital de encuentro, que la hacen posible dentro de una institución educativa. Los elementos conceptuales referenciados se presentan relacionados con los niños en edades cercanas a los 6 años que cursan primero y segundo de educación básica primaria en la I.E.D Ciudadela educativa de Bosa de la ciudad de Bogotá.

Inicialmente, se realiza un recorrido por diferentes investigaciones, a través del análisis de estas y de los artículos que las referencian, relacionados con la temática de interés, que terminan organizando los antecedentes del presente trabajo.

De acuerdo a esa organización se hizo una depuración que se concreta en la presentación de las síntesis de investigaciones centradas en las interacciones sociales que surgen en los niños y las niñas durante el recreo escolar. La comprensión de estos términos es valiosa y se usó para establecer un fundamento teórico que sustenta el proyecto y que facilita la interpretación de los análisis.

#### 3.1 Antecedentes

La recopilación de documentos que enriquecen y sustentan el proyecto pedagógico, ofrecen un acercamiento a elementos teóricos e investigativos acerca de las interacciones en la escuela primaria durante el recreo y la importancia del juego tradicional. La mayoría de los referentes consultados dan cuenta de cómo los juegos tradicionales en la escuela se encuentran estrechamente vinculados con las relaciones sociales y contenidos del currículo.

A continuación, se presenta el rastreo de algunos productos académicos tales como revistas, libros, artículos, páginas web y trabajos de grado encontrados en repositorios de las facultades de educación de universidades, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad de La Salle y la Universidad Santiago de Cali, que centran las problemáticas en la relación entre las interacciones y los juegos tradicionales.

Los primeros escritos revisados son trabajos de grado para optar títulos de profesionalización e indagan sobre las interacciones y el juego con un fin en sí mismo, posteriormente se abordan los libros que contienen información importante sobre el eje central del proyecto pedagógico y finalmente, se concluye con artículos de investigación sobre los juegos tradicionales.

El trabajo titulado “Desarrollo de habilidades de interacción social y escolar a través del juego, en los estudiantes de la Escuela Rural Tanacuta del municipio del Cerrito Santander” expone el juego como objeto que permite interactuar, experimentar fortalezas y fracasos, obtener habilidades y capacidades, posibilitando participar con iguales, espacios físicos y materiales, es decir, donde todos los sentidos de su percepción estarán en estado de alerta descubriendo todo lo que está a su alrededor Olejua (2021). Se concluye que el juego es un medio que fortalece y le permite al niño y la niña acercarse al entorno que lo rodea y que está explorando, de allí toma y reconoce elementos que le ayudan a construir su identidad y modo de relacionarse con los otros.

En el trabajo de grado realizado por el estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional Salas (2018) titulado: “Interacción social entre pares y alteridad: un estudio en el patio de recreo con niños y niñas del nivel de transición”, se fortalece la idea de que uno de los iniciales y principales referentes de socialización es la familia, desde que se está en

gestación existe un modo de comunicación y lenguaje que va acercando a el niño o la niña al entorno cultural que empieza a habitar, de allí tomará como referente el entorno social y educativo para una construcción de identidad y modo de socialización, esto nos lleva a entrar en diálogo con lo que menciona la autora pues en la vida social “se transmiten pautas de comportamiento, normas que debe interiorizar el individuo, con las que se forma y desarrolla como parte de la vida social y cultural” (p. 21).

También, presenta ideas, relaciones, conceptos y especificidades respecto a la socialización que surge en el ser humano, donde el proceso socializador inicia desde el nacimiento al estar en contacto con un contexto familiar, histórico y cultural, a partir de las interacciones con el entorno el niño o la niña adquiere herramientas para desenvolverse en el mundo, es por ello que los juegos tradicionales permiten generar una transmisión cultural entre el contexto familiar, escolar y los niños o las niñas.

El trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional titulado “Explorando las interacciones de los niños y las niñas de 4 y 5 años en entornos musicales”, presentado por Mora, A., & Benavides, S. (2013) de la licenciatura en educación infantil, aporta a este proyecto debido a que, aborda las maneras en las cuales los niños construyen significados de sí mismos y de las personas que los rodean a través de las interacciones cotidianas que experimentan, en este caso en ambientes musicales. Su relevancia en la socialización y el reconocimiento de los otros se articula directamente a este proyecto al mostrar una mirada que reconoce a los niños y las niñas como sujetos activos en la construcción de interacciones sociales mediadas por prácticas culturales como el juego o la música.

El trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional de la licenciatura en educación infantil realizado por las estudiantes Rocha, M. F, Avendaño, J. D & Urrego, M. F. (2023) titulado: “El juego corporal: relato pedagógico de una maestra en ejercicio”, El trabajo

fortalece este proyecto desde la perspectiva de juego puesto que expresa la importancia de este y el reconocimiento en la educación inicial, así mismo, como un aspecto que enriquece el desarrollo integral de los niños y las niñas, ampliando los elementos conceptuales y las diversas tipologías de juegos desde lo corporal, enriquecido desde aportes teóricos, lo cual brinda la oportunidad de ampliar el panorama para reconocer nuevos autores.

Barragán (2021) en “Juegos tradicionales: aportes al desarrollo socio-cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Ignacio Gil Sanabria del municipio de Siachoque”, considera la importancia del valor pedagógico que tienen los juegos tradicionales en la escuela con los niños y las niñas, además aporta referentes teóricos que contribuyen a generar una mayor comprensión y apropiación de la conceptualización que compete a lo tradicional, sin dejar de lado la investigación u observación a las interacciones como acción que se encuentra visible en la cotidianidad de los estudiantes.

Picard & Marc (1992), ofrecen un aporte significativo para el eje central que nos convoca, en su libro “La interacción social cultura, instituciones y comunicación” describen ideas, perspectivas y conceptualizaciones respecto a las interacciones y las formas como el sujeto las desarrolla; uno de sus enfoques parte de la importancia que tiene la comunicación en las interacciones de los sujetos, siendo este un constructor y posibilitador de relaciones con los otros y el espacio habitado, así mismo desarrolla una aproximación a la estructura de la interacción, al juego y estrategias desde la posibilidad de interactuar y comunicarse con otros y la institución u organizaciones que convocan un grupo de sujetos.

El juego popular y tradicional para Porras, M. Felipe, C. Gracia, E. (2001) en su libro “Los juegos populares y tradicionales: una propuesta de aplicación” propone aspectos conceptuales referentes al juego en general, su papel en las interacciones de diferentes grupos

e incluye una clasificación de los juegos, donde se encuentran los juegos tradicionales y el papel relevante de ellos en el campo social y cultural.

Los autores plantean que jugar a un juego tradicional es encontrarnos con nuestra cultura, reconocerla y darle vida. Además, expresan que el juego en los niños y las niñas es una forma de construcción que beneficia al desarrollo cognitivo, social y afectivo, durante el tiempo que se participa en este, así mismo, las interacciones con los pares se vuelven acciones de imitación, comparación o comunicación y finalmente el intercambio de ideas con el adulto.

La maestra Durán, S. (2024) en su libro “Memoria Pedagógica: El Juego y el Juguete como Horizontes para Pensar la Formación de Educadores Infantiles” dialoga con la propuesta de nuestro proyecto debido a que, considera que el juego va mucho más allá de la simple actividad lúdica, convirtiéndose en una experiencia educativa enriquecedora que hace parte de las prácticas cotidianas de la infancia. En este sentido, los juegos tradicionales en el recreo abren paso a escenarios donde los niños y las niñas no solo juegan, sino que construyen vínculos e interacciones con sus pares y maestros.

Por otro lado, el libro “Los rostros y las huellas del juego” escrito por Durán, S. (2019), permite reconocer las creencias de los maestros y maestras frente a el juego como una práctica fundamental para el aprendizaje y la socialización de los niños y las niñas. Este documento aporta significativamente al plantear como los maestros comprenden y le dan importancia a el juego más allá de su aspecto recreativo, lo que permite articularlo con el presente proyecto, al resaltar los juegos tradicionales como experiencias que durante el recreo escolar generan interacciones sociales y el desarrollo de habilidades comunicativas.

El libro escrito por Ocampo, A. Pabón, L y Castillo, J. (2022). “Juegos tradicionales, habilidades y contexto: consideraciones desde la perspectiva del ocio y la salud”. Aporta al

concepto e importancia de los juegos tradicionales en las interacciones sociales entre los niños y las niñas, partiendo de las raíces sociales que los han constituido, mencionan que “los juegos que han caracterizado a ciertos grupos humanos en espacios de tiempo libre y ocio, eventualmente pueden aportar a la comprensión de aspectos de su pensamiento y formas de relacionarse” (p.19) De esta manera fortaleciendo los aspectos de interacción entre pares a partir de la reunión y acuerdos que se generan en juegos socialmente estructurados.

El artículo de la investigación realizada por Sarmiento, L (2008) contiene importantes elementos sobre el juego tradicional, así mismo, aporta conceptos relacionados con la escuela como una entidad educativa que brinda la posibilidad de aprender sobre la cultura o elementos sociales y visibilizar aspectos culturales o de interacción las cuales caracterizan y apropian a la infancia dándole la posibilidad a cada niño y niña de ir construyendo su identidad.

### **3.2 Una ruta por los referentes conceptuales**

En este apartado se abordan los conceptos de interacción, juego, el juego tradicional y el valor del recreo bajo los planteamientos y pensamientos de diversos autores, con los cuales se fortalece la construcción y conceptualización tanto del proyecto, como del proceso de formación de las tres estudiantes, que se articula en el ejercicio de reflexión sobre la problemática expuesta y el proyecto pedagógico que se desarrolla en la I.E.D Ciudadela Educativa de Bosa.

#### **3.2.1 Interacciones sociales en niños y niñas de primaria**

La escuela es uno de los lugares en el que el niño y la niña genera una mayor multiplicidad de interacciones con sus pares, maestras/os, objetos y ambiente escolar, generando en ellos experiencias sociales que permite conocerse así mismo, enriquecer las relaciones afectivas, comunicativas y de contacto con el otro. Por lo tanto, es necesario

conocer y profundizar las concepciones e investigaciones que ya han realizado algunos autores acerca de las interacciones en el entorno escolar, especialmente en el espacio y tiempo del recreo.

Para (Berger & Luckmann, 2003, citado por Salas, 2018), la interacción social hace parte de la vida cotidiana; en el que se comparte el “aquí y el ahora”, se genera un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya (p. 46). Por medio de la interacción dicen los autores, el niño construye su identidad social y se convierte en un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece. Las formas de interacción tienen particularidades en los colegios y espacios de encuentro que hacen parte de la cultura en la que se desarrollan los niños y niñas.

Desde la perspectiva de Picard & Marc (1992) “La interacción es el campo donde las relaciones sociales se actualizan y se reproducen, constituye también un espacio de juego donde pueden introducirse la intervención y el cambio y donde, en cada instante, se funda de nuevo el vínculo social” (p.16). Por eso se considera que las interacciones entre pares y maestros están movilizadas por una comunicación corporal y verbal que surge de una forma voluntaria y autónoma durante los juegos, llevando a las niñas y a los niños a comprender que se construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos.

Así mismo, se destaca la importancia del entorno social y del otro, para construir ideas tanto subjetivas como intersubjetivas, en vista de que al compartir elementos culturales unos a otros permiten la construcción de identidad individual y colectiva, es por esto que, de acuerdo con Picard & Marc (1992) es necesario hacerlo desde un ejercicio comunicativo ya sea gestual o verbal. Además, los autores encuentran una estrecha relación entre interacción social y comunicación al afirmar que “todo encuentro interpersonal supone interactuantes, socialmente situados y caracterizados, y se desarrolla en un contexto social, que imprime su

marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y aseguran su regulación” (p. 16).

Por otro lado, “Los niños alcanzan el máximo de interacciones o, al menos, de interdependencias sociales durante la primera infancia (nuestro nivel preoperatorio) mientras que a continuación mientras conquista una personalidad individualizada por una especie de retirada, de recuperación o de liberación” (Piaget & Inhelder, 1997, p. 118). Es por esto, que el niño inicialmente se considera que inicia un proceso de asimilación que es brindado por el adulto o el entorno percibiendo nueva información, seguido a ello lo apropia e interpreta pasando por un proceso de acomodación para empezar a establecer vínculos y relaciones afectivas tanto con los objetos como con las personas que le rodean, y durante estas etapas se adapta o transforma la información para su acción individual o colectiva a través del lenguaje.

Los niños y las niñas adquieren conocimientos a través de la interacción con su entorno o con otros sujetos, apropiando lo que considera necesario o no para su subjetividad, en este proceso, surge la cooperación social entre ellos, lo que les permite establecer relaciones mediadas por el respeto mutuo e iniciar su camino hacia la autonomía Piaget & Inhelder (1997) a medida que empiezan a construir nuevos conocimientos durante las interacciones con los otros, no dejan de lado sus propias formas de conocer o explorar, lo que da lugar a transformaciones cognitivas y de identidad de su ser.

Por otra parte, se exponen aportes significativos desde la mirada de Vygotsky, que de acuerdo a sus estudios considera necesaria la interacción social como un medio para la construcción del aprendizaje y desarrollo en la infancia. De acuerdo con Carrera & Mazarella (2001), “Vygotsky considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción

que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje” (p.43). Siendo el ser humano por naturaleza un ser social que requiere del intercambio comunicativo ya sea verbal, gestual o corporal con el otro para la construcción de aprendizaje y conocimiento a nivel individual y colectivo en un contexto determinado, que en este caso se da en el tiempo y espacio del recreo.

El contexto influye de manera significativa en los procesos de interacción para los niños y las niñas, desde allí el ser humano encuentra factores o elementos para la formación de su identidad como sujeto participante del entorno social al que pertenece, en este sentido:

Para Vygotsky el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. (Bodrova y Leong, 2005, p.48).

Durante las interacciones en el entorno escolar se encuentra la comunicación como una de las bases para interactuar con los otros. Los hallazgos de relación entre comunicación e interacción abren una posibilidad de análisis, estableciendo el interés por observar en el recreo las relaciones que se dan entre las pares durante el juego, teniendo en cuenta la manera en cómo reconocen al otro, en un espacio con normas y convenciones sociales y académicas. De este modo, Linares (2008) expone que, de acuerdo con la teoría de Vygotsky:

Por medio de las actividades sociales, el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. (p. 20).

De acuerdo con los anteriores planteamientos, es valioso tener en cuenta como los niños y las niñas por medio de las interacciones que se producen en estos contextos,

interiorizan elementos culturales necesarios y propios para desenvolverse con las personas a su alrededor y con las situaciones que se presenten en su entorno, poniendo de manifiesto la importancia de la interacción como punto de partida, no solo para el desarrollo del lenguaje sino la del pensamiento, como eje que articula la trascendencia de la escuela y de los espacios que permiten la socialización.

### **3.2.2 Jugar y socializar: la importancia del juego en la primera infancia**

El juego es una actividad fundamental en la infancia aportando significativamente al desarrollo infantil. A su vez, es un medio de expresión tanto corporal como gestual que les da la posibilidad a los niños y niñas de acercarse al mundo, para identificarse y experimentar con el entorno familiar, educativo y social, de acuerdo a las bases curriculares es valioso resaltar que “Mientras los niños y las niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad” (Bases Curriculares para la Educación Infantil y Preescolar, 2017, p. 38).

Bajo esta perspectiva, como lo señala El juego en la educación inicial (2014) “El juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos” (p.15). A partir de estas expresiones los niños y las niñas fortalecen sus habilidades comunicativas tanto verbales como corporales desarrollando empatía y estableciendo vínculos con sus pares o maestros.

(Froebel, como se citó en Huaracha, 2015) plantea el juego como una oportunidad donde los niños y las niñas se introducen al mundo de la cultura y a su contexto social, considerando el respeto y cuidado a la naturaleza en un entorno de afecto y autonomía. El juego representa la manifestación más significativa del desarrollo integral debido a que, por

medio de este, el niño se expresa de forma libre y natural siendo el fundamento sobre el cual se construye el aprendizaje

Dentro de los referentes consultados alrededor del juego y específicamente sobre el juego infantil, la revista Prieto (2014) que considera el juego como uno de los procesos que favorece las interacciones entre pares o grupos de niños y niñas, quién afirma que es a través del juego, como proceso socializador, donde el niño descubre sus primeras relaciones y, en la etapa escolar, donde se enfatiza el encuentro con iguales, la vida en grupo y las amistades incidiendo no sólo en el aprendizaje de las relaciones sociales, sino también en el desarrollo de su personalidad.

Los juegos y especialmente los tradicionales requieren una mayor participación e implicación de los maestros y maestras por su connotación cultural y conservación tradicional, para enriquecer las posibilidades de aprendizaje, generar otro tipo de interacciones hacia la relación con sus pares. El rol del maestro y la maestra en el recreo ejerce un papel importante ya que, es el/ella quien media las diferentes acciones de interacción entre un grupo de niños y niñas, como señala Félix, Ruiz & Monks (2008) es necesario que los maestros y maestras logren “propiciar que sean ellos mismos los que comprueben la eficacia de las herramientas sociales y así desarrollen su capacidad autónoma para seleccionar las estrategias más adecuadas a cada situación social. (p.196) es precisamente lo que el juego permitirá fortalecer en las interacciones conflictivas que se van presentando durante el juego en un grupo de niños y niñas.

Boudon et al. (2015) refieren en su investigación sobre los juegos en el patio de recreo, que el juego infantil es una actividad culturalmente estructurada por medio de la cual se representan implícita y explícitamente contenidos culturales relevantes de transmisión de la cultura de los pueblos.

El juego es una actividad libre y espontánea que genera placer y disfrute, este es innato en el ser humano desde que nace hasta que se convierte en adulto. Se considera fundamental para el aprendizaje de las dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal, socioafectiva y sensorio- motriz, como lo expone Gallardo y Gallardo (2018), “El juego es fundamental para el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social, emocional y moral en todas las edades. A través de él, los niños y niñas desarrollan habilidades, destrezas y conocimientos” (p. 42), y además posibilita aportes significativos y constructivos al desarrollo del sujeto.

Se resalta que el juego es una acción que va acompañada de elementos emocionales y que se desarrolla dentro un momento temporo-espacial determinado, donde nunca se encuentra en solitario, sino que por el contrario es necesario que exista un otro o algún objeto que permita interacción para una construcción de la percepción frente a lo que rodea al sujeto participante (Huizinga, 2000).

De acuerdo con, Abad & Velazco (2018), “La estética del juego existe pues en un principio de dualidad o vaivén lúdico, pues mientras se juega hay movimiento, un enlace y un desenlace, que ofrecen sentido unos a otros” (p.18). El juego brinda la posibilidad de movimiento, en el cual moviliza el cuerpo, la emoción y el pensamiento en el sujeto que allí participa, también tiene su manifestación cultural, que proporciona la satisfacción ante las necesidades primarias que el niño o la niña tienen para estructurar y organizar su actuar individual y social.

### **3.2.3 Juego tradicional**

Para (Méndez y Fernández, 2010, citado por Trigueros, 2000) los juegos tradicionales enmarcan una época importante en la historia “constituyen la expresión lúdica de la motricidad humana a través del tiempo y forman parte de nuestro patrimonio cultural. [...]

han sido adaptados a las características socioeconómicas de cada lugar y transmitidos de generación en generación” (p.2). De esta manera, el juego tradicional ha sido transmitido oralmente, manteniendo su esencia a lo largo del tiempo, sin perder su valor cultural, construyendo e impulsando la identidad y el sentido de pertenencia de cada sujeto.

La escuela es el lugar donde los niños y niñas expresan e interiorizan las tradiciones que provienen de su familia, por lo tanto “podríamos considerar los juegos tradicionales como un punto de enlace entre la cultura infantil y la escuela, por donde se podrían aprovechar múltiples aspectos para desarrollar durante la actividad escolar y entrelazar una importante red sociocultural” (Öfele, 2004, p.107).

