



**El juego como herramienta intersubjetiva en el proceso educativo. Estudio de caso:  
niños y niñas escolares en Miraflores-Boyacá (2023)**

**Trabajo de grado para obtener el título de:**

**Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos**

**Natalia Murcia Herrera**

**Línea de investigación Memoria, Corporalidad y Cuidado**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Departamento de Psicología y Pedagogía**

**Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos**

**Bogotá, D.C 2025**



**El juego como herramienta intersubjetiva en el proceso educativo.**

**Estudio de caso: niños y niñas escolares en Miraflores-Boyacá (2023)**

**Modalidad de grado: Proyecto Pedagógico Investigativo**

**Natalia Murcia Herrera**

**Director: Fernando Castaño Uribe**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación Departamento de Psicología y Pedagogía**

**Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos**

**Bogotá, D.C 2025**

### *Agradecimientos*

*Agradezco a la vida y sus caminos, por llevarme hasta esta carrera, por dar un espacio en este mundo a estos intereses que me atraviesan desde pequeña y que han acompañado todo mi proceso de formación.*

*Agradezco a la Mechas hermosa de mi corazón, vida y amor eterno, mi poeta favorita y mi heroína. Gracias por darme la vida, por amarme tanto, por guiarme y por darme un espacio seguro para jugar. Gracias a Tena y a Analuna por enseñarme a reír, a imaginar, a volver al juego.*

*Agradezco profundamente a Miraflores, Boyacá, por acogerme en su paisaje, en sus montañas, en su escuela, por sacarme de la zona de confort y permitirme habitar otras formas de mirar la vida. A los niños, por limpiarme las lágrimas y poner curas en mis heridas. A la profesora Paola, por permitirse jugar conmigo, y con ella misma. A Nancy, compañera de viaje y de esta aventura, gran amiga que, con el baile, iluminó este camino llamado juego en Buenos Aires Arriba, por permitirme bailar con ella, jugar, y reír juntas.*

*Agradezco a Angies, por tanto, amor, por tantos momentos y porque hasta hoy seguimos jugando. A Pao, Sofi y Dani, por cada instante compartido, por cada abrazo, por quedarse cerca incluso cuando todo parecía alejarse.*

*Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional, por darme un espacio donde pude encontrarme como mujer, donde empecé a reconocermme, donde entendí que también puedo apuntarle al amor, al juego y a la transformación. Gracias por darme la fuerza para mirar el panorama, incluso cuando se veía oscuro, y aun así verlo posible.*

## ***Dedicatoria***

*Esta dedicatoria es para mí.*

*Para la Natalia del futuro, y para la Natalia de la infancia, porque en este trabajo y en esta vivencia educativa entendí que lo que me mueve, lo que me da vida, es el juego. Porque esto que escribo, lo que viví en la escuela, lo que sentí con cada niña, con cada niño, con cada palabra que jugamos, me recordó que estoy viva cuando juego, que ahí me encuentro.*

*Pero todo este agradecimiento, todo este trabajo, te lo dedico a ti, mamá.*

*Aunque estés lejos, aunque hoy estés en los Estados Unidos, te siento cerca en cada logro, en cada palabra que termino de escribir. Gracias por ser mi sustento, mi amor, mi casa. Gracias por ser madre y padre.*

*Te dedico este proyecto porque me diste la fuerza para llegar al final, porque en muchos momentos esto parecía lejano, imposible, inacabable... y sin embargo, aquí está. Gracias por sostenerme, por creer en mí.*

## Índice

<b>Índice</b> .....	5
Introducción .....	8
Contextualización .....	10
La escuela Buenos Aires Arriba. ....	11
Conflicto armado y escuela.....	14
Planteamiento del Problema .....	18
Mi lugar de enunciación como educadora comunitaria .....	18
Formulación del problema de investigación.....	22
El juego como derecho y su relevancia en la educación.....	25
Necesidad de transformar las prácticas tradicionales educativas .....	28
Pregunta de Investigación.....	30
Objetivo General:.....	31
Específicos:.....	31
Justificación del trabajo desde la línea Memoria, Corporalidad y Cuidado .....	32
Estado del arte.....	33
Juego como herramienta didáctica.....	35
Exploración teórica del juego como concepto .....	38
Juego en movimiento: cuerpo y experiencia.....	41
Juego como experiencia pedagógica transformadora .....	43
Marco conceptual, Imma Marin, ¿jugamos?.....	45
Categoría 1: El juego como actitud vital.....	45
Categoría 2: La cultura lúdica: curiosidad y esfuerzo .....	46

	6
Categoría 3: Juego y educación: principios para transformar el aprendizaje .....	48
Categoría 4: El juego como acto de transgresión y transformación .....	50
Relación de Marín (2018 y 2022) con el proyecto pedagógico investigativo .....	51
Ruta metodológica .....	53
Espacio por el cual fue posible la practica .....	53
¿Quiénes son los sujetos de investigación? .....	53
Kamilo.....	54
Salomé.....	56
Jesús Antonio .....	57
Luis .....	59
Mariana .....	60
Juan David .....	62
Sara .....	63
Damián .....	65
Santiago.....	66
Mi inmersión en el Programa <i>Viva la Escuela</i> .....	68
Enfoque, método, técnica e instrumentos de investigación .....	71
Enfoque: cualitativo .....	71
Método: estudio de caso y el juego.....	72
Estudio de caso: .....	72
El juego: .....	73
Técnicas .....	75
Observación participante .....	76

	7
Grupos interactivos .....	78
Refuerzos escolares.....	79
Tertulias dialógicas .....	82
Instrumentos de investigación.....	84
Diario de campo .....	84
Talleres.....	85
Planeaciones de clases .....	85
Hallazgos.....	87
Análisis de los hallazgos .....	91
Objetivo 1: Examinar cómo la incorporación del juego impacta la experiencia de aprendizaje. ....	91
Objetivo 2: Indagar cómo las emociones develadas en el juego influyen en su proceso de desarrollo personal.....	92
Objetivo 3: Reflexionar sobre el papel del cuerpo en el juego como parte fundamental de la experiencia educativa .....	92
Conclusiones.....	94
Referencias.....	96

## Introducción

El juego se presenta como una experiencia comunicativa, educativa y cultural que permite a los niños y niñas construirse a sí mismos, explorar el mundo y relacionarse con los demás desde su singularidad y creatividad Marín (2009). A lo largo de la historia, distintas corrientes pedagógicas, como la pedagogía crítica de Freire (1969), la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y el concepto de juego de Huizinga (1972), han resaltado la importancia del juego y el cuerpo en la formación de los individuos; sin embargo, su implementación dentro del aula sigue siendo un desafío de las instituciones y profesores, especialmente en contextos rurales donde las metodologías tradicionales suelen prevalecer sobre enfoques más dinámicos y experienciales.

Este estudio cuya modalidad de grado es proyecto pedagógico investigativo se centra en la exploración del juego como herramienta pedagógica en la escuela Buenos Aires Arriba, ubicada en el municipio de Miraflores- Boyacá. La investigación busca analizar de qué manera el juego pueden transformar la experiencia educativa, brindando a los niños y niñas experiencia significativas de aprendizaje de manera integral que busca el disfrute de su estancia en la escuela y el aula. Se parte de la idea de que el juego no solo favorece la construcción de saberes, sino que también facilita la exploración personal y la expresión emocional dentro del aula.

Para alcanzar este propósito, la investigación plantea como eje central la manera en que el juego incide en la dinámica educativa y en la intersubjetividad de los estudiantes. Se observa en primer lugar, cómo la inclusión del juego dentro del proceso formativo permite que la experiencia de aprendizaje sea incisiva y significativa en la manera de la relación con el mundo. Asimismo, se indagará sobre la relación entre las emociones, la subjetividad y el juego, con el fin de comprender de qué manera estas dimensiones influyen en la construcción de experiencias de aprendizaje. Finalmente, se analizará si el juego contribuye a mejorar el rendimiento académico y las relaciones dentro del entorno escolar.

En cuanto a la estructura de este documento, en el primer apartado se presentará la contextualización del estudio y la caracterización de la práctica, analizando su contexto específico y sus particularidades con los niños y niña para posteriormente, incluir la descripción del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación, brindando un acercamiento inicial al contexto y a las razones que sustentan este estudio. En el segundo apartado, se abordarán los antecedentes y el marco conceptual, recopilando los principales referentes teóricos y estudios previos que respaldan la importancia del juego en la educación. posteriormente, en el tercer y último apartado, estará dedicado al diseño metodológico, donde se detallará el proceso de recolección y análisis de la información, así como las estrategias implementadas. A manera de conclusión, se expondrán los resultados obtenidos, acompañadas de una discusión sobre los hallazgos más relevantes y sus implicaciones para el contexto educativo

## Contextualización

La escuela Buenos Aires Arriba de la Institución Educativa Técnica de Miraflores se encuentra ubicada en el suroriente del departamento de Boyacá, en la provincia de Lengupá. El municipio de Miraflores se extiende sobre una geografía montañosa que le confiere una riqueza natural y cultural invaluable. Su territorio forma parte de la Cordillera Oriental, lo que le otorga una variedad de pisos térmicos que van desde el páramo hasta el clima cálido, permitiendo una producción agrícola diversa, donde se destacan cultivos como café, caña panelera, maíz, yuca, plátano, lulo y frutas tropicales. Esta actividad agrícola representa la principal fuente económica de las familias de los estudiantes de la institución, siendo la base fundamental del sustento y bienestar de madres, padres y acudientes.

Como se observa en el municipio de Miraflores, la agricultura tiene un papel fundamental, destacándose cultivos de frutas exóticas como la chamba y la gulupa, cuya pulpa es utilizada en la elaboración de jugos, vinos, postres y otros productos tradicionales (Observatorio de Cultura y Patrimonio de Boyacá, s.f.). La fertilidad del suelo no solo sostiene la economía local, sino que también ha forjado una identidad campesina profundamente arraigada al trabajo agrícola, al respeto por la tierra y a la transmisión de saberes ancestrales, desarrollados desde la época precolombina y fortalecidos por generaciones a través de prácticas agrícolas tradicionales y sustentables. El nombre “Miraflores significa admirar la fecundidad de las flores bellas o admiración de aquello que posee forma, proporción y equilibrio de tonos” (Alcaldía de Miraflores, s.f.), reflejando el espíritu agrícola y la belleza natural del lugar. Además, en la estructura del municipio aún se conservan rasgos coloniales, fusionados con un profundo respeto y tributo hacia la fauna y flora local. Ejemplo de ello es el parque central, donde se encuentra un camino lleno de

historia, así como monumentos dedicados a personajes antiguos emblemáticos como *La Guita*, quien era una campesina que andaba por las calles en busca de accesorios de oro; resaltando la memoria colectiva y la identidad histórica de Miraflores (historia contada por Laura<sup>1</sup>, estudiante de la institución).

El territorio mirafloreño también guarda una riqueza histórica y cultural asociada al legado indígena de los pueblos Muisca y Teguas, cuya herencia se manifiesta no solo en las técnicas agrícolas tradicionales, sino también en diversas prácticas culturales, espirituales y de convivencia comunitaria que aún perduran en la vida cotidiana de sus habitantes (Alcaldía de Miraflores, s.f.). De igual manera, la biodiversidad del municipio es sobresaliente, destacando especies emblemáticas como los Ocobos y las Ceibas, cuyos imponentes troncos y extensas raíces simbolizan la resistencia y resiliencia de las comunidades locales. A pesar de su riqueza natural y cultural, Miraflores ha atravesado duras situaciones debido al conflicto armado interno, sufriendo procesos de desplazamiento forzado, fragmentación social y dificultades económicas que han impactado directamente en las oportunidades educativas y laborales de sus habitantes, condicionando los procesos de reconstrucción social y desarrollo integral del municipio.

### **La escuela Buenos Aires Arriba.**

La escuela Buenos Aires Arriba está ubicada en la vereda del mismo nombre, en el municipio de Miraflores, Boyacá. Se encuentra en el filo de una montaña, rodeada por el paisaje verde característico del complejo de páramos Tota-Bijagual-Mamapacha. Desde allí se observan montañas en todas las direcciones, y a pesar de la altura y el clima frío, el lugar transmite

---

<sup>1</sup> Los nombres que aparecen a lo largo del documento serán modificados por motivos de privacidad.

tranquilidad y silencio. Los sonidos predominantes son los del agua de la quebrada cercana, el canto de los pájaros y, ocasionalmente, el ruido de una moto u carro que atraviesa la única carretera de acceso.

La escuela limita, en la parte superior, con un camino que conduce hacia la quebrada. A la derecha, se encuentra un potrero amplio; hacia abajo hay una casa abandonada de bareque rodeada de cultivos de gulupa. A la izquierda, se ubica la carretera principal, que conecta con otras veredas. Desde la escuela solo se divisa una casa vecina, lo que refuerza la sensación de aislamiento y calma que se respira.

**Figura 1. Vista de la escuela (rectángulo amarillo) desde la casa vecina más cercana; Buenos Aires Miraflores.**



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a su infraestructura, la escuela cuenta con una cancha de baloncesto, dos salones (uno para clases y otro para la Junta de Acción Comunal), un apartamento para docentes, cocina, restaurante escolar, lavadero, batería de baños, jardines y una huerta escolar. La cocina está bien equipada, con estufa, filtro de agua, nevera y suficiente loza. La huerta, aunque en ocasiones requiere mantenimiento, es cuidada por los estudiantes y la comunidad, lo cual refuerza su sentido formativo.

Los jardines están adornados con rosas y flores que han sido llevadas por la profesora y cuidadas entre ella y la comunidad. Las paredes exteriores están decoradas con el escudo, la bandera y el himno del colegio, mientras que las interiores muestran trabajos hechos por los estudiantes, generando un ambiente colorido y acogedor.

Dentro del aula principal se observan recursos didácticos como loterías en inglés, dominós de números y colores, escaleras con vocabulario, mapas, sellos, libros, diccionarios figuras geométricas en madera y uno que otro juego de mesa. También cuenta con objetos deportivos como: balones de baloncesto, voleibol, futbol, aros, conos, laso y unas pelotas de inflar, estas se encuentran en una todo medianamente bueno, con esto me refiero a que no todo esta en mal estado, pero si hay unas cosas que ya no funcionan como la bomba de inflar los balones, estéticamente se nota que estos elementos han estado en la escuela por años.

Cuenta con una impresora, una televisión con señal satelital, seis portátiles en buen estado, conexión a internet y algunas tabletas que, según la profesora, no han funcionado en recursos informáticos. El salón es amplio, con baldosas y ventanas grandes que permiten el ingreso de luz natural. Las sillas y pupitres son diferentes, los más niños y niñas más grandes se hacen en pupitres,

los niños medianos en mesa alta con sillas de plástico y los más pequeños en mesas más bajas con sillas pequeñas de manera, lo que responde a la diversidad de edades y estaturas de los estudiantes.

Durante los descansos, los niños tienen dos momentos: uno para las onces y otro para el almuerzo. En el primero, cada estudiante lleva su merienda y la cocinera de la escuela les brinda un vaso de agua de panela, En el segundo, reciben el almuerzo y, tras terminar, suelen salir a jugar o descansar. En días lluviosos, la profesora aprovecha para asignar lectura o avanzar en trabajos.

En general, la escuela Buenos Aires Arriba es un espacio funcional, lleno de recursos y cuidado por la comunidad. No solo cumple su labor educativa, sino que también es un lugar de encuentro, aprendizaje compartido y construcción de tejido comunitario.

### **Conflicto armado y escuela**

La región de Miraflores, fue especialmente afectada por la violencia armada durante episodios como la reconocida toma guerrillera del municipio en 1998, sufrió graves impactos en su estructura social, económica y cultural Pérez (Jiménez, 2018). El conflicto dejó profundas heridas en el tejido comunitario, evidenciadas en fenómenos como el desplazamiento forzado, el abandono de tierras agrícolas, la migración masiva de población joven y la fragmentación de las comunidades rurales. Tras estos difíciles años marcados por el miedo y la incertidumbre, el municipio inició un proceso gradual de recuperación social y comunitaria en el cual las escuelas rurales jugaron un papel clave.

Las instituciones educativas rurales, como la Escuela Buenos Aires Arriba, se transformaron en centros fundamentales para la reconstrucción comunitaria, ya que no solo atendían las necesidades educativas básicas, sino que también se convirtieron en puntos de

encuentro, diálogo y recuperación cultural. En estos espacios se comenzó a reconstruir la memoria colectiva, promoviendo la reconciliación entre familias y comunidades que habían experimentado directamente los horrores de la guerra. A través de prácticas pedagógicas enfocadas en el reconocimiento territorial, la recuperación de tradiciones culturales y agrícolas, y el fortalecimiento de la identidad campesina e indígena, las escuelas han sido esenciales para la restauración del tejido social afectado.

Actualmente, aunque la violencia armada ha quedado atrás, las huellas del conflicto aún persisten, visibles especialmente en la baja población de muchas veredas, como se observó en Buenos Aires y sus alrededores. Las distancias entre casas pueden ser de mínimo tres kilómetros, lo que genera un paisaje con pocas viviendas visibles en el horizonte. Dentro de la escuela asisten únicamente nueve niños; dos de ellos están en grado quinto, y cuando pasen a sexto deberán trasladarse a otra institución, disminuyendo aún más la cantidad de estudiantes. Esta situación de envejecimiento poblacional genera el riesgo latente de que la escuela pueda ser cerrada en el futuro debido a la falta de estudiantes suficientes.

El abandono estatal se hace evidente principalmente en la precariedad de las vías de acceso, dificultando el desarrollo y la conectividad regional, situación que obliga a dos estudiantes a realizar diariamente un recorrido de cinco horas y media entre ida y regreso para asistir a clases, enfrentándose a quebradas, peligros y cruces por potreros sin ninguna intervención vial. Un día, Jesús llegó a la escuela con la ropa mojada y un poco asustado. Contó que, por intentar ahorrar camino, atravesó una quebrada y esta lo arrastró; su hermano tuvo que correr tras él para sacarlo del agua, poniendo en peligro la vida de ambos y retrasando su llegada a la institución. Otros seis

estudiantes llegaban en ruta, mientras que solo Luis vive a quince minutos caminando, aunque debía subir una cuesta empinada para llegar.

La institución se encuentra a dos horas en carro del pueblo principal y, dado que no existe transporte público en las veredas, el principal medio de transporte es la moto. Si una persona quiere bajar al pueblo a mercar, debe pagar un expreso cuyo costo oscila entre \$ 60.000 mil y \$ 70.000 por trayecto.

