

**Memoria lúdica comunitaria: juegos tradicionales como herramienta pedagógica
en la educación infantil en contextos territoriales diversos**



Ludys Páez Izquierdo
Liney Páez Díaz
Aura Nelly Arias Sánchez

Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Montería, Córdoba, agosto de 2026

**Memoria lúdica comunitaria: juegos tradicionales como herramienta pedagógica
en la educación infantil en contextos territoriales diversos**



Ludys Páez Izquierdo
Liney Páez Díaz
Aura Nelly Arias Sánchez

Docente Asesor Ángel David Noble Zúñiga
Sistematización de experiencias presentadas como opción de grado para optar por el
título de Licenciada en Educación Infantil

Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Montería, Córdoba, agosto de 2026

Contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
Contexto o Situación de la Sistematización	12
El tema como problema en el contexto local, regional y nacional	13
Actores de la experiencia	16
Momentos del proceso de sistematización	18
Momento 1. Diagnóstico y planeación de la experiencia	18
Momento 2. Implementación y recuperación del proceso vivido	19
Momento 3. Análisis, valoración y proyección de la experiencia.....	20
Técnicas utilizadas y aportes al análisis de la experiencia	22
Síntesis de los talleres desarrollados	25
Categorías iniciales derivadas de la sistematización.....	26
Análisis y Lecciones Aprendidas	29
El juego tradicional como herramienta pedagógica	30
Tipos de juegos tradicionales y evidencias observadas.....	32
Juegos con reglas: autocontrol, convivencia y resolución de conflictos	34
Juego, territorio e identidad cultural	37
Contraste teórico con los hallazgos de la experiencia	38
Categorías emergentes del análisis.....	40
Pensamiento lógico desde los juegos tradicionales	40
Memoria, estrategia y creatividad	41
Desarrollo socioemocional y convivencia.....	41

Identidad cultural y arraigo territorial	43
Matriz de análisis de resultados	43
Lecciones aprendidas.....	45
Conclusiones.....	46
Referencias	48
Anexos	52

Lista de Tablas

Tabla 1. Técnicas utilizadas	22
Tabla 2. Síntesis de los Talleres	25
Tabla 3. Categorías derivadas de la sistematización.....	26
Tabla 4. Matriz de Análisis de Resultados	43

Lista de Figuras

Figura 1. Participación inicial de los niños y niñas en juegos tradicionales de integración	16
Figura 2. Encuentro pedagógico con familias y actores comunitarios para recuperar juegos tradicionales.....	18
Figura 3. Niños y niñas participando en juegos corporales y cooperativos	20
Figura 4. Producción colectiva sobre juegos tradicionales aprendidos en la experiencia	21
Figura 5. Participación de niños y niñas en rondas tradicionales durante la experiencia pedagógica.....	32
Figura 6. Juego de la peregrina como experiencia de coordinación, conteo y orientación espacial	34
Figura 7. Juego colectivo orientado al respeto de normas y turnos	34

Resumen

La presente sistematización de experiencias tuvo como objetivo analizar el valor pedagógico y cultural de los juegos tradicionales como herramienta para fortalecer los procesos de aprendizaje, la identidad cultural y el desarrollo integral en la educación infantil. La experiencia se desarrolló en Centros de Desarrollo Infantil urbanos y rurales del municipio de Cotorra, Córdoba, con la participación de niños y niñas de primera infancia, familias, docentes y sabedores de la comunidad. Metodológicamente, se asumió un enfoque cualitativo y participativo, apoyado en técnicas como la observación participante, los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas, los talleres de juego tradicional, el registro fotográfico y audiovisual, la matriz de reordenamiento y la matriz categorial. Los principales hallazgos muestran que los juegos tradicionales favorecieron el pensamiento lógico, la memoria, la creatividad, la coordinación motriz, la cooperación y la convivencia entre los niños y niñas. Asimismo, permitieron recuperar la memoria lúdica comunitaria, fortalecer el diálogo entre familia, escuela y comunidad, y promover el sentido de pertenencia frente al territorio. Se concluye que la incorporación pedagógica de los juegos tradicionales contribuye a una educación infantil más contextualizada, inclusiva y significativa, al reconocer el juego como una práctica cultural que enseña, comunica y preserva la memoria colectiva.

Palabras clave: juegos tradicionales, educación infantil, memoria lúdica comunitaria, identidad cultural, aprendizaje significativo.

Abstract

This systematization of experiences aimed to analyze the pedagogical and cultural value of traditional games as a tool to strengthen learning processes, cultural identity, and holistic development in early childhood education. The experience was carried out in urban and rural Child Development Centers in the municipality of Cotorra, Córdoba, with the participation of early childhood children, families, teachers, and community knowledge holders. Methodologically, a qualitative and participatory approach was adopted, supported by techniques such as participant observation, field diaries, semi-structured interviews, traditional game workshops, photographic and audiovisual records, an information reordering matrix, and a categorical matrix. The main findings show that traditional games promoted logical thinking, memory, creativity, motor coordination, cooperation, and coexistence among children. They also made it possible to recover community play memory, strengthen the dialogue between family, school, and community, and promote a sense of belonging to the territory. It is concluded that the pedagogical incorporation of traditional games contributes to a more contextualized, inclusive, and meaningful early childhood education, by recognizing play as a cultural practice that teaches, communicates, and preserves collective memory.

Keywords: traditional games, early childhood education, community play memory, cultural identity, meaningful learning.

Introducción

La presente sistematización documenta una experiencia educativa desarrollada en Centros de Desarrollo Infantil urbanos y rurales del municipio de Cotorra, Córdoba, donde los juegos tradicionales fueron incorporados de manera intencionada al proceso pedagógico con niños y niñas de primera infancia, docentes, familias y sabedores de la comunidad. Esta experiencia surgió al observar que varias prácticas lúdicas propias del territorio habían perdido presencia en la vida cotidiana de los niños. En las conversaciones iniciales con familias y miembros de la comunidad se identificó que juegos como la lleva, el escondite, la peregrina, las rondas, el salto de cuerda y otros juegos corporales ya no se practicaban con la misma frecuencia en los hogares ni en los espacios comunitarios. Muchos adultos los recordaban como parte de su infancia, pero reconocían que las nuevas generaciones tenían poco contacto con ellos (Palacios et al., 2020).

Esta situación se hizo visible también en el contexto educativo. Durante las observaciones iniciales, se evidenció que algunos niños mostraban mayor familiaridad con formas de entretenimiento asociadas a dispositivos tecnológicos o actividades individuales, mientras que desconocían reglas, canciones, movimientos y dinámicas propias de los juegos tradicionales. A ello se sumaban las condiciones sociales y económicas de varias familias, así como la falta de espacios recreativos adecuados en algunos entornos, lo cual limitaba las oportunidades para el juego compartido, la interacción entre pares y la transmisión de saberes culturales (Restrepo, 2022). En este sentido, la intervención no surgió únicamente como una propuesta recreativa, sino como una respuesta pedagógica frente a la necesidad de recuperar prácticas culturales que estaban dejando de circular en la vida infantil (Palacios et al., 2020).

En la educación infantil, el juego puede entenderse como una experiencia que permite aprender desde la acción, la exploración, la comunicación y la relación con los otros (Hurtado et al., 2023; Otálora, 2010). Por eso, los juegos tradicionales adquieren un valor particular, ya que no solo favorecen habilidades cognitivas, motrices y socioemocionales, sino que también acercan a los niños y niñas a la memoria cultural de su comunidad. Desde esta perspectiva, estas prácticas lúdicas representan formas de conocimiento transmitidas entre generaciones, en las que se expresan normas, valores,

relatos, formas de convivencia y maneras de comprender el territorio (Cano et al., 2023; Cano & Quintero, 2022).

El objetivo de esta sistematización es analizar y reflexionar sobre el uso de los juegos tradicionales como herramienta pedagógica para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la construcción de identidad cultural en la educación infantil. Para ello, se reconoce el valor de la memoria lúdica comunitaria y de la participación de las familias y otros actores del territorio como elementos que permiten enriquecer la práctica educativa. De esta manera, la experiencia busca aportar a una educación más contextualizada y significativa, capaz de dialogar con la cultura local y con las realidades de los niños y niñas (Durán & Cruz, 2024; Restrepo, 2022).

El juego, además, favorece la construcción progresiva de aprendizajes porque permite organizar experiencias, reconocer reglas, establecer relaciones, resolver situaciones sencillas y participar en actividades compartidas. Desde una mirada pedagógica, puede relacionarse con procesos de desarrollo cognitivo, social y simbólico, pues los niños aprenden mientras exploran, imaginan, negocian, esperan turnos y dan sentido a lo que hacen (Acuña & Quiñones, 2020; Cano & Quintero, 2022). En el caso de los juegos tradicionales, estas posibilidades se amplían porque el aprendizaje no se da de manera aislada, sino conectado con la historia familiar, las costumbres del territorio y las formas de convivencia propias de la comunidad.

Diversos aportes teóricos permiten comprender esta relación entre juego, cultura y aprendizaje. Malaguzzi (2021) destaca la importancia de las experiencias activas en la educación infantil, en tanto permiten que los niños expresen ideas, emociones y formas propias de comprender el mundo. Kishimoto (2002), por su parte, ayuda a reconocer el vínculo entre juego, cultura y pedagogía, especialmente cuando las prácticas lúdicas transmiten valores y saberes compartidos. Asimismo, los enfoques socioantropológicos del juego permiten interpretar los juegos tradicionales como prácticas sociales situadas, cargadas de significados culturales y educativos que se construyen en relación con el territorio y la comunidad (Durán & Cruz, 2024; Otálora, 2010).

El trabajo se organiza en momentos que permiten comprender el proceso vivido de manera ordenada. El primer momento presenta el punto de partida y la contextualización de la experiencia; el segundo aborda la recuperación del proceso vivido

mediante técnicas como la observación participante, los diarios de campo, las entrevistas, los talleres y las matrices de análisis; el tercero desarrolla la deconstrucción de la experiencia a partir de las categorías construidas; y el cuarto recoge los puntos de llegada, los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones derivadas del proceso.

En síntesis, esta sistematización busca mostrar cómo los juegos tradicionales, entendidos como expresiones de la memoria lúdica comunitaria, pueden convertirse en una herramienta pedagógica pertinente para la educación infantil. Su incorporación en el aula y en los espacios comunitarios permitió fortalecer aprendizajes, favorecer la convivencia, recuperar memorias familiares y promover el sentido de pertenencia. Así, el juego tradicional se reconoce no solo como una actividad recreativa, sino como una práctica cultural y educativa que ayuda a mantener viva la relación entre infancia, escuela, familia y territorio.

Contexto o Situación de la Sistematización

La presente sistematización se ubica en el campo de la educación infantil y tiene como eje el uso de los juegos tradicionales como herramienta pedagógica para fortalecer los aprendizajes, la convivencia y la identidad cultural de los niños y niñas. La experiencia se desarrolló en Centros de Desarrollo Infantil urbanos y rurales del municipio de Cotorra, Córdoba, con población de primera infancia, sus familias, docentes y actores comunitarios vinculados con la memoria lúdica y cultural del territorio. Desde el inicio, el interés no fue solamente recuperar juegos antiguos, sino comprender cómo estas prácticas podían convertirse en mediaciones educativas cercanas al territorio y a la vida cotidiana de los participantes.

El municipio de Cotorra se encuentra en el departamento de Córdoba y forma parte de un contexto donde se relacionan el casco urbano, los corregimientos, los centros poblados y las zonas rurales dispersas. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, el municipio registró 16.215 personas censadas, distribuidas en 5.221 hogares particulares, con un promedio de 3,1 personas por hogar (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2019). Estas cifras permiten reconocer que la experiencia se desarrolló en un territorio de escala municipal, con dinámicas familiares cercanas y una presencia importante de población ubicada fuera de la cabecera. Por ello, los Centros de Desarrollo Infantil participantes no pueden comprenderse de manera aislada, sino en relación con familias que habitan espacios urbanos y rurales, donde las prácticas de crianza, el uso del tiempo y las formas de participación comunitaria pueden ser distintas.

En cuanto a las actividades económicas y a las características del entorno, Cotorra mantiene una relación significativa con el campo y con formas de vida campesina. La información institucional de la Gobernación de Córdoba señala que, en el corregimiento La Culebra, perteneciente al municipio, habitan familias dedicadas principalmente al cultivo de plátano, maíz y yuca, productos que hacen parte de las dinámicas agrícolas de la zona (Gobernación de Córdoba, 2025). Esta vocación agrícola permite comprender que muchas familias organizan su cotidianidad alrededor de labores rurales, desplazamientos y tiempos de trabajo que pueden limitar los espacios de acompañamiento recreativo en el hogar. Sin embargo, también constituye una fuente de

saberes culturales locales, relaciones comunitarias y memorias familiares que pueden dialogar con la educación infantil. En este sentido, la recuperación de los juegos tradicionales adquiere pertinencia, porque permite vincular las experiencias pedagógicas con las formas de convivencia, interacción y transmisión cultural presentes en el territorio.