De acuerdo con el planteamiento anterior se considera el recreo como un espacio de aprendizaje social y cultural, donde los niños amplían su comprensión del mundo a través de las interacciones y los juegos tradicionales que han sido transmitidos por generaciones, formando así parte de su cultura. En este sentido, como lo señala Huizinga (2000) los juegos desde sus orígenes han sido heredados de una generación a otra, conservándose y evolucionando sin perder su esencia a lo largo de los años (p. 89).

Los juegos tradicionales enriquecen las dinámicas socializadoras permitiendo que los jugadores fortalezcan su dimensión personal-social desde la construcción de las interacciones, desarrollando habilidades para llevar a cabo negociaciones y estableciendo acuerdos basados en la complicidad momentánea y en el establecimiento de reglas (Ocampo et al., 2022).

Los juegos tradicionales, más allá de ser dirigidos por la maestra, se convierten en prácticas culturales que los niños interiorizan, transforman y mantienen activas en su cotidianidad. Bajo esta perspectiva, Huizinga (2000) afirma que: “Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por

tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado, como un juego infantil, una partida de bolos, una carrera, o transcurrido un largo tiempo. Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales” (p. 23). Esto resalta que cuando estos juegos tradicionales son enseñados o replicados de una generación a otra fortalecen el sentido de identidad cultural tanto propio como de la comunidad garantizando que estas prácticas sigan conservándose con el paso del tiempo.

Para complementar el concepto de juego tradicional, nos acercamos al planteamiento de Méndez & Fernández (2010) quienes señalan que “los juegos tradicionales reproducen valores sociales cambiantes en cada época dado que son el reflejo de la sociedad en la que se encuentran inmersos.” (p. 54). Debido a esto, es fundamental reconocer que el entorno escolar constituye un espacio muy importante para promover la enseñanza y la práctica de los juegos tradicionales, puesto que, contribuye a mejorar aspectos referentes tanto a la condición física, como al conocimiento de la cultura y la adquisición de valores (Camacho, 2016).

Las consultas sobre el juego tradicional Sarle, P. (2006), en sus investigaciones en argentina sobre el juego tradicional en una de sus conclusiones argumenta y muestra la importancia de que el juego sea enseñado por las maestras en los espacios escolares. En uno de sus planteamientos la autora expone que los juegos tradicionales al ser transmitidos por las maestras en contextos educativos contribuyen al preservamiento de la cultura y fortalecen las experiencias sociales, afectivas y pedagógicas de los niños y las niñas.

Para una mejor comprensión del papel que cumplen los juegos tradicionales en la construcción de las interacciones sociales durante el recreo escolar, se considera oportuno realizar una clasificación de estos, debido a que, presentan características particulares en

cuanto a su dinámica, estructura y objetivo. Se propone una tipología que los divide en: juegos tradicionales de persecución, grupales y de competitividad.

### **3.2.3.1 Juegos tradicionales de Persecución**

Los juegos de persecución aportan al desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y niñas, estos juegos requieren del movimiento corporal, se dan en espacios abiertos y sus reglas se establecen de forma colectiva, generando acuerdos de quienes participan; son juegos que crean roles, y desde allí una de sus características es tener un participante que es perseguidor, uno perseguido y un refugio, siendo estos: “Juegos dirigidos al desarrollo intelectual y físico, debido a su cambio de ritmo, espacio y tiempo en los que se desarrollan y como los alumnos van cambiando de roles según los juegos que se presenten” (Pérez, 2015, citado en Pacheco, 2024, P.7).

Así mismo, los juegos de persecución deben generar en los niños y niñas confianza ya sea del adulto o del compañero que es perseguidor, así mismo, debe ser un juego de acción corporal cómodo y tranquilo, generando emoción por ser atrapado, por eso es importante lo que sostiene Calmels (2004) “Confianza en la persona que protagoniza el rol de perseguidor le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción” (p. 95).

Finalmente, los juegos de persecución requieren de un distanciamiento corporal para que cobre sentido; estos fácilmente se visualizan en el recreo, puesto que, surgen desde la acción de correr y que otro intente atrapar, además se evidencia el interés de los niños y las niñas por querer ser atrapados o encontrarse en espacios abiertos, tal como menciona Calmels (2004)

Cuando los niños salen al recreo o cuando se encuentran en un lugar donde no hay juguetes, toman y consideran al otro como un objeto de juego, a quien se persigue

mientras huye. Aquí despliegan un juego de persecución puro, pues su interés está puesto en la propia acción de perseguir y de escapar. (p. 101)

### **3.2.3.2 *Juegos tradicionales grupales y cooperativos***

Los juegos grupales implican la participación conjunta de varios niños donde hay un objetivo común ya sea competitivo o cooperativo. Vygotsky (1979) plantea que los juegos grupales les permiten a los niños asumir roles, interiorizar normas sociales y desarrollar habilidades al momento de interactuar con los demás, lo que contribuye significativamente al incremento de interacciones social entre los participantes.

En esta misma línea, Yuste (2000) afirma que los juegos grupales se basan en la colaboración y resolución conjunta de conflictos o retos, contribuyendo favorablemente la integración y el respeto mutuo. De esta manera permiten el desarrollo de habilidades sociales, como la comunicación, la empatía o el respeto, creando un ambiente lúdico de confianza y apoyo entre los jugadores.

Por su parte Barudy & Dantagnan (2005) destacan que los juegos grupales son muy importantes debido a que, por medio de ellos se fortalecen vínculos afectivos entre los niños y las niñas, surgen múltiples interacciones y se promueve el buen trato, la empatía y la convivencia pacífica. En este sentido, el juego tradicional grupal se presenta como un facilitador de la expresión emocional y la solución de sus propios conflictos.

De esta manera, los juegos grupales se ven acogidos por la cooperación en la que se profundizan dimensiones colaborativas entre los grupos de jugadores, para (Omeñaca, 2008, citado por Gago et al, 2018) los juegos cooperativos son:

Aquellos en los cuales existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta es también alcanzada por el resto de los participantes. (p.79)

La cooperación es una característica fundamental para fortalecer el trabajo en equipo, así como lo menciona Jaramillo et al. (2021) radica en que “Los juegos cooperativos contribuyen al trabajo en equipo, debido a que el estudiante asume el papel del otro, entendiéndolo e identificándose con él” (p. 92) identificar a los otros facilita una comunicación más fluida, un apoyo mutuo más efectivo y permite anticipar acciones y coordinar estrategias de manera conjunta, haciendo que el equipo funcione para el cumplimiento de objetivos comunes.

Además, asegura la inclusión activa de todos los participantes, otorgando más importancia a logros grupales que individuales, esta orientación colectiva facilita un entorno donde cada persona puede contribuir capacidades y/o habilidades como la estrategia, mediación, capacidad de establecer alianzas y de adaptarse al cambio de reglas, señala Gago (2018) Teniendo en cuenta que los juegos tradicionales grupales cooperativos son organizados por los mismos jugadores.

### ***3.2.3.3 Juegos tradicionales de competencia***

Como se ha mencionado, los juegos tanto generales como tradicionales tienen un fin en sí mismo, permitiendo experiencias que proporcionan placer, gozo, libertad, satisfacción, alegría y tensión, dejando de lado usos instrumentales con propósitos externo, como, por ejemplo, jugar para aprender algo en particular. Precisamente para vivir la esencia propia del juego tradicional es necesario definirlo por sus reglas “que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, única que cuenta” (Caillois, 1986, citado en Tarapuez, 2013, p. 29) lejos de ser simples límites o restricciones, estas reglas constituyen cada uno de los juegos tradicionales, les permite a los jugadores definir las acciones valiosas, el entorno, tiempo y las interacciones sociales que van a emerger.

En este sentido, las reglas permiten que algunos juegos tradicionales se caractericen por ser de competencia entendida como los “Juegos que hacen intervenir una idea de competición, de desafío, lanzado a un adversario o a uno mismo, en una situación que supone una igualdad de oportunidades al comienzo” (Caillois, 1986, citado en Tarapuez, 2013, p. 29) y para ello es necesario que los jugadores establezcan acuerdos por medio de interacciones sociales comunicativas, en las que puedan delimitar las metas o propósitos de la competencia.

El momento de la victoria o derrota es clave, por lo que, permite una valiosa oportunidad para que los participantes aprendan a saber ganar y también a saber perder, instaurando la asimilación y aceptación de las normas o pactos establecidos antes o durante el juego tradicional.

En los juegos tradicionales cooperativos con una lógica competitiva, la competencia puede trascender la rivalidad, como sostiene Jaqueira et al. (2014) “En este escenario lúdico, cuando los participantes se respetan y aceptan el desafío de comparar sus intervenciones con la de los otros equipos, es posible aprovechar la competición como un recurso pedagógico pacífico” (p. 26) En consecuencia, se presentan interacciones sociales conflictivas durante los juegos de competencia individual o grupal, por ello, es importante respetar a los participantes, aceptar las reglas, así como permitir la mediación en el contexto escolar. Así que, en el ámbito educativo, la competencia se convierte en una valiosa herramienta de aprendizaje, crecimiento mutuo y trabajo en equipo.

Considerando lo que señala (Mead, 1961, citado por Gago et al, 2018, p.79) sobre cómo “el comportamiento competitivo o cooperativo se condiciona por el énfasis de las estructuras dentro de la sociedad, las metas que persiguen los individuos y los medios que utilizan para alcanzarlas” esto implica que, en los juegos tradicionales la naturaleza de la competencia puede variar de acuerdo a la época o contexto social en el que se esté jugando,

es por ello que sus reglas, condiciones o límites están sujetas a transformaciones o adaptaciones que mantiene la identidad particular de cada juego tradicional.

### ***3.2.4 Origen de algunos juegos tradicionales desarrollados en el proyecto pedagógico***

Los juegos tradicionales son portadores de historia y cultura, reconocer su origen es esencial para apreciar su valor en el marco del proyecto pedagógico, esta exploración permite comprender su evolución, su capacidad de adaptación y la manera particular en que los niños y niñas de 6 a 8 años los reinterpretan, viven y apropian en el contexto actual del recreo.

Por ello, este proyecto dedica un espacio a acercarse al origen de algunos juegos tradicionales implementados en 7 semanas con niños y niñas de 6 a 8 años, en el que se busca establecer un marco de referencia que permita interpretar con mayor profundidad las dinámicas observadas en los recreos, las cuales revelan cómo los participantes configuran activamente los juegos tradicionales, transformando o conservando las reglas, acuerdos, roles, materiales o propósitos, ajustándolos a sus propias necesidades e intereses.

---

García (2010) expone:

#### **“La Golosa”**

El juego de la rayuela ha sido difundido a lo largo de la historia en todas las civilizaciones. Era ya conocido en la Grecia clásica con el nombre de escolias, y en la Roma Imperial con el de juego de los odres. La arqueología corrobora esta opinión dando el inmenso número y las variadas tipologías que se han encontrado en los restos romanos, generalmente en los pavimentos de las calles próximas al foro, en los edificios públicos y en los cementerios. (p. 6)

---

#### **“El yas”**

Es un juego que tiene varias denominaciones como jackets, matatena o yaquis, se desconoce su origen, sin embargo, la forma antigua de la matatena se llamaba "nudillos" porque, en lugar de las matatenas (yaces) de metal, se usaban los huesos de los nudillos de ovejas o cabras, y la pelota era una semilla redonda que rebotará. Su popularidad en la

---

antigüedad está confirmada por abundante evidencia arqueológica y visual: no solo se han encontrado numerosas tabas en varios yacimientos, sino que el juego en sí, ya sea jugado por hombres, mujeres o niños, se representa con frecuencia en pinturas y esculturas. Alexandra Good (s.f.)

---

**“Yoyo”**

Sánchez (2023) explica que los testimonios más antiguos del yoyo se sitúan en la Antigua Grecia. Los yoyos griegos eran confeccionados en madera, metal o terracota. En particular, los yoyos de terracota eran ofrendas ceremoniales a los dioses cuando un niño alcanzaba la mayoría de edad.

Además, el autor señala que "la palabra 'yo-yo' parece tener raíces en el término ilocano yoyo de Filipinas. Más allá de su etimología, Filipinas desempeñó un papel crucial en la evolución moderna del yoyo" (párr. 5-6).

---

**“Coca”**

Según Origen del juego del balero (2020):

El origen de este tradicional juego es muy incierto. Existen registros mayas que datan del período clásico, en los cuales se hace referencia a la práctica de un juego muy parecido, pero en lugar de un barril de madera, se utilizaban cráneos humanos. Es conocido y jugado en gran parte de América Latina, aunque se le conoce por distintos nombres. Los grabados más antiguos que muestran jugadores de balero en Francia son del siglo XVII.

El rey de Francia Enrique III lanzó la moda del balero durante su reinado, que se extendió entre 1574 y 1589. Al monarca le gustaba jugarlo durante sus paseos. (Origen del juego del balero, 2020, párr. 3-4, 6)

---

**“El gato y ratón”**

El origen exacto del juego del gato y el ratón es incierto, pero tiene una larga historia que se remonta a la antigüedad. Ha sido jugado en diferentes culturas y períodos de la historia, y ha evolucionado para

---

---

convertirse en un juego popular en diversas formas y adaptaciones. (El ratón y el gato, s.f.).

---

**“Congelados”**

“Inicialmente el juego se denominó “Encantados” y surge en las escuelas de la república mexicana, no tiene un inventor y creador específico. Cuando llega a Colombia cambia su nombre, pero la estructura del juego es la misma, a este se le conoce como la versión moderna del juego” (Amaya, Bohórquez & Espitia, s.f., p. 1).

---

(

Fullera, 2004, como se citó en Herrador et al., 2006) menciona

**“Gallina ciega”**

La gallina ciega se juega en Francia desde hace unos mil años aproximadamente. Los niños no saben, cuando les vendan los ojos, que este juego se practica porque un caballero muy valiente de Francia llamado Collin Maillard, quedó ciego un día de pelea y sin soltar la espada no quiso que lo curasen, sino que siguió peleando hasta morir. Luego el Rey mandó que, en las peleas de juego, que se llamaban torneos, saliera siempre a pelear un caballero con los ojos vendados, para que la gente de Francia no se olvidara del gran arrojito mostrado por este hidalgo. (párr. 2)

---

**“Pirinola”**

“La partida de nacimiento del término perinola está expedida, precisamente, en el Cuzco en 1590. En la Historia del origen y genealogía real de los reyes incas del Perú, del mercedario fray Martín de Murúa” (Plata, 2019, p. 232).

Perinola (s.f.) menciona:

El origen de la perinola es incierto, ya que es un objeto que se encuentra en muchas culturas europeas. Algunos datos parecen indicar el origen judío de la perinola, ya que en la Janucá se acostumbra a jugar con una

---

---

perinola de cuatro caras denominada dreidel, mientras que otros documentos fijan su origen en la antigua Roma, donde la perinola era llamada totum. (párr. 2)

---

**“Pato, pato,  
ganso”**

Este juego, tiene sus raíces en Europa y ha evolucionado a lo largo de los años.

El Blog de las Aves (s.f.) menciona:

El origen del juego Patito, patito, ganso se remonta a antiguas tradiciones de juegos infantiles en países como Alemania, donde era conocido como Ente, Ente, Gans (pato, pato, ganso). Con el paso del tiempo, el juego se popularizó en otras regiones del mundo, adoptando diferentes variaciones en su mecánica y reglas. (párr. 8)

---

**“Tingo, tingo,  
tango”**

Es un juego tradicional infantil de América Latina, especialmente popular en Colombia y Venezuela.

“En Colombia, se le considera un juego tradicional que refleja la riqueza cultural del país. En Venezuela, es conocido como La papa caliente, destacando su presencia en la tradición lúdica venezolana” (Así se juega, s.f.).

---

**“Agua de  
limones”**

“Es una ronda que forma parte del folclor uruguayo y colombiano que consta de un estribillo que se canta mientras los niños están formados en circunferencia tomados de la mano y girando” (1Library, s.f.).

Aunque este juego es reconocido en la tradición colombiana, no se cuenta con información que precise su origen, por esta razón es probable que, al igual que la mayoría de los juegos tradicionales haya sido transmitida oralmente de generación en generación.

---

---

El origen exacto del juego del lobo no es exacto, debido a que, es un juego reconocido que se ha transmitido a lo largo de los años de generación en generación.

Jugando Ando (s.f.) menciona:

**“¿El lobo está?”** El juego del lobo puede variar en su forma y reglas dependiendo de la región o país en el que se juegue. Algunas versiones del juego incluyen elementos adicionales, como la participación de otros personajes o la utilización de objetos específicos. Sin embargo, la esencia del juego siempre es la misma: los jugadores cantan, preguntan y responden de forma divertida mientras el lobo se prepara para atrapar a los niños. (párr. 4)

---

**“El puente está quebrado”** El juego tradicional "El puente está quebrado" está presente en diversas regiones de Colombia. Aunque su origen exacto es desconocido, se ha transmitido de generación en generación haciendo parte de la cultura de muchos niños y niñas.

---

### **3.2.5 El valor de habitar el recreo escolar**

El recreo escolar se desarrolla en un espacio y tiempo delimitado, organizado por la institución educativa, sin embargo, el recreo como espacio escolar no ha existido siempre tal y como lo conocemos hoy en día, ha pasado por distintos estados de cambio, en los que recientemente se le ha reconocido como un espacio de formación y de producción de conocimiento, donde se originan gran parte de las interacciones cotidianas de los estudiantes en la escuela, que acercan al niño con su cultura. (Chaparro & Leguizamon, 2015)

Al mismo tiempo, el recreo contribuye a el aprendizaje, a el desarrollo social y a la salud infantil, además, se producen acciones libres que le permite a los niños y niñas organizar sus propios juegos, así como, escoger y determinar las reglas de estos, lo que implica un fortalecimiento de las habilidades sociales (Jarret, 2002). Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se considera que parte fundamental de la formación de los niños y las niñas tiene lugar en el recreo, pues es el espacio en donde ellos pueden interactuar libremente contribuyendo así a su socialización.

Por otra parte, se expone el receso del recreo, como un espacio en que convive el currículum formal con el currículum no formal, que establece un puente entre lo que ocurre dentro de la escuela y lo que sucede fuera de ella (Gonzales, Rivera, & Trigueros, 2022, p. 1.188)

Actualmente, el recreo escolar es uno de los espacios más favorables para el estudio de las relaciones sociales que se establecen entre el alumnado (García, A. T., & Martínez, C. N., 2018) o entre el alumno y el maestro, siendo uno de los escenarios preferidos durante la etapa escolar, donde las profesoras en formación intentan conocer los significados y valoraciones que tienen construidos los niños y las niñas en torno al juego, el jugo tradicional y la interacciones que emergen en sus recreos entre pares.

Se resaltan también los beneficios percibidos del recreo donde se ha señalado podría ser el único momento del día que un niño o una niña tiene la oportunidad de jugar y relacionarse con sus pares durante la jornada escolar, se destaca que, por participar en estos tipos de actividades no estructuradas, los sujetos pueden desarrollar las habilidades sociales, emocionales, físicas y cognitivas que necesitan para tener éxito tanto en el colegio como en la sociedad en general (Díaz, 2010), a causa de que, el recreo favorece la interacción social y la

construcción de relaciones con otros que marcan y enriquecen su proceso de formación y construcción como sujetos.

El recreo también “les permite practicar habilidades de la vida, como la resolución de conflictos, la cooperación, el respeto por las reglas, los turnos, el compartir, el utilizar el lenguaje para comunicarse y la resolución de problemas en situaciones reales”(Díaz, 2010, p.3).

Así mismo, entre las múltiples contribuciones del recreo se encuentran los beneficios sociales. En este contexto:

Sugiere que los niños y las niñas mejoran sus habilidades sociales durante el recreo al practicar las siguientes acciones: Compartir con los demás, cooperar, comunicarse con el profesorado y el resto del alumnado, resolver problemas, respetar las normas establecidas y La autodisciplina. (Tambor, 1999, Citado en Díaz, 2010, p. 3)

Finalmente, el recreo hace parte del proceso educativo siendo este como lo señala Gómez (1994), “La base inicial para adquirir los hábitos que le ayudarán a desempeñar un papel positivo a la sociedad a la que pertenece y de acuerdo con los patrones culturales y códigos de comportamiento” (p.23). Desde aquí se reconocen dos tipos de recreo (Recreo dirigido y libre o espontáneo) como oportunidad para que el niño y la niña se reconozca y sea parte de su comunidad educativa.