Antes del conflicto armado, la escuela era el punto de encuentro y reunión, un lugar donde se realizaban juntas comunitarias y celebraciones que permitían el esparcimiento y el compartir de toda la comunidad. Por su antigüedad, la escuela aguarda recuerdos y experiencias vividas por los actuales padres y abuelos de los estudiantes, convirtiéndola en un lugar fundamental y lleno de significados para los habitantes. A pesar de estos desafíos, las escuelas rurales se mantienen como lugares de resistencia, formando a nuevas generaciones identificadas con su territorio y comprometidas con un futuro orientado al desarrollo comunitario.

La educación ha sido una de las principales herramientas de transformación y reconstrucción social. La Institución Educativa Técnica Miraflores es el eje central de la educación en el municipio y la única con amplia cobertura en la ruralidad. Aunque Miraflores cuenta con 23 veredas, la institución educativa tiene presencia en 16 sedes rurales, además de su sede principal, ubicada en el casco urbano (Observatorio de Cultura y Patrimonio de Boyacá 2005). Mientras que en la sede principal se maneja un currículo más flexible y abierto, en las escuelas rurales se implementa el modelo de Escuela Nueva, un enfoque pedagógico que busca fomentar la autonomía, la participación de los estudiantes y el aprendizaje basado en la realidad local. Este modelo ha sido una apuesta importante para la educación rural en Colombia, pero en la práctica

enfrenta dificultades como la falta de recursos, la sobrecarga docente y la exigencia de resultados académicos cuantificables.

Para fortalecer el proceso educativo en contextos rurales, han surgido iniciativas complementarias como el programa Viva la Escuela<sup>2</sup>, en el cual voluntarios apoyan el quehacer educativo de los docentes y acompañan el aprendizaje de los estudiantes. Este programa ha permitido un acercamiento directo a la realidad de la educación en zonas apartadas, evidenciando tanto las problemáticas estructurales del sistema como las oportunidades de resignificar la enseñanza desde un enfoque más integral y comunitario.

Más allá de garantizar el acceso a la educación, Miraflores se configura como un territorio donde la enseñanza cobra un valor social y cultural profundo. En sus aulas, muchas veces multigrado<sup>3</sup>, no solo se imparten conocimientos académicos, sino que también se forjan valores, identidades y relaciones de cooperación entre los estudiantes y sus familias. La educación en este municipio no solo responde a la necesidad de cumplir con los lineamientos curriculares establecidos, sino que se convierte en un pilar fundamental para la construcción de comunidad, el fortalecimiento de la memoria histórica y la reivindicación del derecho a una educación que dialogue con la vida, la naturaleza y la identidad de sus habitantes.

---

<sup>2</sup> El programa *Viva la escuela* fue una iniciativa gubernamental para incentivar y apoyar las escuelas rurales del país que más lo necesitan tras los efectos de la pandemia Covid 19, este consiste en enviar practicantes de últimos semestres de programas afines a la educación para que por medio de actividades y talleres buscan reforzar los procesos de lecto escritura y relación con la comunidad.

<sup>3</sup> Multigrado: una escuela multigrado es aquella en la que un solo docente atiende simultáneamente estudiantes de diferentes grados académicos en un mismo espacio educativo, adaptando metodologías que promueven el aprendizaje colaborativo y autónomo.

## **Planteamiento del Problema**

El presente problema de investigación se centra en la exploración del papel que desempeña el juego en el proceso educativo, especialmente en contextos rurales como el de Miraflores, Boyacá. A través de una mirada crítica y reflexiva sobre mi lugar de enunciación como educadora comunitaria en formación, se busca identificar las barreras y oportunidades en la integración del juego como metodología y herramienta pedagógica dentro del aula. Este análisis se llevará a cabo en tres estadios de exploración: primero, a través de mi experiencia personal como educadora comunitaria en formación; segundo, antecedente histórico del juego en la educación y su impacto; y tercero, el juego como derecho y su relevancia en la educación.

### **Mi lugar de enunciación como educadora comunitaria**

Esta investigación surge a partir de la participación en el voluntariado Viva la Escuela, desarrollado entre agosto y noviembre de 2023 en la escuela Buenos Aires Arriba, ubicada en la vereda Buenos Aires, en el municipio de Miraflores, Boyacá. Esta experiencia permitió acercarme a la realidad educativa rural, comprender las dinámicas del aula, resignificar el papel del docente en estos contextos y también cuestionarlo.

Freire (1969) sugiere que el cuestionar es un acto de libertad y un camino para la acción transformadora. El acto de cuestionar se presenta como un acto de resistencia a la opresión. Cuestionar es una forma de reconocer que el mundo no es estático y que está en constante construcción, lo cual implica un ejercicio de libertad. El educador debe aprender a cuestionar junto con los educandos, promoviendo una conciencia crítica que transforme tanto al sujeto como al entorno en que se encuentra (Freire, 1969)

Desde esta perspectiva crítica, mi cuestionamiento se enfocó hacia las dinámicas de relacionamiento entre los niños, identificando una notoria carencia de espacios y momentos dedicados al juego, pese a reconocer que este es un derecho y una práctica esencial en su desarrollo integral. surge al reconocer que estas limitaciones se derivan principalmente de las condiciones institucionales, como los modelos pedagógicos predominantes, las exigencias curriculares enfocadas en pruebas estandarizadas, y las prioridades establecidas desde las políticas educativas que determinan los intereses de la institución.

Me generó preocupación la constante quietud, llevándome a reflexionar sobre cómo, desde mi rol como educadora, podría contribuir a transformar estas condiciones educativas mediante el juego, facilitando no solo un aprendizaje significativo, sino también el desarrollo de la subjetividad en donde el cuerpo tiene un lugar importante para que se desarrolle la a expresión libre de emociones y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los niños y niñas.

Aunque el programa establecía unas directrices de acompañamiento, en la práctica, estas se redefinían según las necesidades específicas de cada escuela, lo que evidenció los desafíos que enfrentan los educadores en estos entornos.

El acompañamiento brindado en el aula permitió identificar cómo el modelo Escuela Nueva, basado en la enseñanza multigrado, busca fomentar la autonomía y el aprendizaje activo. Este modelo atiende a estudiantes de distintos niveles en un mismo espacio, lo que supone un reto tanto para la planificación pedagógica como para la dinámica del aula.

El modelo Escuela Nueva fue aprobado bajo la política de universalización educativa en el año 1986. Este modelo surgió con el propósito de enfrentar las problemáticas relacionadas con la

escolarización en la ruralidad colombiana, considerando especialmente los tiempos de las familias campesinas y sus dinámicas relacionadas con la tierra y el trabajo agrícola.

Para atender estas particularidades, el programa se estructuró mediante guías de trabajo autónomo que contemplaban actividades tanto grupales como individuales, permitiendo que algunas de estas pudieran desarrollarse en el hogar. Dichas guías están organizadas en unidades temáticas, diseñadas de tal manera que el estudiante avance a su propio ritmo, sin tener que repetir contenidos innecesariamente, favoreciendo un aprendizaje progresivo y acumulativo.

Las áreas fundamentales del modelo Escuela Nueva son Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales y Lenguaje. Estas guías se elaboraron a nivel nacional, pero siempre considerando las diferencias culturales y regionales de los departamentos, poniendo especial énfasis en fortalecer la relación de la escuela con la comunidad local. (Villar, 1995).

Este modelo también busca involucrar activamente a los padres y madres en el proceso educativo, fortaleciendo así la vida comunitaria mediante actividades que promueven la apropiación de valores como la solidaridad, el respeto y la colaboración. Asimismo, fomenta una comprensión profunda de la participación y la democracia mediante la creación de un gobierno escolar, con el objetivo de hacer de la escuela un espacio organizado, participativo y sensible a las necesidades reales del contexto comunitario. (Villar, 1995).

En este marco, el papel del docente es fundamental, siendo visto como aquella persona que posibilita y comprende las dinámicas propias de la ruralidad, encargándose de forjar puentes entre la comunidad y el proceso educativo, con la intención de fortalecer el tejido social y contribuir activamente a la construcción comunitaria.

Dentro del programa la estrategia multigrado propone un solo profesor que guía y apoya a los estudiantes de la escuela como a todos los cursos de kínder a quinto de primaria, este también propone un mismo espacio para todos los estudiantes, esto quiere decir que todos están en dentro del mismo salón.

Sin embargo, en la práctica, se observó que su implementación del modelo escuela nueva sigue enfrentando barreras, ya que muchas veces el aprendizaje se reduce a la repetición de contenidos estructurados, restando oportunidades para metodologías más participativas y experienciales. Como dice Villar (1995):

[...] se ha ido "congelando" y convirtiendo en El modelo a implementar o a "adoptar". Con este cambio el implementador de campo se convierte a los ojos del planeador educativo en "pieza de engranaje", más que en agente activo en la recreación continua y en la apropiación creativa de un programa (pág. 372).

Esto resalta y afirma lo rígido y cerrado que puede llegar ser la implementación. Por lo tanto, es fundamental repensar su ejecución desde una mirada crítica y creativa que reconozca a los docentes no solo como aplicadores de contenidos, sino como actores clave en la adaptación constante de las metodologías a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

Desde mi rol como licenciada en educación comunitaria, esta experiencia permitió realizar una lectura crítica del contexto, posibilitando una comprensión más profunda de la educación rural como una fuerza vital de transformación social. Las escuelas rurales no solo cumplen la función de instrucción académica, sino que son espacios de resistencia, construcción de identidad y desarrollo comunitario.

En ellas, la enseñanza va más allá de los contenidos curriculares: es el lugar donde se tejen relaciones sociales, se refuerzan valores y se forjan trayectorias de vida. En muchos territorios apartados, la escuela representa el principal y a veces único espacio de encuentro, reflexión y crecimiento para la niñez y la juventud. Su papel en la construcción del tejido social es innegable, y por ello resulta fundamental repensar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en estos espacios.

En este proceso de reflexión, surgió una inquietud clave: ¿qué lugar ocupa el juego en la educación rural? la observación participante en el aula permitió notar que, aunque el juego es un derecho fundamental y una herramienta de aprendizaje, sigue siendo subestimado en los procesos pedagógicos. Más allá de un recurso recreativo, ¿podría el juego ser un eje central en la enseñanza y en la construcción del aprendizaje significativo? Esta pregunta cobra especial relevancia en contextos donde las condiciones materiales son limitadas, pero donde el juego puede convertirse en un puente para la exploración, la creatividad y el desarrollo integral de los estudiantes.

### **Formulación del problema de investigación**

En la práctica, el juego en la escuela se utiliza en momentos en los que no hay más tareas por resolver, cuando se busca ganar tiempo para otras actividades o cuando surgen imprevistos como reuniones extendidas de profesores. De esta manera, en lugar de incorporarse como una estrategia pedagógica esencial en la formación de los niños y niñas, el juego se convierte en un recurso de emergencia, lo que limita su potencial educativo.

Un ejemplo concreto de esta situación es la escuela Buenos Aires Arriba, en el municipio de Miraflores, Boyacá. Allí, todos los martes se implementa la estrategia conocida como Martes

de Prueba, una iniciativa promovida por algunas instituciones educativas, en este caso el director de la institución generó el convenio con una empresa privadas de evaluación, Milton Ochoa, con el propósito de mejorar la calidad educativa mediante la aplicación de pruebas tipo ICFES centradas en conocimientos específicos. Sin embargo, algunos estudios como: Los exámenes como fuente de estrés de Sotelo (2019) nos señala que la aplicación frecuente de pruebas estandarizadas puede inducir altos niveles de ansiedad en los estudiantes, lo cual afecta negativamente su aprendizaje y bienestar emocional.

En el caso observado durante este trabajo de campo, se evidenció que algunos estudiantes respondían al azar por temor a obtener malos resultados. Además, en la clase de informática se les solicitaba transcribir en el cuaderno el enunciado de las preguntas erradas junto con la respuesta correcta, lo que refleja un enfoque educativo centrado en competencias que prioriza el rendimiento cuantitativo por encima del desarrollo reflexivo y significativo del aprendizaje.

Otro ejemplo de la invisibilización del juego en el aula se observó en la misma institución durante la conmemoración del Día de la Boyacensidad. En este día, se llevaron a cabo diversas actividades lúdicas y culturales, lo que permitió que los estudiantes participaran en experiencias significativas que integraban el juego, la cultura y la comunidad. Sin embargo, al día siguiente, se reorganizó el horario escolar y se dieron más horas a las clases de matemáticas y español, extendiéndolas a tres o incluso cuatro horas, mientras que materias como educación física o artística fueron desplazadas y tuvieron menos tiempo en el horario, dejándolas al margen de la jornada.

Esta reorganización del tiempo escolar no solo refleja una jerarquización implícita de las disciplinas, sino que pone de manifiesto cómo el sistema educativo, en su estructura tradicional,

sigue priorizando áreas del saber cómo las matemáticas y el español, considerándolas más importantes para el desarrollo académico. Este enfoque, que podría ser analizado desde la mirada crítica de Freire (1994), refleja una tendencia a racionalizar el conocimiento, convirtiendo a las ciencias exactas y las lenguas en las áreas más valiosas dentro de la educación formal, mientras que el juego y las actividades creativas se ven como distracciones o complementos, más que como herramientas pedagógicas fundamentales.

Freire (1994) invita a reflexionar sobre cómo estas decisiones educativas están cargadas de intencionalidades que buscan mantener una estructura de poder y control dentro de las instituciones educativas. Al privilegiar ciertas materias y relegar otras, se transmite el mensaje de que solo ciertos saberes son dignos de atención, y que las habilidades cognitivas y racionales deben ser priorizadas sobre aquellas que favorecen el desarrollo emocional, social y creativo.

Así, el juego como forma de expresión y aprendizaje integral queda marginado, y con ello se limita la posibilidad de que los estudiantes experimenten una educación que reconozca su subjetividad, sus emociones y sus capacidades creativas.

Este tipo de organización refleja lo que Freire (1994) llamaría una *educación bancaria*, donde los conocimientos se depositan en los estudiantes de manera unidireccional, sin considerar sus contextos y potencialidades. La reestructuración de la jornada académica pone en evidencia cómo, en muchos casos, los saberes prácticos o creativos siguen siendo considerados como secundarios frente a aquellos que se ajustan a los estándares tradicionales de medición y evaluación. Es urgente repensar estas jerarquías, reconociendo que el juego y las disciplinas artísticas también juegan un papel crucial en el desarrollo integral del estudiante, ya que permiten

la exploración, la creatividad y la reflexión crítica, elementos fundamentales en una educación liberadora.

**Figura 2. Celebración del día de la Boyacensidad; Buenos Aires Miraflores**



Fuente: Elaboración propia.

### **El juego como derecho y su relevancia en la educación.**

El juego, en su esencia, ha sido un concepto abordado desde distintas disciplinas, y su definición varía dependiendo del enfoque adoptado. Desde una perspectiva epistemológica, el juego ha sido tradicionalmente visto como una actividad fundamental para el desarrollo humano, que permite la exploración y la construcción de la realidad. En este sentido, Vygotsky (1978) destaca la importancia del juego en el desarrollo del pensamiento abstracto y la creatividad. Para

este autor, el juego es una herramienta fundamental en la formación de la imaginación y la cognición en los niños, pues en él los niños "aprenden a hacer cosas que no saben hacer" (p. 96), convirtiéndose en un medio por el cual el individuo puede ir más allá de la realidad inmediata y explorar mundos posibles.

En un contexto más filosófico, Huizinga (1972) define el juego como una actividad libre, apartada de la vida ordinaria, y afirma que es una forma esencial de interacción cultural que permite la creación de significados y normas dentro de un espacio protegido, que el autor llama "el espacio del juego" (p. 10). Esta perspectiva subraya el carácter simbólico y social del juego, que se convierte en un campo donde se crean nuevas realidades y se negocian valores.

Por otro lado, desde la pedagogía, autores como Montessori (1907) consideran el juego como un proceso educativo autónomo, que no solo es útil para el aprendizaje, sino también para la formación de la personalidad del niño. En su propuesta, Montessori enfatiza que el juego libre es crucial para que los niños desarrollen habilidades sociales y cognitivas. Además, para la pedagogía de Reggio Emilia (Edwards, 2012), el juego es una forma de expresión creativa donde el niño explora su mundo y sus sentimientos, siendo la comunicación a través del juego una base de su educación.

En contraste, en muchos modelos educativos actuales, especialmente en Colombia, el juego es reducido a una función puramente recreativa, en lugar de ser considerado un eje fundamental en el proceso educativo. Como afirman Caballero et (2024), "la importancia del juego sigue siendo subestimada en los procesos pedagógicos, relegándose a momentos de esparcimiento en lugar de incorporarlo como una estrategia de enseñanza activa" (p. 45).

En resumen, el juego no solo representa una actividad recreativa, sino un espacio fundamental para el desarrollo integral de los niños. Esta actividad es esencial para el desarrollo cognitivo, social y emocional, y debe ser vista como una herramienta pedagógica que va más allá de la diversión, constituyéndose como un campo donde los niños pueden desarrollar su identidad, imaginación, y habilidades de interacción social.

El juego es un derecho fundamental reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño de la Naciones Unidas (1989), cuyo artículo 31 establece la obligación de los Estados de garantizar el derecho al juego, el descanso y el esparcimiento. Este derecho ha sido reforzado por la Observación General N° 17 del Comité de los Derechos del Niño (2013), que destaca la importancia del juego en el desarrollo integral de la niñez. En Colombia, el derecho al juego está respaldado por la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia artículo 30 y 31), que promueve el desarrollo integral del estudiante.

A pesar de este marco normativo, la aplicación efectiva del juego en el sistema educativo colombiano sigue siendo limitada. Su incorporación en el aula no siempre recibe la atención adecuada y se ve obstaculizada por modelos pedagógicos enfocados en la memorización y la evaluación cuantitativa. Como señala Bedoya (2024), la educación en Colombia enfrenta una realidad fragmentada donde la ejecución de las políticas educativas se mueve entre contradicciones y dificultades estructurales, afectando la integración del juego en el aula.

En países como Finlandia y Noruega, el juego ocupa un papel central en la enseñanza, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales y cognitivas a través de metodologías activas. Además, en otros países como Estados Unidos, diversos países de Europa y de la región, se ha comprobado el impacto positivo del juego en los procesos educativos. Sin

embargo, en América Latina y, específicamente en Colombia, la aplicación de este derecho se ha visto restringida por modelos educativos tradicionalistas que priorizan el cumplimiento de objetivos curriculares cuantificables sobre el desarrollo integral de los estudiantes (Brooker, 2013).

