



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Doctorado en Educación

Línea de investigación: Infancia, familia, escuela y comunidad



**APROXIMACIÓN TEÓRICA AL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA  
EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR EN ZONAS  
RURALES COLOMBIANAS**

**Tesis doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en  
Educación**

Autora: Madera Mendoza Delvis Mirith

Tutora: Rivero Sánchez Jherania

Caracas, febrero 2026



N°20260134-57-684

## ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 27 de febrero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **Aproximación teórica al juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en zonas rurales colombianas**, presentada por la ciudadana: **Delvis Mirith Madera Mendoza**, titular del pasaporte N° BA312995 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobada**.*



Dr. Jherrerania Rivero  
C.I. N.- 11.773.483  
(Tutor)



Dra. Xiomara Rojas  
C.I. N.- 10.377.885



Dra. Ada Tibisay Echenique  
C.I. N.-12.730.297

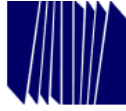


Dra. Laura Mendoza  
C.I. N°3.796.736



Dra. Marlin Noriega  
C.I. N.- 13.494.944





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
RECTORADO

N° 20260134-57-684

**APROXIMACIÓN TEÓRICA AL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL  
DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR EN ZONAS RURALES  
COLOMBIANAS**

***POR: Delvis Mirith Madera Mendoza  
Pas. BA312995***

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 27 días del mes de febrero de 2026.



Dr. Jhlerania Rivero  
C.I. N.- 11.773.483  
(Tutor)



Dra. Xiomara Rojas  
C.I. N.- 10.377.885



Dra. Ada Tibusay Echenique  
C.I. N.-12.730.297



Dra. Laura Mendoza  
C.I. N°3.796.736



Dra. Marlín Noriega  
C.I. N.- 13.494.944

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



## DEDICATORIA

Con todo mi corazón y gratitud, dedico esta tesis doctoral:

A Dios, por guiarme y bendecirme en este camino.

A mi familia, fuente de inspiración y apoyo incondicional. A mi esposo, por su amor y comprensión. A mis hijos, Santiago y Valeria, por ser mi motivación y alegría. A mi madre, Ana Graciela, por su ejemplo de fortaleza y dedicación, a quien honro y admiro profundamente, a mi padre QEPD por su firmeza y determinación en sus decisiones. A mis hermanas y hermanos, por su cariño y apoyo constante A mis queridos sobrinos, les comparto este logro como un faro de esperanza: En la educación reside el camino hacia la libertad, el crecimiento y la realización de vuestros más grandes sueños. Que mi ejemplo les inspire a perseguir sus propias metas con pasión y perseverancia.

A mi institución educativa, Nuevo Paraíso, por brindarme la oportunidad de realizar esta investigación. A mi universidad, por su apoyo y recursos. A mis tutores, por su guía y sabiduría. A mis compañeras, por su apoyo, colaboración y amistad.

Gracias a todos por creer en mí y por ser parte de este logro. Este trabajo es fruto de nuestro esfuerzo conjunto y lo dedico a todos ustedes con amor y agradecimiento.

## RECONOCIMIENTO

Agradezco profundamente a Dios por darme la sabiduría, la fortaleza y la perseverancia para culminar esta etapa tan significativa de mi vida.

A mi familia, por ser mi refugio, mi impulso y mi más firme sostén. A mi esposo, por su paciencia, comprensión y amor incondicional. A mis hijos, Santiago y Valeria, quienes con su sonrisa y ternura alimentaron mi motivación diaria. A mi madre, Ana Graciela, por su ejemplo de vida, y a mis hermanos y sobrinos, por su compañía y aliento constantes.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por brindarme el espacio académico y formativo que dio vida a esta tesis.

A mi tutora, la Dra. Jherania Rivero, por su orientación comprometida, sus aportes valiosos y su acompañamiento pedagógico durante todo el proceso investigativo.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Nuevo Paraíso, especialmente a los niños, docentes y familias que hicieron posible la construcción de este trabajo desde la experiencia viva en el aula.

A mis compañeras de doctorado, por compartir conmigo este camino de crecimiento intelectual, humano y profesional.