Entorno al recreo dirigido, se entiende por ser el espacio en el que el maestro o la maestra planea el desarrollo de una actividad que será dirigida por ella o él mismo, teniendo en cuenta desde el papel pedagógico las necesidades del contexto y los estudiantes, según Gómez (1994) plantea: “La única institución que puede asegurar la conservación de la cultura es la escuela a través de sus alumnos y esto solo se logra eficazmente durante el recreo”

(p.25). Una de las maneras en que la cultura puede ser conservada es a partir del juego tradicional dirigido en el recreo en esta ocasión por las maestras en formación.

En el caso del recreo libre o espontáneo, el papel del maestro/a se encuentra centrado en supervisar las acciones que llevan a cabo los estudiantes en el espacio del recreo, tomando el mando de autoridad donde interviene para solucionar conflictos que puedan suceder en este espacio. En el caso de los niños y las niñas, son ellos quienes dirigen sus propias actividades, priorizan el juego, puesto que deciden que jugar, como jugar y con quienes juegan (Jarauta, 2017).

Debido a esta supervisión del maestro, el juego en el recreo no es totalmente libre porque, como menciona (Torres, 2018, citado por Durand & Quispe, 2021) “El juego libre no existe del todo como tal, sino que se trata de un juego con ciertos riesgos según el punto de vista de los responsables del patio, y por eso, se delimitan sus acciones con diversas prohibiciones” (p. 100). Teniendo en cuenta que, el maestro debe preservar el cuidado y seguridad de los niños y las niñas que tiene a cargo.

### **3.3 Marco Legal**

Para concluir el recorrido e indagación sobre los aspectos teóricos y conceptuales que soportan el proyecto pedagógico, es importante tener en cuenta la normativa legal y general que se enfoca en los tiempos de juego, descanso y recreo a partir de los códigos, decretos y resoluciones que orientan la presente investigación dentro del contexto jurídico.

Tener presente las siguientes normas legales proporciona conexión directa con la validez y pertinencia del proyecto pedagógico porque, reconoce que las intervenciones contribuyen a garantizar el derecho al juego como parte del desarrollo integral de los niños y las niñas en la escuela y especialmente en el tiempo del recreo.

#### **3.3.1 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)**

Se toma en cuenta el Artículo 14 el cual establece que en el plan de estudios de cada institución educativa se deben incluir actividades lúdicas y recreativas que contribuyan al desarrollo integral de los y las estudiantes.

Del mismo modo, el Artículo 23 expone la importancia del tiempo del descanso y el juego dentro del currículo escolar

### ***3.3.2 Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006)***

En el presente código se encuentra el Artículo 31 el cual establece el derecho al juego y el descanso como parte fundamental en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

### ***3.3.3 Decreto 1860 de 1994 (Reglamenta la Ley 115 de 1994)***

El Artículo 35 de este decreto se basa en determinar la organización del tiempo escolar e indica la importancia del recreo dentro de la jornada académica.

### ***3.3.4 Ley 1620 de 2013 - Sistema Nacional de Convivencia Escolar***

Continuando con la revisión de los documentos legales, se continua con el Artículo 2, que establece la importancia de generar entornos seguros y libres de violencia en todos los espacios escolares, incluyendo patios y zonas de recreo.

Por otro lado, el Artículo 15 de esta misma ley, decreta la creación de estrategias de prevención del acoso escolar y otros tipos de violencia en los colegios, abordando también el tiempo de recreo para de esta manera incidir positivamente en sus interacciones sociales.

### ***3.3.5 Decreto 1965 de 2013 (Reglamenta la Ley 1620)***

Se propuso recorrer este decreto donde se encontró el Artículo 27 en el cual, se indica que las instituciones educativas deben pensar y plantear estrategias para prevenir y atender

situaciones de violencia en todos los espacios de la escuela, incluidos especialmente los tiempos de descanso y recreo escolar.

Por otro lado, en el Artículo 38 se decreta la capacitación de maestros, maestras y todo el personal escolar en general, para lograr identificar y actuar frente a situaciones de acoso o violencia especialmente durante los momentos del recreo.

En conclusión, el análisis de la Ley General de Educación, el Código de Infancia y Adolescencia, los decretos reglamentarios y la Ley del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, esta indagación no solo fundamenta la pertinencia de este proyecto pedagógico, sino que también invita a la comunidad educativa a ampliar las perspectivas sobre el juego y el recreo en el currículo, impulsando la intervención en el recreo para crear entornos escolares seguros, enriquecedores y libres de violencia, donde el disfrute del juego y el descanso se conviertan en pilares fundamentales para un desarrollo armonioso y seguro de los niños y las niñas.

## Capítulo 4

### 4. Marco metodológico

El marco metodológico de este proyecto pedagógico se centra en exponer y justificar el enfoque de investigación escogido, los métodos que se van a usar para desarrollar la propuesta y los instrumentos requeridos para observar, recopilar, analizar e interpretar los datos o hallazgos que se obtienen.

Este proyecto propone profundizar en las interacciones entre pares, con objetos y maestras/os, teniendo en cuenta el valor del recreo escolar y el rol que la maestra en educación infantil cumple al momento de planear e intervenir en el espacio del recreo para permitir otro tipo de interacciones a partir de los juegos tradicionales.

El enfoque de investigación que se usó para la elaboración del proyecto toma algunos elementos de las modalidades de investigación de corte cualitativo que permiten observar, registrar, y analizar comportamientos y dinámicas durante los espacios de recreo en los que plantean interacciones a través de los juegos tradicionales propuestos.

El proceso metodológico cualitativo del proyecto, parte de la recolección de datos, que luego son contrastados con los que llamamos primeros análisis teóricos, es decir que, usando los referentes conceptuales consultados, se parte de ellos, para encontrar posibles relaciones entre conceptos y verificaciones dentro de las observaciones de campo. Para este proceso de confrontaciones se usaron algunos elementos de Jara (2020), considerando que, dadas las condiciones del proyecto, este no obedece radicalmente al tipo de investigación llamado sistematización de experiencias, sin embargo, toma los elementos guía para la consolidación de las categorías de análisis elaboradas.

En este capítulo se describen los instrumentos de recolección tales como la observación, entrevistas, fichas de observación, fotografías, grabaciones en video y

anotaciones. Este marco metodológico proporciona una estructura clara y rigurosa, para llevar a cabo el proyecto, garantizando la validez y confiabilidad de los hallazgos, ofreciendo una base sólida para el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan interacciones sanas.

#### **4.1. Línea de investigación**

El presente proyecto indaga, promueve y reflexiona sobre temáticas pertinentes a la línea de investigación Infancia, educación y sociedad la cual busca promover en maestros y maestras en formación una actitud investigativa, a partir de la cual propongan desde diversos escenarios, ejercicios reflexivos en torno a asuntos relacionados con vínculos, emociones e interacciones, experiencias de cuidado y crianza y entornos protectores.

El estudio se centra en el eje conceptual de Vínculos, emociones e interacciones, el cual ubica la importancia de lo emocional y lo socio afectivo en el establecimiento de vínculos, relaciones e interacciones para el desarrollo humano y social. A través de esta línea de investigación y por medio del presente proyecto pedagógico se busca contribuir conocimientos que aporten al papel como maestros y maestras entorno al recreo escolar y de qué manera contribuir favorablemente a generar otro tipo de interacciones entre los niños y las niñas.

Finalmente, el proyecto aporta a la línea de investigación que promueve la reflexión y construcción de procesos investigativos, pedagógicos y experienciales en los que se reconozca la complejidad de las infancias en la experiencia humana, el alcance de su impacto en el a través de su interacción con el entorno, el lugar de las construcciones culturales, sociales y educativas en dichas comprensiones. Con este fin, la línea se desarrolla en articulación de lo experiencial, lo teórico, lo epistémico y lo educativo desde preguntas en las que el qué, el por qué y el para qué de las apuestas investigativas toman especial relevancia.

## 4.2. Enfoque de investigación

Se adoptó un enfoque cualitativo, que abarca la naturaleza de las diferentes realidades en un contexto determinado, recolectando información desde los datos descriptivos donde se comprende la realidad para identificar y reflexionar las concepciones de los sujetos implicados ante determinado fenómeno. En ese sentido, es fundamental reconocer el contexto del recreo tal y como es, a fin de identificar las interacciones más frecuentes entre el espacio, los pares, los objetos y las maestras, dando lugar a cómo los niños y niñas perciben, habitan y sienten su entorno escolar.

Desde la observación y reflexión se presenta un proyecto pedagógico como una manera de entender y dar voz a las situaciones que se presentan en el ambiente del recreo, posibilitando a las tres estudiantes un acercamiento de lo que sucede en relación con las interacciones, la comunicación y los juegos entre los pares. Bajo esta perspectiva, se adaptan algunos elementos propuestos para la sistematización de experiencias de Jara (2020), aclarando que este proyecto, no califica como experiencia de sistematización, pero suma algunos elementos que pueden convertirse, si fuera el caso de continuarse en una sistematización clave en la búsqueda, provocación e instalación de nuevas interacciones para los estudiantes de la IED y de las IED de la localidad. A partir de esta mirada se toman solo algunos componentes que aportan al proyecto pedagógico, posibilitando en el futuro la apertura a una investigación de largo plazo.

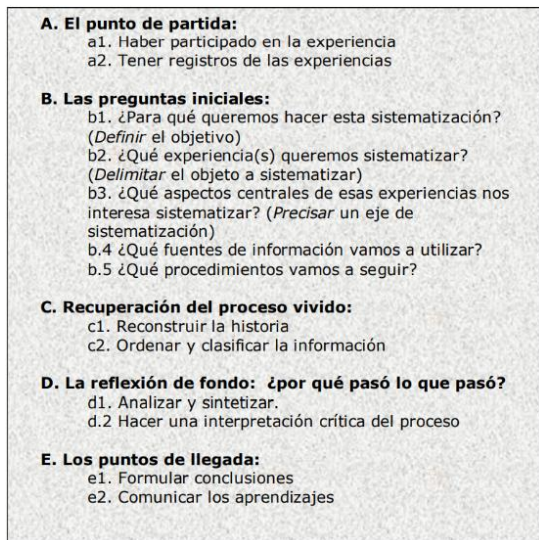
Jara (2020) define la sistematización de experiencia como “el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, referido no solo a datos o información que se recoge y ordena, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso no decimos solo ‘sistematización’, sino ‘sistematización de experiencias’” (p.3). A lo largo de la investigación se van produciendo conocimientos y aprendizajes, posibilitando la apropiación

de las experiencias durante el proyecto pedagógico, permitiendo dar cuenta de lo aprendido compartiéndolo con otros.

Para sistematizar una experiencia se requiere tener interés por aprender de la experiencia y sensibilidad para dejarla hablar por sí misma, dejando de lado un análisis con prejuicios o justificaciones Jara (2020). A continuación, se presenta la ilustración 1 que orienta la gestión metodológica del proyecto pedagógico en cinco momentos.

### Figura 1

*¿Cómo sistematizar? una propuesta metodológica en cinco momentos.*



Jara Holliday, O. (2020). *¿Cómo sistematizar? una propuesta metodológica en cinco momentos.* [imagen]. Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.

El cuadro hace una descripción breve de los pasos a seguir durante la sistematización, el punto (B) concreta y enmarca los interrogantes que ayudaron a orientar la ruta del proyecto pedagógico, permitiendo reflexionar, preguntar y sintetizar la información y hallazgos de la propuesta; cabe mencionar que el proyecto pedagógico toma algunos elementos de los cinco momentos descritos en la figura(# 1) como referencia para el desarrollo de la investigación, dejando apertura a posibles investigaciones que deseen continuar este proyecto pedagógico.

### **4.3. Instrumentos de recolección**

Para la recolección de la información obtenida se hizo uso de 4 herramientas la entrevista, observación participante, fotografía y tabla de hallazgos, que permitieron organizar y delimitar el proyecto pedagógico.

#### **4.3.1 Entrevista**

Las entrevistas fueron el punto de partida para leer el contexto, identificar la pregunta problema y desarrollar el proyecto pedagógico, se les realizó a los niños y las niñas durante el tiempo del recreo y post recreo, así como a las maestras y maestros de grados primero y a la coordinadora encargada de primaria. Las cuales a partir de su saber, experiencias y opiniones permitieron una lectura más amplia y consciente del contexto, debido a que, la entrevista cualitativa facilita recopilar información detallada, por medio del entrevistado quien es el que comparte oralmente sus experiencias u opiniones acerca del tema del cual se va a investigar como señalan (Fontana y Frey, 2005, citado en Vargas-Jiménez, 2012, p.123).

Con base en las entrevistas semiestructuradas realizadas en los semestres sexto, séptimo y octavo, se resalta la importancia de las voces de las maestras que brindaron una visión sobre como ellas perciben el juego dentro y fuera del aula y su papel en la enseñanza, lo que genero reconocer sus motivaciones, experiencias, perspectivas y permitieron ver de manera global las maneras de implementar actividades relacionadas con las interacciones entre los niños y las niñas. También en profundidad se obtuvo información sobre el punto de vista y la experiencia de cada estudiante.

Las entrevistas realizadas a los niños y las niñas permitieron obtener información directa y significativa acerca de sus intereses, necesidades y formas de interactuar dentro y

fuera del aula, proporcionando una visión sobre como los niños perciben y viven el juego en la interacción con sus pares y con los objetos.

En conclusión, la entrevista es una herramienta fundamental en el contexto académico, dado que, facilita la obtención de información detallada y enriquecedora de los participantes del entorno educativo. Su implementación es ideal para esta investigación, aportando una visión cualitativa que complementa y potencia los enfoques metodológicos.

#### ***4.3.2. Observación participante***

La observación participante es una herramienta fundamental en la investigación cualitativa y es un elemento clave en este proyecto, dado que, permite analizar de manera directa y contextualizada las interacciones que surgen antes, durante y después del desarrollo de los juegos tradicionales propuestos.

Este instrumento fue uno de los más utilizados para el desarrollo del proyecto debido a que, permitió identificar como los niños y las niñas interactúan entre sí, con las maestras y en algunos casos con los objetos dispuestos. Además, les permitió a las maestras en formación captar actitudes, acciones o expresiones que los niños en muchas ocasiones no verbalizaron.

La observación participante “es definida como una investigación caracterizada por interacciones sociales profundas entre investigador e investigado, que ocurren en el ambiente de éstos y promocionan la recogida de informaciones de modo sistematizado” (Fagundes et al., 2014, párr. 5). Es por esto, que la observación participante, a lo largo de las intervenciones implementadas en el recreo contribuyo a reconocer los aspectos en los que se debía mejorar elementos como la organización, distribución y desarrollo de los juegos tradicionales; así mismo, permitió identificar y analizar los juegos que generaron más interacciones, más interés y más participación.

### **4.3.3. Fotografía**

La fotografía fue un instrumento muy importante para esta investigación, debido a que permitió capturar ocasiones claves de forma visual, facilitando la observación, el análisis y la reflexión sobre las interacciones que surgieron a partir de los juegos tradicionales realizados.

El hacer uso de las fotografías fue fundamental puesto que contribuyó a ampliar en aspectos o situaciones que en una primera observación pasaron desapercibidos. En este sentido, Bonetto (2016) expone que “más específicamente, la imagen como dato ayuda a contextualizar lo observado y posibilita profundizar sobre aspectos menos visibles en otros modos de registro de lo observado” (p.71). De acuerdo con esto, la fotografía es un factor valioso para todo el proceso y en especial para el análisis de la investigación dado que, proporciona evidencias visuales que respaldan los hallazgos, las reflexiones y las interpretaciones obtenidas de las maestras en formación.

### **4.3.4. Fichas de observación**

Las fichas de observación utilizadas son una elaboración propia de las estudiantes quienes antes de realizar las intervenciones de la propuesta se preguntan ¿qué voy a observar?, reflexionan sobre las dimensiones y categorías que específicamente se van a observar y registrar durante las interacciones entre pares, con las maestras y el objeto y que emergen en la realización de los juegos tradicionales.

Las fichas se organizaron en cuatro dimensiones: personal-social, corporal, comunicativa y cognitiva cada una de ellas contiene entre tres a siete categorías que permiten interpretar y separar los hallazgos observados de cada intervención en el recreo.

Estas fichas son un instrumento valioso porque permite registrar la información observada de las interacciones que surgieron en cada juego tradicional de manera sistemática

y estructurada permitiendo que más adelante sea más comprensible y se les facilite a las maestras en formación la recopilación, comparación y el análisis de estos datos.

## Capítulo 5

### 5. Proyecto pedagógico

El presente apartado se asume y expone dentro de la modalidad de proyecto pedagógico que es una articulación entre la teoría, la práctica pedagógica y la reflexión, que busca enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, modalidad que es brindada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en la licenciatura de educación infantil dando la oportunidad de ampliar los aprendizajes de las maestras en formación. Este enfoque permite a las estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos escolares a partir de la planeación e implementación de un proyecto pedagógico que responda a necesidades, desafíos e intereses específicos del escenario de práctica.

Según el Consejo de la facultad de educación (2021), que acoge la Licenciatura en Educación Infantil se establece la siguiente definición:

Una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar un proyecto que permita reflexionar el problema de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo y lo que significa ser maestro (p. 3).

Este proyecto surge de la observación y la participación constante de las tres estudiantes en el escenario de práctica I.E.D Ciudadela Educativa de Bosa, para aprender de las interacciones que surgen durante el tiempo de recreo de los niños y niñas entre los 6 y 8 años, que busca movilizar interacciones entre pares, objetos y maestras, como también en resignificar el espacio del recreo, como un lugar habitado por los niños y niñas en el que construyen aprendizajes a partir de sus propios juegos.

El proyecto se centra en generar distintas interacciones, mediante juegos tradicionales que se les plantea durante siete semanas, cada una con el desarrollo de dos juegos para un

total de catorce intervenciones, teniendo en cuenta la problemática que se identificó durante la contextualización.

Se expone el desarrollo, análisis y reflexiones que suscitó el proyecto pedagógico, recopilando las acciones más relevantes de las intervenciones realizadas, recurriendo a la fotografía y descripción de estas, posibilitando la relación entre la experiencia, las búsquedas que establecen diálogos con la teoría y las diferentes interacciones comunicativas, entre pares, con el objeto y las maestras en formación durante el recreo.

### **5.1. Estrategia pedagógica**

El proyecto toma como estrategia pedagógica los ambientes de aprendizaje considerados como una estrategia para brindar espacios que fortalecen las dimensiones del desarrollo y las experiencias de los niños y las niñas en la escuela, ambientes pensados por las maestras de educación infantil donde resaltan la importancia de planear e intervenir en otros espacios dentro de la institución diferentes a la del aula, movilizando interacciones a través del lenguaje, la gestualidad y corporalidad entre pares o maestras, acontecimientos que transcurren en la cotidianidad de la escuela.

De acuerdo con lo expuesto por León et al. (2018):

“Un ambiente de aprendizaje se debe entender como un espacio en el cual se configuran distintas interacciones entre sujetos que desempeñan roles, al tiempo que dichas interacciones lo modifican y dinamizan; es decir, debe entenderse como un espacio en el que estudiantes, docentes y directivos interactúan y actúan, según su propio rol, con todos y sobre todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo” (p. 6).

En este mismo sentido, se perciben los ambientes de aprendizaje como un espacio que reconoce las necesidades, características del entorno donde se plantea el diseño y

construcción de este, reconociendo las infancias que interactúan y habitan el ambiente, es por esto que León, et al. (2018) propone un espacio donde “se mezclan seres humanos, las acciones pedagógicas de quienes intervienen en la educación y un conjunto de saberes que media la interacción de factores biológicos, físicos y psicosociales” (p. 6) esto permite ubicar a las maestras en formación para plantear pedagógicamente su propuesta en el espacio y tiempo del recreo que busca fortalecer dichas interacciones.