El tema como problema en el contexto local, regional y nacional

En el contexto local, la experiencia surgió al observar una disminución progresiva en la práctica de juegos tradicionales dentro de los espacios familiares, comunitarios y educativos. Juegos como la lleva, el escondite, la peregrina, las rondas, el salto de cuerda y los juegos de palmadas eran recordados por adultos y familiares como parte de su infancia, pero no aparecían con la misma fuerza en las prácticas actuales de los niños y niñas. En los primeros acercamientos con las familias se identificó que muchos de estos juegos habían sido reemplazados por formas de entretenimiento más individuales, especialmente asociadas al uso de dispositivos tecnológicos o a actividades que no siempre favorecían la interacción corporal, oral y colectiva.

Esta situación también se evidenció en los CDI. Algunos niños participaban con entusiasmo en actividades lúdicas, pero desconocían reglas básicas, canciones, turnos y formas de organización propias de los juegos tradicionales. A su vez, varias familias manifestaban que, por las jornadas de trabajo, las condiciones económicas y las dinámicas del hogar, tenían pocas oportunidades para enseñar a los niños aquellos juegos que antes se practicaban en patios, calles, parques o espacios comunitarios. De esta manera, la pérdida del juego tradicional no se entendió como un hecho aislado, sino como una señal de debilitamiento en la transmisión cultural entre generaciones.

En el plano regional, esta problemática se relaciona con las condiciones de muchas comunidades urbanas y rurales del departamento de Córdoba, donde la escuela y los CDI cumplen un papel importante en la socialización de los niños y niñas. En varios casos, las familias pertenecen a estratos socioeconómicos bajos y dependen de actividades como la agricultura, la ganadería o pequeños emprendimientos familiares. Estas condiciones no anulan la riqueza cultural del territorio, pero sí pueden limitar el tiempo de acompañamiento en casa, el acceso a materiales educativos y la participación en actividades culturales organizadas. Por ello, los espacios educativos se convierten en

escenarios necesarios para recuperar prácticas comunitarias y convertirlas en experiencias pedagógicas.

A nivel nacional, el problema se conecta con una preocupación más amplia: la necesidad de que la educación infantil dialogue con las prácticas culturales de las comunidades y no se limite únicamente a contenidos escolares descontextualizados. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional reconoce el juego, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio, como una de las actividades rectoras de la primera infancia. Esto significa que el juego no debe asumirse solamente como un recurso para ocupar el tiempo o como una actividad adicional, sino como una experiencia que posibilita aprendizajes por sí misma. Además, el Ministerio señala que el juego refleja la cultura y la sociedad, pues los niños y niñas juegan a partir de lo que observan, viven y resignifican en sus entornos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s. f.). En este sentido, incorporar juegos tradicionales en los espacios educativos puede favorecer una educación más cercana a las vivencias familiares, comunitarias y territoriales de la niñez.

Esta orientación también se relaciona con el marco nacional de atención integral a la primera infancia. La Ley 1804 de 2016 define la educación inicial como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, mediante el cual los niños y niñas desarrollan capacidades y habilidades a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central del proceso (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2016). Asimismo, el ICBF reconoce el juego como un derecho que debe garantizarse en los distintos entornos donde transcurre la vida de la primera infancia, entre ellos el hogar, la institución educativa, los espacios públicos y los espacios comunitarios (ICBF, 2022). Por ello, la recuperación de juegos como las rondas, la lleva, el escondite, la peregrina y los juegos de palmadas puede comprenderse como una práctica pedagógica coherente con los lineamientos nacionales, especialmente cuando incluye la participación de las familias y se adapta a las particularidades del territorio.

Algunos antecedentes investigativos desarrollados en Colombia también muestran que los juegos tradicionales pueden aportar a los procesos de socialización, interacción y aprendizaje en la infancia. En Cartagena, un estudio realizado en la Corporación Instituto Mi Primera Estación con niños y niñas de 3 a 5 años planteó los

juegos tradicionales como una estrategia para promover la socialización, a partir de observaciones pedagógicas que identificaron la necesidad de fortalecer las experiencias lúdicas y las habilidades sociales en el contexto educativo (Universidad de Cartagena, s. f.). De manera similar, una investigación disponible en el repositorio institucional de la Universidad Santo Tomás propuso el uso de juegos tradicionales para fortalecer dimensiones del desarrollo, la imaginación y la expresión libre y creativa en estudiantes de transición (Fajardo, 2023). Estos trabajos no sustituyen el análisis de la experiencia desarrollada en Cotorra, pero permiten comprender que la recuperación pedagógica de prácticas lúdicas tradicionales ha sido reconocida en otros contextos colombianos como una posibilidad para favorecer el desarrollo infantil, la interacción entre pares y la relación entre cultura y escuela.

Desde esta perspectiva, la situación problemática que motivó la experiencia puede resumirse en tres aspectos: primero, la disminución de la práctica de juegos tradicionales en la vida cotidiana de los niños y niñas; segundo, la escasa integración de estas prácticas lúdicas y de la memoria comunitaria asociada a ellas en las actividades pedagógicas de educación infantil; y tercero, la necesidad de fortalecer los vínculos entre familia, escuela y comunidad para recuperar prácticas culturales significativas. Así, la intervención se planteó como una respuesta pedagógica ante una pérdida cultural observada, pero también como una oportunidad para generar aprendizajes desde el juego, el cuerpo, la oralidad y la participación.

La recuperación de juegos como rondas, carreras, escondite, peregrina y juegos corporales permitió reconocer que los niños no solo aprenden cuando escuchan una explicación, sino también cuando se mueven, negocian reglas, esperan turnos, imaginan, cantan y comparten con otros. Por eso, el juego tradicional se asumió como una herramienta pedagógica con valor cultural y formativo.

La participación inicial de los niños en rondas y juegos de integración permitió reconocer sus saberes previos, sus formas de interacción y su disposición frente a prácticas lúdicas tradicionales, tal como se evidencia en la Figura 1.

Figura 1.

Participación inicial de los niños y niñas en juegos tradicionales de integración



Nota. Registro fotográfico de la experiencia pedagógica realizada en los CDI urbanos y rurales de Cotorra, Córdoba, 2026.

Actores de la experiencia

Los actores directos de la experiencia fueron los niños y niñas de primera infancia vinculados a los Centros de Desarrollo Infantil urbanos y rurales del municipio de Cotorra, Córdoba. Ellos fueron el centro del proceso, ya que participaron en los talleres, exploraron los juegos tradicionales, expresaron sus emociones, siguieron reglas, compartieron con sus compañeros y reconstruyeron algunas prácticas lúdicas propias del territorio. Su participación permitió observar avances en la interacción social, la motricidad, la atención, la memoria, la cooperación y el reconocimiento de elementos culturales cercanos.

También participaron las docentes y docentes en formación, quienes asumieron el papel de mediadoras pedagógicas. Su función no consistió únicamente en dirigir los juegos, sino en planearlos, adaptarlos a las edades de los niños, orientar las normas, registrar lo ocurrido y reflexionar sobre los aprendizajes generados. Durante el proceso, estas docentes tomaron decisiones importantes, como seleccionar juegos pertinentes para la primera infancia, ajustar los tiempos de las actividades, organizar los espacios disponibles y vincular a las familias como portadoras de memoria cultural.

Las familias fueron actores aliados en diferentes momentos de la experiencia. Su participación permitió identificar juegos que hacían parte de la tradición local y comprender cómo estas prácticas habían circulado en generaciones anteriores. A través de entrevistas, diálogos y relatos, los padres, madres, cuidadores y adultos mayores compartieron recuerdos sobre juegos practicados en su infancia, así como valoraciones sobre la importancia de conservarlos. Este aporte fue clave, porque ayudó a que la experiencia no se limitara al aula, sino que se conectara con la memoria familiar y comunitaria.

El tercer momento correspondió al análisis, la valoración de los hallazgos y la proyección de la experiencia. En esta etapa se volvieron a revisar los registros de observación, los diarios de campo, las entrevistas, las fotografías y las matrices construidas durante el proceso. La revisión permitió identificar categorías como el juego tradicional, la memoria lúdica comunitaria, la identidad cultural, el aprendizaje significativo, la convivencia y la participación familiar. En esta sistematización, la expresión adultos portadores de memoria lúdica se refiere a padres, madres, cuidadores, abuelos y otros miembros de la comunidad que recordaban juegos practicados durante su infancia y que compartieron relatos sobre sus reglas, canciones, formas de organización y significados. Su papel no fue reemplazar la labor docente, sino aportar experiencias y memorias familiares que permitieron reconocer qué juegos habían circulado en el territorio y cómo podían recuperarse dentro de las actividades pedagógicas. De esta manera, su participación ayudó a vincular la experiencia del CDI con las prácticas culturales y los recuerdos de la comunidad.

No se identificaron actores contrarios en un sentido directo; sin embargo, sí aparecieron algunas tensiones durante el proceso. Una de ellas fue el desconocimiento inicial de varios niños frente a ciertos juegos tradicionales. Otra estuvo relacionada con la preferencia por juegos tecnológicos o actividades individuales. También se presentaron limitaciones de espacio, materiales y tiempo para desarrollar algunas actividades. Estas situaciones no impidieron la experiencia, pero sí exigieron ajustes pedagógicos, como simplificar reglas, adaptar juegos al espacio disponible, usar materiales del entorno y promover actividades más breves, participativas y seguras.

La vinculación de las familias y actores comunitarios permitió recuperar relatos sobre juegos practicados en otros tiempos, lo cual fortaleció el diálogo intergeneracional y la valoración de los saberes locales, como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2.

Encuentro pedagógico con familias y actores comunitarios para recuperar juegos tradicionales



Nota. Registro fotográfico del diálogo de saberes desarrollado con familias y miembros de la comunidad, 2026.

Momentos del proceso de sistematización

Para organizar la experiencia, el proceso se estructuró en tres momentos. Esta organización permitió comprender qué ocurría antes de la intervención, qué decisiones se tomaron durante su implementación y qué transformaciones se observaron al finalizar el proceso.

Momento 1. Diagnóstico y planeación de la experiencia

El primer momento correspondió al diagnóstico y la planeación. En esta fase se identificó la situación problemática relacionada con la pérdida progresiva de juegos tradicionales en la vida cotidiana de los niños y niñas. Para ello, se realizaron observaciones iniciales, conversaciones con familias y revisión de las condiciones del

contexto educativo. Se encontró que varios niños no reconocían algunos juegos tradicionales o no sabían cómo jugarlos, mientras que los adultos sí los recordaban como parte de sus experiencias de infancia.

A partir de estos hallazgos, se tomó la decisión pedagógica de diseñar talleres centrados en juegos tradicionales sencillos, seguros y adecuados para la primera infancia. Se priorizaron actividades que promovieran movimiento, cooperación, memoria, lenguaje, creatividad y convivencia. También se decidió vincular a las familias, no solo como acompañantes, sino como fuentes de saber cultural. Esta fase permitió establecer una ruta de trabajo más clara, con actividades organizadas según los intereses de los niños, los recursos disponibles y las posibilidades del contexto.

En este primer momento, la experiencia mostró que la pérdida de los juegos tradicionales no se debía únicamente al paso del tiempo, sino también a cambios en las formas de crianza, en el uso del tiempo libre, en la presencia de dispositivos tecnológicos y en la reducción de espacios comunitarios para el juego. Por eso, la intervención se orientó a recuperar estas prácticas desde una intención pedagógica y cultural.

Momento 2. Implementación y recuperación del proceso vivido

El segundo momento correspondió a la implementación de los talleres y a la recuperación sistemática de lo vivido. Durante esta fase se desarrollaron actividades como rondas, juegos de persecución, juegos de coordinación corporal, juegos de cooperación, peregrina, escondite, la lleva, juegos de palmadas y dinámicas transmitidas por las familias. Cada actividad fue adaptada a las edades de los niños, a los tiempos de atención y a las condiciones físicas de los espacios disponibles.

En este momento se tomaron decisiones pedagógicas importantes. Por ejemplo, se ajustaron reglas para que los niños más pequeños pudieran participar sin frustrarse; se organizaron grupos para favorecer la cooperación; se usaron preguntas sencillas al inicio y al cierre de los talleres; y se promovieron momentos de reflexión para que los niños expresaran qué juego les gustó, cómo se sintieron y qué aprendieron al jugar con otros.

La implementación permitió observar cambios progresivos. Al inicio, algunos niños tenían dificultades para esperar turnos, seguir instrucciones o resolver pequeños conflictos durante el juego. Sin embargo, con la repetición de las actividades y la

mediación docente, se evidenció mayor disposición para compartir, respetar reglas, ayudar a los compañeros y participar de manera más organizada. También se observó un incremento en el interés por conocer juegos practicados por padres, abuelos y otros miembros de la comunidad. El desarrollo de juegos corporales y de cooperación favoreció la participación activa, el respeto por turnos y la interacción entre pares, tal como se observa en la Figura 3.