A pesar de la importancia del juego para la salud para la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños, Brooker (2013) señala que:

[...] raramente los gobiernos lo toman en cuenta seriamente. Ya sea por omisión (desatendiendo la obligación de proteger los espacios y oportunidades para el juego y hacer inversiones para su creación) o por actos deliberados (la imposición de excesivas restricciones a la vida de los niños), en todo el mundo son muchos los niños que no consiguen realizar plenamente su derecho al juego (p. 14).

Esta reflexión de Brooker (2013) pone de manifiesto una preocupación central en torno al cumplimiento del derecho al juego, que, aunque reconocido como fundamental, no es adecuadamente protegido ni promovido por las políticas gubernamentales. La falta de espacios y oportunidades para el juego, sumada a las restricciones impuestas a la vida de los niños, evidencia un incumplimiento persistente de este derecho, limitando el desarrollo integral y las oportunidades educativas de los menores. Esta situación resalta la necesidad urgente de revisar y fortalecer las políticas públicas relacionadas con la infancia, para garantizar que todos los niños puedan disfrutar plenamente de su derecho al juego, factor esencial para su bienestar y desarrollo.

### **Necesidad de transformar las prácticas tradicionales educativas**

El problema identificado en la Escuela Buenos Aires Arriba radica en la falta de integración del juego como herramienta pedagógica dentro del proceso formativo. Aunque su potencial para

fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas es innegable, su uso sigue siendo marginal, relegado a espacios no estructurados y sin un propósito educativo claro. Transformar esta realidad requiere un cambio en las prácticas educativas que permita reconocer el juego como un elemento esencial en la formación escolar y en la construcción de experiencias de aprendizaje más significativos en una vía dual la cual toca a el maestro, estudiantes y comunidad de la escuela.

Ante estos desafíos, resulta fundamental proponer estrategias que permitan transformar esta realidad. La capacitación docente en el uso del juego como herramienta pedagógica es esencial para resignificar el aprendizaje y fomentar metodologías activas que prioricen la subjetividad de los niños y niñas. Asimismo, el diseño de políticas locales que garanticen la aplicación del juego en el currículo escolar contribuiría a consolidar su valor educativo.

La priorización de materias tradicionales sobre metodologías integrales de aprendizaje ha generado un modelo educativo basado en la memorización y la evaluación cuantitativa. Ryan (2004) advierte que este enfoque limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar un aprendizaje crítico y reflexivo, reduciendo la educación a la repetición de contenidos sin una comprensión profunda. Ryan (2004) enfatiza:

Tan importante resulta el juego, que es como sumergirse en un mundo del que no se sabe, un mundo que no existe por fuera del jugador o de la jugadora, sino que se crea y va creando en esa 'interactividad' e 'inmersión' en el juego. Es un acto semejante al de sumergirse por completo en un texto narrativo, en donde la interacción entre un texto y un lector o lectora hacen posible la construcción de un 'mundo textual' que llega a existir en la mente de quien lee (p. 338).

Además, la falta de formación docente en metodologías lúdicas y la ausencia de materiales adecuados agravan la problemática, dificultando la incorporación del juego como herramienta pedagógica sumado a la ausencia de alianzas con organizaciones externas que podrían proveer recursos y formación adicional, asegurando que tanto docentes como estudiantes cuenten con espacios adecuados para el desarrollo del juego en la escuela.

Dada esta realidad, es necesario estudiar cómo el juego puede ser utilizado como una herramienta pedagógica dentro del aula para potenciar prácticas reflexivas y facilitar la exploración de la formación personal de los niños y niñas, permitiendo dar prioridad a sus experiencias y promoviendo una educación más integral y significativa.

### **Pregunta de Investigación**

La pregunta investigativa surge a partir de la necesidad de comprender cómo el juego, a pesar de ser un derecho reconocido, no es utilizado en los contextos educativos rurales y cómo su implementación puede influir en el desarrollo integral de los niños y niñas. A pesar de los esfuerzos normativos y de políticas públicas que subrayan la importancia del juego en la educación, su integración efectiva sigue siendo un desafío, particularmente en zonas rurales donde las condiciones materiales y pedagógicas limitan su aplicación. Este contexto plantea la cuestión de cómo se puede transformar la educación en estos territorios, aprovechando el juego como una herramienta pedagógica clave para fomentar el aprendizaje significativo, la creatividad, y el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Así las cosas, resulta pertinente preguntar:

¿De qué manera la incorporación del juego en el proceso educativo incide en la construcción de la intersubjetividad y el desarrollo personal de los niños y niñas en contextos rurales, específicamente en la escuela de Miraflores, Boyacá?

La investigación busca responder a esta pregunta, explorando las oportunidades y barreras para la integración del juego en el aula y analizando su impacto en la formación de los niños y niñas en estas comunidades.

Para tales efectos, se hace necesario formular unos objetivos investigativos que permitan orientar el análisis del papel del juego en la educación rural, específicamente en el contexto de la Escuela Buenos Aires Arriba, ubicada en el municipio de Miraflores, Boyacá. Estos objetivos buscan explorar cómo la incorporación del juego en el aula puede influir en el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo su creatividad, autonomía y habilidades sociales. Así las cosas, se presenta a continuación un objetivo general soportado por tres objetivos específicos a saber:

#### **Objetivo General:**

1. Analizar el juego como un eje transversal en el proceso educativo, priorizando la reflexión sobre las experiencias de los niños y niñas, simultaneo a la comprensión de su impacto en la construcción de su subjetividad y desarrollo personal.

#### **Específicos:**

1. Examinar cómo la incorporación del juego en el proceso formativo impacta la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas en la escuela de Miraflores, Boyacá.

2. Indagar de qué manera las emociones develadas en el juego de los niños y niñas influyen en su proceso de desarrollo personal.
3. Reflexionar sobre el papel del cuerpo dentro del juego como parte fundamental de la experiencia educativa, reconociendo cómo, a través del movimiento y la interacción, se construyen aprendizajes y formas de estar con los otros en el aula.

En resumen, los objetivos planteados en esta investigación buscan ofrecer una visión integral sobre el papel del juego en el contexto educativo rural, evaluando tanto sus beneficios como los desafíos asociados a su implementación. A través de un análisis detallado, se pretende contribuir a una comprensión más profunda de cómo el juego, como herramienta pedagógica, puede transformar las prácticas educativas y fomentar el desarrollo completo de los estudiantes, desde su creatividad hasta sus capacidades sociales y cognitivas.

### **Justificación del trabajo desde la línea Memoria, Corporalidad y Cuidado**

Este trabajo de grado se desarrolla bajo la modalidad de proyecto pedagógico, articulado con la línea de investigación Memoria, Corporalidad y Cuidado del énfasis en Derechos Humanos de la Licenciatura en Educación Comunitaria. La línea parte del reconocimiento del cuerpo como un territorio de sentido, memoria y experiencia, y propone pensar la educación desde prácticas que cuiden, escuchen y potencien lo que sucede en el cuerpo del niño, del maestro y de la comunidad. Esta mirada considera que la escuela no solo es un lugar de transmisión de contenidos, sino también un espacio donde se tejen memorias, se movilizan afectos y se construyen subjetividades.

Desde esta perspectiva, el proyecto cobra sentido al preguntarse por el lugar del juego en la educación rural y su capacidad para favorecer una formación más integral, sensible y situada.

El juego, entendido como una expresión del cuerpo, del deseo, de la imaginación y de la libertad, es una vía para el cuidado y la conexión con uno mismo y con los otros. Jugar es habitar el cuerpo en relación con el mundo, es resistir a las lógicas escolares que separan el pensamiento del sentir, la cabeza del movimiento, el conocimiento de la vida.

El trabajo se desarrolló en la escuela Buenos Aires Arriba, en Miraflores Boyacá, un contexto donde el juego suele ser reducido a los tiempos de recreo o utilizado solo como herramienta de control. En contraste, este proyecto propone generar espacios intencionados de juego reflexivo, donde los niños y niñas puedan explorar su subjetividad, relacionarse desde el cuerpo y construir experiencias significativas. Aquí el juego es una apuesta por el cuidado: del cuerpo, de la palabra, del vínculo y de la vida compartida.

Así, la propuesta pedagógica no solo se enmarca en una necesidad educativa concreta, sino que se inscribe plenamente en la línea de investigación al promover una práctica docente atenta al cuerpo y a las memorias que lo habitan, y comprometida con el cuidado como horizonte político y pedagógico.

### **Estado del arte**

Un estado del arte permite determinar cómo ha sido tratado un tema, cuál es el avance del conocimiento y cuáles son las tendencias existentes en el momento. Para Calderón (2021) su propósito es generar un panorama sobre qué se ha dicho, cómo se ha dicho y por qué se ha abordado un tema específico. Esto permite identificar, en investigaciones como esta, las principales ideas en torno al juego en la educación, facilitando así delimitar el objeto de estudio, identificar sus actores principales y construir referentes conceptuales sólidos. Además, el estado del arte posibilita

detallar qué aportes se pueden realizar desde la investigación propia, generando bases para desarrollar análisis, conclusiones y propuestas reflexivas.

Este documento presenta los antecedentes de la investigación, resultado de una revisión de documentos, tesis y artículos científicos publicados durante los últimos 15 años. En este proceso se seleccionaron 14 textos relevantes, en su mayoría correspondientes a proyectos educativos y revisiones documentales. La búsqueda se llevó a cabo utilizando diversas palabras clave como subjetividad, juego, cuerpo, infancia y ruralidad. De estos documentos, nueve corresponden a investigaciones nacionales y cinco a revisiones internacionales. Tras la lectura y análisis crítico de estos textos, emergieron cuatro objetos de estudios que estructuran la interpretación de los antecedentes:

El primer objeto de estudio tiene como nombre el Juego como herramienta didáctica, el segundo objeto de estudio habla sobre la exploración teórica de los conceptos, el tercera es, el juego en movimiento: relación del juego y el cuerpo, y el último objeto de estudio se desarrolla, el juego como experiencia pedagógica transformadora.

Estos objetos de estudio guían la comprensión y organización del material recopilado, permitiendo un análisis profundo, coherente y estructurado. A continuación, se presentan los antecedentes de forma dialógica; la cual permite dar continuidad con la estructura y fundamentos de este proyecto pedagógico, mostrándonos unos indicios de las categorías trabajadas en la práctica y el presente documento.

## **Juego como herramienta didáctica**

Este objeto de estudio recoge investigaciones que exploran el juego no solo como una técnica auxiliar, sino como un dispositivo metodológico fundamental dentro del proceso pedagógico. En esta línea, se identifican trabajos que emplean metodologías activas como la investigación-acción, laboratorios de exploración, monografías y diseños pedagógicos aplicados, que permiten observar el juego en interacción directa con las prácticas escolares.

Los estudios revisados coinciden en resaltar el impacto integral del juego en el desarrollo infantil. Investigaciones como la de Herrera, sobre el juego simbólico, destacan su valor para el fortalecimiento de la escritura, pero también para el despliegue de habilidades creativas, expresivas y comunicativas. En ese sentido, el juego simbólico permite a los niños representar sus mundos internos y proyectar su realidad social y cultural, abriendo rutas para comprender su subjetividad e intersubjetividad, así como para establecer relaciones con el entorno. Una mirada similar propone el estudio de Mozuca Ruiz y Jiménez Moreno (2022), que enfatiza el juego como un espacio legítimo de formación personal:

Los niños/niñas comprenden su entorno, son capaces de expresar sus emociones, sus sentimientos, reconocen el contexto como espacio de crecimiento, interactúan y exploran el mundo con intencionalidades, subjetividades. Por ello, es elemental fortalecer su posición crítica y reflexiva como herramientas que conduzcan a toma de decisiones pertinentes para su vida y autonomía (p. 38).

Este enfoque invita a considerar el juego como una experiencia activa de formación ciudadana, donde el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el reconocimiento del otro se

conjugan como elementos centrales. Sin embargo, varios estudios advierten sobre las limitaciones que surgen cuando el juego se reduce a una estrategia mecánica o se impone desde una lógica adulto-céntrica. En la tesis sobre *Juego teatral* de Hernández (2016), por ejemplo, se plantea que muchas veces el juego se convierte en un espacio simplemente recreativo, restándole su potencial reflexivo y pedagógico. En lugar de aprovechar el juego como espacio de exploración, se lo enmarca en rutinas repetitivas que no permiten al niño reflexionar ni construir conocimiento desde su propia experiencia.

El estudio de Páez (2009) también señala una tendencia preocupante en las prácticas escolares actuales:

Se observa que, además de los juegos liderados por los mismos niños y niñas, se han dejado de lado los juegos moderados por los maestros y maestras. Cada vez hay menos juegos de grupo entre las personas menores, ya sea porque los espacios no lo permiten, o porque la herencia física generacional del juego se ha debilitado, o porque el afán de los maestros y maestras por cumplir con determinado plan de estudios deja de lado la iniciativa para el juego, o por todo lo anterior (pág. 741).

Este fragmento permite reconocer que el problema no es el juego en sí, sino la forma en que se lo desactiva dentro del currículo para cumplir con objetivos rígidos y contenidos estandarizados. De allí que surge una fuerte defensa del juego como una práctica emancipadora, un espacio donde también el maestro puede transformarse al involucrarse activamente, afectarse, comprender los lenguajes de la infancia y resignificar su rol.

Esta idea también aparece en estudios sobre el uso del teatro, donde se afirma que el maestro es igualmente “tocado” por el juego, y que esta experiencia potencia su sensibilidad y comprensión del grupo. Asimismo, varias investigaciones documentan la capacidad del juego para integrarse transversalmente en diferentes áreas del conocimiento.

El juego de roles, por ejemplo, es explorado en estudios sobre enseñanza de la historia como una herramienta para promover la empatía histórica, el análisis crítico y la apropiación de contenidos desde la experiencia vivencial. A su vez, en propuestas como *Paideia* (Jiménez, 2023), se reconoce que el juego puede aparecer en las matemáticas, las ciencias, las artes, y convertirse en un eje de transformación del aula en un espacio de creación, participación y descubrimiento colectivo.

Desde una mirada más crítica, otros trabajos invitan a descolonizar el modelo occidental de juego impuesto en muchas prácticas escolares. Delgado (2024), plantean que:

Se identifica la promoción de la competencia y del individualismo, valores que no son necesariamente compartidos o tan cruciales en las comunidades latinoamericanas estudiadas se señala la necesidad de identificar y rescatar la producción cultural propia para promover y fortalecer la identidad cultural a través del juego y del juguete, es decir, de resistir y emanciparse de ideas colonialistas aún presentes (p. 268).

Este posicionamiento Delgado propone una concepción decolonial del juego, reconociéndolo como categoría cultural e histórica, en disputa, y que debe ser resignificada desde las experiencias y saberes propios de las comunidades.

En esta línea, autores como Roger Caillois argumentan que “los juegos son componentes e imágenes de cultura dado que crean hábitos, provocan reflejos y generan aprendizaje” (citado en Delgado, 2024, p. 256). También se recuperan nociones de Vygotsky (2009) como su idea de la metáfora botánica, donde el desarrollo del niño se concibe como una planta que crece en relación con el entorno, y el rol del maestro se asocia al de un jardinero que acompaña ese crecimiento desde el cuidado, la escucha y la confianza.

Entonces estos estudios nos ponen sobre la mesa el juego como una forma de exploración en el aula, resaltando su importancia en el desarrollo emocional y cognitivo del niño y niña, estos nos muestran como el juego afecta directa y e indirectamente en el desarrollo de las subjetividades y la relación con el entorno.

### **Exploración teórica del juego como concepto**

Este objeto de estudio reúne investigaciones que abordan el juego desde una perspectiva conceptual, filosófica y cultural, ampliando la comprensión de sus múltiples dimensiones más allá del ámbito escolar o metodológico. Estas miradas permiten pensar el juego como una actividad simbólica y socialmente situada, que cumple un papel central en la construcción del sujeto, en la producción cultural y en los modos de comprender el mundo.

En varios documentos como artículos y tesis de pregrado revisados se destacan autores que han marcado la comprensión del juego como fenómeno humano. Marín (2009) lo define como un impulso vital desde la infancia, que permite al niño descubrir, explorar y amar su entorno, siendo además una fuente de crecimiento integral del cuerpo, la inteligencia, la creatividad, la sociabilidad y la afectividad. (Tirado 2005 como se citó en: Sabalza, 2021) resalta que el juego es siempre una

actividad de significación cargada de sentido, a través de la cual el sujeto se relaciona con el mundo y se inserta en él. Desde esta mirada, el juego no solo entretiene: forma, expresa, comunica y vincula.

Estas nociones se encuentran eco en los aportes de autores clásicos como Huizinga (1972) y Caillois (1986). En particular, Huizinga (1972) plantea que el juego es una acción libre, separada de la vida cotidiana, pero estructurada por reglas que el sujeto acepta voluntariamente. En esa experiencia emerge un modo de ser otro, de vivir con alegría y tensión, y de crear un espacio intermedio entre lo real y lo posible. Caillois (1986), por su parte, considera el juego una manifestación natural y cultural del ser humano, parte constitutiva de toda civilización.

En los antecedentes revisados se observa que la relación entre juego e infancia es profundamente cultural. Los estudios ya mencionados resaltan que el juego permite al niño interpretar la realidad desde su propia lógica, crear sentido y actuar desde su subjetividad. En ese proceso, se teje una relación entre lenguaje, cuerpo, emoción y acción, que es fundamental para la comprensión de su mundo. Salina (2015) sostiene que el juego genera sensaciones positivas en el ser humano y ofrece la posibilidad de liberarse, de experimentar alegría y de aprender a través de la interacción con los otros.

Desde esta perspectiva, la infancia no puede ser comprendida únicamente como una etapa previa a la adultez, sino como un territorio simbólico en el que el niño ya es sujeto activo, capaz de construir sentidos y participar del mundo. Esta posición se refuerza en el estudio de Mozuca Ruiz y Jiménez (2022), donde se afirma que los conceptos de infancia y subjetividad están atravesados por factores sociales, culturales y políticos. Los autores insisten en la necesidad de

generar espacios donde las voces de los niños sean escuchadas y respetadas como experiencias legítimas para construir procesos pedagógicos significativos.

En este bloque también se destaca una crítica profunda a la forma en que la escuela ha encasillado el juego dentro de modelos conductistas o centrados en lo cognitivo. En la investigación sobre juegos teatrales aplicados a la inteligencia afectiva, se cuestiona la primacía de una pedagogía exclusivamente racional y se propone, en cambio, una pedagogía del vínculo, que prioriza la emoción, el afecto y la interacción como motores del aprendizaje.