El espacio en el que se van a desarrollar las actividades corresponde a un ambiente de tipo real, debido a que se desarrolla en las zonas verdes de la institución, permitiendo observar cómo ponen en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Rodríguez (2014), sección de desarrollo, par 2). Que le permiten a los niños y las niñas mostrar su auténtica personalidad durante las interacciones con los otros.

Es importante destacar las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia (2017) donde exponen la importancia del acompañamiento de las maestras en el desarrollo integral de los niños y niñas. El proyecto enfatiza que las maestras desempeñan un papel fundamental en la creación de ambientes de aprendizaje significativos, promoviendo interacciones de calidad y facilitando experiencias que fomenten el desarrollo cognitivo, social y emocional de los infantes.

En conclusión, el recreo se convierte en un ambiente idóneo para observar y reflexionar cómo por medio de los juegos tradicionales surgen interacciones donde ellos negocian roles, resuelven conflictos y expresan emociones en un contexto no estructurado por el currículo formal, lo que enriquece el proceso de aprendizaje y desarrollo socioemocional, posibilitándoles a las maestras en formación la oportunidad de acercarse y conocer las particularidades propias de cada niño y niña.

## **5.2 Desarrollo del proyecto pedagógico**

El proyecto se lleva a cabo en el recreo escolar de primaria, y la participación en cada uno de los juegos se encuentra ligada a los niños o niñas entre los 6 y 8 años que deseen de manera autónoma jugar, es decir, la cantidad y persistencia de participantes en cada juego estará aumentando o disminuyendo según sus intereses. Se plantea de esta manera, por la riqueza que ofrece el recreo escolar de reunir los grados primero y segundo, siendo esta una posibilidad para conocer e interactuar con niños y niñas de otros salones. Además, desarrollar la propuesta de esta forma genera que las maestras en formación se interesen por observar y registrar las percepciones y frecuencia de participación de los niños y las niñas en sus intervenciones pedagógicas.

A continuación, se presenta el propósito general que abarca la intención de todas las intervenciones desarrolladas en siete semanas.

### ***5.2.1. Propósito general de las intervenciones***


Desarrollar diferentes juegos tradicionales en el espacio y tiempo del recreo, para promover interacciones comunicativas, entre pares y maestras, que permitan a los niños y las niñas cooperar, mejorar su comunicación con los otros, solucionar sus conflictos, participar, plantear sus intereses, ideas, hipótesis, o la construcción de sus propios juegos, involucrando a la maestra de educación infantil desde la participación en estos, además de ejercer el rol de mediadora en aspectos como: respetar el turno, seguir las reglas del juego o reconocer al otro.

Para el diseño de los 14 juegos tradicionales propuestos en 7 semanas, se elaboraron fichas técnicas con el objetivo, descripción, regla y materiales para cada uno de ellos, con el fin de profundizar el conocimiento y contrastar las transformaciones que se han ido otorgando con el paso del tiempo.

**Tabla 1**

*Ficha técnica de los juegos tradicionales desarrollados en el proyecto pedagógico*

- *Semana 1*

<b>Juego 1: “golosa”</b>	
<b>Objetivo del juego tradicional</b>	Recorrer todas las casillas en orden ascendente y regresar sin cometer errores, con precisión en el lanzamiento del objeto, el ganador será el primer jugador en completar las casillas de cielo a tierra.
<b>Descripción e ilustración</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Fotografía 3</b> <i>“La golosa”</i></p>  <p>Primero se deberá dibujar en el piso 10 cuadrados y enumerarlos</p> <p><b>Lanzamientos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Todos los jugadores se ubican formando una fila detrás de la línea de partida (simbolizada con la silueta de dos pies).</li><li>• Pararse detrás de la línea para lanzar un objeto pequeño (una piedra, tapa, ficha etc...) al número 1; si pisa o pasa el pie de la línea límite, no es válido el</li></ul>	

lanzamiento, por lo tanto, se le dará otra oportunidad para que lo vuelva a intentar correctamente.

- Si la piedra cae dentro del cuadro del número 1 podrá hacer el recorrido saltando en un pie, sin pisar el cuadro en donde se encuentre el objeto, o de lo contrario perderá el turno y no completará la ronda devolviéndose al final de la fila. Si la piedra cae por fuera del cuadro 1, pierde el turno y deberá esperar nuevamente su turno.
- Si la piedra cae encima de alguna línea de cualquier cuadro tendrá una segunda oportunidad para lanzar la piedra.

#### **Salto y recorrido:**

- Deberá pasar por todos los números de manera ascendente, primero deberá lanzar la piedra al número 1, luego hacer el recorrido de ida y vuelta por todos los números, al terminar sin errores avanza al cuadro 2 de esta manera hasta llegar al cielo.
- El recorrido siempre se inicia desde el cuadro con el número 1 independientemente del número en que vaya cada jugador.
- Únicamente salta con los dos pies, posicionando cada pie en un cuadro de los números 4 - 5, 7- 8 y en el soy y la luna
- Durante el recorrido el jugador deberá llegar al número donde está la piedra, agacharse y recogerla con una mano sin apoyarse en el piso con la otra mano, o de lo contrario pierde el turno.
- Una vez complete el recorrido de un número sin equivocarse tendrá la oportunidad de volver a lanzar para pasar al siguiente número.

<b>Materiales</b>	Una tapa y una tiza para dibujar la golosa
-------------------	--

<b>Reglas</b>	
1. Recorrer el tablero en orden ascendente, realizando lanzamientos en el aire con el objeto al cuadro correspondiente.	
2. Al lanzar el objeto en el tablero, si toca una de las líneas dibujadas, puede volver a lanzar, si sale por fuera del tablero pierde el turno y pasa al final de la fila.	

3. Si al saltar en un pie, baja y toca el piso con el otro pie en los números 1, 2, 3, 6 y 9 o por fuera del tablero pierde el turno y el recorrido.
4. Durante el recorrido si al saltar, el pie toca una línea o sale de algún cuadro pierde el turno y deberá esperar nuevamente su turno.

### Juego 2: “Yas”

**Objetivo del juego tradicional**

Completar los 10 niveles con pocos errores para acabar primero que los oponentes.

#### Descripción e ilustración

#### Fotografía 4

*“El Yas”*



El inicio del juego requiere la selección de una superficie de juego dura, plana y lisa para asegurar el correcto rebote de la pelota, una vez definido el espacio, los participantes determinarán quién comenzará la partida lanzando todos los yaces al aire. El jugador que consiga atrapar la mayor cantidad de yaces, inicialmente en el dorso y posteriormente en la palma de la mano, será el encargado de dar comienzo al juego.

El jugador que inicia la partida dispersa los yaces sobre el suelo, directamente frente a él, después, lanza la pelota hacia arriba (verticalmente) dando la altura suficiente para permitir la recolección de los yaces. Durante la trayectoria de la pelota en el aire, el jugador debe tomar con agilidad un yas, dejar que la pelota impacte una vez contra el

suelo y finalmente atraparla. Este procedimiento se reitera: lanzamiento de la pelota, toma de un yac, transferencia de este a la mano contraria y captura de la pelota. El jugador prosigue hasta completar la recolección individual de todos los yaces o hasta cometer una falta, a esta primera fase del juego se le designa ronda "simple" O “nivel 1”.

Cuando el turno termina, se regresan los yaces tomados y se esparcen en el suelo. Pasa la pelota al siguiente jugador y este repite la secuencia anteriormente descrita. Obtiene un punto el jugador que en la primera ronda haya obtenido la mayor cantidad de yaces. Una vez los jugadores completan la ronda del nivel 1, se pasan a rondas más complejas por niveles que repiten la misma secuencia de juego. El nivel 2 exige que el jugador recoja dos yaces a la vez mientras la pelota está en el aire, en el nivel 3 se recogen 3 yaces mientras la pelota está en el aire y así hasta llegar al nivel 10 en el que con un solo lanzamiento se recolectan el total de los yaces.

**Algunas variaciones pueden ser**

- Sigue los pasos tradicionales, pero omite el rebote de la pelota. Recoge los yaces y toma la pelota antes de que rebote.
- Rebotar la pelota con la mano contraria a la que siempre es usada.
- La vuelta al mundo: Después de lanzar la pelota, hacer un círculo en el aire alrededor de ella con la mano antes de que rebote.

<b>Materiales</b>	Diez (10) yaces (piezas similares a un asterisco) y una pelota pequeña que rebote.
-------------------	--

**Reglas**

1. Se puede jugar en parejas o más (no hay un máximo de jugadores establecidos)
2. La pelota sólo puede rebotar una vez. Si dejas que rebote más de una vez, se acaba tu turno. Atrapa la pelota con la misma mano que has usado para recoger los yaces.
3. El turno termina si pierde la pelota, no recoge los yaces, mueve un yac o deja caer un yac que hayas recogido

**Faltas**

- Dejar escapar o rebotar más de una vez la pelota
- Recoger el número incorrecto de yaces

- Dejar caer un yas recogido
- Mover accidentalmente un yas de su lugar en el suelo (a esto se le llama "inclinarse")

- *Semana 2*

**Juego 3: “El puente está quebrado”**

**Objetivo del juego tradicional**

Obtener la mayor cantidad de jugadores detrás de uno de los puentes y no caer.

**Descripción e ilustración**

**Fotografía 5**

*“El puente está quebrado”*



Dos jugadores se toman de las manos frente a frente, de tal manera que forman un arco o puente con los brazos. Los demás jugadores, a cierta distancia forman una fila, mientras los dos jugadores que forma el puente eligen en secreto, un color diferente para cada uno. Después los jugadores deben pasar por debajo de los brazos del puente, mientras estos cantan la canción:

*“El puente está quebrado, ¿Con qué lo curaremos?”*

*Con cáscara de huevo, burritos al potrero,  
que pase el rey, que ha de pasar,  
con todos sus hijitos menos el de atrás, trás, trás”*

Al finalizar la canción, los brazos del “puente” se bajan para atrapar al jugador que está pasando por debajo. El jugador atrapado escoge un color y se hace detrás del niño o niña al que corresponda el color. Una vez atrapados todos los jugadores de la fila se agarran de la cintura uno detrás del otro y los jugadores que arman el puente se toman de las manos para empezar a jalar, el grupo que primero cae al piso o se suelta pierde.

**Materiales**

Ninguno.

### Reglas

1. Todos los jugadores deben cantar la canción del puente está quebrado.
2. Una vez escogido el color no podrá cambiar de opción.
3. Cuando un jugador está detrás de un no podrá volver a pasar debajo del puente, deberá esperar hasta que todos sean atrapados.
4. Todos deben mantener en secreto el color que corresponde a cada niño o niña que representa el “puente”

### Juego 4: “lazo (osito, osito...)”

**Objetivo del juego tradicional**

Completar correctamente los movimientos y saltos de toda la canción.

### Descripción e ilustración

#### Fotografía 6

*“lazo (osito, osito...)”*



El juego se inicia con dos participantes que sostienen una cuerda larga, cada uno en un extremo, y la hacen girar continuamente. El resto de los jugadores se alinean o se distribuyen alrededor del lazo. De forma ordenada, cada jugador entra al espacio donde la cuerda está girando y debe saltar siguiendo el ritmo y las indicaciones de la canción que van cantando todos los jugadores:

*“Osito, osito mira el cielo, osito, osito toca el suelo,  
osito, osito en un pie, osito, osito en el otro,  
osito, osito en los dos, osito, osito media vuelta,  
osito, osito vuelta entera, osito, osito sal del juego”*

En caso de no cumplir los movimientos de la canción el jugador deberá salir del movimiento del lazo y el siguiente jugador entra, la canción comienza nuevamente desde el principio, gana el que logre completa toda la ronda sin errores.

<b>Materiales</b>	Una cuerda o lazo largo
<b>Reglas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los jugadores deben saltar y seguir las indicaciones de la canción correctamente, de lo contrario quedarán eliminados.</li> <li>2. No se debe aumentar o disminuir la velocidad de los giros del lazo</li> <li>3. Todos los participantes deberán cantar.</li> </ol>	

- **Semana 3**

<b>Juego 5: “El gato y el ratón”</b>	
<b>Objetivo del juego tradicional</b>	<p>Gato: Atrapar al ratón.</p> <p>Ratón: no dejarse atrapar por el gato.</p> <p>Los demás participantes: Ayudar al ratón a no ser atrapado.</p>
<b>Descripción e ilustración</b>	

### Fotografía 37

#### Fotografía 7

*“El gato y el ratón”*



Dos jugadores escogidos al azar, aunque previamente se puede sortear para ver quiénes son los afortunados. Uno tendrá el papel de gato y otro el de ratón. Los otros jugadores tomados de las manos forman un círculo y ponen en el centro al ratón y por fuera al gato, se inicia el diálogo:

Gato: ¡A que te cojo, ratón!

Ratón: ¡A que no gato ladrón!

Gato: ¿Qué apostamos?

Ratón: Una mogolla y un chicharrón

Gato: ¿a qué horas?

Ratón: a las \_\_\_\_\_ (elegir una hora entre 1 y 12)

Todos los estudiantes giran en el mismo sentido tomándose de las manos y cantando la canción:

*“El reloj de la clase de Jerusalén, da las horas siempre bien,  
da la una, da las dos, da las tres, da las cuatro,  
da las cinco, da las seis, da las siete, da las ocho,  
da las nueve, da las diez, da las once, da las doce”*

Cuando sea la hora acordada por el gato y el ratón, el ratón saldrá del círculo y correrá huyendo del gato, quien debe intentar atrapar al ratón. Sin embargo, es importante recordar

que el ratón puede ingresar al círculo para protegerse y los participantes que forman el círculo serán la casa que protegerá al ratón.

Si el gato intenta entrar al círculo, los participantes deben tratar de bajar sus manos y no dejar entrar al gato sirviendo de escudo para el ratón.

Gana el gato si atrapa al ratón o gana el ratón si no se deja atrapar por el gato. Al terminar se eligen dos nuevos participantes.

**Materiales:**

Ninguno

### Reglas

1. El gato se ubicará fuera del círculo y el ratón dentro.
2. El gato no puede romper el círculo, sólo puede entrar si los jugadores del círculo lo dejan pasar.
3. Si tras 2 minutos de persecución el gato no atrapa al ratón, se da por finalizado el juego y el ratón gana. Por lo que los jugadores repetirán la frase “ese gato no sirvió, ese gato no sirvió”

### Juego 6: “¿El lobo está?”

**Objetivo del juego tradicional**

Del lobo: atrapar un jugador

Jugadores: no dejarse atrapar del lobo

### Descripción e ilustración

#### Fotografía 8

“¿El lobo está?”



El juego comienza con la elección de un jugador que hará el papel del lobo. Seguidamente, se delimitan las áreas seguras donde los demás participantes podrán correr. Los jugadores restantes se toman de las manos, formando un círculo con el lobo en el centro, después los jugadores deberán girar y en círculo y repetir la siguiente canción:

*“Juguemos en el bosque mientras el lobo no esta  
¿lobo está?”*

Al termina la canción los jugadores se detienen y el lobo responde:

*“Me estoy despertando”*

Los jugadores nuevamente empiezan a girar alrededor del lobo y repiten la canción, así hasta que el lobo va respondiendo rutinas de alistamiento como cepillarse los dientes, vestirse, desayunar, buscar las llaves entre otros que pueden ser inventados por el mismo lobo. En el momento en que el lobo se sienta listo para perseguirlos, da una señal diciendo “los voy a comer”, y todos los jugadores del círculo deben dispersarse corriendo para evitar ser atrapados. El primer jugador que el lobo alcance se convertirá en el nuevo lobo para la siguiente ronda.

**Materiales:**

Ninguno

### **Reglas**

1. No deben correr durante la señal del lobo.
2. No deben tomar de las extremidades a los jugadores que huyen del lobo.
3. El lobo puede agregar todas las prendas que sean necesarias para hacer el juego más extenso.

- *Semana 4*

### **Juego 7: “Pato, pato, ganso”**

<p><b>Objetivo del juego tradicional</b></p>	<p>Ser el primero en sentarse en el lugar del "Ganso"</p>
<p><b>Descripción e ilustración</b></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Fotografía 9</b>  <i>“Pato, pato, ganso”</i></p>  <p style="text-align: center;">Los jugadores se sientan en círculo en el suelo. Un jugador se queda fuera del círculo y camina alrededor, tocando la cabeza de cada persona sentada mientras dice "pato". En un momento dado, al tocar la cabeza de un jugador, dirá "ganso" en lugar de "pato". El jugador designado como "ganso" se levanta inmediatamente e intenta correr alrededor del círculo en dirección opuesta al jugador que lo nombró, para llegar al puesto vacío. El jugador que no logre sentarse ocupa el lugar del que estaba fuera y repite el proceso.</p>	
<p><b>Materiales</b></p>	<p>Ninguno</p>
<p style="text-align: center;"><b>Reglas</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correr lo más rápido que pueda para sentarte en el espacio vacío</li> <li>1. No golpear fuertemente a los jugadores en la cabeza al momento de decir "Pato" o "Ganso".</li> <li>2. No empujar o jalar a los jugadores mientras corren.</li> </ol>	

3. No escoger siempre al mismo jugador como ganso, todos los jugadores deben participar.

### Juego 8: “Yoyo”

#### Objetivo del juego tradicional

Lograr que el impulso de la mano permita subir y bajar el yoyo por tiempo indefinido.

#### Descripción e ilustración

#### Fotografía 10


“Yoyo”



El jugador debe ponerse de pie para permitir el libre descenso del yoyo, después se toma el yoyo con la mano dominante y se asegura el hilo al dedo índice o corazón. Sosteniendo el yoyo en la palma, se lanza hacia el suelo con fuerza, intentando anticipar cuándo se desenrollará completamente el hilo. Luego, se tira de la cuerda hacia arriba, aprovechando el impulso para que el yoyo se vuelva a enrollar en la cuerda y subir a la palma de la mano. Este movimiento se realiza principalmente con la muñeca, hacia arriba y abajo. Cuantas más veces el yoyo suba y baje, mejor será el desempeño.

#### Modos de juego en grupo

Un grupo de jugadores pueden reunirse y crear competencias como: el jugador que logre la mayor cantidad de repeticiones, contando cada subida y bajada como un punto o invención de trucos con el yoyo.

<b>Materiales</b>	Un yoyo para cada jugador
<b>Reglas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se deben hacer movimientos verticales, diagonales y horizontales combinados.</li> <li>2. Se puede jugar con cualquiera de las dos manos.</li> <li>3. No se puede golpear a otro jugador con el yoyo.</li> <li>4. No es permitido subir el yoyo con la mano opuesta del lanzamiento, sino que debe ser por impulso.</li> </ol>	
<b>Juego 9: “Coca”</b>	
<b>Objetivo del juego tradicional</b>	Encestar la coca (bola con orificio) en el mazo y hacer la mayor cantidad de encestadas posibles.
<b>Descripción e ilustración</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Fotografía 11</b> “Coca”</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>El jugador sujeta el mazo de la coca un una mano y la coca debe quedar colgando libremente de la cuerda, después con el movimiento de la muñeca lanza el mazo hacia arriba haciendo que la coca se eleve y se incruste por el orificio que contiene en el mazo, el jugador puede hacer varios intentos de lanzamiento para lograr el propósito del juego.</p>	

Una vez el jugador domina la técnica básica del movimiento en la muñeca, puede intentar trucos o variaciones, como encestar con movimientos a los costados, emitir menor o mayor fuerza en el movimiento de la muñeca.

**Modos de juego en grupo**

Un grupo de jugadores puede competir estableciendo un número de intentos o límite de tiempo para encestar la mayor cantidad de veces.