A todos, gracias por formar parte de este logro. Cada palabra de esta tesis lleva algo de ustedes.

## TABLA DE CONTENIDOS

|  | pp. |
|--|-----|
| LISTA DE TABLAS.....                     | 8   |
| TABLA DE FIGURAS .....                   | 9   |
| RESUMEN .....                            | 10  |
| INTRODUCCIÓN .....                       | 10  |
| MOMENTO I.....                           | 13  |
| APROXIMACIÓN A LA REALIDAD .....         | 13  |
| Contexto de la situación de estudio..... | 13  |
| Propósitos de la Investigación .....     | 22  |
| Propósito General.....                   | 22  |
| Propósitos Específicos .....             | 22  |
| Justificación.....                       | 23  |
| MOMENTO II.....                          | 27  |
| CONTEXTO REFERENCIAL.....                | 27  |
| Antecedentes de la Investigación .....   | 28  |
| Antecedentes nacionales .....            | 33  |
| Referentes teóricos y conceptuales.....  | 39  |
| Marco Legal .....                        | 54  |
| Marco normativo nacional .....           | 54  |
| Marco normativo internacional .....      | 58  |
| MOMENTO III.....                         | 59  |
| MARCO METODOLÓGICO .....                 | 59  |
| Fases de la investigación.....           | 62  |
| Escenario de la investigación .....      | 68  |
| Informantes clave.....                   | 70  |

|  |     |
|--|-----|
| Técnicas e instrumentos de recolección de la información ..... | 72  |
| Procedimiento de análisis de la información .....              | 75  |
| MOMENTO IV .....   | 81  |
| Escritura de la teoría emergente.....                          | 91  |
| MOMENTO V .....  | 123 |
| Aproximación teórica .....                                     | 123 |
| MOMENTO VI .....   | 141 |
| REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....                     | 141 |
| Orientaciones reflexivas .....                                 | 145 |
| REFERENCIAS .....  | 154 |
| ANEXOS.....  | 159 |

## LISTA DE TABLAS

| N°   | pp. |
|--|-----|
| <b>Tabla 1</b> Organización de la institución Educativa Nuevo Paraíso.....                     | 69  |
| <b>Tabla 2</b> <i>Distribución de estudiantes del grado de transición por sede.....</i>        | 70  |
| <b>Tabla 3</b> <i>Docentes participantes como informantes clave.....</i>                       | 71  |
| <b>Tabla 4</b> <i>Transcripción y análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes ...</i> | 82  |
| <b>Tabla 5</b> <i>Primera etapa. Comparación de incidentes a cada categoría .....</i>          | 84  |
| <b>Tabla 6</b> <i>Etapa 2. Integración de categorías y sus propiedades .....</i>               | 86  |
| <b>Tabla 7</b> <i>Tercera etapa. Delimitación e integración de categorías teóricas .....</i>   | 88  |
| <b>Tabla 8</b> Principios orientadores de la aproximación teórica emergente .....              | 134 |
| <b>Tabla 9</b> Componentes interpretativos de la aproximación teórica .....                    | 136 |

## TABLA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| N° .....  | p.p |
| <b>Figura 1</b> Proceso de triangulación.....                                       | 77  |
| <b>Figura 2</b> Integración interpretativa de categorías.....                       | 90  |
| <b>Figura 3</b> El juego como estrategia pedagógica intencionada .....              | 92  |
| <b>Figura 4</b> Juego mediado por recursos del entorno .....                        | 96  |
| <b>Figura 5</b> Juego y participación infantil.....                                 | 100 |
| <b>Figura 6</b> El juego y desarrollo socioemocional.....                           | 104 |
| <b>Figura 7</b> Juego y desarrollo cognitivo-comunicativo .....                     | 108 |
| <b>Figura 8</b> Rol del docente en el juego.....                                    | 113 |
| <b>Figura 9</b> Esquema de la aproximación teórica emergente .....                  | 138 |
| <b>Figura 10</b> Invitación a la socialización de hallazgos .....                   | 151 |
| <b>Figura 11</b> Socialización de aproximación teórica docentes participantes ..... | 152 |
| <b>Figura 12</b> Socialización de aproximación teórica docentes participantes ..... | 153 |