Así mismo, en el estudio de Delgado (2024) se problematiza el hecho de que la mayoría de aproximaciones al juego en la escuela han estado mediadas por enfoques psicológicos o pedagógicos funcionalistas, dejando por fuera sus dimensiones históricas, estéticas y culturales. El autor plantea que esta visión restringida puede reproducir formas de colonialidad del saber, especialmente cuando se privilegian juegos competitivos e individualistas. Frente a esto, se hace un llamado a recuperar los juegos de comunidades tradicionales, en los cuales prevalecen la cooperación, la circularidad y el respeto por el otro. Desde este enfoque, el juego es una forma de resistencia cultural, una herramienta de descolonización y un escenario para la reconstrucción del tejido social.

Así, este objeto de estudio revela que el juego no solo debe ser comprendido como una estrategia pedagógica, sino como un lenguaje simbólico, una forma de cultura y una experiencia transformadora, que interpela el modelo educativo dominante. Reposicionar el juego como eje de reflexión teórica implica también repensar al niño, al maestro y al acto educativo, entendiendo que en el juego se expresa lo humano, lo colectivo y lo político.

### **Juego en movimiento: cuerpo y experiencia**

Este objeto de estudio reúne investigaciones que abordan la relación entre el juego y el cuerpo como una experiencia integral, sensible y formativa. Lejos de concebir el cuerpo únicamente como una herramienta física, estas investigaciones reconocen que en el cuerpo se inscriben significados, afectos, memorias y formas de relación con el mundo. En este sentido, el juego se configura como una práctica corporal que traduce emociones en movimiento, pensamiento en acción y subjetividad en experiencia viva.

Diversas tesis, como las de Sabalza (2021), Jiménez (2023), Salina Romero (2015), Pastrán Rodríguez (2013) y Hernández Vinasco (2016), coinciden en que el cuerpo es el territorio primero del juego, donde el sujeto se descubre, se expresa y se vincula. Marín (2009) señala que jugar es un impulso vital que desde la infancia permite explorar y querer el mundo, favoreciendo un crecimiento armonioso del cuerpo, la inteligencia, la creatividad, la sociabilidad y la afectividad. El juego atraviesa el cuerpo no solo desde el movimiento, sino también desde lo emocional, lo ético y lo simbólico.

En esa misma línea, Nussbaum (2012, citado en Sabalza, 2021) afirma que el juego es un “elemento constitutivo de una vida humana valiosa” (pág. 57), y lo compara con un alimento que nutre el alma, provocando emociones como la alegría, el goce, la tranquilidad o la adrenalina. Este enfoque se refuerza con las reflexiones de Hernández (2016), quien analiza cómo los juegos teatrales permiten a los niños expresar libre y espontáneamente su realidad, sus experiencias, sus temores, sus alegrías y sus pensamientos a través del cuerpo. Estas actividades no solo canalizan tensiones internas, sino que también abren la posibilidad de expresar y construir significados desde el movimiento corporal.

Los juegos teatrales y simbólicos también facilitan una comunicación profunda y sincera entre los niños, que trasciende las palabras y se inscribe en gestos, posturas y dinámicas corporales. Pastrán (2013) sostiene que, en estos contextos, las palabras se convierten en acciones, las acciones en movimiento, y el movimiento en cuerpo. En lugar de disociar el pensamiento del cuerpo, como suele suceder en modelos educativos tradicionales, estas prácticas lúdicas entrelazan valores, emociones y cognición, promoviendo la formación integral del ser humano.

Una de las críticas que emergen con fuerza en estos trabajos es la forma en que la escuela ha reducido el cuerpo a lo físico-competitivo. En el estudio de *Paideia*, Jiménez (2023) advierte que en muchas instituciones educativas el cuerpo sigue limitado a las clases de educación física y a una lógica de rendimiento, ignorando su dimensión expresiva, afectiva y creativa. Se plantea entonces la necesidad de abrir espacio al cuerpo como lugar de experimentación, como fuente de sentido y como posibilidad de aprendizaje integral. Esta perspectiva encuentra eco en Páez Martínez (2009), quien enfatiza que los tiempos y espacios escolares deben reconsiderar el papel del cuerpo en la formación. Según este autor, las dinámicas grupales y las narrativas lúdicas, integradas de manera reflexiva, fomentan interacciones corporales basadas en el cuidado, la confianza y la proximidad no sexualizada.

De este modo, las investigaciones revisadas muestran que el cuerpo que juega no es un cuerpo pasivo ni disciplinado, sino uno que se activa, se emociona, se expresa y se transforma. Este cuerpo, al habitar el juego, rompe con la fragmentación impuesta por modelos educativos racionalistas y se vuelve protagonista de su propio proceso formativo. Reconocer al cuerpo como lugar legítimo de saber, emoción y creación es también reconocer al niño como sujeto pleno, no

como alguien por formar, sino como alguien que ya está en el mundo, con su lenguaje propio: el del juego.

Además, en la mayoría de estos estudios se insiste en que el maestro también debe ser atravesado por el juego, involucrándose activamente, sintiendo, experimentando y reflexionando desde su propio cuerpo. Esta idea reformula y actualiza los aportes de Huizinga, al comprender que el juego no solo transforma al que participa, sino que crea un campo de experiencia compartida donde tanto el maestro como el estudiante se constituyen mutuamente a través de lo lúdico.

### **Juego como experiencia pedagógica transformadora**

Este bloque aborda cómo el juego ha sido utilizado como un elemento que desafía las estructuras pedagógicas tradicionales, posicionándolo no solo como una herramienta adicional, sino como un eje transformador de la educación. En particular, se destacan propuestas como las desarrolladas en el proyecto *Paideia* (Jiménez, 2023) y en las investigaciones sobre el uso pedagógico del juego de rol (Sierra & Mendoza, 2024). Ambas enfatizan la importancia de establecer espacios planificados y estructurados para el juego dentro del aula.

La experiencia de *Paideia* muestra cómo el juego puede trascender el entretenimiento para convertirse en el núcleo central de un enfoque metodológico innovador. En este contexto, el juego no se presenta simplemente como una actividad complementaria, sino como un componente esencial del diseño pedagógico, transformando profundamente las dinámicas entre estudiantes y maestros, así como la relación de los estudiantes con los contenidos curriculares. Los relatos recopilados en este proyecto subrayan la necesidad de integrar el juego desde la planeación

pedagógica misma, situándolo dentro del aula y permitiendo así que se convierta en un lenguaje cotidiano para el aprendizaje y la convivencia (Jiménez, 2023).

Por otra parte, las investigaciones sobre juegos de rol en contextos educativos también respaldan esta perspectiva transformadora. Este tipo de juego, al situar a los estudiantes en contextos simulados donde deben asumir roles específicos y tomar decisiones significativas, no solo enriquece su comprensión sobre los contenidos abordados, sino que también fortalece habilidades como la empatía, el pensamiento crítico, la imaginación histórica y la resolución de conflictos (Sierra & Mendoza, 2024). Aunque en muchas ocasiones los juegos de rol han sido implementados como actividades aisladas y complementarias, estudios recientes destacan su gran potencial como metodología central en el aula si se incorpora de manera sistemática y continua.

De este modo, aunque el juego ha sido empleado generalmente como recurso adicional en diversas propuestas pedagógicas, iniciativas como la de *Paideia* demuestran que su incorporación sistemática puede consolidarlo como metodología integral. Sierra y Mendoza (2024) reafirman esta idea al sostener que el juego no debería quedar relegado únicamente a espacios extracurriculares o de entretenimiento ocasional, sino que es necesario reconsiderar su valor pedagógico para integrarlo plenamente al proceso formativo, potenciando así un aprendizaje crítico, autónomo y significativo.

Esta reflexión subraya la importancia de estructurar el juego como parte inherente de la vida escolar, reconociendo su capacidad para reconfigurar las relaciones pedagógicas y para promover formas alternativas y más humanas de enseñanza y aprendizaje.

## Marco conceptual, Imma Marín, ¿jugamos?

### Categoría 1: El juego como actitud vital

*“La actitud lúdica tiene que ver con la capacidad de asombrarnos, con la curiosidad, con las 'ganas de...', con la creatividad y el tratamiento no convencional de ideas y objetos. Es una actitud ante la vida. Y, por suerte, ¡se entrena!” (Marín, 2018, p.20).*

Imma Marín nació en Barcelona, es pedagoga y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, donde también realizó estudios de especialización en dirección y gestión de empresas, es reconocida por su trabajo en torno al juego como herramienta educativa y transformadora, fundadora de Marinva, una empresa que desde 1995 impulsa procesos de aprendizaje, comunicación y cambio social a través del juego, su enfoque combina la neuroeducación, el diseño de experiencias lúdicas y la participación activa como claves para aprender con sentido, además de su trabajo como consultora, ha escrito libros, acompaña procesos formativos y participa en espacios educativos en distintos países, incluyendo América Latina.

La autora propone entender el juego como algo mucho más profundo que una actividad puntual o un simple entretenimiento. Para ella, el juego es una actitud vital: una forma de vivir y de mirar el mundo, de vincularnos con los otros y con nosotros mismos. Inspirándose en Huizinga y Mauriras, Marín establece que *el juego* es una disposición interna, mientras que *los juegos* son apenas fragmentos o momentos del juego, dispositivos que pueden o no conectar con esa actitud. Como explica Marín a Mauriras, el juego en singular es una manera de ser, una actitud existencial abierta al asombro y la creatividad, mientras que los juegos en plural son instituciones sociales que expresan modos culturales de jugar (Marín, 2018).

Una diferencia clave que rescata Marín entre diversión y disfrute; mientras que la diversión puede ser ligera, momentánea y algo que viene de afuera, el disfrute verdadero que nace del juego es un gozo más profundo, que viene de adentro, no es obligada, no se trata de reírse o pasar el tiempo, sino de sentirnos vivos, comprometidos, invitándonos a innovarnos y sorprendernos en otras palabras conectarnos con lo que hacemos por esto disfrute que nace del juego, aunque necesite de esfuerzo, genera satisfacción, porque surge del deseo y no de la obligación (Marín, 2018).

El juego no se define por las reglas o los objetos, sino por la actitud. Podemos hacer cualquier actividad como cantar, correr o escribir desde una disposición lúdica, y entonces estaremos realmente jugando o podemos cumplir con un juego propuesto, sin sentir esa chispa o solo cumpliendo con las indicaciones, acá no estaremos jugando de verdad sino divirtiéndonos mas no disfrutando.

Esta distinción es central para todo el pensamiento de Imma y da sentido a su propuesta educativa: recuperar el juego como una actitud que atraviere toda la vida y no sólo como una actividad infantil o secundaria. De ahí su convicción de que, para transformar la educación, primero tenemos que transformar nuestra propia manera de estar en el mundo, de ver el juego y de darnos la posibilidad de jugar.

### **Categoría 2: La cultura lúdica: curiosidad y esfuerzo**

Para Marín, hablar de cultura lúdica no es simplemente hablar de juegos organizados o dinámicas entretenidas, ella la entiende como un modo de estar en el mundo donde la curiosidad y la capacidad de asombro están siempre despiertas y son el motor que busca más, no es algo que se improvisa en un taller o que se fuerce desde afuera, interpretando a la autora la actitud lúdica se

entiende como esa disposición interna que nos permite mantenernos abiertas al misterio, al descubrimiento, a la exploración, y que hace posible que la vida misma se vuelva un juego (Marín, 2018).

Desde esta visión, la cultura lúdica es la que crea ambientes donde la curiosidad no solo se permite, sino que se alimenta cada día entonces el juego verdadero, dice Marín, no exige un fin utilitario; se sostiene en el disfrute mismo de explorar, de imaginar, de probar sin miedo a equivocarse. Por eso, para ella, el juego auténtico no puede imponerse "El juego, en su aspecto formal, es una acción libre, ejecutada 'como si' y sentida fuera de la vida corriente, [...] sin que haya en ella ningún interés material, ni se obtenga en ella beneficio alguno" (Marín, 2018, p. 21).

Aquí la curiosidad aparece como el motor profundo. Es esa chispa que nos impulsa a ir más allá, a descubrir nuevas posibilidades en nosotros y en el mundo. Y es justamente la curiosidad, dice Marín, la que transforma el esfuerzo en un movimiento natural y gozoso: "Cuando jugamos, despertamos nuestra curiosidad. Y esa curiosidad es la que mueve a esforzarnos sin que el esfuerzo duela" (Marín, 2018, p. 58).

Desde este pensamiento, el esfuerzo en una cultura lúdica no tiene que ver con la obligación ni el sacrificio tradicional que muchas veces asociamos al aprendizaje escolar, es más bien un esfuerzo elegido, sostenido por el deseo de seguir explorando, probando, aprendiendo que no se siente como una carga, sino como parte del mismo juego que permite motivar para hacerlo mejor explorando las infinitas posibilidades que se tiene para acertar en el juego, no se trata de competir sino de buscar eso que permite que lo intente hasta lograr mejores resultados en el juego ganar.

Imma refuerza esta idea cuando explica que para que exista una verdadera cultura lúdica en la escuela no basta con llenar el aula de juguetes o proponer actividades lúdicas si no que es

necesario crear un espacio simbólico seguro donde el error no se penalice, donde la exploración sea valorada y donde las emociones tengan lugar. Es decir, hay que cuidar y proteger lo que ella llama el círculo mágico del juego: El círculo mágico es ese espacio simbólico que se crea cuando se respeta el espíritu del juego, cuando nos sentimos libres para ser, probar, equivocarnos y volver a intentar, se trata de mantener; “en el círculo mágico que supone el entrar en juego para que disfruten de la partida y aprovechen así todos sus beneficios colaterales” (Marín, 2018, p. 116)

Durante mi experiencia en la escuela rural, pude notar que cuando lograba generar este pequeño círculo de confianza a veces simplemente conversando sin prisa, otras veces jugando a inventar historias o respirando juntos, la curiosidad de las niñas florecía sin que yo tuviera que forzar nada, el esfuerzo por aprender venía después, como una consecuencia natural, no como una tarea pesada.

Desde esta mirada que propone Marín, construir una cultura lúdica no es una técnica más: es una apuesta por recuperar la curiosidad como fuerza vital, por hacer del esfuerzo algo que tiene sentido y sabor propio, y por recordar que en el juego auténtico no hay obligación, solo deseo de sentirse pleno y contento con el momento.

### **Categoría 3: Juego y educación: principios para transformar el aprendizaje**

Para Marín (2028), el juego auténtico tiene una fuerza transformadora, pero sólo si se respetan los principios que le son propios. Desde su mirada, no cualquier actividad divertida es un juego verdadero: lo que convierte una acción en juego es su capacidad de surgir libremente, sin presiones externas, y de crear un espacio aparte del mundo cotidiano.

Ella explica que el primer principio del juego es la libertad: nadie puede ser obligado a jugar genuinamente. El juego nace del deseo, no de la obligación, el segundo principio es la

gratuidad, Imma rescata esta idea para recordarnos que el valor del juego está en el acto mismo de jugar, no en una recompensa externa: "jugar consiste en hacer algo por el puro placer de hacerlo y hacerlo libremente, sin esperar nada a cambio —más que el propio placer de jugar." (Marín, 2018, p. 23).

El tercer principio es la creación de un espacio y tiempo propio, lo que se llama el círculo mágico, dentro de este espacio simbólico, las reglas del mundo cotidiano se suspenden, permitiendo explorar, imaginar y actuar de otras maneras, "el círculo mágico es ese lugar donde la vida cotidiana se suspende y todo se vuelve posible, porque todo nace de la actitud de juego." (Marín, 2018, min. 12:45)

El cuarto principio es la aceptación voluntaria de reglas. En el juego, aceptamos ciertas normas, pero lo hacemos libremente, como parte del placer de jugar, finalmente, el quinto principio es la capacidad de transformar la realidad, el juego permite imaginar otros mundos, otras posibilidades, otras maneras de ser.

Imma Marín insiste en que cuando estos cinco principios se respetan, el aula misma puede convertirse en un círculo mágico donde el aprendizaje se vive de manera auténtica, no se trata de hacer juegos para aprender, sino de crear ambientes donde la curiosidad, la exploración y la transformación estén vivas en otra palabra se trata de a partir del juego se motive la curiosidad y la curiosidad se la el impulso mismo del juego.

Durante mi práctica en la escuela, intentaba cuidar estos espacios mágicos. A veces no era necesario un gran juego estructurado: bastaba con cambiar la dinámica, abrir un reto, permitir el error sin castigo, o simplemente cambiar la manera de sentarnos y conversar para que se respirara otro aire. Desde esta perspectiva, el juego no es una estrategia más, sino un ecosistema que puede

transformar toda la experiencia educativa si respetamos su naturaleza., como Imma afirma, el juego auténtico sostiene la curiosidad, el esfuerzo, la conexión emocional y el aprendizaje significativo, todo a la vez. (Marín, 2022).

#### **Categoría 4: El juego como acto de transgresión y transformación**

*"El juego nos permite romper los límites de lo establecido, imaginar lo imposible y crear nuevas formas de vida." (Marín, 2018, p. 77).*

El libro *¿Jugamos?* de Imma Marín nos lleva en su lectura por medio de diez puertas, cada una construida como una invitación simbólica a descubrir una dimensión distinta del juego, en ellas la autora entrelaza vivencias, reflexiones y referentes teóricos que permiten comprender el juego como una actitud vital y una forma de transformar nuestra relación con el aprendizaje, por eso, cuando hablo de las "últimas puertas", me refiero a este recorrido simbólico que propone la autora.

En las últimas puertas de su libro, la autora invita a ver el juego no solo como una herramienta educativa, sino como una verdadera fuerza transformadora, desde su perspectiva, jugar es también un acto de transgresión: romper lo establecido, salirse de las lógicas del control y la utilidad, y atreverse a crear nuevas realidades, ella confiesa que el juego nos conecta con la posibilidad de imaginar, de transgredir las normas preestablecidas, de reescribir los límites de lo que creemos posible (Marín, 2018).

Para Marín (2018), el juego no es añadir algo más a la vida o a la escuela, sino que puede convertirse en una manera distinta de estar en el mundo, más abierta, más curiosa, más conectada al presente y a la posibilidad. En este sentido nos propone la invitación a educadores y educadoras a no quedarse en pequeñas prácticas aisladas, sino a cultivar la actitud lúdica como una forma

profunda de transformación personal y colectiva, "transformar la educación a través del juego no significa hacer las mismas cosas de forma más divertida. Significa atreverse a cambiar la mirada, las prioridades y el corazón de la experiencia educativa." (Marín, 2018, p. 203).