<b>Materiales</b>	Una coca para cada jugador
<b>Reglas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sujetar el mazo con la mano</li> <li>2. No es permitido encestar la coca con las manos</li> <li>3. No se puede golpear a otros jugadores con la coca.</li> </ol>	

- *Semana 5*

<b>Juego 10: “Congelados”</b>	
<b>Objetivo del juego tradicional</b>	Escapar de la persona que persigue para congelar (el congelador), descongelar a los jugadores congelados sin ser atrapado y ser el último en congelar.
<b>Descripción e ilustración</b>	
<p><b>Fotografía 12</b></p> <p><i>“Congelados”</i></p>	



El juego comienza con la selección del jugador que asumirá el rol de “congelador” y la delimitación del espacio donde se puede correr y ser congelado. Una vez establecidas las condiciones iniciales, el “congelador” permanece inmóvil y cuenta hasta tres, dando tiempo a los demás jugadores para dispersarse y planear cómo evitar ser atrapados. El objetivo del congelador es tocar a los otros jugadores, quienes al ser alcanzados quedan "congelados", es decir, deben quedarse quietos en la posición en la que fueron tocados. Sin embargo, un jugador que no ha sido congelado puede liberar a un jugador congelado tocándolo y diciendo la palabra "descongelado", permitiéndole reincorporarse al juego y volver a ser perseguido.

El juego termina cuando todos los jugadores son congelados y empieza otra ronda, pero esta vez congela el jugador que en primer lugar fue congelado.

<b>Materiales</b>	Ninguno
<b>Reglas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe ser jugado por más de 3 jugadores.</li> <li>2. Se termina el juego cuando todos estén congelados y al primero que se congeló será el encargado de congelar la próxima ronda.</li> <li>3. No está permitido empujar o atrapar a los jugadores de manera abrupta.</li> <li>4. Un jugador congelado debe quedarse completamente quieto en el lugar y en la posición en la que fue tocado, en caso de moverse o cambiar su posición es eliminado.</li> </ol>	

5. Los jugadores que aún no han sido congelados pueden liberar a sus compañeros congelados. Para descongelar a alguien debe mencionar la palabra “descongelado”
6. El jugador que está congelando no puede descongelar a nadie. Su única tarea es congelar a los demás.

Reglas o variaciones:

- Los jugadores pueden acordar con los integrantes las posibilidades y formas para descongelar como pasar por debajo de las piernas o brazos del congelado
- Acordar un límite de tiempo para cada ronda.
- Establecer más de un “congelador”

### Juego 11: “Agua de limones”

**Objetivo del juego tradicional**

Formar los grupos de un número específico, evitando quedar sin grupo.

#### Descripción e ilustración

##### *Fotografía 13*

##### *“Agua de limones”*



El grupo de jugadores seleccionará un líder para que dirija el canto e indique el número de integrantes a conformar un grupo, después el resto de los jugadores forman un círculo y giran en el mismo sentido tomados de las manos mientras cantan la canción:

*“Agua de limones vamos a jugar y el que quede solo, solo quedará. ¡Hey!”*

Cuando dicen ¡Hey! cambian de sentido del giro y cantan una vez más, al finalizar la canción, el líder piensa en un número del 1 al 10 y lo acompaña de la expresión “grupos de \_\_\_” si es grupos de 3, el círculo de jugadores se rompe y se forman grupos con la cantidad mencionada por el líder. En caso de que un jugador o más queden sin grupo serán eliminados. En las siguientes rondas los jugadores giran y cantan con los grupos conformados y el líder vuelve a pensar y proponer un número diferente al anterior.

<b>Materiales</b>	Ninguno
<b>Reglas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estar sujetados de las manos.</li> <li>2. El participante que queda solo va saliendo hasta iniciar una nueva ronda.</li> <li>3. Conformar los grupos con la cantidad exacta mencionada por el líder</li> </ol>	

- *Semana 6*

<b>Juego 12: “Gallina ciega”</b>	
<b>Objetivo del juego tradicional</b>	La gallina (jugador con los ojos vendados): atrapar a un jugador El jugador: Evitar ser atrapado por la gallina ciega
<b>Descripción e ilustración</b>	
<b>Fotografía 14</b> <i>“Gallinita ciega”</i>	




Los jugadores se reúnen y forman un círculo tomados de las manos, para dialogar y establecer los límites del área por la que se moverán. Posteriormente, se elige a un participante para hacer de gallinita ciega, quien debe cubrirse los ojos con un pañuelo u otro objeto para impedir la visión. Una vez que el jugador designado como gallinita ciega está preparado, los demás participantes le preguntan su edad y le dan el número correspondiente de vueltas a su edad. Al terminar las vueltas, los jugadores se dispersan corriendo, y la gallinita ciega comienza una persecución a ciegas. Cuando la gallinita ciega logra atrapar a un jugador, puede descubrirse los ojos, y el jugador atrapado asume el papel de la gallinita ciega, iniciándose así una nueva ronda del juego.

<b>Materiales</b>	Ninguno
-------------------	---------

### Reglas

1. Los participantes deben correr (en una distancia prudente) para intentar no ser atrapados.
2. Vendar correctamente los ojos de la gallina ciega y verificar que la Gallina ciega, efectivamente, no ve
3. Una persona deberá dar vueltas a la gallina ciega para que se encuentre un poco mareada.

### Juego 13: “Pirinola”

<b>Objetivo del juego tradicional</b>	Gana el jugador que logre recoger mayor cantidad de fichas.
<b>Descripción e ilustración</b>	
<p><b>Fotografía 15</b> <i>“Pirinola”</i></p>  <p>Para jugar es necesario que forme un grupo de mínimo dos y máximo 5 jugadores, cada integrante del grupo tendrá en su poder un número igual de fichas, que pueden ser representadas con palos, colores, pedazos de papel, tapas entre otras posibilidades y una pirinola que es un juguete con forma de trompo con 5 caras, cada cara contiene una de estas frases: “Pon 2”, “Toma 1”, “Toma 2”, Toma todo” y “Todos ponen”.</p> <p>Una vez conforman el grupo y disponen de todos los materiales los jugadores sortean el primer turno/ lanzamiento de la pirinola, al realizar este lanzamiento el jugador tendrá que leer y realizar la acción con las fichas que le aparece en la cara de arriba de la pirinola, gana el jugador que logre completar la mayor cantidad de fichas y es eliminado el jugador que quede sin fichas.</p>	
<b>Materiales:</b>	Una pirinola y 10 fichas por jugador
<b>Reglas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todos deben tener la misma cantidad de fichas al iniciar el juego.</li> </ol>	

2. Si un participante lanza dos veces la pirinola deberá poner todas sus fichas.
3. Se deben respetar los turnos y darse de manera organizada.
4. El jugador debe cumplir

- *Semana 7*

<b>Juego 14: Tingo, Tingo, Tango</b>	
<b>Objetivo del juego tradicional</b>	Tener agilidad para pasar la pelota y de esta forma asumir las penitencias propuesta por el grupo de jugadores
<b>Descripción e ilustración</b>	
<p><b>Fotografía 16</b>  <i>“Tingo, tingo, tango”</i></p> 	
<p>Se colocan todos los participantes haciendo un círculo, excepto uno que se coloca en el centro de esta con los ojos tapados. El del centro irá diciendo «Tingo, Tingo» todas las veces que quiera, mientras que los de alrededor se pasan la pelota. ¡Cuando el del centro decide va a gritar fuerte «Tango!»». El que tenga el balón en ese momento tendrá que hacer una prueba o penalización que decida el del centro, y después de esto intercambiaran los roles.</p>	

<b>Materiales</b>	Una pelota
<b>Reglas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mínimo debe haber 6 personas para iniciar el juego.</li> <li>2. El que tenga la pelota apenas el jugador diga “Tango” no podrá devolverla ni lanzarla.</li> <li>3. La penalización debe suponer un movimiento corporal.</li> <li>4. No se puede distraer al jugador que se encuentre en el centro.</li> <li>5. El jugador que este en el centro debe siempre mantener los ojos vendados.</li> </ol>	

Para proporcionar una mejor comprensión al lector, la tabla 2 resume los acontecimientos más relevantes de las interacciones vividas en el recreo durante los juegos tradicionales propuestos por las maestras en formación, que posteriormente le dará paso al análisis organizado en dos categorías.

**Tabla 2**

*Descripción breve de las 14 intervenciones realizadas en el recreo de la I. E. D. Ciudadela Educativa de Bosa*

<b>Juego tradicional</b>	<b>Descripción corta de la intervención</b>
<b>Semana 1</b>	
<b>Juego 1</b> <b>“Golosa”</b>	<p>El primer juego generó en muchos niños y niñas curiosidad y motivación por participar o saber que estaba dispuesto en su recreo.</p> <p>Se dibujaron dos golosas cada una con un grupo de 10 niños que iban rotando en la salida y entrada al ambiente dispuesto. Algunos se comunicaron para seguir las condiciones del lanzamiento, de los saltos y el equilibrio, donde observaban y opinaban acerca de los errores o logros de sus compañeros.</p>

---

**Juego 2**  
**“Yas”**

Antes de iniciar, los niños y las niñas mostraron entusiasmo y curiosidad, expresando su interés por participar. La organización fue dirigida por una maestra en formación, estableciendo las reglas generales. Algunos niños tomaron el liderazgo, apoyándose mutuamente y trabajando en equipo al explicar o recordar las reglas a sus compañeros.

**Semana 2**

**Juego 3**  
**“El puente  
está  
quebrado”**

Los niños y las niñas mostraron gran interés por participar agrupándose en la fila rápidamente siguiendo las indicaciones de la maestra, luego, se establecieron las reglas básicas. Se generó un ambiente de cooperación y alegría al unirse todos cantando: El puente está quebrado, ¿Con que lo curaremos?... Cuando el puente atrapaba a un niño los demás reaccionaban con risas, sorpresa y emoción.

---

**Juego 4**  
**“Lazo (osito,  
osito)”**

Este juego produjo mucho entusiasmo y fue reconocido fácilmente por los niños y las niñas mostrando su interés por girar el lazo o saltar. Las maestras organizaron a los participantes en una fila y explicaron como se iba a desarrollar el juego. Se evidenció sentimientos de alegría y emoción al lograr saltar varias veces el lazo, pero también, algunos niños mostraron frustración cuando fallaban.

Como la participación fue bastante, para facilitar que todos los niños jugaran, se dispuso otro lazo siendo ellos mismos los que animaban y coordinaban este juego.

**Semana 3**

**Juego 5**  
**“El gato y el  
ratón”**

La maestra inicialmente dio a conocer el nombre del juego, siendo este muy poco conocido por ellos, debido a esto, las reglas e indicaciones fueron muy bien explicadas, así como la canción característica.

Los niños y las niñas expresaron sentimientos de adrenalina, sorpresa y concentración según sus roles. Además, trabajaron en equipo al

---

coordinar sus movimientos para subir y bajar los brazos o piernas permitiendo o bloqueando el paso del gato y el ratón.

---

**Juego 6**  
**“¿El lobo  
está?”**

Este fue un juego mucho más conocido por ellos, debido a esto, se organizaron rápidamente en círculo y se evidencio el gran deseo que tenían la mayoría por asumir el rol del lobo. El juego permitió que los niños y las niñas interactuaran constantemente por medio de preguntas y repuestas como: ¿El lobo está?, a lo que el lobo respondía: Me estoy vistiendo.

El juego genero mucha emoción, gritos, risas y adrenalina al esperar el momento cuando debían salir a correr y no dejar atraparse.

#### Semana 4

**Juego 7**  
**“Pato, pato,  
ganso”**

Este juego inicialmente ocasiono en los niños y niñas confusión por comprender el modo como este se desarrollaba, pero a su vez curiosidad por lo desconocido. Se organizó en forma circular y se hizo necesaria la participación de las maestras en formación para ejemplificar, como también causando emoción por correr junto a ella; así mismo su interés era por ser seleccionado, interactuando con sus pares a través del susurro o el levantar las manos por participar.

**Juego 8**  
**“Yoyo”**

El juego planteó un objeto (yoyo) que movilizó mayor interés en los niños y niñas por querer manipularlo, explorarlo y aprender a usarlo, su organización se basó en grupos de 4 que fueron distribuidos por el espacio delimitado con banderines de colores previamente, para tener a la vista los objetos y su uso.

Las interacciones entre pares se evidenciaron constantemente, en acciones de imitación o el compartir los aprendizajes de como lanzar el yoyo, el juego cautivó y causó emoción en los niños y niñas al momento de conquistar el lanzamiento y la forma de atrapar o enrollar la cuerda en el yoyo, siempre comunicando a sus pares o maestras los logros o desaciertos de forma gestual o verbal con expresiones cortas como “ash”, “no puedo”, “lo logre”, dominando emociones de alegría, satisfacción o frustración.

---

---

**Juego 9**  
**“Coca”**

Este juego fue mediado a partir del objeto de “la coca”; la distribución para su participación se organizó en grupos de 4 personas y estuvo delimitado por banderines de colores, esto con el fin de ordenar y mantener al alcance los objetos y cuidar a los niños y niñas de algún accidente al momento de insertar “la coca”. Los niños y niñas generaron constantemente la pregunta de cómo se llamaba el juego, expresando interés por usarlo, la interacción inicialmente se dio junto con la maestra quien mostraba la forma de usar “la coca”, para que luego ellos pasaran a replicar, desde allí las interacciones entre pares se hicieron más evidentes reflejando frustración, nervios, alegría o tristeza, como también expresando por medio de palabras “si vieron” “mire profe lo hice” o en ocasiones “no profe está muy difícil me gusto más el yoyo”, además, comunicando constantemente la satisfacción de haber tenido la oportunidad de experimentar y participar en un nuevo juego.

**Semana 5**

**Juego 10**  
**“Congelados”**

El juego en un principio inicia con pocos participantes, pero con la presencia de las maestras, haciendo que poco a poco los niños y niñas que observaban se interesarán por participar, se tuvo que delimitar el espacio para que fuera posible congelarse, cada vez que aumentaban los participantes las maestras brindaban una nueva explicación del juego y pasaban a realizar la selección de quienes tenían el rol de congelar, se reflejó el deseo por querer congelar y nervios cuando les tocaba ser congelados; les cautivo el no dejarse atrapar, a tal punto que buscaron estrategias colectivas simulando que estaban congelados para no ser atrapados o ayudar a sus compañeros, el juego al ser de movimiento constante causaba mayor satisfacción y alegría evidenciando la interacción corporal, gestual y verbal durante todo el tiempo de juego.

---

**Juego 11**  
**“Agua de limones”**

Durante el juego, tres niñas asumen el liderazgo para la conformación de los grupos según como lo indique la canción, contaron la cantidad de niños que conformaban su grupo y si hacía

---

falta o sobraba les indicaban salir del grupo o entrar a él. El contacto físico y la comunicación con los otros primó en las interacciones que emergieron durante este juego, por lo que colocarse de acuerdo o desacuerdo para tomarse de las manos, para empezar la canción “a la cuenta de tres” y gestionar la conformación de los grupos fue mediada y dirigida por ellos mismos y las maestras en formación.

## Semana 6

### **Juego 12** **“Gallina ciega”**

Se inició con la explicación del juego y elección de quien sería la “gallinita ciega”, como era un juego conocido por los niños y las niñas, se generó un debate por quien asumiría el rol de la gallinita, algunos levantaban su mano diciendo “yo”, otros decían “silencio, cantemos pinochito y su mujer” y otros afanaban la elección con ganas de empezar a jugar. Después de la tercera ronda los niños se dejaban atrapar con facilidad de la gallina, esta acción colocó en pausa el juego para convocar una reunión sobre los acuerdos para un juego justo, intercambiando interacciones de comunicación verbal y de contacto físico con los otros, en los que ejemplificaban la manera en cómo no deben dejarse atrapar de la gallina ciega y de esta manera lograr que duren más tiempo las rondas.

### **Juego 13** **“Pirinola”**

Fue un juego desconocido para los niños y las niñas, así que buscó generar interacciones grupales a partir de la manipulación de material cultural como lo es la pirinola, permitiendo en primera instancia acuerdos para la exploración del mismo y diálogos saberes previos, preguntas, uso del objeto, maneras de juego y reglas. Se organizaron en el pavimento más de 10 grupos cada uno de a 4 integrantes seleccionados por ellos mismos. En algunos grupos un niño o niña toma el liderazgo por leer lo que va mostrando la pirinola en cada roda ya que algunos niños aun no sabían leer.

Durante la intervención las maestras en formación cumplieron el rol de mediadoras entre las dudas que tenían acerca del juego y los desacuerdos por quienes tomaban el turno para manipular la pirinola.

## Semana 7

### **Juego 14:** ***“Tingo, tingo, tango”***

Participó un grupo pequeño de niños y niñas, que se posicionaron uno al lado del otro formando un círculo. En la primera ronda se pasaron con rapidez la pelota mientras la maestra en formación cantaba el “tingo, tingo, tango”, allí dominó la emoción de suspenso, anticipación y nerviosismo especialmente cuando el canto se volvía más rápido. Los mismos niños y niñas generaron interacciones comunicativas, tomando turnos para proponer ideas acerca de la designación de retos como: saltar 5 veces, correr hasta el árbol o rodar en el pasto y para establecer el turno de quien cantaría la siguiente ronda.

Aunque es un juego diseñado para pocas interacciones sociales, en cada ronda todos los niños y las niñas asumen y realizan el reto que ellos mismo se colocan, generando empatía por el designado a realizarlo quien sentía vergüenza.

---

Creación propia

### **5.3. Análisis**

Durante siete semanas de intervención directa de las maestras en formación, en la zona y momento del recreo escolar de básica primaria, se realizaron 14 actividades y realizadas, en este apartado del trabajo. se presentan analizados bajo las perspectivas teóricas, los hallazgos observados relacionados con las interacciones que emergieron en los diferentes juegos tradicionales, donde se construyen experiencias que enriquecen la identidad de los participantes y las formas de relacionarse.

Analizar cómo los niños y las niñas se relacionan en su etapa escolar con la formalidad que devenga una Institución de Educación Distrital, permite comprender y profundizar de manera crítica cómo se desarrollan las acciones y dinámicas escolares que abren paso a las interacciones sociales, las cuales enriquecen los aprendizajes, rutinas y experiencias para fortalecer su desarrollo educativo, social, personal y familiar.

El proyecto pedagógico brinda la oportunidad de reflexionar acerca del rol que cumple la maestra en un entorno escolar-formal fuera del aula, y permite dar importancia a escenarios como el recreo, a partir de las experiencias en varios ambientes de aprendizaje como estrategia pedagógica, las cuales movilizan elementos culturales, sociales y cognitivos que brindan la oportunidad de construir interacciones tanto individuales como colectivas.

Para realizar el análisis, se toman los soportes teóricos de los autores y se extraen las posibles categorías de análisis que se hacen evidentes y se soportan, con los elementos que surgen de la observación, la experiencia, la fundamentación y la reflexión del desarrollo de las intervenciones que realizaron las tres maestras en formación.

### **5.3.1. Categorías de análisis**

La decisión de organizar los análisis en dos categorías emerge de lo registrado en las fichas de observación anexadas al final del documento (11), estas permitieron observar, clasificar, analizar y reflexionar sobre lo ocurrido en cada uno de los juegos tradicionales, permitiendo un contraste con los elementos teóricos tanto de interacciones como de juego.

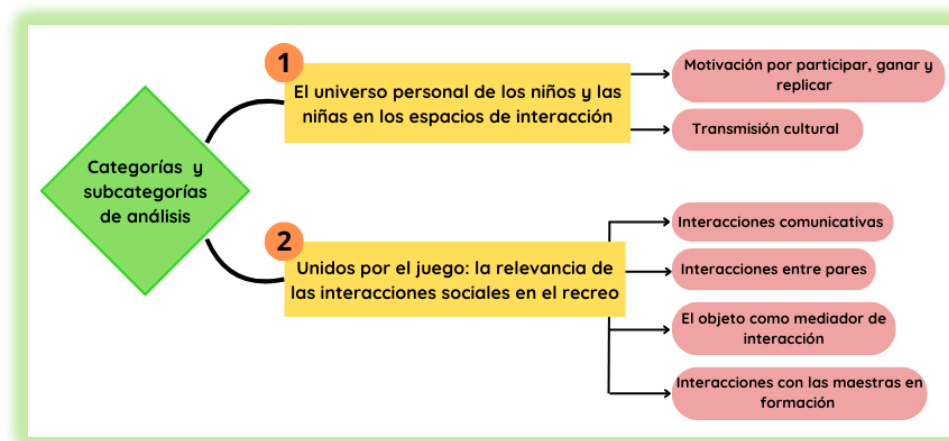
La organización de las categorías de análisis se divide en dos ámbitos, según las dimensiones del desarrollo: en el personal y el social. El ámbito personal denominado El Universo personal de los niños y las niñas en los espacios de interacción abarca principalmente la motivación que obtuvieron los niños y las niñas por participar, ganar y replicar, en segundo lugar, aborda la transmisión cultural como un aspecto de identidad, sentido de pertenencia y adaptación de las reglas tradicionales a su contexto.