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Doctorado en Educación

Línea de investigación: Infancia, familia, escuela y comunidad



## **APROXIMACIÓN TEÓRICA AL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR EN ZONAS RURALES COLOMBIANAS**

**Tesis doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en  
Educación**

Autora: Madera Mendoza Delvis Mirith

Tutora: Rivero Sánchez Jherania Yolanda

Fecha: febrero 2026

### **RESUMEN**

La educación inicial en contextos rurales colombianos enfrenta desafíos pedagógicos, sociales y culturales que demandan estrategias educativas sensibles a las realidades territoriales de la primera infancia. En este marco, el juego se reconoce como una experiencia significativa que trasciende lo recreativo y adquiere sentido pedagógico situado. La investigación tuvo como propósito generar una aproximación teórica del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar, a partir de experiencias y significados construidos en un contexto educativo rural del municipio de Planeta Rica, Córdoba. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, adscrito al paradigma interpretativo y sustentado en teoría fundamentada, mediante trabajo de campo con observación participante, entrevistas a profundidad y registros de aula. El análisis de la información se realizó a través del método comparativo continuo, lo que permitió construir e integrar categorías interpretativas relacionadas con el juego como estrategia pedagógica, el uso de recursos del entorno, la participación infantil, el desarrollo integral y el rol docente. Los hallazgos evidencian que el juego opera como práctica pedagógica situada y tensionada: ampliamente valorada en el discurso docente, pero aplicada de forma desigual en la práctica, condicionada por exigencias curriculares, organizativas y contextuales. Su aporte se expresa en el fortalecimiento articulado de procesos de autorregulación, expresión verbal, comprensión de roles, participación social y desarrollo cognitivo-comunicativo. La aproximación teórica resultante amplía la comprensión del juego en la educación inicial rural y aporta fundamentos interpretativos para fortalecer la práctica pedagógica contextualizada.

**Descriptor:** desarrollo integral, educación inicial rural, juego pedagógico.

## INTRODUCCIÓN

La educación inicial se ha consolidado en las últimas décadas como un campo prioritario dentro de las políticas educativas y sociales, al reconocerse como la etapa fundacional del desarrollo humano. En esta fase temprana se configuran las bases que estructuran las dimensiones cognitivas, comunicativas, estéticas, éticas, corporales y socioafectivas de los niños, influyendo de manera decisiva en sus trayectorias de aprendizaje y en su participación futura en la vida social. Diversos organismos internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han señalado que los primeros años constituyen una ventana de oportunidad única, donde las experiencias educativas e interacciones tempranas adquieren un carácter determinante para el desarrollo integral.

En Colombia, las políticas y orientaciones curriculares de la educación inicial, especialmente las *Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar* (Ministerio de Educación Nacional, 2017) y la Ley 1804 de 2016, reconocen el juego como una experiencia fundante del desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, el juego trasciende su comprensión como actividad recreativa para configurarse en un dispositivo pedagógico que dinamiza la exploración, la imaginación, la interacción social, la comunicación y la construcción simbólica del mundo. Su potencial formativo radica en su capacidad para articular las múltiples dimensiones del desarrollo y favorecer ambientes educativos ricos en significado, autonomía y participación activa.

No obstante, en los territorios rurales del país persiste una brecha significativa entre los postulados normativos y las posibilidades reales de implementación pedagógica. La ruralidad colombiana se caracteriza por dinámicas socioeconómicas, históricas y geográficas que inciden directamente en la experiencia educativa: infraestructura limitada, recursos didácticos insuficientes, trayectos escolares extensos, aulas multigrado, acceso desigual a materiales pedagógicos y desafíos en la formación

continua del profesorado. Estas condiciones demandan propuestas educativas flexibles, contextualizadas y sensibles a las particularidades del entorno.

En este marco, la Institución Educativa Nuevo Paraíso, ubicada en el municipio de Planeta Rica, departamento de Córdoba, constituye un ejemplo representativo de estas realidades. Aunque sus lineamientos institucionales reconocen la importancia del juego como eje pedagógico, las prácticas observadas en el aula evidencian tensiones entre el currículo prescrito y las posibilidades concretas que ofrece el contexto. Limitaciones en infraestructura, escasez de materiales lúdicos, insuficiencia de recursos didácticos, ausencias intermitentes de estudiantes por factores climáticos y económicos, así como retos asociados a la formación docente, inciden de manera directa en la calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños.