En las últimas puertas del libro, sobre todo en la décima, Marín insiste en que el juego no solo libera a quien juega, sino también a quienes observan y participan de ese círculo mágico. En el aula, la risa, el desafío, la exploración compartida crean un clima de confianza que favorece el aprendizaje, pero también el crecimiento como personas.

Durante mi práctica, pude sentir que cuando realmente lográbamos jugar sin presiones, sin resultados predefinidos las niñas y niños se mostraban de otra manera, más espontáneos, más valientes para probar, más solidarios entre ellos. Yo misma me sentía más libre, menos atrapada en el rol rígido de profe y más cercana a mi propia curiosidad y a mi deseo de explorar, desde esta visión, el juego no es algo que interrumpa la educación, al contrario, es un camino para renovarla desde dentro, para devolverle su sentido más vital: ayudar a crecer, a descubrirse, a vivir con más plenitud. Como dice Marín en su charla: "El juego es ese espacio donde el error no es fracaso, sino aprendizaje; donde la risa no es pérdida de tiempo, sino afirmación de vida; donde el asombro no es infantilismo, sino sabiduría." (Marín, 2022, min. 39:30).

Así, la actitud lúdica no es solo para los niños ni solo para los recreos: es una invitación para todos nosotros a vivir de manera más auténtica, curiosa y creativa. Un recordatorio de que educar, como jugar, es un acto de amor, de confianza y de libertad.

### **Relación de Marín (2018 y 2022) con el proyecto pedagógico investigativo**

La reflexión de Imma Marín sobre el juego como actitud vital, y no solo como herramienta educativa, resuena profundamente con la experiencia que viví en la escuela rural de Miraflores.

Aunque allí el juego existe en las prácticas diarias, muchas veces aparece reducido a un momento de recreo o visto como una actividad menor. No se reconoce su verdadero potencial como motor de aprendizaje y de construcción de subjetividades.

Marín propone que el juego es mucho más que un pasatiempo: es una forma de estar en el mundo, de construir vínculos, de fortalecer la confianza en uno mismo y en los otros. Esta visión me ayudó a entender que cuando propiciaba espacios de juego auténtico como las dinámicas de respiración, las conversaciones espontáneas o los momentos de juego libre con las niñas y los niños, no solo estaba "entreteniéndolos", sino generando condiciones reales para el aprendizaje y el encuentro humano.

En mi práctica pude ver que, al jugar de verdad, se creaban vínculos más cercanos, desaparecían jerarquías y surgía un ambiente donde la curiosidad y el deseo de aprender nacían de forma natural. El esfuerzo ya no era algo impuesto, sino que surgía como parte del disfrute y del deseo de explorar más. Esto confirma una de las ideas centrales que Marín sostiene: el juego abre caminos internos y relacionales que la educación tradicional muchas veces cierra.

Elegir a Imma Marín como referente para este proyecto pedagógico investigativo tiene que ver, entonces, con reconocer que su propuesta no es una metodología más, sino una forma distinta de entender la educación. Una educación que parte de la confianza, de la libertad y del gozo de aprender jugando. Justamente lo que, en la escuela rural, necesita ser visibilizado y fortalecido.

Reconocer el valor del juego desde la mirada de esta autora ha sido una invitación a resignificar mi propia práctica educativa. Comprender el juego como actitud vital y como motor de aprendizaje me permitió ver que no se trata de añadir actividades lúdicas al aula, sino de construir espacios donde la curiosidad, el asombro y la libertad tengan un lugar real. Desde esta

comprensión, el juego deja de ser un añadido para convertirse en una forma de educar más humana, más creativa y más conectada con quienes somos. Esta perspectiva me impulsa a seguir apostando por una educación que, más allá de los contenidos, sea capaz de sostener la vida que late en cada niño y niña, a través del gozo, el descubrimiento y el poder transformador del juego.

## **Ruta metodológica**

### **Espacio por el cual fue posible la practica**

El trabajo se desarrolló durante 120 días, con una intensidad de 8 horas diarias, entre agosto y noviembre de 2023, como parte del programa *Viva la Escuela*, lo que permitió estar de manera constante en la escuela, acompañando a los niños y niñas en sus clases, conversaciones y en sus momentos de juego. Desde ese lugar, fue posible observar cómo el juego estaba presente, pero no como una herramienta pedagógica estructurada, sino más bien como algo ocasional, utilizado para entretener o llenar vacíos en la jornada escolar. Esta situación llevó a preguntarse por el lugar que ocupa el juego dentro del aula que da lugar a la conducción del objetivo general de la investigación: analizar el juego como un eje transversal en el proceso educativo, priorizando la reflexión sobre las experiencias de los niños y niñas para comprender su impacto en la construcción de subjetividades y desarrollo personal.

### **¿Quiénes son los sujetos de investigación?**

En este apartado se hablará de cada persona que hace parte de la sede Buenos Aires Arriba. Se hará una descripción específica de cada niño y niña, incluyendo su contexto familiar, sus gustos, lo que no les gusta, sus relaciones, deseos, rasgos de personalidad y la motivación que tienen para asistir a la escuela.

La sede Buenos Aires Arriba está compuesta por nueve niños, una profesora a cargo, la señora Bertha que hace los almuerzos, don José, el señor de la ruta, y Paola, la profesora. Las clases inician a las 8:00 a. m. y finalizan a las 2:30 p. m. La ruta escolar deja a los niños media hora antes del inicio de clase. Siete estudiantes llegan en la ruta. La profesora Paola vive cerca de la escuela y suele llegar quince minutos antes. Jesús y Juan David, por las condiciones de transporte, pueden llegar entre 40 minutos antes o media hora después del inicio.

A continuación, se caracteriza a cada uno de los sujetos de investigación, que consiste en perfilar a cada niño y niña, organizados de manera que permitan comprender sus mundos, sus relaciones con el entorno y el sentido que para ellos tiene la escuela.

### ***Kamilo***

Kamilo está en primer grado, kínder, y tiene 5 años. Vive en la vereda Pie de Buenos Aires, en la parte plana de la montaña. Comparte su casa con sus padres, su abuela y su hermana menor, que tiene 2 años. Su papá trabaja con camiones y con ganado. Su mamá y su abuela se encargan de las labores del hogar y del cuidado de la finca. Allí tienen cultivos y también se ocupan de las vacas, están siempre pendientes de ellas.

Disfruta mucho colorear y estar rodeado de personas mayores. Es muy expresivo con el cariño: siempre está abrazando y también busca que lo abracen. Se interesa especialmente por los camiones de carga y por arriar vacas. Uno de sus programas favoritos es Paw Patrol (Patrulla de cachorros), donde un niño de 6 años lidera a un grupo de perritos que viven aventuras mientras cuidan su comunidad. Lo que más le emociona es que cada perro lleva una mochila con tecnología y tiene un camión que puede transformarse de muchas maneras distintas.

Kamilo suele incomodarse cuando no lo dejan jugar con los grandes, especialmente cuando juegan brusco. Comenta que no le gusta que su papá tome mucho y tampoco que le dejen mucha tarea, ya que siente que debe empezar a trabajar con él y asumir su rol como segundo hombre de la casa. Aunque le gusta prestar sus colores, le molesta que se los boten o que alguien tome su botella de agua sin permiso. Actividades como correr o saltar lo cansan bastante.

Cuando hay peleas o conflictos en el curso, Kamilo se entristece. En esos momentos, prefiere apartarse o buscar a las niñas de la escuela. También le incomoda cuando alguna compañera deja basura en el salón; después de que el lugar se barre, él cuida la puerta para que nadie entre a ensuciar.

Kamilo es de los más consentidos de la escuela. Siempre da un abrazo al saludar y se esfuerza por saludar a todos y todas cada día. Está pendiente de sus cosas, le gusta verse bien y presentarse con orden. Es muy amigable y constantemente busca que los demás estén bien y que no se peleen entre sí. Si hay conflictos, él trata de reunir a las personas para que hagan las paces. Su forma de ser, de actuar y de hablar refleja mucha ternura y cariño. Observa con atención lo que ocurre a su alrededor y siempre pregunta por qué se hacen las cosas.

Cuando Kamilo juega solo le gusta imaginar que maneja un camión grande, subiendo y bajando montañas peligrosas. En la escuela juega a las muñecas con Mariana y Sara, y esto para él es familiar y conocido porque en su casa le ayuda a su mamá cuidando a su hermana menor. Él dice que juega a lo que más le gusta a su hermana para que no llore, mientras su mamá hace las labores de la casa; estos juegos son con muñecas y maquillajes. Mariana y Sara defienden mucho a Kamilo, porque él las deja jugar a maquillarse y maquillarlo, juegan a ser cantantes y se cuentan chismes. A Kamilo le gustan los juegos donde todos pueden participar, no le gusta dejar a nadie

por fuera. Además, le encanta armar rompecabezas y jugar a ir a la escuela, para el ir a clase es diversión, porque puede aprender y compartir con sus compañeros.

### *Salomé*

Salomé tiene 7 años, está en primer grado y ya sabe leer y escribir. Es la menor de tres hermanos: Santiago y Sara son sus hermanos mayores, y los tres asisten a la escuela. Viven con su tía y su abuela en la vereda Capellanía. No viven ni con su papá ni con su mamá. Su papá se encuentra en los Llanos Orientales trabajando en negocios independientes, y su mamá trabaja en Bogotá. Ella viaja una o dos veces al mes para visitarlos. Cada vez que la mamá llega, les trae útiles, moñas y juguetes nuevos. Aunque Salomé extraña mucho a su mamá, le gusta vivir en la finca.

A Salomé le encanta dormir y jugar con sus muñecas. Siempre las está vistiendo y peinando. Como es la hermana menor, suele imitar a su hermana mayor, Sara. Se siente feliz cuando la felicitan por sus tareas. No le gusta pelear y le agrada estar siempre cerca de alguna profe. Ama que le hagan piojito (que la consientan en el cabello). También le gusta ver videos y hacer stickers desde el celular, y tomar fotografías de los árboles y de las personas. Disfruta mucho correr y, en los juegos que implican movimiento físico, siempre está dispuesta. Le encanta estar en uniforme o disfrazada. Le gustan los gatos, los pingüinos y los conejos. Tiene muchos muñecos y le gusta ser la más consentida de la casa. Algo que ama es no ir al colegio el día de su cumpleaños y acompañar a su abuela al pueblo.

Salomé no quiere que le revisen la maleta y no le gusta que Sara la saque de sus planes, por eso siempre le está rogando para que la incluya. No le gusta que la entren primero a la casa.

Dice que le gustaría poder jugar con Sara y Santiago hasta tarde. No le gustan mucho las matemáticas, y se cansa rápido cuando tiene que escribir o colorear. Tampoco le gusta hacer tareas. Saber que su mamá está lejos es algo que le duele y la molesta bastante.

Salomé es una persona muy tranquila y relajada. Está más pendiente de jugar que de cualquier otra cosa. Es bastante despistada: muchas veces llega con las medias mal puestas o la camisa al revés. Suele dejar tiradas las tareas y los cuadernos, y siempre le está preguntando a Sara dónde están sus cosas. Es callada y muy tímida. Siempre dice que sí a todo, y cuando duda, solo mira a los ojos y se ríe. No suele meterse en las peleas de los demás y le gusta mucho dormir. Salomé asiste a la escuela porque la envían. Le gusta jugar y ser amiga de los demás, pero no va porque le guste estudiar. Siempre quiere estar jugando cosas que la hagan correr y saltar. Le aburren los juegos de mesa o los del teléfono. A veces juega a tener una cámara y a tomar fotografías.

### ***Jesús Antonio***

Jesús está en segundo grado, tiene 7 años y vive en el límite de la vereda Morro y Buenos Aires, hacia la parte del páramo, en la loma. No cuenta con acceso a ruta escolar; su desplazamiento de la casa a la escuela es caminando. Gasta entre dos y dos horas y media en un solo recorrido, lo que significa que camina al día entre cuatro y cinco horas para poder ir y volver. Esta es la escuela más cercana que tienen. La sede de Morro Arriba le queda a la misma distancia, allí van hasta noveno grado y hay más profesoras, pero él y su familia prefieren Buenos Aires Arriba por la profesora y por la menor cantidad de estudiantes. Jesús vive con su mamá y su papá. Son personas muy jóvenes y trabajan en el cultivo de sus propias “tareas” (pedazos de tierra sembrados). El papá también trabaja por jornal en diferentes oficios. Su mamá también cultiva y además es ama de casa.

Jesús es un inventor. Siempre está buscando cosas para construir figuras o juegos nuevos. Ama jugar con carros y plastilina para crear cosas. Le encanta saltar, correr, gritar y reírse en el patio. Le gusta bailar y cantar. Ve mucha televisión y le gusta mucho mirar Spider-Man y Spidey y sus amigos, un programa que narra las aventuras del Hombre Araña, pero en versión niño, de unos 6 años más o menos. Jesús disfruta inventarse juegos propios y crear historias mientras va caminando hacia su casa. Le gustan mucho los animales, especialmente los perros. También ama los dulces.

A Jesús no le gusta que su hermano mayor, Juan David, no juegue con él. Le molesta que Luis bote sus cosas o le pegue. Tampoco le gusta que le borren cosas del cuaderno ni que le digan cómo pintar o colorear, porque él se deja llevar siempre por su imaginación. No le gustan las injusticias. Le molesta que lo entren del descanso o que lo manden a lavarse la cara cuando está sudado. Se enoja cuando le decomisan los juguetes o no le cumplen las promesas. También se siente mal cuando alguien se burla de sus cosas o de él. No le gusta que lo dejen sentado en el puesto.

Jesús es un niño muy alegre, siempre está jugando y moviéndose. Siempre encuentra una excusa perfecta para pararse del puesto y dar un paseo por el salón o ir al baño. Es muy compañerista y cuida con mucho cariño a las personas que ama, como su hermano mayor, Juan David. Siempre está pendiente de que él lleve el agua, tenga el paraguas y pelea por sus cosas si es necesario. También cuida a Luis, que es su compañero de curso. Aunque suelen pelear, Jesús disfruta mucho compartir y jugar con él. Es competitivo y siempre se está retando a sí mismo, intentando pasar todos los niveles de los juegos o inventándose nuevos desafíos.

Jesús expresa todo lo que siente: si algo lo pone triste, si algo le parece gracioso o si se siente enojado. Ama ir a la escuela. Le gusta toda la odisea que vive cada día para llegar, compartir con sus compañeros y aprender. Siempre está dispuesto a jugar, a reírse y a inventar algo nuevo.

### ***Luis***

Luis tiene 7 años, está en segundo grado y es compañero de curso y amigo de Jesús. Vive con su madre y su abuela, muy cerca de la escuela, debajo de la montaña. Siempre es su mamá quien lo acompaña al colegio hasta la mitad del camino, y luego él camina solo. Su madre y su abuela trabajan ordeñando vacas y vendiendo la leche. También cuidan cultivos y trabajan a diario en diferentes oficios. Luis no conoce a su papá. Su casa es bastante amplia y muy antigua, construida en madera y barro.

A Luis le gusta estar pendiente de su mamá. Tiene un celular y se comunica con ella más de tres veces durante la jornada escolar. Le gusta hacer las tareas rápido y le gusta competir con Jesús. Disfruta jugar con carros, correr por el patio, y suele invitar a Jesús a jugar a las espadas o a las pistolas. Le gusta mucho el personaje Duende Verde, el villano de Batman, por lo que también le gusta Batman. Le encanta escuchar música, cantar, jugar con el celular de su mamá y usar el portátil del salón cada vez que puede. También le gusta mucho jugar fútbol y es muy bueno en eso. A Luis le gusta hacerles bromas pesadas a sus compañeros, como botarles los juguetes, escondérselos y ser brusco.

Luis no tolera que le lleven la contraria. No le gusta que la profesora lo regañe y suele responder con malas palabras. Tampoco le gusta que se burlen de él. Le molesta mucho cómo los vecinos hablan de su mamá y que constantemente lo regañen o le digan cómo debe ser o actuar.

No le gusta que le manden notas en el cuaderno ni que la profesora lo grabe cuando se está portando mal. No le gusta compartir sus cosas y tampoco le gusta comer verduras ni, en general, la comida del restaurante escolar: siempre deja comida o tarda toda la hora de almuerzo comiendo.

Luis es un niño que a veces puede ser grosero, pero también es muy cariñoso. Le gusta dejar notas lindas escondidas para que otros las encuentren mientras él está presente. Siempre tiene muy presente lo que dice su mamá y se nota que es un niño muy consentido. Sin embargo, también es desafiante con la autoridad: cuando se enoja, responde con golpes o muecas ofensivas, no baja la cabeza ni acepta sus errores. En lugar de reconocer su falta, suele actuar con violencia, escondiendo los cuadernos de los demás o dañándoles las cosas.

Es un niño muy comunicativo. Siempre está contando lo que pasa en su casa, como las peleas entre los vecinos o los conflictos entre su mamá y su abuela. Se siente muy feliz cuando lo consienten o lo escuchan, eso lo tranquiliza y lo hace sonreír. Sin embargo, entablar un diálogo con él puede ser difícil, ya que no suele reconocer la culpa o asumir responsabilidad cuando algo pasa.

A Luis le gusta ir al colegio, pero principalmente para jugar y conversar con sus compañeros. Lo que menos disfruta es hacer tareas o trabajar en clase.

### ***Mariana***

Mariana está en tercer grado, tiene 9 años y vive con sus papás y su hermano menor, que todavía es un bebé de brazos. Su papá trabaja en la administración de sus terrenos y las cosechas, encargándose de la venta y recolección de frutas. Además, es el presidente de la junta de acción comunal de la vereda. Viven en Pie de Buenos Aires, no muy lejos de la escuela, pero a Mariana

la recoge el señor de la ruta escolar. Su mamá es ama de casa, aunque también colabora con las labores del campo y el cuidado de los terrenos.

A Mariana le gusta mucho estar pendiente de sus tareas y trabajos. Le encanta adelantarse a las clases y tomar la iniciativa para empezar las actividades. Es muy buena en deportes y los disfruta bastante. Le gusta jugar con Sara a las muñecas y al maquillaje. También le encanta escribir historias: de amor, de animales y sobre ella misma. Su materia favorita es español, disfruta mucho leer, y cuando las tareas tienen lectura, las hace con gusto y suele leer más allá de lo que le piden. Le gusta cuidar a su hermano menor y contarle historias. Le encantan los corazones, los vestidos, los conejos (le gustaría tener uno como mascota) y los chismes e historias de amor. Le gusta que le expliquen las cosas, y también disfruta explicarle a Juan David lo que no entiende; siempre lo llama a ser más ordenado.