Figura 3.

Niños y niñas participando en juegos corporales y cooperativos



Nota. Registro fotográfico de los talleres de juego tradicional desarrollados durante la fase de implementación, 2026.

Momento 3. Análisis, valoración y proyección de la experiencia

El tercer momento correspondió al análisis, la valoración de los hallazgos y la proyección de la experiencia. En esta etapa se volvieron a leer los registros de observación, los diarios de campo, las entrevistas, las fotografías y las matrices

construidas en el transcurso del proceso. La revisión permitió identificar categorías como el juego tradicional, los saberes ancestrales, la identidad cultural, el aprendizaje significativo, la convivencia y participación familiar.

Uno de los principales hallazgos fue que los juegos tradicionales favorecen habilidades cognitivas, motrices y socioemocionales. En el área cognitiva se encontraron mejoras en la atención, la memoria, el seguimiento de instrucciones y en la resolución de situaciones sencillas. En el aspecto motor, los niños desarrollaron más fuerza en el equilibrio, el desplazamiento, la coordinación y el control del cuerpo. En el área socioemocional se observó una mayor cooperación, respeto a las normas, expresión de las emociones y resolución pacífica de los conflictos.

También se observó que las familias están valorando de forma distinta el juego tradicional. Al principio lo veían como una recreación del pasado, pero a lo largo del proceso fue tomando otro matiz, comenzó a verse como una práctica con valor educativo y cultural. Esa transformación fue importante, porque estrechó los lazos de la familia, la escuela y la comunidad.

La producción conjunta de murales, carteles y anotaciones de los juegos aprendidos dio visibilidad a la memoria cultural de las familias y proyectó la continuidad de la experiencia, tal como se muestra en la Figura. 4.

Figura 4.

Producción colectiva sobre juegos tradicionales aprendidos en la experiencia



Nota. Registro fotográfico de las actividades de cierre y socialización pedagógica, 2026.

Técnicas utilizadas y aportes al análisis de la experiencia

La presente sistematización se orientó desde los aportes de Jara Holliday (2018), quien comprende la sistematización de experiencias como un proceso de reflexión crítica sobre una práctica vivida. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de describir las actividades realizadas ni de organizar evidencias, sino de reconstruir el proceso, interpretar lo ocurrido e identificar los aprendizajes que pueden aportar a la transformación de futuras prácticas. En este caso, la experiencia se centró en la incorporación de juegos tradicionales en Centros de Desarrollo Infantil urbanos y rurales de Cotorra, Córdoba, y en la manera como estas prácticas se relacionaron con el aprendizaje, la convivencia, la participación familiar y la memoria lúdica comunitaria.

Para orientar el proceso, se retomaron los cinco tiempos metodológicos propuestos por Jara Holliday (2018): el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. El punto de partida se relacionó con la participación directa de las docentes en formación y de los demás actores en los talleres, así como con la existencia de registros elaborados durante la experiencia. Las preguntas iniciales permitieron delimitar el interés de la sistematización, centrado en comprender los aportes de los juegos tradicionales al aprendizaje, la convivencia y la identidad cultural de los niños y niñas de primera infancia.

La recuperación del proceso vivido se desarrolló mediante la reconstrucción cronológica de las actividades, decisiones pedagógicas, dificultades, participaciones y cambios observados durante los talleres. Para ello, se organizaron los registros según los momentos de diagnóstico y planeación, implementación de las actividades y análisis, valoración y proyección de la experiencia. Posteriormente, la reflexión de fondo permitió analizar por qué ocurrieron determinadas situaciones, cómo influyó la mediación docente, de qué manera participaron las familias y qué aportes tuvieron los juegos tradicionales en los procesos cognitivos, motrices, socioemocionales y culturales de los niños y niñas.

Finalmente, los puntos de llegada se expresaron en las lecciones aprendidas, las conclusiones y las proyecciones construidas a partir del análisis. Esta fase permitió reconocer que el juego tradicional no genera aprendizajes de forma automática, sino que requiere una mediación pedagógica intencionada, participación familiar, adaptación a las condiciones del contexto y reflexión permanente sobre lo vivido. A partir de esta ruta metodológica, se emplearon técnicas cualitativas que permitieron reconstruir la experiencia desde las voces, acciones y significados de los participantes. Estas técnicas se aplicaron de manera concreta durante los talleres, las conversaciones con familias y el seguimiento pedagógico realizado en los CDI.

Tabla 1.

Técnicas utilizadas

Técnica utilizada	Aplicación en la experiencia	Información que aportó
Observación participante	Se llevó a la práctica en el transcurso de la evolución de los juegos tradicionales, en donde los niños interactuaban, respetaban reglas, tomaban parte en rondas, esperaban su turno y resolvían situaciones propias del juego.	Permitió identificar cambios en la participación, convivencia, motricidad, respeto por normas y cooperación entre pares.
Diarios de campo	Se completaron después de las actividades, anotando situaciones importantes, dificultades, emociones de los niños, ajustes realizados y reflexiones pedagógicas.	Informaron sobre la evolución del proceso, los aprendizajes observados y las decisiones que tomaron las docentes durante la intervención.

Técnica utilizada	Aplicación en la experiencia	Información que aportó
Entrevistas	Se realizaron con el objetivo de recuperar a relatos sobre juegos tradicionales, formas de transmisión familiar y percepciones sobre la importancia del juego en la infancia	Se admitió que muchos juegos permanecían en la memoria de los adultos, aunque ya no se jugaban con frecuencia con los niños.
Registro fotográfico y audiovisual	e empleó en los talleres para registrar momentos de participación, de interacción, del uso del espacio, de los materiales y de las expresiones corporales de los niños.	Fue evidencia visual y, al mismo tiempo, un apoyo para el análisis de actitudes, niveles de participación, de cooperación, de uso del cuerpo, de apropiación progresiva de las reglas.
Matriz de reconstrucción y ordenamiento del proceso vivido	Se organizó la información de acuerdo con los momentos de diagnóstico y planeación, y implementación de talleres, análisis, proceso y valoración y proyección de la experiencia, entre la planeación, la implementación y los hallazgos propuesta en la sistematización.	Ayudó a entender la secuencia del proceso y a identificar relaciones
Matriz categorial	Se utilizó para agrupar la información en categorías y subcategorías que surgieron a partir de la experiencia.	Permitió interpretar los resultados en relación con el juego tradicional, la memoria lúdica comunitaria, la identidad cultural, el aprendizaje significativo y la participación comunitaria.

Nota. Elaboración propia (2026).

Las fotografías, en particular, fueron útiles para el análisis ya que permitieron observar aspectos que muchas veces no quedaban completos en la escritura de los diarios de campo. En algunas imágenes se observó, por ejemplo, cómo los niños se iban acercando al grupo, imitaban movimientos de sus compañeros, esperaban su turno o se mostraban alegres durante los juegos. También permitieron reconocer el uso creativo de los espacios disponibles y cómo los materiales sencillos del entorno pueden convertirse en recursos pedagógicos. Por lo tanto, las imágenes deben mostrarse como figuras numeradas, con título y nota de fuente, y no como simples evidencias sueltas al final del documento.

Síntesis de los talleres desarrollados

Los talleres de juego tradicional se ubicaron como la estrategia central de la experiencia. A continuación, se presenta una síntesis de su intención pedagógica y de los hallazgos principales, mientras que las planeaciones completas, con actividades, tiempos e indicadores detallados, se ubican en el Anexo A.

Tabla 2.

Síntesis de los Talleres

Taller	Propósito pedagógico	Hallazgos principales
Taller 1. Volviendo a jugar como antes	Reconocer los conocimientos previos sobre juegos tradicionales y valorar estas prácticas como parte de la cultura local.	Los niños nombraron algunos juegos que conocen en sus familias y mostraron emociones positivas mientras hacían rondas y juegos con las palmas de las manos.
Taller 2. Jugamos con el cuerpo y la imaginación	Juegos corporales para fortalecer la motricidad, la creatividad y la interacción social.	Mejoró la coordinación, el equilibrio, el seguir instrucciones y el disfrutar de moverse.
Taller 3. Los juegos que nos enseñan a convivir	Jugar en grupo para fomentar el respeto y la cooperación.	Los niños avanzaron en la espera de los turnos, en la aceptación de normas y en la solución de pequeños conflictos en el juego.
Taller 4. Aprendemos de nuestros abuelos y familias	Recuperar la memoria cultural a partir de juegos transmitidos por las familias	Se dio más diálogo entre generaciones y los niños relacionaron algunos juegos con historias que habían escuchado de los adultos significativos para ellos.
Taller 5. Jugamos hoy para cuidar nuestra cultura	Pensar en la necesidad de mantener los juegos tradicionales frente al uso excesivo de las tecnologías.	Los niños lograron diferenciar los juegos tradicionales de los que utilizan la tecnología, además, manifestaron querer seguir practicando los juegos que compartieron en la escuela y en casa.

Los talleres permitieron reconocer, de forma conjunta, que el juego tradicional puede ser una mediación pedagógica pertinente para la educación infantil. No sólo jugar por jugar sino recuperar prácticas culturales que permitían aprendizajes, vínculos afectivos, socializar y sentirse parte de algo. La experiencia también mostró que cuando las familias participan y comparten sus memorias los niños pueden entender que el juego hace parte de la historia de su comunidad.

Categorías iniciales derivadas de la sistematización

La sistematización se orientó a analizar los aportes de los juegos tradicionales, entendidos como expresiones de la memoria lúdica comunitaria, al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, la convivencia y la identidad cultural de los niños y niñas de educación infantil en Centros de Desarrollo Infantil urbanos y rurales del municipio de Cotorra, Córdoba. Para alcanzar este propósito, se buscó identificar los juegos tradicionales y las memorias familiares y comunitarias relacionadas con su transmisión; describir las experiencias pedagógicas desarrolladas y la participación de niños, niñas, docentes, familias y miembros de la comunidad; e interpretar los aportes de estas prácticas al aprendizaje, el desarrollo socioemocional, la convivencia y la construcción de identidad cultural.

Además, la sistematización permitió reconocer las lecciones aprendidas y las posibilidades de dar continuidad a los juegos tradicionales como práctica pedagógica vinculada con la memoria lúdica comunitaria. A partir de estos propósitos y de la matriz categorial, se definieron categorías que orientaron la interpretación de la experiencia. Estas categorías permitieron pasar de una descripción de las actividades realizadas a un análisis más organizado de los aprendizajes, las transformaciones observadas y la participación de las familias y la comunidad. De esta manera, la Tabla 3 presenta las categorías iniciales, los aspectos observados y los resultados principales que guiaron la lectura de la experiencia.

Tabla 3.

Categorías derivadas de la sistematización

Categoría	Aspectos observados	Resultado principal
Juego tradicional	Participación de los niños y niñas en rondas, juegos corporales, juegos de persecución, juegos con reglas y juegos cooperativos. Reconocimiento de reglas, canciones, movimientos y formas de organización de cada actividad.	Los niños y niñas conocieron, recrearon y participaron de manera progresiva en juegos tradicionales cercanos a su contexto. Esto favoreció el interés por las actividades grupales, el movimiento y la interacción con sus compañeros.
Memoria lúdica comunitaria	Recuerdos de padres, madres, cuidadores, abuelos y otros miembros	Se recuperaron juegos que habían perdido presencia en la vida cotidiana de varios niños y

Categoría	Aspectos observados	Resultado principal
Aprendizaje significativo	de la comunidad; relatos sobre los niños. La participación de las familias y de la juegos practicados durante su comunidad favoreció el diálogo infancia; transmisión oral de reglas, intergeneracional y permitió relacionar los canciones, nombres y formas de juegos con la memoria cultural del territorio. jugar.	
	Atención, memoria, seguimiento de instrucciones, conteo, secuencias, coordinación corporal, orientación espacial y resolución de situaciones sencillas durante el juego.	Los aprendizajes se construyeron desde la vivencia y la participación activa. Los niños y niñas fortalecieron habilidades cognitivas y motrices al contar, seguir secuencias, recordar canciones, reconocer reglas y coordinar sus movimientos en situaciones de juego.
Convivencia y desarrollo socioemocional	Espera de turnos, cooperación, comunicación, aceptación de normas, expresión de emociones y resolución pacífica de pequeños conflictos.	Se observaron avances graduales en las relaciones entre compañeros, el respeto por los acuerdos y la participación en actividades colectivas. Los juegos con reglas permitieron que los niños y niñas comprendieran la importancia de escuchar, esperar y cuidar la participación de los demás.
Identidad cultural	Reconocimiento de juegos asociados al territorio, diálogo con las familias, relatos de infancia de los adultos y valoración de prácticas lúdicas comunitarias.	Se fortaleció el sentido de pertenencia al reconocer que los juegos tradicionales hacían parte de las experiencias de padres, madres, abuelos y otros integrantes de la comunidad. La identidad cultural se expresó en acciones concretas, como recuperar una ronda, escuchar relatos y recrear juegos transmitidos entre generaciones.
Mediación pedagógica participación comunitaria	Adaptación de reglas, tiempos, materiales y espacios por parte de las docentes; acompañamiento durante los talleres; participación de familias y todos los niños y niñas. Asimismo, evidenció miembros de la comunidad en que la vinculación de las familias y de la conversaciones, entrevistas y actividades de recuperación de juegos.	La experiencia mostró que el juego tradicional requiere una mediación pedagógica intencionada para favorecer la participación de la comunidad amplía el sentido cultural de las actividades y favorece la continuidad de las prácticas lúdicas en el CDI y en el hogar.