El trabajo investigativo se organiza en seis momentos articulados que estructuran de manera progresiva el desarrollo del estudio. El primer momento corresponde al planteamiento del problema, la justificación del estudio y los interrogantes que orientan la investigación.

El segundo momento desarrolla el marco teórico, sustentado en los conceptos relacionados con el juego, el desarrollo integral y la educación inicial en contextos rurales, los cuales permiten comprender el fenómeno objeto de estudio desde una perspectiva conceptual amplia y pertinente.

El tercer momento presenta el marco metodológico, en el cual se describen el enfoque interpretativo, el diseño de campo, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como los procedimientos de codificación y categorización propios del método Glaseriano de la teoría fundamentada.

El cuarto momento expone e interpreta los hallazgos emergentes, producto del proceso de comparación continua de la información, a partir de las voces, experiencias y significados construidos por los actores educativos participantes.

El quinto momento presenta la aproximación teórica derivada de la integración y articulación de las categorías construidas, como resultado del proceso analítico y de la densificación conceptual de los datos.

Finalmente, el sexto momento desarrolla las consideraciones finales y reflexiones interpretativas del estudio, orientadas a comprender el sentido del juego como estrategia pedagógica en la educación inicial rural y a aportar elementos para la resignificación de las prácticas educativas desde una perspectiva situada y contextualizada.

## **MOMENTO I**

### **APROXIMACIÓN A LA REALIDAD**

#### **Contexto de la situación de estudio**

La educación inicial es reconocida a nivel internacional como una etapa decisiva para el desarrollo humano integral, en tanto en ella se configuran de manera interdependiente las dimensiones cognitivas, socioemocionales, comunicativas, corporales, simbólicas y éticas que sostienen los procesos de aprendizaje y socialización a lo largo de la vida. Organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) coinciden en señalar que los primeros años constituyen una ventana de oportunidad única, debido a la plasticidad cerebral y a la sensibilidad socioemocional propias de la primera infancia, lo cual exige experiencias educativas intencionadas, significativas y coherentes con las características del desarrollo infantil. En este marco, el juego ha sido ampliamente reconocido como el principal mediador pedagógico para favorecer el desarrollo integral, al articular aprendizaje, emoción, interacción social y construcción de significados.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento del juego como experiencia didáctica a nivel global, diversos estudios e informes internacionales evidencian la persistencia de una brecha significativa entre el valor que se le atribuye discursivamente al juego y su uso real como estrategia pedagógica en los sistemas educativos. Informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), de la

UNESCO (2022) y del UNICEF (2018) señalan que, aunque el juego es promovido en marcos normativos y orientaciones curriculares para la educación inicial, su incorporación efectiva en la práctica escolar continúa siendo limitada, fragmentada o insuficientemente intencionada. Estos reportes advierten que la presión por resultados académicos tempranos, la estandarización curricular y las condiciones de desigualdad social y territorial reducen los tiempos, espacios y legitimidad pedagógica del juego, especialmente en contextos rurales y vulnerables.

En el contexto latinoamericano, diversas investigaciones y reportes regionales coinciden en señalar que el juego suele aparecer en los discursos oficiales como principio pedagógico, pero no siempre se traduce en prácticas sistemáticas de aula ni en decisiones didácticas sostenidas. Estudios desarrollados en países como Colombia, México, Chile y Argentina evidencian esta brecha entre reconocimiento normativo y aplicación pedagógica efectiva. Investigadores como Fujimoto (2015) para América Latina, Peralta (Chile, 2014), Sarlé (Argentina, 2010) y Díaz-Barriga (México, 2006) han advertido que, aunque el juego es declarado como eje metodológico en educación inicial, en la práctica suele reducirse a momentos recreativos, pausas activas o actividades libres desvinculadas de una mediación pedagógica consciente. Informes regionales de UNESCO-OREALC (2016; 2022) y de la CEPAL (2018; 2021), también señalan que esta fragmentación se acentúa en contextos de vulnerabilidad social y ruralidad, donde las presiones curriculares, las condiciones materiales y las exigencias de control escolar tienden a desplazar el juego como experiencia de aprendizaje integral.