Por otro lado, el ámbito social denominado Unidos por el juego: la relevancia de las interacciones sociales en el recreo contiene el análisis de las interacciones comunicativas, interacciones entre pares, los objetos, el espacio y las maestras en formación, comprendiendo las relaciones que construyen entre los pares para observar las dinámicas de cooperación,

apoyo, empatía o desinterés, teniendo en cuenta la manera en cómo los materiales culturales de los juegos tradicionales como “el yoyo”, “la coca,” “la pirinola” o “el yas” facilitan o dificultan las interacciones sanas entre ellos.

**Figura 2**

*Esquema de la organización de las categorías y subcategorías de análisis*



Creación propia

### 5.3.1.1. Categoría 1. El universo personal de los niños y las niñas en los espacios de interacción

La categoría de análisis que se presenta busca profundizar en la esfera personal de los niños y las niñas. Para ello se, abordan dos categorías: por un lado, se exponen los hallazgos sobre la motivación por participar, ganar y replicar que reflejaron los niños y las niñas durante y después de las intervenciones desarrolladas. Por otro lado, se analiza la transmisión cultural, que permite ver la relevancia e importancia de jugar juegos tradicionales en la escuela.

- *Motivación por participar, ganar y replicar*

A partir de la implementación y desarrollo de los 14 juegos tradicionales pensados por las maestras en formación, se evidencia un interés voluntario por parte de los niños y las

niñas en la participación de la mayoría de los juegos tradicionales, de esta manera se manifestó su motivación siempre y cuando tuviera el acompañamiento por parte de las maestras en formación.

En las intervenciones algunos de los juegos que posibilitaron mayormente la participación de los niños y las niñas fueron: “el yas”, “la coca”, “la golosa”, “la pirinola”, “el yoyo”, “tingo tingo tango”, y “el lazo”, por la presencia de objetos desconocidos para ellos como los mismos yaces, la pirinola o la coca, interacciones que en el recreo permitieron a los niños y niñas, realizar preguntas como: ¿Qué vamos a jugar hoy?, ¿Qué es esto?, ¿Puedo jugar?, ¿Cómo se juega?, ¿Para qué es esto? O frases como: Nunca había visto este objeto, no sé cómo jugarlo, no lo he jugado, no lo conocía, entre otras, a partir de ello la curiosidad por manipular los objetos los convocó a la decisión de querer jugar.

La participación autónoma en cada uno de los juegos tradicionales, les permitió crear nuevas relaciones sociales con niños o niñas que no conocían, dando lugar a interacciones por imitación elemento réplica se visualiza que “la golosa” tuvo mayor prioridad puesto que entre pares buscaban la manera de explicar y mostrar cómo eran los saltos y el juego haciendo imitaciones constantes con ese trabajo colectivo pero que al momento de que les correspondiera pasar de manera individual habían logrado obtener construcciones previas en los procesos de socialización para lograrlo.

Los juegos grupales y de persecución, como: “Congelados”, “el lobo está”, “el gato y el ratón”, “pato, pato, ganso” y “gallinita ciega” se destacaron por su alta participación. Esto se debe a que la acción de correr y agruparse generó en los niños emociones como alegría, entusiasmo, euforia o nervios como se observa en la fotografía 17. Estas emociones se hicieron evidentes a través de sus gestos, expresiones verbales y movimientos corporales, lo que creo un ambiente dinámico y atractivo. A partir de esto, otros compañeros que

observaban el juego durante el recreo se sintieron motivados a unirse, fomentando el interés, la integración y reforzando el carácter social del juego.

### ***Fotografía 17***

*Expresión de emociones como adrenalina y concentración para no dejarse atrapar del jugador que asume el rol de gato*



En los juegos tradicionales de competitividad como: “el gato y el ratón”, “pato, pato, ganso”, “pirinola” y “yas”, se evidenció un alto interés por ganar, reflejado en la actitud competitiva de los niños y niñas durante el desarrollo del juego. La emoción por alcanzar la victoria se manifestó a través de su expresión verbal y corporal, mostrando entusiasmo, tensión e incluso estrategias para mejorar su desempeño, tal como se muestra en la fotografía 18 y 19. Además, estas interacciones se relacionan con los planteamientos de Picard y Marc (1992) quienes afirman que el juego se puede entender como una actividad estructurada con ciertas normas en la que los participantes, en este caso los niños y las niñas pueden llegar a experimentar éxito o fracaso, así como, ganancias o pérdidas. Un ejemplo de ello son los juegos en grupo (p.52). En este sentido, el deseo de ganar no solo impulsó su motivación y participación, sino que también enriqueció el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas como la toma de decisiones, la agilidad en cuanto a sus reacciones y el trabajo en equipo.

### **Fotografía 18**

*Luchando hasta el final por ganar para llegar primero al puesto vacío.*



### **Fotografía 19**

*Expresión de entusiasmo y concentración para ganar*



La réplica de los juegos tradicionales propuestos por las maestras en formación en diversos momentos y espacios dentro y fuera del recreo tal como se ve en la fotografía 20, permiten observar que los niños y niñas evidencia la apropiación que tuvieron de estos. En situaciones donde no había presencia de maestras o cuando el tiempo del recreo estaba por terminar o ya había terminado, los niños organizaban espontáneamente el juego en el que habían participado recientemente con las maestras en formación, reproduciendo las reglas y roles previamente aprendidos. Mediante esto, enriquecían las dinámicas socializadoras y fortalecían su dimensión personal-social, desarrollando habilidades para llevar a cabo negociaciones y estableciendo acuerdos basados en la complicidad momentánea y en el establecimiento de esas reglas (Ocampo et al., 2022) tal como lo vemos en la fotografía 21.

### **Fotografía 20**

*Replicando el juego de “la gallinita ciega” mientras la profe abre el salón.*

### **Fotografía 21**

*Jugar “El puente está quebrado” mientras esperamos*



Cuando el número de participantes era demasiado grande para jugar en un solo grupo, los niños y las niñas libre y autónomamente optaban por dividirse en equipos más pequeños asegurando su participación, como lo observamos en la fotografía 22.

### **Fotografía 22**

*Niñas construyendo su juego aparte*



Esto demuestra cómo los juegos tradicionales, más allá de ser dirigidos por la maestra, se convierten en prácticas culturales que los niños interiorizan, transforman y mantienen activas en su cotidianidad. En este sentido, Huizinga (2000) afirma que: “Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado, como un juego infantil, una partida de bolos, una carrera, o transcurrido un largo tiempo. Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades

esenciales” (p. 23). Esto resalta que cuando los niños replican y enseñan estos juegos a sus compañeros no solo fortalecen su sentido de identidad cultural, sino que también garantiza que estas prácticas no se pierdan con el paso de las generaciones.

- ***Transmisión cultural***

Se observa que, en la mayoría de los juegos planteados, los niños y las niñas tienen saberes previos relacionados con: cómo se juega, sus reglas, participantes o materiales, siendo estos transmitidos principalmente por sus maestras de preescolar de forma verbal y mediante la práctica en los espacios educativos.

Para Trigueros (como se cita en Méndez & Fernández, 2010), los juegos tradicionales reflejan la forma en como la motricidad humana se ha manifestado a lo largo de las generaciones, formando parte del legado cultural. La mayoría de estos juegos han evolucionado según el contexto social y se han transmitido por generaciones hasta la actualidad (p. 2). Relacionado con lo mencionado anteriormente, se evidencio en el desarrollo de las implementaciones como la mayoría de los juegos tradicionales que se realizaron, especialmente “el puente está quebrado”, “el gato y el ratón”, “congelados”, “la gallinita ciega” o “el lobo está”, han sido transmitidos de generación en generación hasta llegar a estos niños y niñas, además, el origen de estos juegos, de los cuales la mayoría han sido transmitidos oralmente, mantienen su esencia a lo largo del tiempo, sin perder su valor cultural, construyendo e impulsando la identidad y el sentido de pertenencia.

Como se observa a continuación, en la fotografía 23 y en la fotografía 24 los juegos de “el lobo está” y “el puente está quebrado” fueron jugados con total liderazgo y autonomía evidenciando ser muy reconocidos por los niños y las niñas debido a que, tomaron la iniciativa de jugarlo por cuenta propia y al preguntarles sobre como los conocían, ellos expresaron que sus maestras de preescolar se los habían enseñado. Lo anterior permite

reflexionar sobre como los juegos tradicionales son un medio para la transmisión cultural, debido a que, mediante estas interacciones que se produjeron, no solo habitaron el espacio físico y social, sino también enriquecieron el significado cultural de los juegos que practicaron, adoptando y adaptando símbolos y significados que han sido transmitidos por generaciones.

### **Fotografía 23**

*Niñas y niños jugando “El puente está quebrado”*



### **Fotografía 24**

*Niños y niñas jugando “El lobo está”*



El recreo se convirtió en un espacio de aprendizaje social y cultural, donde los niños ampliaron su comprensión del mundo a través de las interacciones y los juegos que son parte de su cultura. En este sentido, como lo señala Huizinga, (2000) los juegos desde sus orígenes han sido heredados de una generación a otra, conservándose y evolucionando sin perder su esencia a lo largo de los años (p. 89).

Los juegos que se lograron identificar con una escasa transmisión cultural fueron: “el yas”, “la pirinola”, “la golosa”, “la coca”, “pato, pato, ganso”, “agua de limones”. Esta escasa transmisión se evidenció debido a que, durante el desarrollo de esos juegos, los niños y las niñas manifestaron que nunca los habían jugado, así como, su desconocimiento de las

instrucciones, de las reglas y del material. Aunque como se observa en la fotografía 25 y en la fotografía 26, esto no fue impedimento para jugarlo, dado que, además de la explicación e indicaciones dadas por las maestras en formación, los niños que sí los conocían y los habían jugado, les explicaban a sus compañeros como jugar, las reglas e incluso se compartieron diferentes estrategias que podían usar según la dinámica de cada juego, transmitiendo sus conocimientos, fortaleciendo así su identidad cultural, el trabajo en equipo, el establecimiento de acuerdos y el empleo de valores como la empatía, respeto, solidaridad, compañerismo y cooperación esenciales para sus interacciones sociales.

### **Fotografía 25**

*Niños jugando “Pirinola”*



### **Fotografía 26**

*Niños jugando “Golosa”*



Nota. Los niños de la fila corregían a su compañero y le explicaban otras estrategias de lanzamiento.

La problemática inicial expone la realidad de la influencia de juegos adaptados a los nuevos contextos sociales, influenciados por contenidos tecnológicos que frecuentemente incorporan violencia física como se evidencia en las entrevistas (ver, anexo 1) al analizar los 14 juegos tradicionales que tuvieron lugar en el recreo, se evidencia que estos fomentaron interacciones basadas en valores, además de generar sentimientos de interés, motivación, alegría, entusiasmo y satisfacción, entre otros mencionados previamente. Esto permite

reflexionar sobre el impacto positivo de los juegos tradicionales en el recreo en la construcción de la convivencia y el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, en contraste con los juegos influenciados por los medios tecnológicos.

### **5.3.1.2. Categoría 2. Unidos por el juego: la relevancia de las interacciones sociales en el recreo**

Para el análisis de esta categoría se propone separarla en cuatro subcategorías, de esta manera se presenta la posibilidad de observar y sustentar con mayor rigor cada una de ellas. Estas fueron organizadas en el siguiente orden: interacciones comunicativas, interacciones entre pares, el objeto como mediador de interacción e interacciones con las maestras en formación.

- ***Interacciones comunicativas***

Durante los juegos tradicionales, se resalta el papel primordial que cumple la comunicación verbal, gestual y corporal en las interacciones entre pares y maestras en formación. Fue así como, a través de la comunicación y de las interacciones que se presentaron, los niños y las niñas expresaron sus pensamientos, ideas, emociones, comprendieron al otro y resolvieron sus conflictos a través del lenguaje verbal o corporal. A lo largo de esta categoría se observaron y analizaron las diversas maneras que los niños y las niñas usaron para comunicarse con sus pares o maestras en su contexto escolar.

En primer lugar, se rescata la importancia de señalar la comunicación de tipo verbal que se reiteraba en los juegos tradicionales, desde este punto usaban su lenguaje para comunicarles a su grupo de juego o maestras en formación una emoción inmediata con expresiones tales como: gritos (!siiiii!, ¡Casí!, !yehi! !Ash! !Uy noo! !Ush!), palabras (“silencio”, “tramposo”, “espere”, “tacho”, “listo”) o frases breves (“profe ya pude”, “lo logré”, “este es más fácil”, “Voy a hacer un truquito”, “te voy a congelar”, “corre que te

atrapo”, “no me atrapas”, “corre por allá y yo por aquí”, “tú sales y te vas a ese grupo” “yo no me salgo”, “yo me voy”, “nos faltan 2”, “cojamonos de las manos”, “no quiero perder”, “¿Cuántas fichas tienes?”, “ya no quiero jugar”, “ Si, si, me gusta”, “ No eso no sé hacerlo”, “yo te enseño”) permitiéndoles generar diálogos cortos o largos con el otro compartiendo sus saberes, ideas o críticas de acuerdo a la situación que el mismo juego les iba planteando.

Respecto a los juegos del “yoyo” y “coca” se observó que al encestar la coca en su base o subir y bajar el yoyo con fluidez, mostraban su logro a su amigo de confianza o compañero de al lado y comentaban sobre las estrategias que usaron para lograrlo, facilitando la posibilidad de enseñarle a su par la manera que uso para conseguir el objetivo del juego, transformando el juego individual a uno colectivo en el que era necesaria la interacción comunicativa entre ellos mismos para el goce de este.

Por otro lado, en los juegos grupales como “el yas”, “el gato y el ratón”, “la pirinola”, “tingo - tingo- tango" y “agua de limones”, la mayoría de sus interacciones se desarrollaron por la comunicación verbal a partir del establecimiento de acuerdos, desacuerdos, estrategias, ideas, instrucciones, cooperación, rivalidad, motivación y apoyo; fortaleciendo en los niños y las niñas la confianza, disposición y la capacidad para expresarse y coordinar acciones colectivas como se evidencia a continuación en la fotografía 27.

### **Fotografía 27**

*Establecimiento de Acuerdo por medio del juego: piedra, papel o tijera*



En segundo lugar, la comunicación gestual y corporal fue también clave en las interacciones que surgieron a partir de estos juegos tradicionales, complementando la comunicación verbal. En la mayoría de los juegos los gestos, miradas, posturas y movimientos les permitieron a los niños y las niñas expresar sus sentimientos de alegría, tristeza, adrenalina, entusiasmo, satisfacción, frustración y concentración como se evidencia en las fotografías 28 y 29.

### **Fotografía 28**

*Expresión de adrenalina, euforia y concentración para no ser atrapados.*



### **Fotografía 29**

*Expresión de frustración por no atrapar al ratón.*



Los niños, las niñas e incluso las maestras en formación aprendieron a percibir el significado de esas miradas, gestos o posturas, que en el caso de juegos como: “congelados”, “el lobo esta”, “gallinita ciega”, “yoyo”, “coca” y “el gato y el ratón”, fueron indicadores para dar inicio al juego, hacer una pausa, cambiar de turno, cambiar de objetos o dar por terminado el tiempo de juego, esto permitió mejorar la capacidad para interpretar las emociones y las necesidades que surgieron entre ellos mismos y con sus maestras.

En el juego del “lobo está” y “la gallinita ciega” la comunicación corporal fue esencial para personificarse del respectivo animal como se evidencia en la fotografía 30, así como,

cambiar de rol o inclusive provocar a el lobo o la gallina para que estos corrieran detrás de ellos, además, se presentaron continuos movimientos espontáneos como aplausos, levantar las manos, señalar, saltos y risas que reforzaron la adrenalina, competitividad y el entusiasmo colectivo tanto del que tenía el rol principal como de todos los participantes.

### **Fotografía 30**

*Imitando al lobo con sus gestos y su onomatopeya*



A medida que participaron en los juegos tradicionales, los niños y las niñas se comunicaban de manera efectiva, ajustando su lenguaje según las dinámicas del juego y el contexto en el que se encontraban. Además, en el desarrollo de los juegos, las interacciones comunicativas produjeron réplicas de expresiones o gestos observados permitiendo que ampliaran su capacidad de representación simbólica.

El desarrollo del lenguaje se enriqueció en el espacio de los recreos, donde los niños y las niñas a medida que se iban comunicando y conociendo más y más cada día, llegaron a establecer una relación significativa con sus pares y maestras en formación. Este proceso se evidencio a medida que no solo reprodujeron mecánicamente estructuras lingüísticas, sino que utilizaron el lenguaje como una herramienta para la interacción social, la negociación de roles, expresión de sus emociones e ideas y establecimiento de todo tipo de acuerdos para dar

continuidad al juego, lo que fortaleció sus habilidades comunicativas y su integración dentro del grupo (Piaget & Inhelder, 2016, p.64).

Al generarse estas interacciones, se observó como todos los niños y las niñas especialmente los más tímidos o con poca comunicación verbal por medio de la comunicación gestual y corporal, lograron integrarse fácilmente a los diferentes juegos creando sentido de pertenencia y participando activamente a través de sus gestos y movimientos.

La comunicación gestual y corporal fue un componente fundamental para generar interacciones sanas entre los niños y las niñas, debido a que, este tipo de comunicación les permitió expresar emociones, sentimientos, estrategias, actitudes e intenciones de manera no verbal, fortaleciendo la empatía, enriqueciendo las dinámicas grupales y permitiéndoles comprenderse mutuamente de manera más profunda incluso cuando las palabras no eran suficientes, tal y como se observa a continuación en la fotografía 31.

### **Fotografía 31**

*Niñas expresando su alegría al lograr encestar la coca*



Las dinámicas de interacción en el recreo ofrecieron diversas oportunidades para observar cómo los niños y las niñas negocian roles, establecen liderazgos, resuelven

desacuerdos, expresan colaboración y autonomía, establecen constante comunicación tanto con sus pares como con las maestras en formación, mostrando emociones de diversa índole entre la alegría, furia, tristeza entre otras, como se observa a continuación en la fotografía 32 y 33.

### **Fotografía 32**

*Reclamo por querer jugar con un Yoyo*



### **Fotografía 33**

*Sentimiento de felicidad por lograr la mayor cantidad de palos a la de sus compañeros*



En relación con lo anterior, Carrera & Mazzarella (2001) mencionan que “Vygotsky considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje” (p. 43). Este planteamiento refuerza este análisis donde se reconoce que el recreo fue un espacio donde los niños y las niñas mejoraron su forma comunicarse, negociar y resolver conflictos a través del lenguaje, lo que fortaleció su desarrollo cognitivo y emocional.

- *Interacciones entre pares*

El análisis de las interacciones mediadas por el juego tradicional en los niños y las niñas entre los 6 y 8 años, permite revelar varios factores que se entrelazan al momento de interactuar en la escuela, considerando que, sus relaciones con los otros adquieren mayor intensidad en amistad, confianza, comunicación y empatía, ofreciéndoles la posibilidad de conformar parejas o grupos de amigos estables donde aprenden a negociar, compartir e incluso cooperar, fortaleciendo su dimensión personal- social.

En este sentido, las interacciones grupales mediadas por los juegos: “el gato y el ratón”, “el lobo está”, “agua de limones”, “congelados”, “tingo - tingo – tango”, “el yas” y “la pirinola” revelaron en diferentes momentos, por un lado, interacciones conflictivas al momento de guardar en los bolsillos o retener con sus manos los materiales del juego para no compartirlos con su grupo, correr y atrapar abruptamente a sus compañeros (ver fotografía 34), con pequeños empujones querer tomar el rol del personaje principal del juego, mover o halar el brazo de otros niños o niñas con tal de estar cerca o tomar de la mano a la maestra en formación.