Nota. Elaboración propia (2026).

En síntesis, la sistematización permitió comprender que la experiencia surgió de una situación concreta: la disminución progresiva de los juegos tradicionales en la vida cotidiana de los niños y niñas y la necesidad de fortalecer su transmisión en los espacios educativos. Frente a esta situación, los CDI se convirtieron en escenarios para recuperar prácticas lúdicas, vincular a las familias y resignificar el juego como herramienta pedagógica. Los cambios observados en la participación, la convivencia, la memoria cultural y el aprendizaje muestran que los juegos tradicionales pueden conservar valor educativo en la actualidad, especialmente cuando se trabajan de manera intencionada, contextualizada y articulada con la comunidad.

Análisis y Lecciones Aprendidas

El análisis de la experiencia permitió pasar de la descripción de las actividades realizadas a una comprensión más amplia de los sentidos pedagógicos, culturales y formativos que tuvieron los juegos tradicionales en la educación infantil. En este momento no se quiso sólo constatar que el juego favorece el aprendizaje, sino observar cómo se dio ese aprendizaje, cuáles fueron los cambios evidenciados en los niños y niñas, qué factores incidieron en el proceso y qué lecciones deja esta experiencia para futuras intervenciones pedagógicas.

Desde este enfoque, la sistematización permitió identificar que los juegos tradicionales actuaron como mediadores entre la cultura familiar, la participación infantil y los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en los Centros de Desarrollo Infantil, tanto urbanos como rurales, del municipio de Cotorra, Córdoba. En la experiencia participaron niños y niñas de primera infancia, docentes, familias y miembros de la comunidad vinculados con la memoria cultural del territorio. Cada grupo aportó de manera distinta: los niños y niñas, desde el juego; las docentes, desde la mediación pedagógica; y las familias y miembros de la comunidad, desde sus recuerdos, relatos y formas de transmitir prácticas lúdicas entre generaciones.

El análisis se basó en la observación participante, los diarios de campo, las entrevistas, el registro fotográfico, la matriz de reordenamiento y la matriz categorial. Las técnicas permitieron identificar patrones comunes: mayor disposición de los niños para participar, avances en el respeto por turnos y normas, recuperación de juegos recordados por las familias, fortalecimiento de habilidades motrices e incremento del interés por actividades compartidas. Así, en el diario de campo del 20 de mayo de 2026, se registró que los niños participaron en juegos como la lleva, el escondite, la peregrina y las rondas infantiles, mostrando entusiasmo, cooperación, comunicación y respeto por las reglas, aunque algunos necesitaron apoyo inicial para seguir instrucciones. Esta evidencia nos permite asegurar que la transformación no fue inmediata, sino que se dio de forma progresiva y mediada por la orientación docente.

Los hallazgos iniciales pueden comprenderse desde los planteamientos de Otálora (2010), quien señala que las experiencias educativas significativas se construyen cuando los niños y niñas participan activamente, interactúan con otros y encuentran

sentido en las situaciones que viven. En este caso, la disposición progresiva para participar, el seguimiento de instrucciones y el interés por los juegos compartidos no se explican únicamente por la repetición de las actividades. También se relacionan con la posibilidad de aprender desde el cuerpo, la exploración y la interacción. De manera semejante, el Ministerio de Educación Nacional reconoce el juego como una actividad rectora de la educación inicial, pues permite que los niños y niñas expresen, exploren y construyan significados en relación con su entorno (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s. f.). Así, la experiencia desarrollada en los CDI de Cotorra permite interpretar que los juegos tradicionales adquirieron valor pedagógico porque se vincularon con situaciones cercanas a la vida de los participantes.

El juego tradicional como herramienta pedagógica

El juego tradicional se consolidó como un recurso pedagógico, ya que posibilitó relacionar el aprendizaje, el movimiento, la convivencia y la cultura. En la vivencia los niños no sólo jugaron, sino que aprendieron a oír instrucciones, a esperar su turno, a reconocer reglas, a moverse con más control, a compartir con los demás, a resolver pequeñas situaciones de conflicto. Esta comprensión está en la línea de los planteamientos de Cano y Quintero (2022) quienes afirman que el juego favorece el pensamiento lógico-matemático en la primera infancia porque moviliza preguntas, relaciones, nociones espaciales, numéricas, de orden. Pero ahora la vivencia no sólo se quedó en el aporte del área matemática sino que también se hizo presente en el área de desarrollo social, comunicativo y cultural.

En los primeros talleres pudimos ver como algunos niños tenían timidez o desconocimiento a la hora de enfrentarse a juegos que para sus familias eran familiares. Se notó sobre todo cuando se propusieron rondas, juegos de palmas, dinámicas como la peregrina. Al principio, muchos tenían que pedirle a la profesora que repitiera las instrucciones o que les demostrara cómo se hacían los movimientos. Con las repeticiones fueron previendo la secuencia del juego, recordando canciones, ubicándose en el espacio y ayudando a otros compañeros. Esta evolución permite interpretar que el juego tradicional favoreció una forma de aprendizaje situado, donde el niño comprendía desde la acción y no sólo desde la explicación verbal.

El trabajo de López et al. (2022), quienes analizan el juego educativo en contextos rurales y muestran cómo las prácticas corporales pueden resignificar la labor pedagógica cuando se conectan con las condiciones reales del territorio. Con respecto a la experiencia sistematizada, los CDI no siempre contaban con espacios amplios o con materiales específicos por lo que las docentes adaptaron los juegos a corredores, patios o los espacios disponibles. Fue una decisión pedagógica importante, porque permitió comprender que el valor del juego tradicional no está en los sofisticados recursos, sino en la intencionalidad con que se organiza, acompaña y reflexiona.

Este resultado también guarda relación con una experiencia desarrollada en un Centro de Desarrollo Infantil del municipio de Tame, Arauca, donde Fajardo (2023) utilizó juegos tradicionales como estrategia de aprendizaje significativo con niños y niñas de preescolar. A partir de diarios de campo y talleres lúdico-pedagógicos, el estudio reportó aportes en dimensiones cognitivas, motrices, comunicativas y socioemocionales. Aunque la experiencia de Cotorra tuvo características territoriales propias y no pretende reproducir dichos resultados, ambas propuestas permiten reconocer que el juego tradicional puede convertirse en una experiencia formativa cuando se planifica de acuerdo con la edad, los intereses, los recursos disponibles y la mediación de las docentes. En este sentido, la actividad no depende de materiales sofisticados para tener valor educativo; lo importante es la intención pedagógica con la que se propone y acompaña.

En la Figura 5 se puede apreciar cómo, a través de las actividades de ronda y juegos grupales, se hizo evidente la participación colectiva de los niños y niñas, así como la necesidad de acompañamiento docente para ordenar los turnos, cuidar la convivencia y mantener la atención del grupo.

Figura 5.

Participación de niños y niñas en rondas tradicionales durante la experiencia pedagógica



Nota. Registro fotográfico propio de los talleres de juego tradicional realizados en los CDI urbanos y rurales de Cotorra, Córdoba, 2026.

Tipos de juegos tradicionales y evidencias observadas

En la vivencia se encontraron diversos tipos de juegos tradicionales, tales como: juegos de ronda, juegos de persecución, juegos corporales, juegos de coordinación, juegos con reglas y juegos de cooperación. Cada tipo contribuyó de forma particular al desarrollo infantil. Por ejemplo, los juegos de ronda favorecían la memoria oral, la atención y la expresión corporal. En estas clases los niños tenían que seguir una canción, responder al ritmo grupal, coordinar movimientos y estar atentos cuando cambiaba la dinámica. Se hizo evidente en el momento en que los niños comenzaron a repetir fragmentos de las rondas y a participar en el círculo con mayor seguridad.

Los juegos de persecución, tales como la lleva y el escondite, contribuyeron al desarrollo motor, pero también a la toma de decisiones. En estos juegos los niños tenían que correr, pararse, buscar un lugar, respetar límites y entender cuándo cambiaba su papel dentro de la actividad. Al principio algunos niños se salían del espacio delimitado o interrumpían el turno de otros, sin embargo, con la mediación docente fueron comprendiendo que el juego solo funcionaba si todos aceptaban las reglas. Esta apreciación está de acuerdo con los resultados de Cardozo et al. (2025), quienes asocian juego simbólico y social con el desarrollo de habilidades de interacción en niños entre 3 y 5 años.

En los juegos de coordinación como la peregrina o rayuela, se pudieron observar avances en equilibrio, orientación espacial y conteo. En esta actividad, los niños debían lanzar un objeto, reconocer el cuadro correspondiente, saltar en uno o dos pies y seguir una secuencia determinada. Al principio algunos tenían dificultad para mantener el equilibrio o para recordar el orden de los cuadros; luego, con la repetición, aumentó la coordinación y comenzaron a contar los espacios espontáneamente. Este hallazgo se relaciona con Vargas et al. (2021) quienes afirman que el juego puede ser una estrategia pedagógica para la enseñanza de nociones matemáticas en la primera infancia.

Por otra parte, los juegos de cooperación fueron importantes para reforzar la comunicación y el trabajo en equipo. En ellas los chicos tenían que ayudarse, organizarse y entender que el logro dependía de la participación de todos. En el registro de campo se observó que los niños compartieron momentos de diálogo y colaboración, y que la actividad fortaleció las relaciones de compañerismo entre ellos. Esta evidencia permite ver que el juego tradicional no sólo activó habilidades individuales sino también vínculos grupales.

La relación entre los juegos tradicionales, la interacción y el fortalecimiento de vínculos también aparece en investigaciones realizadas en otros contextos educativos colombianos. Prada Alarcón et al. (2017) analizaron prácticas pedagógicas orientadas a recuperar y preservar la identidad cultural mediante juegos tradicionales con niños y niñas de primera infancia, destacando que estas actividades pueden integrarse a la cotidianidad educativa y comunitaria. De manera similar, los resultados de la experiencia en Cotorra permiten interpretar que los juegos de ronda, persecución, coordinación y

cooperación no actuaron de forma aislada. Cada uno ofreció oportunidades diferentes para moverse, comunicarse, tomar decisiones, seguir acuerdos y compartir con otros. Por ello, el juego tradicional puede entenderse como una práctica que articula dimensiones individuales y colectivas del desarrollo infantil.

Tal como se muestra en la Figura 6, la práctica de la peregrina permitió observar habilidades relacionadas con equilibrio, coordinación, conteo y seguimiento de instrucciones.

Figura 6.

Juego de la peregrina como experiencia de coordinación, conteo y orientación espacial



Nota. Registro fotográfico propio de la experiencia pedagógica. La imagen muestra la participación de los niños en una actividad de juego tradicional orientada al pensamiento lógico y motriz, 2026.

Juegos con reglas: autocontrol, convivencia y resolución de conflictos

Los juegos reglados tuvieron un valor especial formativo, porque ayudaban a los niños a reconocer que la participación en grupo requiere de acuerdos mínimos. Las reglas, en la experiencia, no se vivieron como una imposición desde afuera sino como

una condición necesaria para que el juego pudiera seguir. Fue claro en juegos como la lleva, el escondite, las rondas, la peregrina, donde debían saber esperar, respetar el turno, aceptar cuando perdían o cambiaban de rol.

En los primeros encuentros se hicieron patentes las dificultades relacionadas con el autocontrol. Algunos niños querían empezar antes de tiempo, se enfadaban si no los elegían de primero o intentaban cambiar las normas a su favor. Estos hechos generaron pequeños conflictos, pero también fueron una oportunidad pedagógica. La profesora interrumpió con preguntas sencillas: ¿qué pasa si todos salimos a la vez?, ¿cómo sabemos quién sigue?, ¿qué hacemos para que todos participen? A partir de estas mediaciones, los niños comenzaron a entender que las reglas hacen al juego más cuidadoso y no sólo más limitado.