Estudios centrados en la educación inicial han mostrado que esta falta de intencionalidad pedagógica en el uso del juego limita oportunidades claves para el desarrollo infantil, al reducir las posibilidades de fortalecer procesos como la autorregulación emocional, el pensamiento simbólico, la interacción social y la construcción de aprendizajes significativos (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2009; Lillard et al., 2013). Desde estas perspectivas, el juego no solo requiere estar presente en el aula, sino ser planificado, mediado y sostenido como experiencia pedagógica, de modo que pueda desplegar plenamente su valor didáctico.

En esta misma línea, Pino, (2021) señala que el valor pedagógico de la actividad lúdica trasciende su dimensión recreativa y se constituye en un medio privilegiado para favorecer procesos cognitivos, expresivos y sociales en la infancia. Lo recreativo; demuestra que el juego estructurado permite que el niño se enfrente a retos intelectuales de manera natural, facilitando la resolución de problemas que, bajo métodos tradicionales, resultarían áridos o desmotivadores. El estudio concluye que la didáctica lúdica constituye un vehículo altamente eficaz para generar aprendizajes significativos y duraderos en la estructura cognitiva del estudiante.

En consecuencia, la brecha entre el reconocimiento conceptual del juego y su implementación pedagógica efectiva constituye un problema educativo relevante, que demanda ser analizado desde las condiciones reales en que se desarrolla la práctica docente, especialmente en contextos rurales donde las tensiones institucionales, organizativas y curriculares tienden a profundizar dicha distancia.

En el contexto colombiano, la política pública de educación inicial ha reconocido de manera explícita el valor pedagógico del juego como experiencia fundamental de aprendizaje y desarrollo. En coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (MEN, 2017), en este documento se reconocen el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura como actividades rectoras de la primera infancia, en tanto constituyen formas privilegiadas mediante las cuales los niños interactúan con el mundo, construyen significado y desarrollan sus capacidades. Desde esta perspectiva, el currículo se concibe como un currículo basado en la experiencia, donde la interacción, la acción, la exploración y la participación activa del niño ocupan un lugar central en la organización pedagógica. No obstante, en contextos educativos rurales se observa que, aunque el juego es reconocido discursivamente como valioso, en la práctica suele verse limitado por enfoques instruccionales tradicionales, presiones de escolarización temprana y condiciones institucionales que priorizan resultados formales sobre experiencias significativas.

En múltiples escenarios de aula, el juego aparece reducido a momentos recreativos, actividades de cierre o estrategias motivacionales puntuales, sin una integración pedagógica sostenida ni articulada con los propósitos de enseñanza y aprendizaje. Se identifican prácticas en las que predomina la actividad dirigida, la ficha, la repetición y la consigna cerrada, mientras el juego abierto, simbólico y exploratorio es interrumpido o desplazado por tareas consideradas “más académicas”. Asimismo, algunos docentes manifiestan dificultades para traducir los contenidos del plan de estudio en propuestas lúdicas que despierten interés, emoción y participación activa en los niños, lo que conduce a un uso intermitente del juego o a su instrumentalización.

En distintos análisis sobre educación rural, esta situación suele atribuirse a la falta de recursos materiales en las instituciones educativas. No obstante, la evidencia pedagógica disponible muestra que el juego puede sostenerse mediante el uso de materiales del entorno y recursos no estructurados, por lo que la limitación no siempre responde a carencias reales, sino también a factores actitudinales, formativos y de habilidad pedagógica para diseñar mediaciones lúdicas contextualizadas. Esta situación permite reconocer una tensión pedagógica entre el juego entendido como experiencia formativa integral y su implementación como recurso didáctico ocasional, lo que plantea, en el campo educativo, la necesidad de profundizar su comprensión teórica como estrategia pedagógica situada, coherente con los referentes curriculares nacionales y con las particularidades del contexto rural.