A Mariana no le gusta que Luis sea grosero. Tampoco le gusta prestar sus colores, y cuando lo hace, pide que por favor no les saquen punta. Le molesta cuando Juan David no le hace caso o no va con ella en las clases. No le gusta que la regañen, y cuando no saca buenas notas, llora. Si no entiende algo en clase, se frustra mucho. También llora cuando le llaman la atención, porque eso la afecta bastante. No le gusta que su mamá la regañe por gastar sus útiles, por eso prefiere no prestar sus cuadernos para evitar problemas. No le gusta usar falda. Aunque le gusta maquillarse, se lo quita antes de entrar a clase porque su mamá no la deja.

Mariana es una niña muy atenta y se destaca por ser la más juiciosa y ordenada de la clase. Es complaciente, siempre obedece, no rompe las reglas y está muy pendiente de que nadie haga algo malo. Cuando en el salón ocurre algo que los demás intentan ocultar de la profesora, ella no los delata, pero no se siente bien con eso: se estresa y busca la aprobación de algún adulto. Siempre

busca estar con Sara, pero termina jugando más con Salomé, que es menor. Es muy colaboradora con la profesora, suele adelantarse a las tareas antes de que se lo pidan. Mariana ama estar en casa y no le gusta usar el celular. Le gusta mucho ir al colegio, sobre todo para jugar. Siempre está dispuesta a participar en juegos que impliquen correr, saltar o gritar, aunque prefiere aquellos que requieren imaginación y roles.

### ***Juan David***

Juan David tiene 10 años y está en tercer grado, en el mismo curso que Mariana. Es el hermano mayor de Jesús, y juntos caminan alrededor de dos horas para llegar al colegio. Viven con su papá y su mamá, quienes trabajan en labores de agricultura. Su casa es un lugar *cálido* y *amañado*, construido por los cuatro, y todos los días siguen mejorándola con lo que tienen. Viven en medio de dos montañas y para llegar a su casa deben pasar por ocho potreros sin carreteras fijas. Si alguien desea visitarlos, es necesario ir acompañado, porque es muy fácil perderse. En el camino cruzan dos quebradas y un río que, en ocasiones, se crece y puede volverse peligroso. Ellos no suelen visitar a sus tíos ni a otros familiares; siempre se han caracterizado por ser un grupo muy unido: los cuatro.

A Juan David le gustan mucho las matemáticas. Siempre está pensando en cosas distintas a las de los demás. Le gusta hacer tareas, pero prefiere hacer todo solo y no acepta ayuda hasta que él mismo la pida. Le gusta hacer las cosas a su manera. Disfruta visitar los cultivos de curuba que tienen en su casa; es su fruta favorita. Le gusta correr, saltar y ganarle a su hermano en las carreras. Le encanta sentirse felicitado y reconocido. También le gustan los Minions, porque le parecen muy graciosos, y suele reírse cuando pasan cosas chistosas, como cuando la profesora se equivoca en clase.

Lo que no le gusta a Juan David es que le borren cosas del cuaderno o que lo corrijan. No le gusta hacer exposiciones en público, dibujar ni colorear. Tampoco le gusta ver televisión. Le molesta que lo entren a la casa cuando está viendo los cultivos de curuba. Se impacienta cuando Jesús se demora jugando en el camino a casa. No le gusta que lo abracen ni sentirse excluido de algo. Siempre intenta tener lo mismo que los demás, como un celular, aunque no sea de pantalla táctil. No le gusta vestirse con el uniforme. Además, no está de acuerdo cuando regañan a Mariana o cuando Luis le pega a Jesús.

Juan David es una de las personas más activas e inquietas del salón. Siempre intenta resolver todo por su cuenta. Cuando algo no le sale bien, se enoja, deja de hablar con los demás y se niega a copiar. Es desafiante, pero de una manera diferente a Luis. Tiene mal genio y se expresa de forma fuerte. Suele apurar mucho a su hermano y es un poco despistado con sus cosas. Sueña con ir al espacio y estudiar física. Aunque no tiene buena coordinación, disfruta mucho de los juegos que implican correr, saltar o armar rompecabezas. Le gusta estar con Mariana, porque siente que ella lo ayuda. Siempre defiende las causas que le parecen justas, pero cuando algo le parece injusto se desespera, se descontrola y termina perdiendo la razón, lo que a veces lo hace salir perdiendo.

### ***Sara***

Sara tiene 9 años, es la hermana del medio entre Salomé y Santiago. Está en cuarto grado y vive con su abuela y su tía, ya que sus papás trabajan fuera del municipio. Vive en la vereda de Capellanía. Se identifica mucho con su tía y cuenta que la acompaña a todos lados, aunque, al igual que Salomé, extraña mucho a su mamá.

A Sara le gusta dibujar a partir de figuras geométricas. El dibujo y el calcar imágenes son las actividades en las que pasa la mayor parte de su tiempo. Le gusta hacer cartas y también sabe origami. Disfruta de todo lo que tenga cuadros fucsias y blancos. Ama las rosas y estar bien peinada. Le encanta su cabello largo. En sus cuadernos siempre le gusta tener muchos colores, ser organizada y que sus apuntes se vean bonitos. No disfruta mucho los juegos de correr, a menos que participe todo el curso. Le gustan español e inglés, y quiere estudiar idiomas más adelante. Sueña con irse a vivir a Bogotá con su mamá. Le gustan las redes sociales y crear *stickers* en el celular. En la pintura se desenvuelve muy bien. También le gusta bailar y es una de las mejores del curso: siempre es la que dirige las coreografías.

Lo que no le gusta a Sara es que no la incluyan en las actividades del salón. Le molesta cuando Santiago, su hermano, es brusco o la molesta. No le gusta que le toquen el pelo ni que le digan cosas sobre Damián. No le gustan las Ciencias Sociales ni hacer trabajos en grupo. A veces se cansa de estar siempre con Salomé, su hermana menor. Le molesta que entren sudados a clase y no le gusta cuando Mariana es más felicitada que ella.

Sara es la líder entre las niñas, que son tres. Aunque le gusta trabajar sola, muchas veces decide qué se hace y qué no se hace en grupo. Es muy responsable, le gusta aprender y saber cosas nuevas. En las coreografías le encanta inventar pasos y ser el ejemplo. Le gusta el chisme y los secretos, por lo que siempre está contando cosas de las personas cercanas a ella. Es una líder natural dentro del grupo y muchas veces se termina haciendo lo que ella dice.

### ***Damián***

Damián tiene 10 años. Vive con su hermana mayor y sus papás. Su mamá se encarga de las tareas del hogar y de administrar los cultivos cercanos. Su papá trabaja en la alcaldía manejando maquinaria, y también tiene negocios independientes relacionados con cultivos y la venta de panela. A su papá le gusta mucho tomar cerveza y suele llevar a la familia a cada celebración del pueblo y a las fiestas comunitarias. Su hermana está en secundaria y es quien pinta la escuela de Miraflores como parte de su servicio social.

A Damián le gusta correr y jugar fútbol, aunque también disfruta las cogidas. Si tiene que escoger, siempre prefiere el fútbol. Le gustan mucho los carros, especialmente los que él mismo imagina y dibuja: carros monstruo. Es muy bueno en los juegos en línea de peleas y misiones. Tiene un gusto particular por las culebras coloridas y serpientes extrañas; le parece muy atractiva la textura y el patrón de la piel. Le gustan las matemáticas y le encanta vivir cerca de la casa de Santiago, Salomé y Sara, ya que siempre juega con ellos y son muy unidos. También le llaman la atención las armas y los cuentos mitológicos o de poderes mágicos.

A Damián no le gusta cuando Santiago le deja de hablar o cuando siempre le gana en los juegos. Tampoco le gusta que alguien le grite a una niña o que lo empujen. Se pone serio cuando siente que hay injusticias en el grupo o cuando no se le toma en cuenta. No le gusta sentirse fuera del juego, y aunque le gusta competir, necesita sentir que tiene la misma oportunidad que los demás.

Damián es un niño muy activo, creativo y observador. Tiene una imaginación muy fuerte, sobre todo cuando se trata de inventar juegos o dibujar cosas fuera de lo común. Es alegre, aunque

a veces se frustra cuando no logra lo que se propone. Es curioso y le gusta hablar de temas que otros niños no suelen mencionar, como mitología, poderes, serpientes y objetos extraños. Tiene una relación cercana con los demás niños del grupo y es alguien que se adapta fácilmente al juego o al ambiente, pero también sabe decir cuando algo no le gusta.

### *Santiago*

Santiago tiene 12 años, está en cuarto grado y es el hermano mayor de Salomé y Sara. Es el más grande de su casa y también de la escuela. Vive con su abuela y su tía en la vereda Capellanía, mientras su mamá y su papá trabajan fuera del municipio. Aunque es muy inteligente, pijo y reconocido por su apariencia, no le gusta el colegio. No le interesa mucho estudiar, y ha dicho varias veces que quiere dejar de ir a clase para irse a trabajar con su papá. Ya tiene novia, que también estudia en el colegio.

Santiago siempre se copia de Damián cuando hay tareas, ya que no le gusta hacerlas por su cuenta. Le gusta jugar fútbol y es el líder del salón: si él decide jugar algo, todos lo siguen; si no quiere participar, puede desmotivar al grupo o ponerlos de acuerdo para no hacer caso. Tiene una gran influencia sobre los demás niños. Es muy hábil con los juegos en línea y le gustan las matemáticas, aunque no se esfuerza mucho en clase.

Santiago protege a sus hermanas, pero también es muy mandón con ellas. A veces las cuida, pero otras veces las trata como si tuviera autoridad sobre ellas. Le gusta tener cosas diferentes a las de los demás: un cuaderno distinto, una camiseta distinta, un estilo propio. Le molesta pasar desapercibido. Siempre está en conflicto con Juan David, con quien discute y suele excluirlo de sus planes o juegos.

Santiago es un niño con una personalidad fuerte, decidido y seguro de sí mismo. Sabe cómo liderar a los demás, aunque a veces lo hace desde la imposición o el control. Le cuesta seguir reglas que no ha elegido por sí mismo. Aunque es muy inteligente, no aprovecha del todo su potencial académico. Es alguien que despierta admiración entre sus compañeros, pero también puede generar conflicto cuando impone su forma de hacer las cosas. Tiene carisma, presencia y mucha capacidad para guiar, aunque a veces use ese poder para evitar el trabajo escolar o desafiar la autoridad.

Lo que se recoge en estas caracterizaciones no son solo datos personales o listas de gustos, sino trazos vivos de subjetividades en formación. En la sede Buenos Aires Arriba, las niñas y los niños muestran que aprender no es simplemente sentarse durante horas frente a un libro. Ellos aprenden cuando se mueven, cuando juegan, cuando se explican entre sí, cuando cuidan, cuando ríen, cuando inventan.

No disfrutan pasar toda la jornada encerrados en el aula ni avanzar a toda velocidad por un programa que no siempre logran comprender. Lo que les importa es compartir, conectar, explorar el mundo desde su cuerpo, su palabra y su afecto. A través de estas voces, se hace evidente que su deseo de asistir a la escuela no está motivado solo por el currículo, sino por el encuentro, el juego, el movimiento, el reconocimiento y la posibilidad de imaginar.

**Figura 3 Niños y niñas de la escuela, desfile de faroles, pueblo central.**



Fuente: Elaboración propia.

### **Mi inmersión en el Programa *Viva la Escuela***

*Viva la Escuela* es un programa del Ministerio de Educación Nacional que busca reducir las brechas de aprendizaje que se hicieron más fuertes durante la pandemia. Nace como respuesta a dos estudios importantes: el primero, *The State of Global Learning*, muestra que el 70% de los niños de 10 años no pueden leer o no entienden lo que leen. El segundo, de *World and War Child*, indica que el 38% de los niños, niñas y jóvenes se sienten tristes. A partir de esto, el Ministerio propuso una iniciativa para fortalecer la escuela, entendida como un espacio con posibilidad de transformación social, emocional y educativa.

El programa convocó a estudiantes normalistas y licenciados en formación de últimos semestres, para que acompañaran procesos en instituciones educativas de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas. Aunque se incluyeron muchas escuelas, se dio prioridad a los sectores rurales. El objetivo no era reemplazar al docente, sino acompañarlo, abrir un espacio de colaboración y aportar nuevas ideas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada institución vivió la experiencia de manera distinta, según los acuerdos con el profesor encargado y los voluntarios. En mi caso, yo actué desde los espacios que propuso el programa: tertulias, grupos interactivos y refuerzos escolares, y fue allí donde propuse integrar el juego como eje metodológico.

El programa se basa en el aprendizaje dialógico. Esta mirada plantea que el conocimiento se construye en relación con los otros, y que para aprender no basta con interactuar mucho, sino que esas interacciones deben darse en condiciones de igualdad, donde todas las personas tengan algo que aportar. Como lo explican Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006, citados en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023):

En el momento en que nos comunicamos y entablamos un diálogo, damos significados a nuestra realidad. Así, construimos primero el conocimiento desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio (intersubjetivo). Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender, las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones diversas, sino que además el diálogo tiene que estar basado en pretensiones de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento por aportar (p. 22).

Además, el programa retoma siete estrategias del proyecto INCLUD-ED (2006–2011), una investigación hecha en Europa para mejorar los aprendizajes y la convivencia en las escuelas. Estas estrategias fueron adaptadas por el Ministerio para implementar *Viva la Escuela* en Colombia, con el objetivo de aportar al fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas en los diferentes territorios.

A continuación, se presenta una gráfica tomado del anexo técnico del programa, donde se resume la estructura y componentes clave de *Viva la Escuela*, incluyendo los objetivos, líneas de acción y estrategias pedagógicas

**Gráfica 1: Esquema del Programa *Viva la escuela*.**



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2023, p. 5)

El siguiente esquema presenta de manera sintética la estructura y diseño del programa *Viva la Escuela*, iniciativa del Ministerio de Educación Nacional orientada a fortalecer los procesos

educativos y socioemocionales en las instituciones del país, especialmente en zonas rurales. Este esquema permite comprender cómo se organiza el acompañamiento pedagógico desde la presencia de practicantes y voluntarios, los espacios que se habilitan y las acciones que se priorizan.

Su inclusión en esta investigación resulta pertinente para contextualizar las técnicas seleccionadas, como las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y los refuerzos escolares, pues estas no surgen de manera aislada, sino como parte de una propuesta metodológica más amplia que articula el aprendizaje dialógico, el bienestar socioemocional y la participación activa de los estudiantes. A través de este marco, se puede comprender mejor la intención detrás de cada acción desarrollada en la práctica, así como su vínculo directo con los objetivos específicos de esta investigación.

### **Enfoque, método, técnica e instrumentos de investigación**

#### **Enfoque: cualitativo**

El trabajo de investigación en mención tiene el enfoque cualitativo ubicando como fuente principal de conocimiento la subjetividad de las personas y sus experiencias políticas, culturales y sociales. Este enfoque reconoce que el conocimiento no es objetivo ni universal, sino que se construye a partir de las relaciones entre los sujetos, sus vivencias y contextos. En esta misma línea, Rey (1997) plantea que la epistemología cualitativa comprende el conocimiento como una construcción que surge de las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos en interacción con sus realidades sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, se valida la interpretación como forma legítima de comprender el mundo, donde todo proceso investigativo se convierte en una oportunidad para la reflexión y la

transformación crítica de la realidad. La investigación cualitativa estudia los procesos sociales tal como se experimentan y significan, considerando las formas en que los individuos perciben, sienten y actúan.

En este sentido, el enfoque cualitativo entiende la subjetividad y la intersubjetividad como elementos esenciales del proceso investigativo, proponiendo una mirada holística que permita interpretar la vida social desde adentro, desde lo cotidiano y lo vivido. Como plantea Lisboa, este tipo de investigación se orienta hacia la sociedad construida por el hombre, donde interactúan las versiones y opiniones de los distintos actores sociales, para construir su propia realidad de manera cooperativa y dinámica. (Lisboa, 2018). Así las cosas, resulta conducente y pertinente plantear para este trabajo investigativo el enfoque cualitativo.

### **Método: estudio de caso y el juego**

*Estudio de caso:* en esta investigación se optó por el estudio de caso como uno de los métodos centrales, ya que permite comprender un fenómeno específico dentro de un contexto particular, prestando atención a los detalles, a las relaciones y a lo que se construye en la experiencia (Yin, 2003). En este caso, se trató de mirar cómo el juego se incorpora al proceso educativo de un grupo de nueve estudiantes de la sede Buenos Aires Arriba, en el municipio de Miraflores, Boyacá.

Según Stake (1994), citado por Muñoz (2010), los estudios de caso abordan de forma intensiva una unidad una persona, grupo, institución o comunidad, permitiendo profundizar en su complejidad sin buscar generalizaciones. En esa misma línea, Gilgun (1994) plantea que el estudio

de caso permite comprender el fenómeno desde lo que viven los participantes, reconociendo el contexto, las emociones y los vínculos que se construyen en la práctica.

Aquí, el estudio de caso se asumió como método, ya que permitió organizar el proceso investigativo a partir de técnicas como la observación participante, las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y los refuerzos escolares, junto con instrumentos como los diarios de campo, los talleres, las planeaciones de clase y los juegos. Estas herramientas facilitaron el registro de múltiples experiencias, expresiones y relaciones que fueron dando forma al sentido del juego dentro del aula.

El estudio de caso fue útil no para comprobar el planteamiento del problema, sino para profundizar en una experiencia concreta: observar qué pasa cuando el juego tiene un lugar real en la escuela, cómo transforma los vínculos pedagógicos y qué sentidos construyen los niños y niñas a partir de esa vivencia. Como lo señala Merriam (1998), este método permite describir, interpretar y comprender procesos en su particularidad, algo fundamental cuando se quiere observar de cerca las formas en que el juego toca el cuerpo, la palabra y la emoción en el proceso de aprender.

De esta manera, el estudio de caso no solo sirvió para acompañar lo que ya pasaba en la escuela, sino también para abrir preguntas, escuchar lo que los niños y niñas tenían para decir y mirar de otra manera lo que ocurre cuando se reconoce al juego como parte esencial del proceso educativo.

***El juego:*** en esta investigación, el juego se propuso como uno de los métodos principales, junto con el estudio de caso, para acercarse a la experiencia educativa de los niños en la escuela rural Buenos Aires Arriba. Esta decisión metodológica surgió de la práctica misma, a partir de las

formas en que se construyeron los vínculos, se dieron las interacciones, y se abrieron espacios de expresión y observación dentro del aula.