Esta observación coincide con los planteamientos de Hurtado et al. (2023) quienes hacen énfasis en la vinculación entre juego, desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional. En la experiencia sistematizada ese vínculo se manifestó en el aprendizaje de los niños para regular impulsos, para tolerar la espera y para reconocer las emociones de otros compañeros. No todos alcanzaron el mismo nivel de autorregulación, pero sí se vieron cambios en la forma de responder a las instrucciones y resolver desacuerdos.

También se observó este resultado en entrevistas realizadas a familias. En una de ellas, el entrevistado señaló que los juegos tradicionales hacen a la convivencia ya que permiten que los niños compartan, se comuniquen, trabajen en equipo, respeten normas, esperen turnos y resuelvan conflictos. Esa sensación coincide con lo que se vio en los talleres, sobre todo cuando los niños lograron organizarse mejor tras varios intentos. Es decir, la regla se convirtió en una vivencia de convivencia.

El cambio más visible no estuvo sólo en que los niños y niñas aprendieran las reglas de los juegos, sino en cómo fueron asumiendo su participación dentro del grupo. Al principio, muchos necesitaban ser guiados constantemente para esperar su turno, permanecer en el lugar indicado o aceptar que otro compañero comenzara la actividad. Con la reiteración de los talleres, estas situaciones empezaron a abordarse con más diálogo y acompañamiento entre pares. Por lo tanto, se puede interpretar que el juego tradicional funcionó como una concreta escena para construir acuerdos, regular algunas

respuestas impulsivas y reconocer que el disfrute de la actividad dependía también del cuidado de los otros. Esta constatación tiene una incidencia pedagógica: son más comprensibles para la primera infancia las normas cuando se viven en una situación significativa y no únicamente cuando se enuncian de forma verbal.

Esta interpretación se refuerza con los resultados de Cardozo et al. (2025), quienes relacionan el juego simbólico y social con el desarrollo de habilidades de interacción en niños y niñas entre los 3 y 5 años. En ambos casos, el valor del juego no se reduce a cumplir reglas, sino que se encuentra en las situaciones que dichas reglas generan: esperar, negociar, aceptar cambios de rol, expresar desacuerdos y volver a participar después de una dificultad. Por otra parte, Hurtado-Mazeyra et al. (2024) señalan la relación entre las experiencias de juego y aspectos del desarrollo cognitivo y socioemocional. Esto permite sostener, con prudencia, que los avances observados en los talleres no fueron resultados inmediatos ni idénticos para todos los participantes, sino procesos graduales favorecidos por la repetición de las actividades y la mediación docente.

En la Figura 7 se presenta un momento de juego colectivo en el que los niños participan bajo normas compartidas, lo cual permite evidenciar la importancia de los turnos, los acuerdos y la mediación docente durante la actividad.

Figura 7.

Juego colectivo orientado al respeto de normas y turnos



Nota. Registro fotográfico propio de los talleres. La imagen evidencia la participación grupal y la mediación docente durante juegos tradicionales con reglas, 2026.

Juego, territorio e identidad cultural

Uno de los hallazgos más importantes, aunque uno de los que más análisis requirió, fue el fortalecimiento de la identidad cultural. No bastaba con decir que los juegos tradicionales fortalecían la identidad; había que ver cómo se daba ese proceso. En la vivencia, la identidad se fortaleció cuando los niños empezaron a reconocer que ciertos juegos no eran actividades inventadas en el aula, sino prácticas que sus padres, madres, abuelos o vecinos habían jugado anteriormente. Allí surgió una relación entre la infancia, la memoria familiar y el territorio.

En los diálogos con familias, se pudo identificar que varios adultos recordaban juegos que se practicaban en su infancia, pero que reconocían que ya no los compartían con frecuencia con los niños. Una de las causas de la intervención fue esa distancia entre la memoria de adulto y la práctica infantil. Al volver a esos juegos en los talleres, los niños pudieron acercarse a relatos familiares y reconocer que el juego también tiene historia. En este sentido, la experiencia dialoga con Ardila (2022), quien afirma que los juegos tradicionales hacen parte del acervo cultural de las regiones y facilitan la transmisión de saberes a través de la interacción social.

De igual forma, el aporte de Sierra y Jojoa (2025) ayuda a comprender este hallazgo ya que las autoras relacionan la identidad infantil con la memoria colectiva y familiar. En la sistematización esta relación se hizo patente cuando los niños trajeron al aula nombres de juegos que escucharon en sus casas o cuando las familias participaron relatando cómo se jugaba anteriormente. De esta forma la identidad cultural no se presentó como un discurso abstracto, sino como una experiencia concreta: escuchar un relato, reconocer una canción, repetir una ronda, comparar como jugaban los adultos y como juegan hoy los niños.

Los registros dejan ver que la identidad cultural no se configuró como un concepto definible de manera abstracta para los niños y las niñas. Más que en palabras, se expresó en acciones sencillas: preguntar cómo jugaban sus familiares, repetir una ronda

nombrada por un adulto, reconocer el nombre de un juego o relacionar una actividad del CDI con relatos escuchados en casa. En este sentido, la experiencia consistió en aportar la memoria familiar a la vida cotidiana del aula. De tal modo, los juegos tradicionales dejaron de ser prácticas lejanas o de otras generaciones, y comenzaron a ser vividos por los niños como parte de un repertorio cultural cercano, compartido y conservable.

La recuperación de la memoria lúdica familiar también puede contrastarse con antecedentes desarrollados en Colombia. Rodríguez Ramírez y Barreto García (2018), en un trabajo sobre juegos tradicionales e identidad cultural en la escuela, propusieron revitalizar estas prácticas como un aporte al aprendizaje y a la construcción de identidad cultural. En una línea semejante, la experiencia de Cotorra mostró que la identidad no se fortaleció mediante explicaciones abstractas sobre tradición o cultura. Se hizo visible cuando los niños y niñas reconocieron nombres de juegos, escucharon relatos de sus familias, repitieron canciones y relacionaron lo aprendido en el CDI con experiencias de padres, madres, abuelos y cuidadores. De esta manera, la memoria lúdica comunitaria se expresó como un puente entre la vida familiar, el territorio y las actividades pedagógicas.

Sin embargo, también se hizo patente una tensión. Algunos niños se mostraban más interesados al principio en los juegos tecnológicos o en actividades en solitario. Esto no es para decir que la tecnología sea negativa en sí, pero sí reconoció que las prácticas tradicionales necesitan tener espacios intencionados para mantenerse vivas. En este punto, el juego tradicional se convirtió en una forma de resistencia cultural cotidiana, no desde una rígida oposición a lo moderno, sino desde la posibilidad de equilibrar las experiencias de infancia y recuperar el juego compartido.

Contraste teórico con los hallazgos de la experiencia

El contraste teórico permitió comprender que los hallazgos de la experiencia no son hechos aislados, sino expresiones de procesos pedagógicos más amplios. Sin embargo, la teoría no se utilizó como un listado de autores, sino como una herramienta para interpretar lo observado durante los talleres, las entrevistas y los registros de campo. En relación con el pensamiento lógico, Cano y Quintero (2022), Vargas et al. (2021) y Torres y Casallas (2021) coinciden en reconocer que el juego, los materiales y los recursos didácticos pueden favorecer la construcción de nociones matemáticas en la

infancia. En esta experiencia, dicha relación se observó en actividades como la peregrina, las rondas con conteo y los juegos de secuencia. Los niños no trabajaron las nociones de número, orden o espacio mediante ejercicios formales, sino a través del cuerpo, la repetición y la acción. Esto permite afirmar que el pensamiento matemático se fortaleció de manera situada, especialmente cuando los niños contaban cuadros, anticipaban turnos o diferenciaban posiciones dentro del espacio de juego. De esta manera, los referentes consultados permiten interpretar que el pensamiento lógico se fortaleció de forma situada, porque las nociones aparecieron vinculadas con una acción que los niños comprendían y disfrutaban.

Sierra y Jojoa (2025) y Ardila (2022), desde la perspectiva cultural, hacen ver cómo los juegos tradicionales tienen un valor sociocultural porque unen la memoria familiar con la experiencia educativa. Los niños comenzaron a reconocer, en los talleres, que los juegos podían provenir de sus abuelos, padres o vecinos. Este descubrimiento hizo que el aula se convirtiera en un lugar de diálogo entre las generaciones. Aquí la escuela no suplantó a la familia, sino que abrió un escenario para que la memoria familiar pudiera circular nuevamente.

El contraste con Durán y Cruz (2024) resulta útil para ubicar la experiencia en la educación inicial de Colombia. Estas autoras resaltan que la educación inicial tiene una identidad propia y no debe reducirse a una preparación anticipada para la escolaridad formal. Desde este punto de vista, los juegos tradicionales se corresponden con el sentido de la educación infantil porque permiten aprender desde el cuerpo, desde la exploración, desde el lenguaje, desde la interacción, desde la cultura. Por su parte, Restrepo (2022) ayuda a comprender que la educación infantil necesita una articulación entre niveles, familias e instituciones. En la experiencia, esa articulación se expresó cuando los CDI vincularon a las familias como portadoras de saber y no sólo como acompañantes externos.

La participación de las familias también se relaciona con hallazgos recientes sobre la importancia de articular los procesos educativos con el hogar. En una investigación desarrollada en Tumaco con estudiantes de preescolar, se encontró que una estrategia lúdica basada en el juego favoreció el compromiso de las familias y fortaleció los aprendizajes significativos de los niños y niñas (Bolaños, 2024). Este antecedente

permite comprender que la presencia de las familias en la experiencia de Cotorra no fue solo complementaria. Sus relatos, recuerdos y valoraciones ayudaron a recuperar los juegos tradicionales y a ampliar su significado dentro del CDI. Por ello, una posible proyección consiste en sostener espacios de diálogo con padres, madres, cuidadores y otros miembros de la comunidad, de modo que el juego pueda seguir circulando entre el hogar, la institución y el territorio.

La experiencia central se llevó a cabo en Centros de Desarrollo Infantil de primera infancia. De ahí que en el análisis no se tome como escenario formal al aula multigrado, sino la presencia de grupos heterogéneos en edades, ritmos de aprendizaje, intereses y niveles de participación. Para evitar contradicciones, en este análisis no se habla de aula multigrado en sentido formal, sino que se habla de grupos heterogéneos de educación infantil. Esta aclaración es importante porque en los CDI pueden coincidir niños con ritmos, edades, intereses y niveles de desarrollo diferentes, pero eso no necesariamente equivale a una estructura multigrado escolar. El análisis, entonces, se centra en la diversidad de la primera infancia y en la manera como los juegos tradicionales permitieron incluir a niños con distintos niveles de participación y comprensión.

Categorías emergentes del análisis

A partir de la matriz categorial y de la revisión de los registros, se identificaron cinco categorías emergentes: pensamiento lógico, memoria y creatividad, convivencia, identidad cultural y mediación pedagógica. Estas categorías permitieron dar mayor claridad a la organización de los hallazgos y relacionarlos con evidencias específicas de la experiencia.

Pensamiento lógico desde los juegos tradicionales

El pensamiento lógico se hizo evidente en acciones concretas tales como contar, ordenar, comparar, anticipar y seguir secuencias. En la peregrina, por ejemplo, los niños tenían que reconocer el orden de los cuadros, lanzar el objeto a un espacio determinado y trasladarse sin perder el equilibrio. La actividad integró cuenta, orientación espacial y control del cuerpo. En los círculos, el pensamiento lógico se expresaba en la repetición de patrones, en la previsión de los cambios y en el reconocimiento del momento en que debía participar cada niño.

Este hallazgo se relaciona con Cano y Quintero (2022), quienes afirman que el juego favorece el pensamiento lógico-matemático en la primera infancia, y con Vargas et al. (2021), quienes destacan los retos para los docentes en convertir el juego en una estrategia pedagógica intencionada. En esta experiencia el aprendizaje lógico no surgió automáticamente del juego, sino que fue un aprendizaje mediado por el profesor. Cuando la maestra preguntaba “¿quién sigue?”, “¿cuántos cuadros faltan?” o “¿dónde debes saltar ahora?”, ayudaba a que el niño hiciera consciente la relación entre acción y pensamiento.

Memoria, estrategia y creatividad

La memoria se hizo visible cuando los niños y niñas comenzaron a recordar canciones, reglas y secuencias de movimiento propias de los juegos. En las rondas, por ejemplo, al inicio algunos solo repetían partes de la canción o seguían a sus compañeros de manera parcial. Sin embargo, con la práctica fueron recordando las letras completas, anticipando los cambios de movimiento y participando con mayor seguridad. Algo parecido ocurrió en los juegos de persecución. Allí, la estrategia aparecía cuando buscaban un lugar para esconderse, decidían si era mejor correr o esperar, o intentaban comprender en qué momento debían cambiar de rol. Aunque podían parecer decisiones sencillas, permitían observar procesos de atención, observación, anticipación y búsqueda de soluciones dentro de la actividad.