En los contextos rurales, esta problemática adquiere mayor complejidad, ya que las dinámicas pedagógicas están atravesadas por la heterogeneidad de los grupos, la diversidad cultural del territorio y las múltiples demandas administrativas que recaen sobre el docente. Diversos estudios sobre educación inicial en contextos de vulnerabilidad y ruralidad advierten que, cuando existen presiones organizativas y curriculares altas, las estrategias lúdicas tienden a desplazarse hacia formatos más controlados y directivos (UNESCO, 2022; OCDE, 2019). En estos escenarios, el juego, lejos de asumirse como una estrategia pedagógica intencionada para favorecer el desarrollo integral, suele reducirse a una práctica ocasional orientada a la regulación del

comportamiento, a la ocupación del tiempo o al esparcimiento, más que a la construcción de experiencias de aprendizaje con sentido pedagógico. Investigaciones sobre pedagogías activas en contextos escolares con recursos limitados señalan que, cuando no existe formación específica en mediación lúdica ni acompañamiento pedagógico, el juego tiende a fragmentarse o instrumentalizarse (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2009; Lillard et al, 2013).

Esta reducción del juego a una función reguladora o meramente recreativa constituye una desventaja pedagógica significativa para los niños en contextos rurales, en tanto limita la integración de las dimensiones cognitiva, socioafectiva, motriz y simbólica del desarrollo infantil. Dichas dimensiones, de acuerdo con Vygotsky (1978), Piaget (1981) y Brougère (2005), no se desarrollan de forma aislada, sino interdependiente, a través de experiencias lúdicas mediadas pedagógicamente. Cuando el juego es desplazado hacia usos instrumentales o de control conductual, se debilita su potencial como experiencia formativa integral y como escenario privilegiado de construcción de sentido, interacción social y desarrollo de funciones superiores. En consecuencia, no se trata solo de una pérdida metodológica, sino de una restricción estructural de oportunidades de desarrollo infantil situado.

Desde esta perspectiva, el desarrollo integral en la educación inicial implica la articulación equilibrada de las dimensiones cognitiva, socioafectiva y motriz, que se desarrollan de forma simultánea y no fragmentada durante la primera infancia. El juego, cuando es mediado con intencionalidad pedagógica, constituye el vehículo privilegiado para dicha articulación, al permitir que el niño piense, sienta, actúe, explore, simbolice y se relacione de manera integrada. Diversos autores han señalado que el juego favorece la emergencia de funciones psicológicas superiores, la regulación de la conducta, la construcción de significados y la participación social situada (Vygotsky, 1978; Bruner, 1986; Brougère, 2005). No obstante, en contextos rurales donde el juego está ausente del aula o se utiliza sin fines didácticos claros, con baja mediación docente o como actividad marginal dentro de la planificación, los niños ven limitadas sus oportunidades

para desarrollar pensamiento simbólico, habilidades comunicativas, competencias socioemocionales y capacidades motrices de manera integrada.

En consecuencia, esta limitación no solo afecta la experiencia inmediata de aprendizaje, sino que también incide en la calidad y profundidad de los procesos de desarrollo infantil, configurándose como una desventaja educativa frente a quienes acceden a experiencias pedagógicas lúdicas intencionadas, sostenidas y mediadas. La literatura especializada coincide en que el valor pedagógico del juego no reside en su sola presencia, sino en la calidad de la mediación docente y en su integración coherente a los propósitos formativos (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2009; Lillard et al., 2013). En este marco, el juego requiere condiciones de diseño pedagógico, acompañamiento y sentido didáctico para desplegar su potencial formativo. Cuando estas condiciones no se garantizan, el juego tiende a diluirse como experiencia de aprendizaje profundo y se reduce a una práctica periférica sin impacto sostenido en el desarrollo. En este sentido, estudios recientes advierten que cuando el juego se reduce a actividad libre sin orientación o a recurso ocasional, su potencial de aprendizaje disminuye significativamente.

Los antecedentes investigativos revisados refuerzan la existencia de esta problemática en distintos niveles territoriales y contextuales, mostrando que la brecha entre el reconocimiento discursivo del juego y su implementación pedagógica efectiva no es un fenómeno aislado.