### **Fotografía 34**

*Jugando “congelados”*



Nota. Durante el desarrollo del juego “congelados” una niña tumba al piso a otra, por la adrenalina de atraparla con rapidez, situación que las hizo intercambiar palabras entorno a su enojo.

En diferentes momentos durante los juegos tradicionales desarrollados, los conflictos, las discusiones o los desacuerdos se presentaron como una parte de sus interacciones grupales, tal como indica Vygotski, L. S. (1979). “el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente... El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego” (p.151) por lo que, las interacciones que ellos establecen durante estas situaciones conflictivas, les permite reflexionar, dar ideas y tomar liderazgos para resolver sus diferencias, logrando de manera rápida la solución, motivados por continuar el juego antes que el tiempo del recreo termine.

Por otro lado, las interacciones sanas manifestadas en los juegos tradicionales permitieron que los niños y las niñas disfrutaran del juego, es por eso que “el juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos” (El juego en la educación inicial, 2014, p. 15). De acuerdo con lo observado, en algunos juegos como “pirinola”, “yas”, “lazo” y “agua de limones”, uno o más niños toman el liderazgo por organizar, dirigir o escuchar las ideas que plantean sus pares, en esta ocasión mencionan las reglas, los acuerdos y turnos que se ejecutarán durante el inicio y desarrollo del juego tradicional. Ver fotografía 35.

### **Fotografía 35**

*“Escuchemos a mi amiga”*



Nota. En el juego “agua de limones”, una niña toma la iniciativa y liderazgo por organizar los grupos, realizando conteo de los integrantes e indicando quienes entran o salen del grupo.

En medio de las interacciones, se observa que, a medida que las maestras en formación implementan los juegos durante el recreo, progresivamente se van manifestando cambios significativos en las interacciones sociales de los niños y niñas que participan, se vuelve más frecuente el respeto hacia los demás, creando un ambiente de tolerancia y cooperación, donde las diferencias entre ellos son escuchadas y aceptadas.

Además, muestran disposición para ayudar o guiar en la comprensión de las dinámicas del juego y sus implicaciones, por ejemplo, asistiendo a quienes se caen o los que se frustran cuando no logran el objetivo del juego. También muestran empatía al reconocer al otro y valorar sus conocimientos, habilidades y limitaciones (ver fotografía 36). De esta forma se entiende que el aprendizaje no solo se produce entre maestro y estudiante, sino también entre pares, lo que fortalece la autonomía, la confianza y aproximación a las interacciones que requieren de un trabajo en equipo, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2014)

El trabajo en equipo implica la disposición personal para colaborar con otros y realizar actividades para el logro de objetivos comunes, lo cual lleva a los individuos a

intercambiar información, asumir responsabilidades y desarrollar un papel activo en la resolución de dificultades cotidianas (p. 15)

### **Fotografía 36**

*¡No sé leer!, “yo te ayudo a leer”*



Nota. Un grupo de niñas del grado primero, una de ellas no domina la lectura, por lo que su amiga ve esta situación y decide leer en cada ronda el lanzamiento de ella.

Los juegos que requerían la conformación de equipos, los niños y las niñas escogían a sus compañeros de acuerdo con su preferencia, algunos optaban por escoger con los que ya habían construido un lazo de amistad, mientras que los otros se aventuraban a establecer nuevas relaciones con otros niños y niñas. Esta experiencia les brindó la oportunidad de explorar, crear nuevas relaciones de amistad, facilitar la interacción, y dialogo con los otros sobre sus intereses.

Como señala Vygotsky (1979) “La capacidad que tiene el niño de controlar la conducta de otra persona se convierte en una parte necesaria de la actividad práctica del niño” (p.55) En circunstancias de algunos juegos como “agua de limones”, “el lobo está” o “el puente está quebrado” requerían la distribución o separación de los participantes, aquellos que ya tenían su pareja o grupo de amigo estable presentaron dificultades para separarse, en cambio, otros grupos mostraron una mayor facilidad para hacerlo.

En las interacciones de algunos juegos tradicionales, se evidenció los niños y las niñas demostraron una capacidad de iniciativa y autonomía por transformar juegos concebidos para

ser disfrutados de manera individual, tales como, “el yoyo”, “la coca” y “tingo- tingo –tango” en dinámicas de juego colectivo. En el desarrollo de los juegos, se observó que, empiezan a establecer grupos e interacciones comunicativas para compartir su yoyo o coca, enseñarles a los otros las estrategias que podrían usar para jugar con el objeto e incluso llegaron a tener conversaciones amistosas en el que compartían sus experiencias previas relacionadas con el juego dispuesto.

Para el caso del juego conocido como “tingo - tingo- tango" en la primera ronda, el niño que asumió el reto sintió vergüenza y realizó un gesto de evasión cubriendo su rostro con las manos, tras esta expresión el grupo de niños y niñas toma iniciativa por realizar el reto junto a él, este evento generó una reacción de solidaridad entre los jugadores, quienes brindaron apoyo en todas las rodas en las que otro participante demostrará vergüenza (Ver fotografía 37). Aunque los niños y las niñas no siguieron las reglas del juego, gestionaron una reinterpretación de estas reglas adaptándolas a su contexto, como lo afirma Sarlé (2010): “En los niños pequeños [...] es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen” (p. 21).

### **Fotografía 37**

*Todos hacemos el reto*



Nota. En el juego “tingo, tingo, tango” se le propone al jugador seleccionado correr hasta la reja verde y regresar, por lo que rechaza el reto y los otros niños lo animan haciendo el reto con él. (Todos salen corriendo a tocar la reja).

Las interacciones entre los niños y las niñas de 6 a 8 años cumplen un rol fundamental en el desarrollo social, emocional y cognitivo que, en este caso a través del juego tradicional compartido por las maestras en formación, lograron construir relaciones con los otros, aprender a negociar, a resolver conflictos, proponer nuevos juegos o formas de relacionarse con los otros y aceptar ideas u opiniones diferentes a las suyas.

- ***El objeto como mediador de interacción***

Algunos juegos tradicionales tienen juguetes sencillos que poseen una herencia cultural y una carga simbólica. En este sentido, el proyecto pedagógico que se desarrolló en el espacio del recreo incorporó en gran cantidad yoyos, cocas, pirinolas y yases, para ser explorados y usados por los niños y las niñas. Durante el desarrollo de los juegos se evidenció como estos objetos trascienden la función lúdica, convirtiéndose en algo más que juguetes debido a, las interacciones sociales que emergieron en la manipulación de los diferentes juguetes, facilitando en los niños y las niñas la transmisión de conocimiento, estrategias, ideas y habilidades para manipular el objeto.

En la semana cuatro, para el caso del “yoyo” y de “la coca”, se observó que algunos niños y niñas habían interactuado con los juguetes tradicionales previamente por la influencia de su contexto familiar. Sin embargo, más de la mitad de los participantes no contaban con experiencias previas relacionadas con el yoyo o la coca, es por eso que, las primeras interacciones de ambos materiales se caracterizaron por acciones de exploración individuales o colectivas que los mismos niños organizaron.

Este proceso permitió que los objetos en cuestión actuaran como mediadores en la exploración conjunta, facilitando el intercambio y la transferencia de conocimientos previos relacionados con el funcionamiento y uso del yoyo y coca. Ver fotografías 38 y 39.

### **Fotografía 38**

*Compartiendo y creando nuevos conocimientos*



### **Fotografía 39**

*Jugando a “la coca”*



Un ejemplo significativo de este proceso se evidenció cuando una niña empieza a enrollar la cuerda del yoyo en su dedo índice en lugar de hacerlo directamente en el yoyo, por lo que, otra niña la ve ejecutando dicha acción y deja de lado la coca con la que estaba jugando para enseñarle la manera correcta de enrollar la cuerda, Ver fotografía 40.

### **Fotografía 40**

*“No, así no, así no se enrolla, estíralo”*



Tras la exploración y juego con los yoyos durante el recreo escolar, se observó una notable influencia por el interés que los niños y las niñas encontraron en este juguete, por eso en la semana siguiente a la intervención realizada por las maestras en formación, algunos niños y niñas empezaron a llevar sus propios yoyos al colegio y en el espacio del recreo se organizaron en parejas o grupos pequeños para aprender, enseñar, practicar, y desarrollar estrategia de juego en conjunto voluntariamente, como lo señala Vygotsky (1979) “Del mismo modo que el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño” (p.138)

La propuesta de jugar con “el Yas” y “la pirinola” revela reglas más estructuradas en comparación con otros juegos tradicionales como “el yoyo” o “la coca”. Este factor permitió ver cómo influyó el primer acercamiento que los niños y las niñas tuvieron al momento de jugar. Al tratarse de su primera aproximación, Sarlé (2006) menciona que cuando los materiales son en sí mismo el juego, los niños pueden "jugar el juego propuesto" o jugar como "saben jugar porque no saben el juego", es decir, frente a un objeto lúdico o juego los niños pueden usarlos para jugar a su manera, por lo que son juegos que requieren "expertos" que enseñen a jugar y durante el tiempo del recreo las maestras en formación no lograron desarrollar en su totalidad las reglas del juego con todos los grupos de niños y niñas, así que algunos participantes les asignaron a los objetos una funcionalidad y significado diferente a las reglas del “yas” y “la pirinola”.

Un ejemplo de ello es la idea de girar los yases y crear competencias para determinar cuál de ellos dura más tiempo, generando interacciones comunicativas entre los participantes, quienes se colocan de acuerdo para coordinar el inicio del giro, usando expresiones como; “1, 2, 3! ya ¡”

## **Fotografía 41**

*Grupo de cuatro niñas girando los yases*



Al observar el interés que mostraron los niños y las niñas hacia los objetos, así como el tiempo reducido del recreo, que no les permitió apropiarse de las reglas del juego tradicional, las maestras en formación decidieron implementar nuevamente el juego del “yas” y “la pirinola” esa misma semana. Esta segunda experiencia ofreció a los niños y las niñas la oportunidad de practicar y “jugar el juego”, por lo que ya habían tenido un acercamiento de exploración y familiarización con los objetos de los juegos, así que, su mediación se centró en dominar las técnicas necesarias para seguir las reglas del juego, por medio del aprendizaje de ensayo y error.

En el caso del juego del “yas”, algunos grupos ocuparon todo el tiempo del recreo para conversar sobre las habilidades que podían adquirir al momento de practicar las diversas formas de lanzamientos, el primero está relacionado con el inicio del juego tradicional en el que se determina el orden de los jugadores y el segundo, hace referencia al dominio de la fuerza con la que rebotaba la pelota para atrapar los yases uno a uno.

### Fotografía 42

*Practicando el inicio del juego*



### Fotografía 43

*Demostrando mi habilidad*



La mayor cantidad de participantes comprendieron las reglas y condiciones de “la pirinola”, lo que les permitió vivir un juego de azar en el que se acercaron a nociones relacionadas con según Huizinga (2000) la suerte, tensión, incertidumbre por el resultado, por alcanza su grado máximo, haciendo que crezca pasión y deseo por ganar, reflejado la tensión que sólo en pequeña medida se comunica al espectador.

### Fotografía 44

*¡Que me salga toma todo, toma todo!*



Los objetos tradicionales cumplen una función mediadora entre las interacciones de los pares y el intercambio de saberes, ideas y propuestas, que enmarcan el interés de los niños y las niñas por jugar con los objetos y además dominar y crear habilidad para su uso, fomentando curiosidad por preguntar acerca de su origen, material, significado y se convierten en objetos de identidad que conecta a las nuevas generaciones con valiosas tradiciones.

- ***Interacciones con las maestras en formación***

El proyecto pedagógico, apuesta por el rol activo que las maestras o los maestros de educación infantil pueden llegar a tener en el espacio y tiempo del recreo escolar, partiendo del interés por enseñar a jugar, como lo menciona (Sarlé, 2010, citado por, El juego en la educación inicial) el “juego como *contenido a enseñar* y, específicamente, a los que no surgen espontáneamente, como los juegos tradicionales o determinados juegos de reglas que las niñas y los niños no conocen y los adultos poseen en su acervo cultural” (p.35) para la enseñanza de los catorce juegos tradicionales, se llevó a cabo un proceso de indagación para identificar los conocimientos previos de los participantes y desde allí dar apertura a la explicación del juego tradicional.

Durante el proceso de enseñanza de las reglas y formas de los juegos, la comunicación verbal entre la maestra en formación y los niños y las niñas se mantuvo como un puente de dialogo en el que la participación por preguntar aumentó a comparación de las explicaciones que se realizan cotidianamente dentro del aula. Demostraron interés por aprender, manifestando compromiso autónomo individual o grupal por escuchar, prestar atención y respetar las ideas de los otros, sin que la maestra en formación tuviera que interrumpir su explicación. Este momento demostró que las interacciones entre los niños, las niñas y las maestras en formación permitieron facilitar lazos de confianza, y ello aumento la

participación entorno a preguntas o experiencias, el interés por el saber y la capacidad de autorregularse para prestar atención y escuchar al otro.

### **Fotografía 45**

*En el juego de “la gallinita ciega”, la maestra en formación dando instrucciones, mientras los niños y las niñas escuchan y preguntan.*



La comunicación entre las maestras en formación y los participantes no siempre estuvo mediada por la enseñanza de un juego tradicional, en algunas ocasiones los niños y las niñas se sintieron identificados con juegos tradicionales como: “el puente está quebrado”, “¿el lobo está?”, “congelados”, “golosa” y “gallina ciega” por lo que, ya habían tenido la oportunidad de jugarlo en otros contextos sociales. Esta circunstancia motivó a que algunos tomaran la iniciativa por explicar el juego y contar a las maestras en formación las experiencias que habían tenido anteriormente. En sus relatos se destacan frases como: “yo en el jardín lo jugaba”, “mi mamá me enseñó en el parque a jugar la “golosa”, “cuando voy a la casa de mis primos jugamos congelados, y es muy divertido”

En los momentos de intervención de la maestra en formación, cuando ella jugó con los niños y las niñas, hizo que su rol en el recreo pasara de una actitud pasiva vigilante, a una participación activa, en el que se involucra un propósito pedagógico relacionado con el juego

tradicional siendo este un elemento serio como lo menciona Huizinga (2000) “el concepto «juego», como tal, da un orden más alto que el de no serio. Lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí lo serio” revela la importancia de incluir el juego en el contexto escolar como un medio para generar interacciones diferentes a las del aula, que fortalecen valores de respeto, empatía y colaboración.

#### **Fotografía 46**

*La maestra en formación jugando con un grupo de niñas y un niño.*



Los niños y las niñas en el recreo dirigido, ¿cómo interpretan el rol de sus maestras en formación? Se observó que, en todos los juegos tradicionales los niños y las niñas buscaron reconocimiento y aprobación por sus nuevas habilidades, interacciones sociales con los otros o dominio de algún juguete tradicional. En el desarrollo de los juegos las maestras en formación fueron objeto de deseo por parte de los niños y las niñas, expresándose a través de gestos como querer estar cerca de ellas, tomarlas de la mano, ser atrapados o atraparlas, interacciones que en ninguna condición le quito el rol o respeto a las maestras en formación.

#### **Fotografía 47**

*¡Te voy a atrapar!*



Los desacuerdos o conflictos durante las interacciones entre los pares que involucraban acciones como empujones, jalones, o gritos ofensivos estuvieron conciliadas, por las maestras en formación, quienes establecían una oportunidad valiosa para que los niños y las niñas aprendieran a gestionar desacuerdos y encontrar soluciones apacibles. “El juego contiene en sí mismo una serie de conductas que representan diversas tendencias evolutivas, y por esta razón es una fuente muy importante de desarrollo” (Vygotsky, 2008, p.45 citado por Gallardo & Gallardo, P. 2018) se notó que conforme se desarrollaban los juegos tradicionales, en las últimas semanas las interacciones grupales conflictivas fueron cambiando y dándole más fuerza a las interacciones sanas.

Otro de los elementos que las maestras en formación mediaron durante el desarrollo del juego fue *el orden*, dado que, para Huizinga (2000) el juego crea orden, es orden y este exige un orden absoluto, porque su desviación por más pequeña que sea puede estropear todo el juego y entonces le hace perder su carácter y lo anula, así que, los niños y las niñas le solicitaban a las maestras en formación dirigir o estar pendiente del orden con las filas, asignación de turnos, acordar el inicio de una ronda, delimitar el espacio del juego y acordar reglas implícitas. Por ejemplo, si las maestras en formación no hubiesen organizado los niños y las niñas en círculo no hubiera sido posible su disfrute “pato- pato ganso” o “el gato y ratón”. Ver fotografía 48

**Fotografía 48**

*Jugando al “pato, pato, ganso”*



## Capítulo 6

### 6. Conclusiones y Reflexiones Finales

La posibilidad de realizar la práctica pedagógica en la IED Ciudadela Educativa de Bosa y en ella lograr preparar, implementar, consultar y evaluar a través del análisis un proyecto pedagógico, permite en este momento del trabajo realizar una reflexión, acerca de los hallazgos obtenidos, partiendo de los objetivos trazados, resaltando los retos y valorando las oportunidades que se presentaron y cómo desde el rol de maestras en educación infantil se contribuye a preservar las prácticas de interacción en el contexto educativo actual, que posibilita la aproximación a una futura y posible investigación basada en la sistematización de experiencias.

En este sentido, se puede constatar que los objetivos propuestos al inicio del proyecto pedagógico fueron alcanzados de manera significativa, pues se logró diseñar un proyecto pedagógico que contiene un total de catorce juegos tradicionales, implementados durante el recreo escolar del grupo de niños y niñas de la básica primaria, de la IED Ciudadela Educativa de Bosa de la ciudad Bogotá, que permitió generar y evidenciar interacciones sociales sanas en niños y niñas de 6 a 8 años mediadas por la comunicación. En este sentido se manifestaron cambios en las interacciones entre los estudiantes, especialmente cuando en las acciones que contenían discusiones o conflictos entre ellos, al pasar el tiempo, se fueron fortaleciendo el diálogo sano, se aumentó la capacidad de cooperar, crear acuerdos, escuchar y respetar al otro, movilizand o diferentes tipos de interacciones entre ellos no solo durante el recreo, sino también en otros espacios del colegio.

Así mismo, las interacciones con las maestras en formación a través de su acompañamiento y participación en los juegos tradicionales, generó en las maestras la necesidad de fundamentar las bases teóricas tanto de las interacciones como de los juegos

tradicionales y reconocieron la importancia en la manera como los niños y las niñas habitan el recreo escolar además de fortalecer en los niños y las niñas relaciones de confianza, interés por aprender a jugar y trabajo en equipo, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje recíproco.

Durante la planeación, desarrollo, observación, registros y análisis del proyecto, las maestras en formación lograron seleccionar juegos tradicionales que reconocen su herencia y valor cultural, que lograron ser implementados en el recreo escolar y que promovieron interacciones comunicativas entre iguales (estudiantes de primer y segundo grado), interacciones con los objetos y con las maestras en formación. Además, las maestras en formación evidenciaron que, dentro de su rol, además de las estrategias pedagógicas que a diario se implementan, según las necesidades y el contexto social de la escolaridad, también es importante abrir espacios para la enseñanza de juegos tradicionales en los ambientes educativos formales, teniendo en cuenta que ellos y sus reglas enriquecen las habilidades sociales entre los niños y las niñas, y les permite crear estrategias comunicativas para solucionar sus conflictos.

Con la implementación del proyecto surgió una reflexión sobre el reto que implica implementar estrategias de interacción a través de los juegos tradicionales en un contexto escolar formal, donde la enseñanza de contenidos curriculares dentro del salón de clase, prima sobre la atención en los espacios de recreo y sobre la enseñanza de juegos tradicionales. Resultado de esas reflexiones se plantea la necesidad de seguir recreando y adaptando juegos tradicionales que provoquen y motiven la participación de los niños y las niñas y movilicen diferentes interacciones entre ellos durante el tiempo y espacio del recreo, eso significó repensar los espacios y el papel del recreo en la educación, e invitar a los maestros y maestras a proponer y permitir momentos de juego que posibiliten nuevas interacciones sociales de los niños y de las niñas durante el recreo.