También se evidenció creatividad cuando los niños proponían variaciones de los juegos, imitaban movimientos de sus compañeros o ajustaban algunas reglas para poder comprenderlas y participar. Esta flexibilidad permitió que las actividades no se vivieran como acciones rígidas, sino como experiencias abiertas en las que los niños podían aportar desde su imaginación y sus formas particulares de jugar. En este sentido, Torres y Casallas (2021) ayudan a comprender la relación entre materiales, recursos y juego en los procesos de aprendizaje. Durante la experiencia, objetos sencillos y espacios disponibles del CDI adquirieron valor pedagógico cuando fueron organizados y acompañados por las docentes.

Desarrollo socioemocional y convivencia

La convivencia fue una de las categorías que contó con mayor evidencia empírica. En los diarios de campo se observó que, durante los juegos, los niños demostraron

cooperación, comunicación, respeto por reglas y resolución pacífica de pequeños conflictos. También se notó que algunos niños, aunque al principio tuvieron dificultades para seguir instrucciones, fueron integrándose progresivamente con el apoyo de la docente. Con esta información se puede constatar que el juego tradicional propició procesos de autorregulación y convivencia, aunque de manera progresiva.

Las entrevistas realizadas a las familias complementaron la información recogida mediante la observación participante y los diarios de campo. Sus respuestas mostraron que los juegos tradicionales aún permanecen en la memoria de los adultos, aunque su práctica ha disminuido en algunos hogares y espacios comunitarios. Una acudiente recordó juegos como “el vasito con agua, la patilla va, el chivi chivi [y] toma toma la sortija” (Acudiente 1, comunicación personal, 2026), mientras otro participante mencionó “saltar el avión, jugar con trompos, bolitas de uña, el escondite [y] la lleva” (Acudiente 2, comunicación personal, 2026). Estos testimonios permiten reconocer que las familias conservan recuerdos de juegos, canciones y dinámicas que hicieron parte de su infancia.

Sin embargo, varios participantes señalaron que estas prácticas ya no se transmiten con la misma frecuencia a los niños y niñas. Una acudiente expresó que antes jugaba con sus hijos y con los niños vecinos, pero que “con el pasar del tiempo se han perdido esas tradiciones” (Acudiente 1, comunicación personal, 2026). De forma similar, otro acudiente indicó que todavía practica el escondite y los trompos con su hijo, aunque considera que, en su comunidad, los juegos tradicionales son escasos (Acudiente 2, comunicación personal, 2026). Esto coincide con lo observado durante los talleres, donde algunos niños inicialmente desconocían reglas, canciones y formas de organización de varios juegos.

Las familias relacionaron los juegos tradicionales con aprendizajes de motricidad, coordinación, concentración, interacción y trabajo en equipo. Una participante afirmó que los niños “aprenden motricidad, coordinación, concentración y el juego en equipo” (Acudiente 1, comunicación personal, 2026). Otro acudiente agregó que estas prácticas ayudan a compartir espacios y respetar los acuerdos construidos con otros niños y niñas (Acudiente 2, comunicación personal, 2026). Aunque estas apreciaciones corresponden a percepciones familiares, su coincidencia con los registros de observación permite interpretar que los juegos tradicionales pueden favorecer la convivencia y el desarrollo

socioemocional cuando cuentan con mediación pedagógica, en concordancia con Cardozo et al. (2025) y Hurtado-Mazeyra et al. (2024).

Además, la mediación docente hizo que las diferencias de edad, ritmo y participación no fueran un obstáculo para el desarrollo de los talleres. Si había niños que no entendían una norma o que estaban inseguros, se daban instrucciones más sencillas, se modelaban los movimientos o se hacían parejas de apoyo. Estas decisiones demuestran que el juego en sí no garantiza por sí solo un aprendizaje, es necesario observar y ajustar de acuerdo a lo que sucede en cada grupo. Por otra parte, esta forma de acompañamiento hizo posible una participación más amplia, ya que los niños pudieron ir incorporándose de forma gradual, sin que la dificultad inicial los excluyera de la experiencia.

Identidad cultural y arraigo territorial

La identidad cultural se hizo visible en la recuperación de juegos recordados por las familias y en el reconocimiento de que estas prácticas forman parte de la historia del territorio. Aunque los niños y niñas no siempre podían explicar qué significa identidad cultural, comenzaron a reconocer que algunos juegos “venían de antes” o que los practicaban sus familiares. Esto permitió que los relatos y recuerdos de las familias entraran al aula, y que los juegos dejaran de asumirse solo como actividades recreativas. En este sentido, la experiencia coincide con Ardila (2022), quien plantea que los juegos tradicionales favorecen el desarrollo sociocultural y el reconocimiento de costumbres y tradiciones.

Matriz de análisis de resultados

La siguiente matriz sintetiza los principales factores que influyeron en la sistematización, las evidencias encontradas, su interpretación y las lecciones aprendidas.

Tabla 4.

Matriz de Análisis de Resultados

Factor o categoría	Evidencia observada	Interpretación	Autores de contraste	Lección aprendida
Participación infantil	Los niños mostraron entusiasmo en rondas	La participación aumentó cuando	Cardozo et al. (2025);	El juego tradicional debe acompañarse

Factor o categoría	Evidencia observada	Interpretación	Autores de contraste	Lección aprendida
	lleva, el escondido y la juego fue cercano, peregrina. Algunos se corporal y comprensible integraron para los niños. progresivamente con apoyo docente.		Hurtado et al. (2023).	con mediación afectiva y reglas claras.
Pensamiento lógico	En la peregrina y las rondas se observaron conteo, secuencias, orientación espacial y anticipación de turnos.	El pensamiento lógico se fortaleció desde acciones concretas y no desde ejercicios abstractos.	Cano y Quintero (2022); Vargas et al. (2021); Torres y Casallas (2021).	Las nociones matemáticas pueden trabajarse mediante juegos tradicionales si hay intencionalidad pedagógica.
Convivencia y autocontrol	Los niños aprendieron a esperar turnos, respetar reglas y resolver pequeños conflictos durante el juego.	La regla funcionó como mediación para la convivencia y no solo como instrucción disciplinaria.	Cardozo et al. (2025); Hurtado et al. (2023).	Las situaciones de conflicto en el juego pueden convertirse en oportunidades formativas.
Identidad cultural	Familias y adultos recordaron juegos de su infancia; los niños reconocieron prácticas transmitidas por generaciones.	El juego permitió conectar memoria familiar, territorio y por experiencia educativa.	Ardila (2022); Sierra y Jojoa (2025).	La identidad cultural se fortalece cuando la escuela reconoce los saberes familiares y comunitarios.
Mediación docente	Las docentes adaptaron reglas, espacios y tiempos según las edades y ritmos de los niños.	El juego no produce aprendizajes por sí solo; requiere acompañamiento, observación y reflexión.	López et al. (2022); Durán y Cruz (2024).	La planeación flexible permite que el juego sea inclusivo y significativo.
Relación familia-escuela	Las entrevistas permitieron recuperar juegos y valorar la participación de adultos como portadores de memoria.	La familia fue aliada en la recuperación cultural y en la resignificación de pedagógica del juego.	Restrepo (2022); Sierra y Jojoa (2025).	La sistematización debe vincular las voces familiares, no solo las actividades del aula.

Lecciones aprendidas

La experiencia permitió comprender que la recuperación de los juegos tradicionales requiere una intención pedagógica sostenida. Aunque muchos de estos juegos permanecían en la memoria de las familias, ya no hacían parte de la vida cotidiana de varios niños y niñas. En este sentido, el CDI se convirtió en un espacio de encuentro entre la memoria comunitaria y las experiencias infantiles, donde las rondas, los juegos corporales y las dinámicas con reglas pudieron volver a practicarse.

También se evidenció que los aprendizajes no dependían únicamente de jugar. La explicación de las reglas, la organización de los grupos, las preguntas de las docentes y el acompañamiento de los desacuerdos permitieron que estas actividades favorecieran la atención, la coordinación, el autocontrol y la cooperación. Además, los relatos de las familias ayudaron a que los niños reconocieran que los juegos tenían una historia y una relación con su territorio. Finalmente, la sistematización permitió interpretar lo vivido de forma crítica y reconocer que el aprendizaje infantil puede construirse desde el cuerpo, la memoria, la comunidad y las formas propias de aprender de los niños y niñas.

Conclusiones

La sistematización permitió comprender que los juegos tradicionales, cuando se incorporan de manera intencionada en la educación infantil, pueden convertirse en una herramienta pedagógica cercana a la cultura, el territorio y las formas de aprendizaje de los niños y niñas. En los Centros de Desarrollo Infantil urbanos y rurales de Cotorra, Córdoba, actividades como las rondas, la lleva, el escondite, la peregrina y los juegos de palmadas favorecieron la participación, el movimiento, la comunicación y la interacción entre pares. Por ello, no se trató únicamente de recuperar juegos del pasado, sino de reconocer su valor formativo dentro de la vida cotidiana de los niños, las familias y la comunidad.

En relación con el aprendizaje, se observaron avances en atención, memoria, seguimiento de instrucciones, orientación espacial y pensamiento lógico inicial. La peregrina, por ejemplo, permitió trabajar secuencias, conteo, coordinación y espera de turnos, mientras que las rondas favorecieron el recuerdo de palabras, movimientos y ritmos. Estos aprendizajes no surgieron de forma automática, sino que dependieron de la repetición de las actividades, la adaptación de las reglas y la mediación docente.

En el ámbito socioemocional, los talleres favorecieron progresos en la convivencia. Al comienzo, algunos niños presentaban dificultades para esperar turnos, respetar reglas o aceptar la participación de otros; sin embargo, con el desarrollo de las actividades se observó mayor disposición para compartir, cooperar y resolver pequeños conflictos. Los juegos con reglas permitieron aprender desde situaciones concretas que el disfrute de la actividad dependía del respeto por los acuerdos del grupo.

Finalmente, la experiencia permitió reconocer que los juegos tradicionales conservan un vínculo importante con la identidad cultural. Aunque varios de ellos ya no se practicaban con frecuencia, permanecían en la memoria de padres, madres, cuidadores y otros miembros de la comunidad. Al recuperarlos en los talleres, los niños y niñas pudieron escuchar relatos familiares, reconocer nombres de juegos y comprender que estas prácticas hacían parte de una historia compartida. De esta manera, la identidad cultural se fortaleció desde experiencias sencillas, como jugar una ronda, recrear una dinámica tradicional y compartirla con otros.

La participación de las familias y de los miembros de la comunidad fue importante durante el proceso. Las entrevistas y los diálogos mostraron que la recuperación de los juegos tradicionales no dependía únicamente de las docentes o del CDI, ya que estas prácticas hacen parte de una memoria que se transmite entre generaciones. Al compartir sus relatos, recuerdos y formas de jugar, las familias aportaron un sentido cultural a las actividades y fortalecieron la relación entre familia, escuela y comunidad. De esta manera, las memorias lúdicas pudieron vincularse al espacio educativo sin perder su carácter cercano, oral y colectivo.

La experiencia mostró que los juegos tradicionales requieren una mediación docente flexible. Las docentes ajustaron reglas, tiempos y espacios, acompañaron los conflictos y motivaron a los niños y niñas que inicialmente presentaban inseguridad o desconocimiento frente a las actividades. Esto permite comprender que el valor pedagógico del juego depende de su planificación, acompañamiento y reflexión durante el proceso.

También se identificó que las condiciones del contexto influyen en las oportunidades de juego y en la transmisión de estas prácticas. La falta de espacios, el poco tiempo disponible en algunos hogares y el aumento de actividades individuales o tecnológicas han limitado su práctica cotidiana. Por ello, los CDI pueden ser escenarios pertinentes para recuperar los juegos tradicionales, vincular a las familias y favorecer experiencias más cercanas al territorio.

En síntesis, los resultados muestran que la continuidad de los talleres, la mediación docente y la participación comunitaria contribuyeron a fortalecer la interacción, el respeto por los acuerdos, la coordinación corporal y el reconocimiento de prácticas culturales cercanas. Una posible proyección consiste en mantener estos juegos dentro de la planeación pedagógica y generar nuevos espacios de intercambio con las familias.