En el plano internacional, estudios como los de Bollós (2023), Caramé (2023) y Gómez (2015) coinciden en señalar que el juego pedagógico efectivo requiere mediación docente reflexiva, diseño intencionado de situaciones lúdicas y continuidad en el tiempo. Estas investigaciones destacan que el potencial formativo del juego no se activa por su sola presencia en el aula, sino por su integración planificada dentro de secuencias didácticas con sentido, acompañamiento pedagógico y propósitos claros de desarrollo infantil.

En el ámbito nacional, investigaciones desarrolladas en Colombia, como las de Sierra (2024), Martínez (2023) y Pino (2021), evidencian hallazgos convergentes, aunque situados en realidades escolares concretas. Sus resultados muestran que, aunque el juego es reconocido discursivamente como estrategia pedagógica, su implementación suele ser fragmentada, episódica y débilmente articulada al desarrollo integral, especialmente en contextos educativos rurales atravesados por limitaciones estructurales, multigrado y alta carga docente. Estos estudios subrayan que la dificultad no radica en la ausencia de valoración del juego, sino en las condiciones pedagógicas e institucionales para sostenerlo de manera sistemática.

Para la presente tesis doctoral, la investigación de Ramírez (2025) constituye un antecedente especialmente próximo al objeto de estudio, en tanto documenta situaciones pedagógicas similares en contextos de educación inicial rural en América Latina, donde el juego es reconocido en el discurso docente pero aplicado de forma limitada, episódica o desvinculada de una mediación didáctica sistemática. Sus hallazgos confirman que la subutilización del juego con fines didácticos no representa un hecho aislado, sino una tendencia regional asociada a debilidades en la formación pedagógica, presión curricular y modelos de enseñanza directiva. Este antecedente permite situar la problemática observada en la Institución Educativa Nuevo Paraíso dentro de un patrón más amplio, reforzando la necesidad de una intervención teórica e interpretativa orientada a resignificar el juego como estrategia pedagógica central para el desarrollo integral en la educación inicial rural.

En la Institución Educativa Nuevo Paraíso, ubicada en el municipio de Planeta Rica, departamento de Córdoba, estas tensiones se manifiestan de forma concreta en la organización y dinámica cotidiana de la práctica pedagógica. La institución está conformada por una sede principal y cinco sedes rurales dispersas (Guárica a 16 kilómetros, Santa Rosa a 20 kilómetros, Cielo a 27 kilómetros, Galilea a 33 kilómetros y Primavera a 31 kilómetros), en las cuales las docentes atienden aulas multigrado con matrículas que oscilan entre 12 y 20 estudiantes, integrando simultáneamente niños de diferentes edades, grados y niveles de desarrollo. Esta condición implica que una sola

docente debe planificar, orientar y acompañar procesos diferenciados al mismo tiempo, alternando actividades, gestionando ritmos diversos y respondiendo a múltiples demandas pedagógicas y administrativas durante la jornada escolar.

En la práctica, esto se traduce en clases donde se priorizan tareas individuales, guías impresas y ejercicios dirigidos que permitan mantener ocupado al grupo mientras la docente atiende a otro subgrupo, reduciendo las posibilidades de sostener experiencias lúdicas abiertas, prolongadas y mediadas. A ello se suma la limitada disponibilidad de materiales didácticos estructurados, la ausencia de ambientes específicamente diseñados para el juego pedagógico, y la presión por cumplir contenidos curriculares, evidencias de aprendizaje y requerimientos administrativos. En este escenario, aunque las docentes reconocen el valor pedagógico del juego, su implementación suele aparecer como momento ocasional, actividad recreativa de cierre o recurso para regular el comportamiento del grupo, por ejemplo, juegos breves para “controlar la inquietud” o “motivar antes de la tarea”, más que como estrategia didáctica planificada y articulada a los propósitos de aprendizaje, lo que restringe su contribución al desarrollo integral de los niños de preescolar.