Es importante reconocer que el ejercicio que hacen las maestras en formación, cuando realizan la documentación, el registro, el análisis y las reflexiones, desarrolladas durante la implementación del proyecto pedagógico, se convierten en un logro tanto para su formación profesional, como también en un aporte académico que enriquece la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Más allá de los logros alcanzados, resulta valioso considerar las dificultades y los aspectos a mejorar como elementos de aprendizaje para futuras investigaciones y proyectos pedagógicos de las maestras en formación. Es fundamental reflexionar sobre las equivocaciones más frecuentes desde que inicia la construcción de este proyecto pedagógico, y no limitarse al momento de la implementación o al análisis final. En este sentido, la experiencia adquirida a lo largo de este proceso se convierte en un valioso aprendizaje para futuros proyectos pedagógicos.

La primera tiene que ver con la posibilidad de implementar el proyecto y las estrategias pertinentes a él, en otros contextos o tiempos y no solamente en el contexto del recreo, ya que los tiempos cortos del recreo en ocasiones no permiten lograr una participación y disfrute pleno de los niños y de las niñas y maestras, de modo que no es posible interactuar completamente en todos los juegos propuestos. Y la segunda que se refiere a la búsqueda y selección de información con el rigor que esta requiere, así como el ejercicio escritural son necesarios e importantes para resaltar durante la carrera, donde se requiere de responsabilidad y compromiso por parte de las estudiantes para que esté se vaya afianzando y volviendo más crítico; el construir este proyecto hace que se enfrenten aspectos como la toma de decisiones al momento de elegir los conceptos, términos y fotografías que son adecuados para mostrar al público y plantearlos de la manera más clara y concreta posible, para lograr un fácil acceso y

comprensión del mismo, así que no es solo plantear un proyecto sino el recorrido, el propósito y lo que pretende dejar para las instituciones educativas, I.E.D. y Universidad.

Con respecto a los logros pertenecientes o la línea de investigación Infancia, educación y sociedad, este proyecto fortalece: a) la construcción de múltiples interacciones afectivas y sociales entre los niños, las niñas, el espacio, los juguetes y las maestras en formación, b) el reconocimiento del valor del juego en general y del juego tradicional en particular, y c) la posibilidad de habitar el recreo escolar como un espacio esencial, que facilita la expresión de emociones, la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la resolución de problemas, componentes significativos que impactan en el desarrollo de niños y niñas.

Finalmente, este proyecto pedagógico podría abrir la posibilidad de continuar indagando, profundizando e investigando en el diseño de variadas estrategias pedagógicas basadas en la preservación de juegos tradicionales, que fortalezcan las interacciones entre los niños y las niñas, integrándolas no solo en el recreo escolar, sino también en otros escenarios escolares, tales como los proporcionados por las actividades curriculares dentro del aula, que incluyan la voz y las experiencias posibilitadas por la cultura a la que pertenecen.

## Referencias

- Abad, Molina, J. & Velazco, Galvez, A, R. (2018) *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación<sup>11</sup>. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, 47.
- Bonetto, M. J. (2016). El uso de la fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(11), 71-83.
- Boudon, P., Raín, M., Moreno, F., Gutiérrez, J., & Silva, L. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *Revista de psicología (Santiago)*, 26(2), 136-150.
- Camacho, N. (2016). Propuesta de trabajo sobre los juegos tradicionales en educación infantil. *Universidad de Valladolid, Segovia*.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza: le juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Chaparro, A. Z., & Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8-24.
- Díaz, J. V. (2010). El recreo: ¿sólo un descanso? *Pedagogía magna*, (5), 113-118.

- Durán Chiappe, S. M. (2024). *Memoria pedagógica: El juego y el juguete como horizontes para pensar la formación de educadores infantiles*. Bogotá, Colombia.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Durand, R. C. Q., & Quispe, W. V. (2021). El recreo libre y el recreo dirigido, un estudio de diagnóstico, en el nivel primario del Colegio Unión. *Paidagogo*, 3(2), 94-110.
- Fagundes, K. V. D. L., Magalhães, A. de A., Campos, C. C. dos S., Alves, C. G. L., Ribeiro, P. M., & Mendes, M. A. (2014). Hablando de la observación participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 51-55.
- Félix, E. M. R., Ruiz, R. O., & Monks, C. P. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Gago Galvagno, L. G., Periale, M., & Elgier, A. M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Universidad Nacional del Centro de Perú; Horizonte de la Ciencia*; 8; 14; 6-2018
- Gallardo López, J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (24), 41-51
- Gómez, H. (1994). *Valor pedagógico del recreo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- González Plate, L., Rivera García, E., & Trigueros Cervantes, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural.

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E.M Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385).
- Huaracha Ortega, M. J. (2015). *Aplicación de juegos matemáticos para mejorar la capacidad de resolución de problemas aditivos en estudiantes de segundo grado de educación primaria de la IE Ignacio Merino*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura. Perú].
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Jaqueira, A. R., Burgués, P. L., Otero, F. L., Aráujo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 15-32.
- Jara Holliday, O. (2020). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.
- Jarauta Omeñaca, S. (2017). *Una mirada al patio: análisis observacional del recreo en Educación Infantil*. [Trabajo de grado licenciatura Educación Infantil, Universidad de Valladolid]
- Jaramillo Martínez, H. A., Hernández Huertas, A. C., Fajardo Cruz, D. E., & Torres Pasos, F. M. (2021). La incidencia de los juegos cooperativos en el fortalecimiento de la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, 1(34), 81–94.
- Méndez, A., & Fernández, J. (2010). Los juegos tradicionales infantiles: un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 33(May 2014), 67–76.
- Mora Chavarro, A., & Benavides Ortigón, S. (2013). *Construyendo significados: Explorando las interacciones de los niños y las niñas de 4 y 5 años en entornos musicales*

[Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo, Á., Pabón-Sandoval, L., & Castillo, J. (2022). *Juegos tradicionales, habilidades y contexto: consideraciones desde la perspectiva del ocio y la salud*. Cali, Colombia. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Öfele, M. (2004): *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunkem

Piaget, J. (1967). *La representación del mundo en el niño*. Morata.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño (ed. renovada)*. Ediciones Morata.

Prieto, R. (2014). El juego como medio de socialización. *Revista digital Innovación y experiencias*, 14.

Saarni, C. (1999): Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood, 35-64. En Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico, April 1999.

Salas, M. (2018). Interacción social entre pares y alteridad: Un estudio en el patio de recreo con niños y niñas del nivel de transición [Tesis, Convenio Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Antioquia].

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*. Paidós.

Sarmiento, L. (2008). La enseñanza de los juegos tradicionales ¿Una posibilidad entre la realidad y la fantasía? *Educación física y deporte*, 27, 115-122.

Tarapuez, F. E. (2013). El juego y la lúdica en la reforma educativa colombiana. *Lúdica pedagógica*, 2(18).

Trigueros Cervantes, C. (2001). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada*. [Tesis de maestría, Universidad de Granada España].

Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista electrónica Calidad en la educación superior*, 3(1), 119-139.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Yuste, C. (2000). *Juegos cooperativos: Educación y dinamización a través del juego*. Barcelona: Inde.

### Referencias Web

1Library. (s.f.). *Agua de Limón - Juegos didácticos para estudiantes de transición*.

Recuperado el 13 de marzo de 2025, de <https://1library.co/article/agua-lim%C3%B3n-juegos-did%C3%A1cticos-estudiantes-transici%C3%B3n.zx58jkdq>

AeioTU. (2015). Los objetivos de aprendizaje y las dimensiones del desarrollo. En

Horizontes de la Cartografía Curricular aeioTU. Recuperado de

<https://red.aeiotu.org/objetivos-del-aprendizaje-y-las-dimensiones-del-desarrollo/>

Alexandra Good, s.f. Huesos de nudillos. sitio web. <https://acortar.link/oisqDI>

Así se juega. (s.f.). Congelados. Recuperado el 13 de marzo de 2025, de

<https://asisejuega.com/juegos-infantiles/congelados/>

Así se juega. (s.f.). *Tingo, tingo, tango*. Recuperado el 13 de marzo de 2025, de

<https://asisejuega.com/juegos-infantiles/tingo-tingo-tango/>

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-

44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D. (2023). Manual de Convivencia Escolar 2023-

2024. Recuperado de [https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2024-](https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2024-02/Manual%202023-204.pdf)

[02/Manual%202023-204.pdf](https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2024-02/Manual%202023-204.pdf)

Consejo de la Facultad de Educación. (2021). *Reglamento por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación.*

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

[Reglamento-modalidades-trabajo-de-grado-CFED-2-DIC-2021\\_ajuste-art-15-y-16-1.pdf](#)

El Blog de las Aves. (s.f.). *¿Cuáles son las reglas del juego Pato, pato, ganso?* Recuperado

el 13 de marzo de 2025, de <https://elblogdelasaves.com/cuales-son-las-reglas-del-juego-pato-pato-ganso/>

El ratón y el gato. (s/f). Genially. Recuperado el 6 de septiembre de 2024, de

<https://view.genially.com/65d5060e1c31f400157c3198/presentation-el-raton-y-el-gato>

García Arias, T., & Nogales Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como

método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *SPORTIS. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), 388-408.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

- García, M. H. (2010). Colección de juegos infantiles: La rayuela. Recuperado de [http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos\\_0000000812\\_docu1.pdf](http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000000812_docu1.pdf)
- Herrador, J., Zagalaz, M., Martínez, E., Nuñez, A. (2006). El juego de la gallina ciega. Una actividad lúdico-tradicional a través de la historia. *Efdeportes.com*, número 93. <https://www.efdeportes.com/efd93/juego.htm#:~:text=La%20%22gallina%20ciega%22%20se%20juega,hace%20unos%20mil%20a%C3%B1os%20aproximadamente.>
- Jarrett, O. S. (2002). *El recreo en la escuela primaria: ¿Qué indica la investigación?* ERIC Digest. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467567.pdf>
- Jugando Ando. (s.f.). *Juego del lobo*. Recuperado el 13 de marzo de 2025, de <https://www.jugandoando.com.ar/juego-del-lobo/>
- León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F. & López, H. (2018). Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje. <https://acacia.red/udfjc/>
- Linares, R. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de [https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1TL67NQ9X-4HCHW6-3M8Q/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1TL67NQ9X-4HCHW6-3M8Q/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)
- Martínez, D. E. (2023, febrero 15). *Desarrollo lingüístico de los 6 a los 12 años*. Blog Salud MAPFRE. <https://www.salud.mapfre.es/salud-familiar/ninos/crecimiento-y-desarrollo-nino/desarrollo-linguistico-de-6-a-12-anos/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Preescolar*.

Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_inicial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Recuperado de:

[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11146.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf)

Origen del juego del balero. (2020, marzo 13). Revista Portal Inmobiliario.

<https://www.elportalinmobiliario.com.mx/articulos/origen-del-juego-del-balero>

Ortega, R., Romera, E. M., Mérida, R., & Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de

Educación Infantil. *Journal for the Study of Education and Development*,

32(3), 405–420. <https://doi.org/10.1174/021037009788964141>

Pacheco, L.P (2024) Los juegos de persecución en el desarrollo locomotriz de escolares de educación general básica elemental. Recuperado de:

<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/40325>

- Perinola. (s.f). Perinola. Guías prácticas.<https://www.guiaspracticas.com/juegos-de-mesa/perinola>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Morata.  
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Picard, D. & Marc, E. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Ediciones Paidós. Recuperado de  
<https://usc2011.yolasite.com/resources/03%20MARC.pdf>
- Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80–89. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.116>
- Porras, M. Felipe, C. Gracia, E. (2001). Los juegos populares y tradicionales una propuesta de aplicación. España. Editoriales Medira. Tomado de  
[https://www.academia.edu/44397097/Los\\_Juegos\\_Populares\\_y\\_Tradicionales\\_Una\\_propuesta\\_de\\_aplicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/44397097/Los_Juegos_Populares_y_Tradicionales_Una_propuesta_de_aplicaci%C3%B3n)
- Plata Parga, F. ( 2019). Los vínculos de la «Perinola» (la palabra, el objeto y el opúsculo quevediano) con la América virreinal Hipogrifo. *Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro*, vol. 7, núm. 2, pp. 231-245, 2019.  
<https://doi.org/10.13035/H.2019.07.02.20>
- Rocha, M. F., Avendaño, J. D. & Urrego, M. F. (2023). *El Juego corporal: relato pedagógico de una maestra en ejercicio*. Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/19315>.
- Rodríguez Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 2(4).  
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

Romero Tolosa, J. S., & Sipamoncha, A. F. (2023). *Desarrollo de las dimensiones: coordinativa, cognitiva y emocional en niños de 6 a 8 años durante la iniciación deportiva: propuesta didáctica*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18607>

Sánchez, D. M. (2023). *Historia y Origen del Yoyo*. kubekings.com.  
<https://kubekings.com/blog/post/historia-y-origen-del-yoyo>

Sarlé, P. M., Rodríguez Sáenz, I., & Rodríguez, E. (2010). *Juego reglado. Un álbum de juegos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-4-juego-2020-baja.pdf>

## Anexos

### Anexo 1: Entrevistas realizadas a niños, niñas, maestras titulares de grado primero y coordinadora de primaria

#### Convenciones de las entrevistas

**M.F:** Maestra en formación

**N#:** Niño o niña

#### *Primera entrevista a dos niños del grado primero*

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA (audio 1:24)

**M.F:** ¿Qué era lo que estabas haciendo?

**N.1:** De que yo, no lo estoy empujando a él, y era un juego de que era de pacman y unos fantasmitas huyen de él, pero se comieron una cereza pacman y haría grande y se comiera los fantasmitas, pero, cuando ya se acabe el tiempo de la galleta grande hay los fantasmas vuelven y después persigue a pacman, y cuando pacman muere pues tiene solamente tres vidas, cuando pierde y pierde pues ya perdió, porque, los ganadores son pacman.

**M.F:** ¿Y entonces quién empujó a quién?

**N.2:** Pero yo estaba tratando de ganar y él se comió una cereza y de ahí “funnn” él hizo así y los fantasmitas mueren, ya no vuelven.

**M.F:** Entonces nadie estaba empujando, estaban jugando.

#### *Segunda entrevista a dos niñas del grado primero*

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA (audio 00:42)

**N.3 y N.4:** En coro “Que pase el rey, que pase el rey con todos sus hijitos menos el de atraaaaaas, atrás”

**M.F:** ¿Qué están jugando?

**N.3:** Estamos jugando al puente está quebrado que tiene que cuando uno hace así tiene que ir por la manzana o por la uva.

**M.F:** ¿Y quién les enseñó ese juego?

**N.3:** Una niña.

**M.F:** ¿Cómo se sienten cuando juegan?

**N.3 y N.4:** Bien, bien, nos gusta mucho.

### *Tercera entrevista a coordinador de la institución*

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA (audio 5:32)

**M.F:** ¿Qué tan factible ve intervenir en el recreo con juegos tradicionales para observar y conocer las interacciones que surgen entre los niños y niñas?

**Coordinadora:** Pues, la verdad me parecería maravilloso, porque si ustedes se dan cuenta lo que los niños más hacen en la hora del descanso es “miren”, revolcarse entre el pasto, cogerse a golpes, zarandear, juegan a escondidas, pero si ya no les gusta pelean a golpes o juegan con botellas.

Yo les aseguro que eso sería fabuloso, jugar lazo, golosa, yoyo todo eso.

**M.F:** ¿Cómo has visto el juego dentro del aula?

**Coordinadora:** Cómo generalmente el colegio se formaliza de cierta manera, con el paso de los de educación inicial a primaria, hay que tener en cuenta el cumplimiento curricular de las asignaturas, entonces, lo que los niños deben de saber antes de pasar al siguiente grado consume a las profes que tiene que ver con el seguimiento, el acompañamiento, y obviamente jugando que sería lo ideal, pero no pueden porque son muchos niños y resulta ahora para la escuela de ahora, que a demanda no viene solo de los niños sino de los papá porque resulta que si el niños dice me pasó esto, vienen los papás a decir que le pongan más cuidado, mi hijo necesita más atención, y todo eso hace que la escuela en cierta medida pierda su función en acompañar un proceso de transiciones armónicas, que la intención desde hace años es empezar a traer los niños de transición y decirles: Mire aquí en primaria es así, estos son los salones, aquí se hace esto, para que ese paso no sea tan duro y aquí ya es la formalización.

**M.F:** ¿Alguna entidad o programa ha venido al colegio a proponer algo relacionado con el juego?

**Coordinadora:** Que yo me acuerde no, yo he sabido que el anterior coordinador de su propia plata trajo juegos de mesa, pero juegos tradicionales o de ese tipo no.

**M.F:** ¿Y la institución cuenta con recursos para jugar?

**Coordinadora:** Eso sí tocaría preguntarles a los profes.

### *Cuarta entrevista Docente titular grado 105*

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA (audio 3:24)

**M.F:** El tema es el juego y que interacciones surgen en ese juego, pero entonces no sé si sea pertinente para abordar en el grado.

**Docente:** Si, por ejemplo, por medio del juego se puede conocer qué interacciones se genera, como manejan las emociones los niños, como manejan la frustración, todo ese tipo de emociones se pueden mediar a partir del juego o

también a veces ellos son muy bruscos en la forma como se comunican, pero ellos no lo ven todavía como una agresión, sino ellos dicen que les gusta jugar así.

Hay niños que les gusta jugar a agarrar los cachetes y pellizcar, empujar, darse. Patadas, pero ellos no lo ven como una agresión entre compañeros, sino como una forma de juego.

Entonces hay que empezar también a enseñarles que el juego tiene unas normas, que hay que cuidarse a sí mismo, cuidar al otro, entonces, pues sí, muy chévere el tema del juego.

En las asignaturas pues también, porque pues ellos vienen de preescolar donde están acostumbrados, digamos, a que todo lo manejaban a través del juego, incluso hay muchos que se iban más hacia el lado del juego y descuidaban la parte académica y por eso es que hay unos que el año pasado no lograron avanzar en nada.

Entonces la idea sí sería interesante en la medida en que ese juego pues genera ciertos avances en los niños, por ejemplo, en el tema de conteo, de comparación de cantidades, ahí se pueden hacer muchísimos juegos que ayudan a la didáctica de la matemática, y en lenguaje también, entonces a partir del juego organizar palabras, reconocer el sonido de las letras, entonces sí, claro que se pueden encaminar desde que siempre cada juego pues tenga como un objetivo claro de cuál va a ser el aprendizaje que van a tener los niños, tanto en su formación, digamos, socioemocional, lo que te decía, que ya que no sean bruscos, que no porque perdí el juego entonces voy a llorar, me voy a frustrar, voy a lastimar a los demás, y también en la parte académica, porque pues lo que yo te decía, el tema de ellos es que algunos vienen muy atrasados y para primero tienen que salir leyendo.

Entonces la idea es que digamos que todos los juegos, todas las actividades lúdicas, pues estén orientadas también a generar un aprendizaje en ellos, ojalá referido a lo que es la matemática y lo que es lectura y escritura.

**M.F:** ¿Qué aspectos consideras fortalecer aquí en el colegio?

**Docente:** Pues desde espacios abiertos se genera más desorden, se golpean, o hay papás que solicitan cambio de curso porque son muy bruscos entre ellos, entonces hay que generar más esas interacciones de respeto, de cuidar al compañero. Ese tipo de cosas.

**M.F:** A ok, gracias profe.

**Docente:** Bueno.

## Anexo 2: Fichas de observación

A continuación, se comparte el link de un documento Word en línea que contiene las fichas de observación de cada juego tradicional desarrollado durante las siete semanas de intervención.

<https://docs.google.com/document/d/1h5xVLSb5OB6DIVUcs7olD2K3IOeFQ4lz/edit?usp=sharing&oid=117195526043247600797&rtpof=true&sd=true>