Referencias

- Acuña, M. P., & Quiñones, Y. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y Educadores*, 23(3), 444–468. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>
- Ardila, J. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 8(1). <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- Bolaños, L. (2024). Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del grado preescolar de la I. E. de Llorente en Tumaco, Colombia. *Plumilla Educativa*, 33(2), 1–26. <https://doi.org/10.30554/p.e.2.4965.2024>
- Cano Valderrama, V., & Quintero Arrubla, S. R. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 221–239. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.10>
- Cardozo, M., Rodríguez, M., & Moreno, P. (2025). El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1–14. <https://doi.org/10.14483/16579089.22219>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2019). *Estructura de población: Cotorra, CG 2005 y CNPV 2018*. <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/fichas/23300.pdf>
- Durán, S., & Cruz, E. (2024). Sentido de la educación inicial: Una pesquisa desde los documentos curriculares oficiales. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 146–163. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14592>
- Fajardo, D. (2023). *Juegos tradicionales, estrategia de aprendizajes significativos* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48726>

- Gobernación de Córdoba. (2025, 14 de agosto). *La revolución de obras llegó a Cotorra: La Culebra tendrá pavimento para transformar su futuro*. <https://www.cordoba.gov.co/publicaciones/1766/la-revolucion-de-obras-llego-a-cotorra-la-culebra-tendra-pavimento-para-transformar-su-futur>
- Hurtado-Mazeyra, A., Alejandro-Oviedo, O. M., Ollachica-Humpiri, R., & Borda-Acero, C. (2024). El juego padres-hijo y su relación con el desarrollo cognitivo y socioemocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1–19. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5875>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2016). *Resolución 13482 de 2016: Por la cual se adopta el Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia y los manuales operativos de las modalidades Comunitaria, Familiar, Institucional y Propia e Intercultural*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/resolucion_icbf_13482_2016.htm
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2022, 18 de octubre). *La importancia del juego como un derecho de niños y niñas en primera infancia*. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/la-importancia-del-juego-como-un-derecho-de-ninos-y-ninas-en-primera-infancia>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). *O brincar e suas teorias*. Pioneira Thomson Learning.
- López, Á., Loaiza, Y., & Duque, P. (2022). La práctica pedagógica y el juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 187–211. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.10>
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia* (7.^a ed.). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-educacion-infantil-en-reggio-emilia/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f.). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>

- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71–96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>
- Palacios, L., Patiño, M., & Manco, L. (2020). Desplazamiento de la juguetería tradicional como forma de entretenimiento y aprendizaje en menores de 12 años. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 62, 215–242. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a9>
- Prada Alarcón, Y. A., Mutis Padilla, E. Á., & Salazar, L. C. (2017). *El juego tradicional como fuente de identidad cultural* [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional Universidad de San Buenaventura. <http://hdl.handle.net/10819/5654>
- Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: Análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 1–18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Rodríguez Ramírez, L. M., & Barreto García, M. A. (2018). *Los juegos tradicionales en la escuela: Influencia en la construcción de identidad cultural* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/15631>
- Sierra, L., & Jojoa, N. (2025). Relatos de infancia: Explorando la identidad a través de la memoria colectiva y familiar. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1–9. <https://doi.org/10.14483/16579089.22305>
- Torres, E., & Casallas, L. (2021). Materiales, recursos y juego: Una distinción y relación necesaria en el aula de matemáticas. *Infancias Imágenes*, 20(2), 206–215. <https://doi.org/10.14483/16579089.17590>
- Universidad de Cartagena. (s. f.). *Juegos tradicionales: Una estrategia para promover la socialización del niño en la Corporación Instituto Mi Primera Estación* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/4a3e13b0-0231-4fbb-94a2-55e8a489a589>
- Vargas, E., Gallego, A., Peláez, O., Arroyave, L., & Rodríguez, L. (2021). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: Retos maestros de

primera infancia. *Infancias Imágenes*, 19(2), 133–142.
<https://doi.org/10.14483/16579089.14133>

Anexos

Anexo A. Talleres

Taller	Nombre	Objetivo	Actividades /Momentos	Indicadores
1	Volviendo a jugar como antes	Reconocer los saberes previos de los niños y niñas sobre los juegos tradicionales y promover la valoración de estas prácticas como parte de la cultura local.	Actividad Básica (10 min): Conversatorio guiado mediante preguntas generadoras sobre a qué jugaban antes ellos y sus familias. Presentación oral de algunos juegos tradicionales del contexto. Actividad Práctica (20 min): Práctica de juegos tradicionales sencillos (rondas, juegos de palmadas y canciones infantiles), favoreciendo la participación libre y espontánea. Actividad de Aplicación (20 min): Espacio de diálogo donde los niños expresan cómo se sintieron y qué aprendieron al jugar. Evaluación (10 min) Reflexión grupal: ¿Cuál juego les gustó más? ¿Por qué?	Participaron activamente en los juegos propuestos. Reconocen al menos un juego tradicional. Expresan emociones y opiniones sobre la experiencia vivida.
2	Jugamos con el cuerpo y la imaginación	Fortalecer el desarrollo motor, la creatividad y la interacción social a través de juegos tradicionales corporales.	Actividad Básica (10 min): Dinámica de activación corporal y recordatorio de normas de convivencia durante el juego. Actividad Práctica (20 min): Implementación de juegos tradicionales de movimiento (rayuela, trompo adaptado, carreras tradicionales), adecuados a la edad de los participantes. Actividad de Aplicación (20 min): Representación gráfica o corporal de los juegos realizados.	Coordinan movimientos corporales básicos durante el juego. Respetan turnos y normas establecidas. Demuestra disfrute y creatividad en la actividad.
3	Los juegos que nos enseñan a convivir	Promover valores como el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo mediante juegos tradicionales colectivos.	Actividad básica(10min). Diálogo sobre la importancia de jugar con otros y respetar reglas. Actividad practica (20min). Juegos tradicionales grupales (el escondite, la lleva, juegos de roles), incentivando la cooperación y la ayuda mutua. Actividad de aplicación (20 min) Reflexión colectiva sobre lo aprendido al jugar en grupo.	Interactúan de manera respetuosa con sus compañeros. Cooperan en actividades grupales. Reconocen la importancia de las normas en el juego.

Taller	Nombre	Objetivo	Actividades /Momentos	Indicadores
4	Aprendemos de nuestros abuelos y familias	Rescatar la memoria cultural a través del reconocimiento de juegos tradicionales transmitidos por las familias y la comunidad.	Actividad básica (10min) Socialización de relatos familiares sobre juegos tradicionales de antes. Actividad práctica (20min). Recreación de juegos narrados por los adultos significativos, adaptados al contexto escolar. Actividad de aplicación (20min) Elaboración colectiva de un mural o cartel sobre los juegos aprendidos.	Identificar juegos tradicionales transmitidos por su familia Valorar la participación de los adultos en el proceso educativo. Relacionar el juego con la cultura y la historia local.
5	Jugamos hoy para cuidar nuestra cultura	Reflexionar sobre la importancia de conservar los juegos tradicionales frente al uso excesivo de la tecnología.	Actividades básicas 10min). Conversatorio sobre los juegos digitales y los juegos tradicionales. Actividades práctica 20 min). Comparación vivencial entre actividades tecnológicas y juegos tradicionales, priorizando estos últimos. Actividades de aplicación 20 min). Compromisos simbólicos para seguir practicando juegos tradicionales en la escuela y el hogar.	Diferencia entre juegos tradicionales y tecnológicos. Muestra preferencia por el juego compartido y presencial. Manifiesta actitudes de cuidado y valoración cultural.

Anexo B. Autorización y consentimiento informado de padres de familia y estudiantes

Formato utilizado para obtener la autorización de los padres, madres o cuidadores, así como el asentimiento de los niños y niñas participantes en las actividades lúdicas basadas en juegos tradicionales. Consentimiento informado para padres de familia o acudientes

Yo, Ana Marcela Argel, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, en calidad de padre, madre y/o acudiente del niño(a) Alejandro Miguel Páez Argel, autorizo voluntariamente su participación en el proyecto de investigación denominado "Influencia de los juegos tradicionales en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años del CDI Los Periquitos del municipio de Cotorra, Córdoba". Declaro que he sido informado(a) sobre el propósito de la investigación, las actividades a realizar y el uso académico de la información recolectada. Asimismo, comprendo que la participación es voluntaria y que la información obtenida será utilizada únicamente con fines educativos e investigativos, respetando la confidencialidad y privacidad de los participantes.

De igual manera, autorizo:

La aplicación de entrevistas, observaciones y actividades pedagógicas.

El registro fotográfico y audiovisual únicamente con fines académicos e investigativos.

El uso de la información recopilada respetando el anonimato y la protección de datos personales.

Entiendo que puedo retirar esta autorización en cualquier momento sin que esto genere consecuencias para mi hijo(a) o acudido(a).

Datos del participante

Nombre del niño(a): Alejandro Miguel Páez Argel

Edad: 4.6 meses

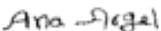
Nombre del padre, madre o acudiente: Ana Marcela Argel

Número de identificación: 1062676370

Teléfono: 3232920896

Declaración de aceptación

Manifiesto que he leído y comprendido la información anteriormente descrita y acepto voluntariamente la participación de mi hijo(a) en este proceso investigativo.

Firma del padre, madre o acudiente: 

Firma del investigador(a): 

Fecha: 22/02/2026

Asentimiento del estudiante

Yo, Alejandro Miguel Páez Argel, manifiesto que deseo participar en las actividades y entrevistas relacionadas con el proyecto de investigación, comprendiendo que mi participación será respetada y utilizada únicamente con fines educativos.

Firma o huella del estudiante:



Fecha: 22/02/2026

Incluye detalles sobre el propósito de la investigación, confidencialidad y voluntariedad de la participación

Anexo C. Formato de entrevista semiestructurada

Anexo C. Instrumento de entrevista semiestructurada dirigido a padres de familia

Proyecto: Rescatando saberes ancestrales: Juegos Tradicionales como Herramienta Pedagógica en la educación infantil en contextos territoriales diversos

Datos generales

Fecha		Lugar	Urb. Caceres Barrio
Entrevistador(a)	Ana Lucía Anas	Padre/madre/acudiente	Madre Lidia Anas
Relación con el niño(a)	Madre	Duración aproximada	15 a 20 min

Objetivo del instrumento

Recoger las percepciones de los padres, madres o acudientes sobre los juegos tradicionales que conocen, practican o recuerdan en la familia y la comunidad, así como su aporte al aprendizaje, la convivencia y la identidad cultural de los niños y niñas de primera infancia.

Orientaciones para la aplicación

La entrevista se aplicará de manera individual. La participación será voluntaria y la información tendrá uso académico e investigativo. Las respuestas serán tratadas de forma confidencial y podrán registrarse por escrito o mediante audio, siempre que el acudiente lo autorice.

Preguntas orientadoras

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué juegos tradicionales recuerda usted de su infancia o de la comunidad donde creció?	Cuando estaba pequeña jugaba mucho a pelotas y ladrones, la cuerda y también con el trompo y combolitas.
¿Cuáles de esos juegos se practican todavía en su familia, barrio o comunidad?	El trompo y la cuerda pero muy poca porque los niños juegan mucho celular.
¿Ha compartido o enseñado alguno de esos juegos a su hijo(a) o a otros niños de la familia? ¿Cómo ha sido esa experiencia?	Si le enseñé a mi hijo como se envuelve el trompo, pero ya a eso ya no le hace.
¿Qué cree usted que aprenden los niños cuando participan en juegos tradicionales como rondas, la lleva, el escondite, la peregrina o juegos de palmadas?	Yo aprendo que son más felices, se integran mejor, y con esos juegos recuerdan también a la infancia de los padres y que jugaban.
¿De qué manera considera que los juegos tradicionales pueden ayudar a mejorar la convivencia, el respeto por las normas y la relación entre los niños?	Les enseña que no siempre se gana y no por eso deben pelear con los otros niños.
¿Por qué cree que es importante conservar estos juegos dentro de las actividades del CDI y de la vida familiar?	Porque son juegos que no cuestan plata y se pueden hacer en familia, sería bueno seguirlos practicando.

Observaciones del entrevistador(a)

La madre responde según sus conocimientos

Cierre

Agradecemos su participación y el aporte de sus recuerdos y experiencias familiares. Sus respuestas permitirán comprender mejor el valor de los juegos tradicionales en la educación infantil y en la recuperación de la memoria cultural de la comunidad.

Firma del entrevistador(a)	Firma del padre/madre/acudiente
Ana Lucía Anas	Lidia Anas Guio

Anexo C. Instrumento de entrevista semiestructurada dirigido a padres de familia
Proyecto: Rescatando saberes ancestrales: Juegos Tradicionales como Herramienta Pedagógica en la educación infantil en contextos territoriales diversos

Datos generales

Fecha		Lugar	de la San Francisco
Entrevistador(a)	Auro Nelly Arias	Padre/madre/acudiente	Claudia Vega
Relación con el niño(a)	Mamá	Duración aproximada	15 a 20 min

Objetivo del instrumento

Recoger las percepciones de los padres, madres o acudientes sobre los juegos tradicionales que conocen, practican o recuerdan en la familia y la comunidad, así como su aporte al aprendizaje, la convivencia y la identidad cultural de los niños y niñas de primera infancia.

Orientaciones para la aplicación

La entrevista se aplicará de manera individual. La participación será voluntaria y la información tendrá uso académico e investigativo. Las respuestas serán tratadas de forma confidencial y podrán registrarse por escrito o mediante audio, siempre que el acudiente lo autorice.