El juego no se trató como una estrategia didáctica ni como una herramienta para dinamizar contenidos, sino como un modo de aproximarse a las experiencias. Desde el juego se organizaban las propuestas, se generaban encuentros, y se producían situaciones donde era posible observar lo sensible, lo emocional y lo subjetivo sin exigir respuestas, sino permitiendo la espontaneidad.

Esta forma de hacer investigación no buscó reforzar el planteamiento del problema de investigación, sino comprender procesos desde adentro. Como señala Marín (2020), jugar es un impulso vital que permite explorar, manipular, imaginar y crear con todo el cuerpo y con todo el ser. Desde esta mirada, el juego acompañó la construcción del proceso investigativo, generando preguntas, motivando la creación y permitiendo mirar aquello que es oculto: un gesto, un silencio, un movimiento o una reacción inesperada.

Todo eso ayudaba a entender cómo se estaba en la escuela, cómo se sentía aprender desde el cuerpo y desde lo que sentía cada niño y niña. El juego, permitió habitar la experiencia con una disposición distinta, donde no se buscaban respuestas cerradas, sino expresiones auténticas. No se trató de un método que se aplicaba paso a paso, sino de una manera de estar atenta a lo que surgía: a las formas de moverse, a los ritmos de cada niño y niña, a las emociones que aparecían en medio del hacer. El juego acompañó cada momento, no solo como una actividad, sino como una forma de leer lo que pasaba, de dar lugar a lo que normalmente se escapa de la mirada en la escuela.

En ese sentido, el juego se sostuvo como método por su capacidad para provocar y para dejar aparecer formas de estar, de relacionarse y de construir sentido dentro del espacio escolar.

Figura 4: collage de fotos. Diferentes momentos de la práctica ejemplificando el juego



Fuente: Elaboración propia

### Técnicas

Las técnicas investigativas utilizadas en este proyecto pedagógico surgieron de la experiencia con los niños y niñas de la escuela rural de Buenos Aires Arriba, durante el desarrollo del programa *Viva la Escuela*. Estas técnicas respondieron a la necesidad de generar espacios, participativos y situados, donde fuera posible observar, interactuar y reflexionar en conjunto. No fueron elegidas al azar, sino que nacieron del tipo de práctica realizada, del enfoque cualitativo y de los objetivos específicos planteados, priorizando el encuentro, el movimiento, la creación y la expresión, entendiendo que el cuerpo, el juego y la subjetividad no pueden separarse del proceso educativo.

Entonces las técnicas seleccionadas buscaban examinar cómo la incorporación del juego impacta la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas; indagar de qué manera las emociones y la subjetividad influyen en su desarrollo personal; y reflexionar sobre el papel del cuerpo dentro del juego como parte fundamental de la experiencia educativa.

En este proceso, algunas de las técnicas aplicadas no fueron creadas directamente por la investigadora, sino que ya estaban establecidas dentro del programa *Viva la Escuela*, como fue el caso de las tertulias, los grupos interactivos y los refuerzos escolares. Sin embargo, estas acciones fueron resignificadas como técnicas en la investigación, ya que ofrecieron espacios concretos para observar e interactuar junto a los niños y niñas, de acuerdo con los objetivos planteados.

### ***Observación participante***

La observación participante fue una técnica clave en esta investigación, porque permitió estar en el aula de forma cercana, compartiendo lo que pasaba con los niños y niñas. Más que ver desde afuera, se trató de estar ahí, en medio de lo cotidiano: en las relaciones, los movimientos, las emociones y todo lo que iba sucediendo dentro del espacio escolar y sus situaciones.

Desde un enfoque cualitativo, observar no es solo ver, sino involucrarse en la escena que se estudia. Como plantea Droggett (2009), la observación participante no es objetiva ni neutral, porque quien observa también forma parte de lo que ocurre. Observar implica tomar una posición dentro del proceso, estar adentro y atenta en las relaciones, entendiendo que lo que se registra está atravesado por lo que se vive y se siente.

Durante toda la práctica pedagógica se llevaron diarios de campo como instrumento principal. Estos registros se escribieron de manera constante, y en ellos se narraban situaciones

que llamaban la atención, se describían escenas, y se reflexionaba sobre lo que generaba el vínculo con los niños y niñas. Lo escrito no buscaba sistematizar, sino dejar memoria de lo que pasaba en el aula desde la cercanía y la sensibilidad.

Esta técnica estuvo presente durante toda la práctica pedagógica y acompañó los distintos momentos del proceso, especialmente en los juegos y talleres. A través de ella fue posible registrar no solo lo que se hacía, sino también los gestos, las posturas, las emociones y los silencios que hacían parte de la forma en que se vivía la escuela.

**Figura 5: collage de fotos. Momentos de observación de la práctica**



Fuente: Elaboración propia

### ***Grupos interactivos***

Los grupos interactivos fueron una de las técnicas aplicadas en esta investigación y hacen parte de las acciones planteadas por el programa *Viva la Escuela*. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), estos espacios se entienden como entornos de aprendizaje inclusivo donde se organizan subgrupos heterogéneos de estudiantes con el acompañamiento de voluntarios. El objetivo es favorecer las interacciones y apoyar el desarrollo de actividades que fortalezcan las habilidades y competencias de los niños y niñas (p. 19).

Esta técnica se implementó una vez por semana, los viernes en la mañana antes del descanso, con todos los grados del aula multigrado. Aunque algunas sesiones fueron interrumpidas por actividades institucionales, se logró mantener un proceso continuo, con buena participación por parte de los estudiantes.

Durante los encuentros se desarrollaron talleres como instrumento principal de esta técnica. En ellos se propusieron actividades centradas en el juego, la imaginación y la expresión corporal, como la creación de *mini-yo*, y cartografías emocionales. Estos talleres fueron planeados especialmente para este espacio, buscando que los niños y niñas pudieran expresarse desde el cuerpo y lo emocional. Las producciones artísticas de los y las niñas se conservaron como resultados significativos del proceso y como insumos valiosos dentro de los diarios de campo.

Cada sesión fue pensada con la intención de que el cuerpo tuviera un lugar importante dentro del proceso pedagógico. A través de los talleres, se buscó que los niños y niñas pudieran moverse, sentir y participar desde el cuerpo, no solo como algo físico, sino como una forma de estar y de relacionarse con lo que ocurre en la escuela.

Figura 6: collage de fotos. Momentos de aplicación de talleres



Fuente: Elaboración propia

### ***Refuerzos escolares***

El refuerzo escolar fue una de las técnicas aplicadas en esta investigación, desarrollada como parte del programa *Viva la Escuela*. Esta propuesta busca fortalecer los procesos académicos en contextos vulnerables a través del acompañamiento de practicantes o voluntarios. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), la participación de la comunidad educativa “resulta especialmente beneficiosa para el estudiantado con más riesgo de exclusión social, educativa, perteneciente a minorías y con discapacidad, ya que aumenta los recursos disponibles para el aprendizaje [...] y fortalece el tejido social” (p. 20).

En este caso, el espacio de refuerzo escolar se organizó en acuerdo con la docente titular del aula multigrado. Cada practicante asumió la responsabilidad de acompañar a dos grados, dividiendo las clases por curso y materia. La profesora proporcionó los libros del programa Escuela Nueva y los logros académicos definidos por periodo, que sirvieron como guía para estructurar las sesiones. A partir de este material, se realizaron planeaciones de clase que fue el instrumento central en esta técnica, permitiendo desarrollar las actividades con autonomía.

Aunque el formato general fue el de una clase tradicional, se incorporaron elementos pedagógicos propios, especialmente el uso del juego como recurso para acompañar y dinamizar el aprendizaje. Durante el proceso se diseñaron e implementaron juegos y recursos audiovisuales como una escalera para aprender las tablas de multiplicar, así como videos explicativos, dictados, ejercicios de lectura y escritura, y otros recursos complementarios. Estos elementos fueron utilizados como didácticas bajo el indumento de planeación de clase hicieron parte de una propuesta que buscó integrar lo lúdico al desarrollo académico.

Dentro de las planeaciones también se incluyeron dos momentos o didácticas intencionados que marcaron el ritmo de las clases: uno de respiración y disposición corporal, pensado para relajar y disponer a los participantes, el otro llamado “momento de chisme”, en el que se abría un pequeño espacio para conversar libremente. Aunque no fueron diseñados para recoger información, estos espacios didácticos permitieron generar un ambiente más cercano posibilitando la participación. Su función fue enriquecer la experiencia de clase desde lo emocional y lo corporal, no como herramientas de análisis, sino como parte de la planeación del proceso pedagógico.

Como lo plantea el MEN (2023), “el o la practicante de Licenciatura fomentará vínculos entre la escuela y la comunidad que tendrán una incidencia directa en la mejora académica de niños

y niñas, como también en la creación de redes de solidaridad y cooperación [...] lo cual fortalecerá el tejido social en las comunidades” (p. 9)

Esta experiencia se vivió desde el aula, asumiendo un rol activo en la enseñanza y planificación, no solo como apoyo, sino como presencia formativa dentro del proceso. Todo el recorrido fue documentado en los diarios de campo, registrando lo vivido en cada sesión: las actividades propuestas, las reacciones de los estudiantes y los logros alcanzados del trabajo en el aula.

**Figura 7: collage de fotos Capturas de los reforzamientos escolares**



Fuente: Elaboración propia

### *Tertulias dialógicas*

Las tertulias fueron otra de las técnicas propuestas por el programa *Viva la Escuela*, orientadas a fortalecer los procesos de lectura desde una perspectiva dialógica. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), estas actividades permiten que los estudiantes se acerquen a la literatura clásica universal desde el diálogo, expresando libremente lo que entienden, piensan o sienten a partir de la lectura. Se trata de un espacio en el que todos tienen algo que aportar, sin importar la edad, el nivel académico o la forma de expresarse. En Colombia, su implementación ha mostrado resultados positivos no solo en la mejora de la comprensión lectora, sino también en el fortalecimiento de la confianza y la participación de los niños y niñas.

Durante la práctica pedagógica, esta técnica se trabajó con el libro *Naricita*, adaptando la propuesta a los intereses de los estudiantes y al ritmo de lectura del grupo. Las tertulias se realizaban una vez por semana, con una duración aproximada de 60 minutos, y se planeaban según el avance en la historia. A partir de la lectura en voz alta, se generaban espacios de conversación, imaginación y juego. Se hacían preguntas que invitaban a pensar el texto desde nuevas posibilidades, como: *¿Qué pasaría si los personajes cambiaran de lugar?*, *¿Y si el final fuera distinto?*, *¿Qué harías tú si te pasara lo mismo?*, o *¿Qué personaje cambiarías y por qué?*

La comprensión lectora no se abordó desde una lógica evaluativa, sino como un proceso vivo, donde cada niño y niña podía compartir lo que pensaba, lo que sentía o lo que imaginaba. En lugar de centrarse en la estructura formal del texto, se buscó explorar su sentido a través del juego y el diálogo.

En estas sesiones se utilizaron principalmente el juego como instrumento. Los juegos permitieron representar escenas, cambiar el rumbo de la historia o inventar nuevos personajes, siempre desde una lógica participativa y lúdica. Las sesiones no se planearon con una estructura rígida, sino que fueron construyéndose en función de lo que generaba el texto y de lo que proponían los propios niños y niñas.

Todo lo vivido fue registrado en los diarios de campo, donde se consignaron las reacciones, interpretaciones y formas de participación de los estudiantes durante el desarrollo de esta técnica. Las tertulias se convirtieron así en un espacio donde la lectura no solo se entendía, sino que se sentía, se transformaba y se compartía colectivamente.

**Figura 8: collage de fotos. Registro fotográfico de los momentos de tertulias**



Fuente: Elaboración propia

## **Instrumentos de investigación**

Los instrumentos utilizados en esta investigación se definieron a partir de las técnicas metodológicas desarrolladas durante la práctica pedagógica: observación participante, tertulias dialógicas, grupos interactivos y refuerzos escolares. Cada instrumento se eligió según su utilidad para registrar de forma clara y directa lo que ocurría en los espacios de trabajo con los niños y niñas, permitiendo organizar la información y vincularla con los objetivos de esta investigación.

### ***Diario de campo***

El diario de campo se pensó como el instrumento de recolección de información más importante durante la práctica. Estuvo presente todo el tiempo como una herramienta clave para anotar lo que pasaba en el aula, pero también para pensar lo vivido y dar lugar a la reflexión. Los diarios permitieron registrar de forma detallada situaciones, expresiones, gestos, palabras y momentos que, por su fuerza o carga emocional, necesitaban ser escritos.

Más allá de solo describir, el diario ayudó a interpretar lo que se vivía, desde un lugar más cercano y sensible permitiendo fluidez en el registro. Permitía revivir los momentos, volver a sentirlos y entenderlos desde otra mirada. Como plantean DeWalt y DeWalt (2002), el diario de campo no solo recoge lo observado, sino que da la posibilidad de pensar la experiencia desde adentro, reconociendo que quien observa también hace parte de lo que ocurre.

### ***Talleres***

Los talleres se utilizaron principalmente como instrumento en la técnica de grupos interactivos. Desde su planeación permitieron unir teoría y práctica, abriendo espacios para el juego, la exploración corporal y la expresión emocional. Cada taller fue pensado para trabajar un tema específico, generar movimiento y propiciar un diálogo constante con los estudiantes.

Este instrumento ayudó a dinamizar los encuentros, saliéndose de la lógica de la clase tradicional y permitiendo otros ritmos, otras formas de estar y de aprender. Según Rodríguez, Gil y García (1999), el taller facilita la interacción grupal y posibilita la producción de conocimiento colectivo, lo cual fue clave en el desarrollo de este.

### ***Planeaciones de clases***

Las planeaciones de clase fueron utilizadas como instrumento dentro de la técnica de refuerzo escolar. Aunque se organizaban en función de los logros y contenidos definidos por la institución, siempre se pensaron con la intención de romper con la rutina de la clase tradicional, incluyendo espacios para el juego, la participación y la disposición corporal.

Estas planeaciones permitieron estructurar las sesiones de forma clara, pero también flexible, dando lugar a diferentes formas de aprender. Como plantea Noguero (2002), la planificación educativa no solo orienta la acción pedagógica, sino que también puede ser una herramienta para observar, analizar y reflexionar sobre lo que ocurre en la práctica.

A continuación, se presenta una tabla que relaciona las técnicas metodológicas desarrolladas durante la práctica investigativa con los instrumentos utilizados y los objetivos

específicos a los que cada uno aportó. Esta organización permite evidenciar cómo el diseño metodológico respondió a las necesidades reales del contexto escolar y cómo cada técnica sirvió como medio para observar, acompañar y comprender las experiencias de los niños y niñas. La tabla también muestra la coherencia entre las acciones implementadas en el aula y los propósitos centrales del estudio.

**Tabla 1: Relación entre técnicas, instrumentos y objetivos específicos.**

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Uso en la investigación</b>	<b>Objetivo(s) al que se dirige</b>
<b>Observación participante</b>	Diario de campo	Registro reflexivo y detallado de lo vivido en cada sesión. Permitted observar lo cotidiano, lo corporal y lo relacional.	Permite examinar cómo se vive el juego, el cuerpo y la subjetividad en el aula.
<b>Grupos interactivos</b>	Talleres	Dinamizaron los encuentros mediante la exploración del cuerpo, la emoción y el juego. Fueron espacios activos y expresivos.	Reflexionar sobre el papel del cuerpo dentro del juego como parte fundamental del aprendizaje.
<b>Refuerzo escolar</b>	Planeaciones de clase	Guiaron el desarrollo de clases integrando el juego y la disposición corporal como estrategia metodológica.	Examinar cómo el juego impacta el proceso formativo integrando la emoción y el cuerpo.
<b>Tertulias dialógicas</b>	Juegos	Facilitaron la comprensión y participación a través de representaciones lúdicas del texto.	Indagar cómo las emociones y la subjetividad influyen en el aprendizaje a través del juego y la lectura.

---

Se integró el juego  
como herramienta  
expresiva.

---

Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización metodológica realizada por la investigadora.

### **Hallazgos**

Dentro del proceso investigativo y la metodología aplicada se pudieron determinar siete hallazgos importantes. Estos fueron los resultados del proceso, estos 7 hallazgos permiten darle un análisis evaluación y concluido de este proceso investigativo. A continuación se presentaran los 7 hallazgos de esta invetigacion.

El primer acierto de esta investigación fue que el juego permitió una apertura del cuerpo como herramienta de aprendizaje, el juego no fue solo un momento pensado para divertirse, sino que fue una vía para que los y las niñas movilizaran su cuerpo, exploraran sus emociones y transformaran su manera de estar en el aula; un ejemplo de esto fue evidenciar una cultura lúdica en el aula, donde el cuerpo estaba en constante movimiento, la voz era escuchada y los gestos tenían valor comunicativo, como lo propone Marín(2018).

Se pudo crear un círculo mágico en el que el juego generó un ambiente cálido, confiable permitiendo estar lleno de sentido. Esta transformación también fue visible en la participación de la docente titular, quien se involucró en las dinámicas lúdicas como una más del grupo. Su presencia activa en los juegos consolidó la confianza del grupo, fortaleció los vínculos afectivos y permitió nuevas formas de relación entre todos.

El segundo hallazgo fue ver como el juego permitió visibilizar procesos de subjetividad e intersubjetividad; por medio de los talleres y juegos simbólicos que invitaron a una exploración interior. Actividades como los "mini-yo" y las cartografías emocionales ayudaron a que los niños y niñas expresaran su mundo interno, sus emociones y formas de verse a sí mismos y a los demás, esto ayudó a entender los límites que ellos mismos ponían, permitió generar un ambiente seguro donde podían solucionar altercados entre ellos sin necesidad de un mediador adulto. Un ejemplo de esto fue que las quejas se redujeron, ellos confiaban en expresar cuando algo no les gustaba o querían cambiar algo, y lo hacían no desde la exigencia al profesor, sino desde un acercamiento entre ellos por medio del dialogando, algo lindo de esto fue presenciar como venían a contarnos cómo lo habían solucionado y eso también hacía parte del juego.

El tercer hallazgo evidencio que el juego transformó las dinámicas tradicionales del aula, los espacios dejaron de ser rígidos: se sentía un aula más viva y habitada de formas nuevas, donde el cuerpo y la voz de los niños tenían mayor protagonismo, dentro del aula se pudo ver cómo se generaban espacios de distracción, muchas veces sugeridos por los niños, pero también por las docentes en práctica. Un ejemplo de esto fue cuando, al estar agotados por algún tema que les costaba entender, pedían salir un momento al patio o hacer una pausa que involucrara el juego o ejercicios de respiración, esto se fue volviendo un diálogo, no una orden, y permitió que ellos mismos reconocieran lo que necesitaban para seguir aprendiendo.