Preguntas orientadoras

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué juegos tradicionales recuerda usted de su infancia o de la comunidad donde creció?	Yo recuerdo mucho jugar a la lleva, el escondite, la peregrina, saltar a la cuerda y jugar con mis hermanos a las rondas. Porque antes no habían tantos juegos.
¿Cuáles de esos juegos se practican todavía en su familia, barrio o comunidad?	Todavía se juega la lleva y el escondite. Pero ya no tanto. Porque permanecen más en el celular y televisión.
¿Ha compartido o enseñado alguno de esos juegos a su hijo(a) o a otros niños de la familia? ¿Cómo ha sido esa experiencia?	Si a mis hijos algunos juegos de rondas que yo aprendí de pequeña. Al principio mi hijo no le gustaba, pero después le gustó y juega con los demás.
¿Qué cree usted que aprenden los niños cuando participan en juegos tradicionales como rondas, la lleva, el escondite, la peregrina o juegos de palmadas?	Aprender a compartir, esperar su turno y seguir reglas, los aleja de los celulares y el sedentarismo.
¿De qué manera considera que los juegos tradicionales pueden ayudar a mejorar la convivencia, el respeto por las normas y la relación entre los niños?	Porque frenan que respetar lo que se acuerda para el juego, no hacen trampa y aprenden a ganar y perder.
¿Por qué cree que es importante conservar estos juegos dentro de las actividades del CDI y de la vida familiar?	Porque son parte de lo que nosotros vivimos y de nuestras costumbres y no olvidamos a los abuelos.

Observaciones del entrevistador(a)

La madre participa con disposición y recuerda varios juegos de su infancia.

Cierre

Agradecemos su participación y el aporte de sus recuerdos y experiencias familiares. Sus respuestas permitirán comprender mejor el valor de los juegos tradicionales en la educación infantil y en la recuperación de la memoria cultural de la comunidad.

Firma del entrevistador(a)	Firma del padre/madre/acudiente
<i>Auro Nelly Arias</i>	<i>Claudia Vega</i>

Anexo C. Instrumento de entrevista semiestructurada dirigido a padres de familia

Proyecto: Rescatando saberes ancestrales: Juegos Tradicionales como Herramienta Pedagógica en la educación infantil en contextos territoriales diversos

Datos generales

Fecha		Lugar	Vereda Cacahú, Parí, Ac.
Entrevistador(a)	Ariana delia Arias	Padre/madre/acudiente	Madre Leidy Ac.
Relación con el niño(a)	Madre	Duración aproximada	15 a 20 min

Objetivo del instrumento

Recoger las percepciones de los padres, madres o acudientes sobre los juegos tradicionales que conocen, practican o recuerdan en la familia y la comunidad, así como su aporte al aprendizaje, la convivencia y la identidad cultural de los niños y niñas de primera infancia.

Orientaciones para la aplicación

La entrevista se aplicará de manera individual. La participación será voluntaria y la información tendrá uso académico e investigativo. Las respuestas serán tratadas de forma confidencial y podrán registrarse por escrito o mediante audio, siempre que el acudiente lo autorice.

Preguntas orientadoras

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué juegos tradicionales recuerda usted de su infancia o de la comunidad donde creció?	Cuando estaba pequeña jugaba mucho a pelotas y ladrones, la cuerda y también con el trompo y con bolitas.
¿Cuáles de esos juegos se practican todavía en su familia, barrio o comunidad?	El trompo y la cuerda pero muy poca porque los niños miran mucho celular.
¿Ha compartido o enseñado alguno de esos juegos a su hijo(a) o a otros niños de la familia? ¿Cómo ha sido esa experiencia?	Si le enseñé a mi hijo como se envuelve el trompo, pero ya cuesta hacerlo.
¿Qué cree usted que aprenden los niños cuando participan en juegos tradicionales como rondas, la lleva, el escondite, la peregrina o juegos de palmadas?	Yo aprendo que son más felices, se integran mejor y con eso los juegos recuerdan también la historia de los padres y qué jugaban.
¿De qué manera considera que los juegos tradicionales pueden ayudar a mejorar la convivencia, el respeto por las normas y la relación entre los niños?	Les enseña que no siempre se gana y no por eso deben pelear con los otros niños.
¿Por qué cree que es importante conservar estos juegos dentro de las actividades del CDI y de la vida familiar?	Porque son juegos que no cuestan plata y se pueden hacer en familia sería bueno seguirlos practicando.

Observaciones del entrevistador(a)

La madre responde según sus conocimientos

Cierre

Agradecemos su participación y el aporte de sus recuerdos y experiencias familiares. Sus respuestas permitirán comprender mejor el valor de los juegos tradicionales en la educación infantil y en la recuperación de la memoria cultural de la comunidad.

Firma del entrevistador(a)	Firma del padre/madre/acudiente
<i>Ariana delia Arias</i>	<i>Leidy Parra Guio</i>

Anexo D. Transcripción de entrevistas

Transcripción de entrevistas a docentes, familias y miembros de la comunidad, como evidencia de los hallazgos relacionados con la valoración de la memoria lúdica comunitaria y el impacto del juego en la educación infantil. Para proteger la identidad de los participantes, en la transcripción se emplearon códigos como Entrevistado 1, Acudiente 1 o Sabedor 1.

Formato de transcripción de entrevista

Proyecto de investigación: Influencia de los juegos tradicionales en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años del CDI Los Periquitos del municipio de Cotorra, Córdoba.

Datos generales

Fecha: 27/03/2026

Lugar: Casa de la cultura

Hora de inicio: 9:00 a.m.

Hora de finalización: 10:00 a.m.

Entrevistador(a): [Investigadora 1]

Entrevistado(a): [Entrevistado 1]

Cargo o relación con la investigación: Padre de familia y líder comunitario

Objetivo de la entrevista

Recoger información sobre la importancia de los juegos tradicionales en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de primera infancia.

Pregunta 1

Entrevistador(a): ¿Cuál considera usted que es la importancia de los juegos tradicionales en el aprendizaje de los niños?

Entrevistado(a): Considero que los juegos tradicionales constituyen una herramienta pedagógica importante en el proceso de aprendizaje infantil, ya que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales. A través de estas actividades lúdicas, los niños fortalecen la creatividad, la comunicación, la resolución de problemas y la interacción con sus compañeros. Además, los juegos tradicionales contribuyen al rescate de la identidad cultural y a la transmisión de valores como el respeto, la cooperación y la convivencia dentro del contexto educativo y familiar.

Pregunta 2

Entrevistador(a): ¿Qué juegos tradicionales practican con mayor frecuencia los niños?

Entrevistado(a): Los niños practican con mayor frecuencia juegos tradicionales como la lleva, el escondido, las rondas infantiles y el salto de cuerda. Estas actividades lúdicas favorecen la participación activa, la integración social y el desarrollo de habilidades motrices y cognitivas. Asimismo, permiten fortalecer la convivencia, el trabajo en equipo y la preservación de las tradiciones culturales dentro del entorno educativo y familiar.

Pregunta 3

Entrevistador(a): ¿Qué habilidades cree usted que fortalecen los juegos tradicionales en los niños?

Entrevistado(a): Considero que los juegos tradicionales fortalecen diversas habilidades en los niños, especialmente las habilidades sociales, cognitivas, emocionales y motrices. A través de estas actividades, los niños mejoran la coordinación, el equilibrio, la creatividad y la capacidad de resolver problemas. Además, aprenden a comunicarse, trabajar en equipo, respetar normas y desarrollar valores como la solidaridad, el respeto y la convivencia dentro de su entorno social y educativo.

Pregunta 4

Entrevistador(a): ¿De qué manera los juegos tradicionales favorecen la convivencia y la interacción social?

Entrevistado(a): Los juegos tradicionales favorecen la convivencia y la interacción social porque permiten que los niños compartan, se comuniquen y trabajen en equipo durante las actividades lúdicas. A través de estos juegos, los niños aprenden a respetar normas, esperar turnos, resolver conflictos y fortalecer valores como la solidaridad, el respeto y la cooperación. Además, estas prácticas promueven relaciones positivas entre compañeros y contribuyen a crear ambientes de aprendizaje más participativos.

Pregunta 5

Entrevistador(a): ¿Considera importante rescatar los juegos tradicionales en la actualidad? ¿Por qué?

Entrevistado(a): Sí, considero importante rescatar los juegos tradicionales en la actualidad, debido a que forman parte de la identidad cultural y contribuyen al desarrollo integral de los niños. Estas actividades permiten fortalecer habilidades sociales, cognitivas, emocionales y motrices, además de promover la convivencia, el respeto y el trabajo en equipo. Asimismo, los juegos tradicionales favorecen la transmisión

de costumbres y valores de generación en generación, evitando que estas prácticas culturales desaparezcan frente al uso excesivo de la tecnología y los dispositivos electrónicos.

Observaciones del entrevistador(a)

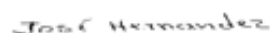
Durante el desarrollo de la entrevista se evidenció una actitud participativa y disposición por parte del entrevistado para responder las preguntas planteadas. Asimismo, se destacó la importancia de los juegos tradicionales como estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje, la convivencia y el fortalecimiento de habilidades en los niños de primera infancia. Las respuestas obtenidas permitieron identificar la relevancia de rescatar las prácticas lúdicas tradicionales dentro del contexto educativo y familiar.

Cierre de la entrevista

Firma del entrevistador(a)



Firma del entrevistado(a):



Anexo G. Matriz categorial

Proyecto: Influencia de los juegos tradicionales en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años del CDI Los Periquitos del municipio de Cotorra, Córdoba.

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Identificar los juegos tradicionales utilizados por los niños de 4 a 5 años del CDI Los Periquitos.	Juegos tradicionales	Tipos de juegos, participación infantil, frecuencia de uso	Participación de los niños, interés y preferencias lúdicas	Observación, entrevista y diario de campo
Analizar la influencia de los juegos tradicionales en el aprendizaje infantil.	Aprendizaje infantil	Desarrollo cognitivo, motriz, social y emocional	Atención, memoria, coordinación, interacción social y comunicación	Observación participante, entrevistas y registros pedagógicos
Describir las habilidades fortalecidas mediante los juegos tradicionales.	Desarrollo integral	Habilidades sociales, motrices y cognitivas	Cooperación, creatividad, resolución de problemas y motricidad	Lista de chequeo, observación y entrevistas
Reconocer la importancia de recuperar los juegos tradicionales y fortalecer la memoria lúdica comunitaria en la educación infantil.	Memoria lúdica comunitaria.	Transmisión intergeneracional, memoria familiar, prácticas lúdicas locales e identidad cultural.	Participación familiar, recuperación de juegos, diálogo entre generaciones y valoración cultural.	Entrevistas, grupos focales y diario de campo.

Matriz utilizada para organizar y clasificar la información obtenida, identificando categorías como participación infantil, aprendizaje significativo, fortalecimiento de la identidad cultural, integración curricular y valoración de la memoria lúdica comunitaria.

Anexo H. Matriz de reordenamiento de la información

Matriz que muestra la reorganización de los datos para facilitar el análisis e interpretación de los resultados de la experiencia pedagógica.

Momento del proceso	Actividades principales	Actores involucrados	Técnicas o evidencias	Hallazgos clave
Diagnóstico y planeación	Identificación de juegos conocidos por las familias; revisión de necesidades educativas y culturales; selección de juegos tradicionales pertinentes para primera infancia.	Niños y niñas, docentes, familias y miembros de la comunidad.	Conversaciones iniciales, observación participante y registro pedagógico.	Se evidenció pérdida progresiva de algunos juegos tradicionales en la vida cotidiana de los niños y necesidad de fortalecer la transmisión cultural.
Implementación de talleres	Desarrollo de rondas, juegos de palmadas, la lleva, el escondido, la peregrina y juegos de cooperación.	Niños y niñas, docentes y familias vinculadas a algunas actividades.	Diarios de campo, fotografías, videos y observación participante.	Los niños mostraron mayor participación, cooperación, respeto por normas, coordinación motriz y disposición para el juego compartido.
Análisis y valoración	Organización de registros, interpretación de hallazgos y construcción de categorías de análisis.	Investigadoras/docentes en formación y comunidad participante.	Matriz categorial, entrevistas transcritas, diarios de campo y registros visuales.	Se identificaron categorías relacionadas con aprendizaje significativo, convivencia, identidad cultural, participación infantil y valoración de saberes ancestrales.
Cierre y proyección	Socialización de aprendizajes, valoración de logros y formulación de recomendaciones para la continuidad de la experiencia.	Docentes, familias y comunidad educativa.	Reflexión pedagógica, fotografías de cierre y registros de seguimiento.	Se reconoció la necesidad de mantener los juegos tradicionales como práctica pedagógica permanente y articulada con las familias.