El cuarto hallazgo muestra cómo las tertulias abrieron un espacio donde los niños y niñas ganaron confianza para leer en voz alta y expresarse con mayor claridad. A través de la lectura compartida y las preguntas que se hacían después, se notó cómo poco a poco se animaban a participar más, a leer sin miedo a equivocarse y a hablar con más seguridad y fluidez;

esto también se reflejó en lo académico: por ejemplo en las exposiciones ya no se quedaban en silencio o con miedo, sino que explicaban mejor y con más tranquilidad lo que habían aprendido, esta confianza para leer y hablar frente a otros fue creciendo y se vio también en espacios como la feria empresarial, en la que presentaron su trabajo ante toda la escuela y lograron quedar en segundo lugar, además, en la feria de ventas de esa misma actividad, se vendieron todos los productos.

El quinto hallazgo tiene que ver con cómo el cuerpo se convirtió en un motor de disposición para el aprendizaje. Los momentos de respiración, movimiento o incluso de “chisme” ayudaron a cambiar el ritmo de las clases, favoreciendo una mejor disposición emocional y cognitiva, un ejemplo de esto fue entender que dos horas de matemáticas eran suficientes y tres seguidas eran más difíciles de llevarlas, a partir de ahí, ya no se extendieron jornadas de ciertas materias, y se notó que en esos momentos los niños y niñas estaban más atentos a las explicaciones de las profesoras, reduciendo los llamados de atención y las repeticiones en el proceso formativo, este hallazgo fue muy valioso porque también fue percibido por la profesora titular, quien logró dejar de extender las clases y respetar el horario, entendiendo que el cuerpo también necesita pausas para poder aprender mejor.

El sexto hallazgo mostró que involucrar el juego en el refuerzo escolar permitió acompañar los ritmos y necesidades individuales, entonces el uso de fragmentos de juego y una pedagogía lúdica dentro de estos espacios ayudó a respetar los distintos tiempos de aprendizaje, a fomentar el trabajo cooperativo y a fortalecer la tolerancia entre los compañeros, comprender que todas y todos aprendemos distinto, esto mostro y reconocio que el proceso formativo se hace más interesante ayuda a vencer esos baches individuales; como plantea Marín(2018), generar

momentos de juego, incluso en pequeñas dosis, es profundamente valioso porque despierta el interés, el disfrute y la conexión con lo que se está aprendiendo. Un ejemplo fue cómo Jesús y Luis lograron aprenderse las tablas de multiplicar por medio de un rap que creamos juntos.

El séptimo hallazgo evidenció que el juego, al ser asumido como método transversal, reconfiguró las relaciones pedagógicas, no fue un recurso aislado ni limitado a un momento del día: el juego atravesó toda la práctica educativa, cambiando la forma de enseñar, aprender y estar juntos, esto permitió generar vínculos hermosos, respetuosos, seguros y de confianza donde todas y todos tenían un lugar; un ejemplo claro fue cuando jugábamos todos: los niños y niñas, las profesoras, y hasta la persona encargada del restaurante escolar, el aula dejó de ser un espacio jerárquico para volverse un espacio compartido, donde el juego servía como punto de encuentro entre quienes aprendían y quienes acompañaban.

**Tabla 2: Relación de los hallazgos y a los objetivos que le apunta.**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Hallazgos que lo responden</b>
1. Examinar cómo la incorporación del juego impacta la experiencia de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El juego transformó las dinámicas tradicionales del aula.</li> <li>- El cuerpo como motor de disposición para el aprendizaje.</li> <li>-El juego como método transversal reconfiguró las relaciones pedagógicas.</li> <li>-El refuerzo escolar desde el juego permitió acompañar ritmos individuales.</li> </ul>
2. Indagar cómo las emociones y la subjetividad de los niños y niñas influyen en su proceso de desarrollo personal a través del juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La subjetividad e intersubjetividad emergieron a través de los talleres y juegos simbólicos.</li> <li>- Las tertulias fortalecieron la confianza para leer, hablar y expresarse.</li> </ul>

	-El juego como método transversal generó vínculos más respetuosos.
3. Reflexionar sobre el papel del cuerpo en el juego como parte fundamental de la experiencia educativa	- El cuerpo como motor de disposición para el aprendizaje. - El juego transformó la manera de estar en el aula.
	- El juego como eje transversal involucró a toda la comunidad.

Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos encontrados realizada por la investigadora.

### **Análisis de los hallazgos**

#### ***Objetivo 1: Examinar cómo la incorporación del juego impacta la experiencia de aprendizaje.***

En esta investigación se pudo observar cómo el juego transformó la manera en que niños, niñas y docentes se relacionaban con el aprendizaje, al dejar de ser una pausa o una recompensa, el juego se convirtió en una forma de estar en el aula, de moverse, de participar, de escuchar, de planificar y de aprender, lo que permitió que el espacio escolar dejara de sentirse rígido o lejano, y empezara a vivirse de manera más cercana, priorizando otros puntos de relación igualmente estructurados, planificados y pensados en y para.

La incorporación del juego no solo ayudó a que el cuerpo tuviera un lugar real dentro del aula, sino que también favoreció a una disposición emocional y cognitiva, haciendo que los tiempos se ajustaron, las actividades se volvieran significativas, los roles se volvieron más dinámicos, todo esto tuvo un impacto en la experiencia de aprendizaje, porque los niños y niñas se involucraron haciendo y sintiendo cercano el proceso, más libertad y más deseo, también se mostró que el juego permitió atender mejor las diferencias: cada quien tenía su ritmo, su manera de entender, de explicar y de participar; esto fue evidente, por ejemplo, en el refuerzo escolar,

donde el uso de dinámicas lúdicas ayudó a que todos pudieran avanzar sin sentirse presionados o juzgados, haciendo el proceso mas pensado y armonizado para ellos sin descuidar los cumplimientos establecidos.

***Objetivo 2: Indagar cómo las emociones develadas en el juego influyen en su proceso de desarrollo personal***

El juego, en este proceso, no fue solo un espacio para divertirse, sino una forma en la que niños y niñas pudieron mostrar lo que sienten, cómo piensan y cómo se relacionan con los demás, actividades como los *mini-yo* y las cartografías emocionales permitieron que su mundo interior tuviera lugar en el aula, y que no se quedara por fuera del proceso formativo pero que también fuera explorado por ellos y ellas, estas experiencias mostraron que la subjetividad no solo se expresa, también se construye en diálogo con los demás, permitiendo ser y estar.

Las tertulias también fueron clave para esto: leer en voz alta, responder preguntas abiertas, compartir ideas o simplemente escuchar a otros generó confianza. Con el tiempo, se notó que se expresaban con más claridad, con menos miedo, y con más disposición a compartir lo que pensaban, esta confianza no solo les ayudó en lo emocional, sino también en lo académico, además, el hecho de que el juego atravesara toda la práctica educativa incluyendo a los adultos, permitió relaciones más cuidadosas, menos jerárquicas, esto también impactó el desarrollo personal de los niños y niñas, porque les permitió sentirse escuchados, respetados y acompañados.

***Objetivo 3: Reflexionar sobre el papel del cuerpo en el juego como parte fundamental de la experiencia educativa***

Durante el proceso investigativo fue evidente que el cuerpo dejó de estar limitado al silencio o la quietud, como suele pasar en la escuela, para convertirse en una herramienta activa

de aprendizaje a través del juego, el cuerpo pudo moverse, expresarse, descansar, preguntar y aprender, se crearon momentos en los que respirar, correr, estirarse o simplemente hablar también hacían parte del proceso educativo, no estaban por fuera de él; uno de los aportes más valiosos fue ver cómo esta presencia del cuerpo ayudó a regular los tiempos, a mejorar la disposición frente a las clases y a que los niños y niñas pudieran estar más atentos.

También se evidenció cuando el cuerpo es escuchado, el aprendizaje es más profundo y más real, incluso la profesora titular reconoció esto al ajustar la duración de las clases según el ánimo del grupo, dejando de forzar jornadas largas que antes eran comunes; además, el cuerpo no solo se activó durante el juego, también sirvió para fortalecer vínculos: cuando toda la comunidad educativa jugaba junta, niños, profesoras, practicantes y hasta la persona del restaurante se creaba un ambiente distinto, esta experiencia colectiva confirmó que el cuerpo es parte de la pedagogía, no una distracción de ella.

Los resultados muestran que el cuerpo recobró protagonismo en el aula como herramienta central para el aprendizaje, el trabajo desde la respiración, el movimiento y el contacto físico favoreció una disposición emocional y cognitiva más abierta al aprendizaje, esto confirma la hipótesis inicial sobre la necesidad de resignificar el cuerpo en el contexto escolar, el análisis del estado del arte evidenció que las prácticas educativas tradicionales tienden a disociar cuerpo y mente, mientras que enfoques como los de Vygotsky y la línea Memoria, Corporalidad y Cuidado, al igual que lo trabajado en el marco conceptual, abogan por una educación que reconozca al cuerpo como territorio de saber y construcción de subjetividad.

## Conclusiones

Esta investigación me dejó claro que el juego, cuando se vive en serio y no como algo para rellenar el tiempo, puede cambiar todo lo que pasa en la escuela, al principio pensé que iba a ser solo una estrategia para que los niños entendieran mejor, pero al final fue mucho más que eso, el juego fue el que nos enseñó a escucharnos mejor, a movernos con sentido, a enseñar con el cuerpo, no solo con la voz, y eso, aunque parece pequeño, cambia muchas cosas. Una de las transformaciones más significativas fue ver cómo el aula se transformó, dejó de ser un lugar donde todo era rígido, con horarios largos y tareas repetidas, para volverse un espacio donde el cuerpo tenía lugar, donde respirar, jugar, hablar un rato o parar era también parte de aprender, y eso daba otra forma de relacionarse y de sentir el aula y la escuela, se entendió, por ejemplo, que no hacía falta tener tres horas de matemáticas seguidas, que si el grupo estaba cansado, podíamos salir, movernos, y luego volver con más disposición, y eso no fue perder el tiempo, fue escucharlo.

Todo esto me hizo pensar distinto, que el juego no es una pausa del aprendizaje, es una forma distinta de habitar la escuela, de dar sentido a lo que hacemos, y que el cuerpo, la emoción, el tiempo de cada uno... también son parte de aprender, pero muchas veces se ignoran, se callan, se controlan, y eso también duele. Hoy pienso que la escuela rural no está atrasada, como muchos dicen, lo que necesita es confianza y otras miradas, que se le crea, que se la escuche, y que se le den las herramientas que sí tienen sentido, y yo creo que una de esas herramientas es el juego.

Como futura licenciada en Educación Comunitaria, no puedo cerrar este trabajo sin decir con claridad que el juego no puede seguir siendo visto como algo menor, algo decorativo o algo que se hace “si queda tiempo”, esta investigación, más allá de los hallazgos y experiencias, fue también una apuesta política y pedagógica por defender el juego como parte esencial de la

educación, sobre todo en contextos donde suele ser desplazado por la lógica del resultado, del rendimiento, de la disciplina, donde parece que lo importante es cumplir, y no sentir.

El juego, como lo plantea Marín (2018), es una actitud frente al mundo, un derecho y una necesidad, no es un método más, es una forma de vincularse, de crear, de sostener el deseo de aprender, jugar no es evadir, es estar presentes, es reconocernos, lo que ocurrió en esta escuela rural fue justamente eso, una experiencia de reencuentro entre el cuerpo, la palabra, la emoción y el conocimiento, y no se trata solo de incluir juegos en la clase, sino de permitir que el juego nos enseñe a mirar la escuela de otro modo.

Lo más transformador fue ver cómo, cuando el juego estuvo presente de forma real, se empezaron a mover cosas profundas, los tiempos se flexibilizaron, los vínculos cambiaron, el aula se volvió más habitable, y eso no solo pasó en los niños, también en las docentes, eso demuestra que el juego no solo impacta a quienes aprenden, sino también a quienes acompañan ese proceso, porque jugar también es soltar un poco el control, abrirse al otro, dejarse afectar.

La escuela necesita volver a jugar, no como una estrategia didáctica para “bajar tensión”, sino como un acto de reconocimiento mutuo, de escucha, de creación colectiva, cuando se juega en serio, se respeta el ritmo del otro, se cuida el vínculo, se construye comunidad, y eso, para mí, también es educar.

Desde mi lugar de licenciada, afirmo que el juego es una forma legítima y potente de enseñar, de acompañar, de habitar lo educativo, invisibilizarlo es renunciar a una de las herramientas más profundas para que los niños y niñas sean protagonistas de su aprendizaje, no solo receptores de contenidos, y por eso este trabajo no solo defiende el juego como experiencia

pedagógica, sino como derecho que debe ser garantizado, reconocido y sostenido por quienes enseñamos.

### Referencias

Alcaldía de Miraflores. (s.f.). Portal oficial del municipio de Miraflores, Boyacá.

<http://www.miraflores-boyaca.gov.co/>

Bedoya, C. A. (2024, marzo 1). ¿La educación colombiana en un juego del tingo y tango? IFM Noticias. <https://ifmnoticias.com/opinion-la-educacion-colombiana-en-un-juego-del-tingo-y-tango-por-cesar-augusto-bedoya-m/>

Brooker, L. (2013). *The right to play: Early childhood in perspective*. Open University Press.

Caballero Quiroga, K. N., Rivera Osuna, M., & Rozo López, J. S. (2024). *Manifestaciones del juego en tres ludotecas de Bogotá [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio UPN.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.

Calderón, J. F. (2021). Estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 11(2), 124–142. <https://doi.org/10.24215/18537863e089>

Cardona Echeverry, C. (2022). Rediseño del componente de formación permanente en docentes multigrado. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 6(25), 1340–1360. <https://www.revistahorizontes.org>

- Delgado-Fuentes, M. A. (2024). El juego y el juguete como actividades culturales y sus implicaciones para la descolonización: Una revisión histórica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 255–278.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. AltaMira Press.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. ABC-CLIO.
- Fernández Droguett, F. (2009). La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Temas Sociológicos*, (13), 49–66.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gilgun, J. F. (1994). *A case for case studies in social work research*. *Social Work*, 39(4), 371–380.
- González Rey, F. (1997). *La investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de información*. Editorial Trillas.
- Hernández Vinasco, J. P. (2016). *Juego teatral: Un aporte al desarrollo cognitivo del niño en la segunda infancia [Tesis de maestría]*.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens: El juego y la cultura*. Alianza Editorial.

- Jiménez, L. V. (2023). PAIDEIA. Espacio educativo y social para la transformación de vidas: Un recuento escrito desde las voces de sus participantes [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18532>
- Lobato, M. (2019). Naricita: cuentos infantiles (V. A. Ávila, Trad.). Ministerio de Cultura de Colombia. [https://maguare.gov.co/wp-content/uploads/2019/10/718\\_naricita.pdf](https://maguare.gov.co/wp-content/uploads/2019/10/718_naricita.pdf)
- López Noguero, F. (2002). Técnicas e instrumentos de recogida de información. Universidad Pablo de Olavide. <https://idus.us.es/handle/11441/32670>
- López-Trujillo, A. A., Loaiza-Zuluaga, Y. E., & Duque, D. (2022). La práctica pedagógica y el juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 187–211. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.10>
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. Graó.
- Marín, I. (2018). ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Editorial Graó.
- Marín, I. (2019, octubre 3). Jugar no es optativo [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ESIJTUxcG-k>
- Marín, I. (2020, marzo 31). El juego y su incomparable valor educativo [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GfB4aSkD6EE>
- Marín, I. (2020, abril 15). ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HnPtEnF0P7A>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Informe sobre la implementación del juego en la educación rural en Colombia. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Evaluar para avanzar: Estrategia de evaluación formativa en escuelas rurales. MEN. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Montessori, M. (1907). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Città di Castello.
- Mozuca Ruiz, E., & Jiménez Moreno, D. (2022). Infancia y subjetividad: Un estado del arte. *Germina*, 4(4), 31–47.
- Muñiz, M. (c. 2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Nuevo León.  
<https://www.formaciondocente.com.mx/PublicacionesPedagogicas/Articulos/Estudios%20de%20Caso%20en%20la%20Investigacion%20Cualitativa.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Observatorio de Cultura y Patrimonio de Boyacá. (s.f.). Miraflores.  
<https://observatoriocultural.boyaca.gov.co/miraflores/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Observación General N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas*. Comité de los Derechos del Niño.
- Páez Martínez, R. M. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 729–749.

- Pastrán Rodríguez, Á. A. (2013). Juegos teatrales relacionados con la inteligencia afectiva e interpersonal de niños pertenecientes al grupo 203 del colegio Marco Fidel Suárez [Trabajo de grado].
- Piaget, J. (2001). La formación del símbolo en el niño. Morata.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Ryan, M.-L. (2004). La narración como realidad virtual: La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos. Ediciones Paidós Ibérica.
- Sabalza Pájaro, I. D. (2021). El juego como factor de convivencia y desarrollo humano para niñas, niños y adolescentes en contextos comunitarios [Trabajo de grado, Universidad de La Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_gestion\\_desarrollo/19](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/19)
- Salina Romero, J. F. (2015). Los juegos cooperativos como componente curricular del área de educación física [Tesis de maestría].
- Sierra Garzón, F. A., & Mendoza Suárez, C. A. (2024). El juego de rol: Revisión y una propuesta para la enseñanza de la Historia. *Entramados: Educación y Sociedad*, 11(1), 176–193. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7902/8214>
- Sotelo-Dynega, M. (2019). Los exámenes como fuente de estrés: Cómo las evaluaciones pueden afectar el aprendizaje a través del estrés. *Revista de Educación de la Universidad de Barcelona*. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/download/34880/35173/91603>
- UNICEF. (2020). El juego en la infancia: Un derecho fundamental en riesgo. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). Capacitación docente en estrategias lúdicas para el aprendizaje en zonas rurales. UPN.

Villar, M. (1995). *La Escuela Nueva en Colombia: Una experiencia de mejoramiento de la calidad de la educación primaria en zonas rurales*. En UNESCO, *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe* (pp. 71–91). UNESCO.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104805\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104805_spa)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Yin, R. K. (2003). *El estudio de caso: Diseño y métodos* (2ª ed., J. A. López, Trad.). Morata.  
(Trabajo original publicado en 1989)