La disonancia entre el reconocimiento normativo del juego como actividad rectora y su utilización real como estrategia pedagógica configura un problema pedagógico relevante que incide directamente en la calidad de las experiencias educativas de la primera infancia rural. En consecuencia, se hace necesario comprender cómo es percibido, significado y utilizado el juego por las docentes en su práctica pedagógica cotidiana, atendiendo a las condiciones contextuales, institucionales y culturales que influyen en su implementación. Desde esta perspectiva, la presente investigación se orienta a problematizar el lugar que ocupa el juego en la educación inicial rural, a partir de la experiencia vivida de los actores educativos de la Institución Educativa Nuevo Paraíso, como base para la construcción de una aproximación teórica situada que contribuya a resignificar el valor pedagógico del juego en el desarrollo integral de los niños de preescolar en zonas rurales colombianas.

Siendo así, esta investigación se orienta desde las siguientes interrogantes:

¿Cómo perciben y utilizan las docentes el juego en los procesos formativos del nivel preescolar de la Institución Educativa Nuevo Paraíso, en el contexto rural?

¿Cómo viven y significan los niños las experiencias de juego que se desarrollan en el aula de preescolar de la Institución Educativa Nuevo Paraíso, en el contexto rural?

¿Cuáles son las barreras pedagógicas e institucionales que inciden en el uso del juego en el contexto rural del nivel preescolar de la Institución Educativa Nuevo Paraíso?

¿Qué elementos emergen, a partir de las experiencias y significados de docentes y niños, para la construcción de una aproximación teórica que articule el juego como estrategia pedagógica para la formación integral en el nivel preescolar en contextos rurales?

## **Propósitos de la Investigación**

### ***Propósito General***

Generar una aproximación teórica del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar a partir de las experiencias y significados construidos en una institución educativa del contexto rural del municipio de Planeta Rica, Córdoba Colombia

### ***Propósitos Específicos***

Caracterizar las estrategias pedagógicas basadas en el juego que implementan los docentes de preescolar en la Institución Educativa Nuevo Paraíso, en el contexto rural.

Describir las vivencias y significados que construyen los niños frente a las estrategias pedagógicas basadas en el juego desarrolladas en el nivel preescolar de la Institución Educativa Nuevo Paraíso.

Indagar las barreras pedagógicas e institucionales que inciden en el uso del juego como estrategia pedagógica en el contexto rural de la Institución Educativa Nuevo Paraíso.

Develar los elementos emergentes que permitan la construcción de una aproximación teórica del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales.

## Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender cómo el juego puede convertirse en una estrategia pedagógica que favorezca el desarrollo integral de los niños en preescolar, especialmente en territorios rurales donde la precariedad de materiales, la multigradualidad y las condiciones socioculturales restringen las oportunidades de aprendizaje.

En ese sentido, este estudio posee una alta pertinencia pedagógica al centrarse en dotar al profesorado rural de herramientas conceptuales y prácticas para transformar el juego en una estrategia didáctica intencionada y poderosa. Frente a los desafíos específicos de las aulas multigrado como la atención a la heterogeneidad, la escasez de recursos y la presión curricular frente a las especificidades del contexto rural. En ese sentido, la investigación buscó develar cómo el juego puede adaptarse para responder a distintas necesidades de integración y desarrollo. Al comprender las estrategias que los docentes ya implementan y los significados que los niños les otorgan, la investigación generó insumos concretos para que los educadores reflexionen sobre su práctica, fortalezcan su intencionalidad educativa y rediseñen su microcurrículo de tal manera que sus intervenciones pedagógicas sean contextualizadas.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación se articula con los lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035, el cual reconoce la educación inicial como una prioridad estratégica para el desarrollo humano integral y la reducción de brechas sociales y territoriales. Dicho plan enfatiza la necesidad de garantizar una educación pertinente, equitativa y contextualizada, especialmente en zonas rurales, promoviendo prácticas pedagógicas que respondan a las características socioculturales de los territorios y a las necesidades reales de la primera infancia. En este marco, el juego es reconocido como una estrategia pedagógica clave para favorecer aprendizajes significativos, el desarrollo socioemocional y la construcción de trayectorias educativas sólidas desde los primeros años. Por tanto, esta investigación se justifica en tanto aporta comprensión teórica y pedagógica sobre el uso del juego en contextos rurales, contribuyendo al cumplimiento de los propósitos del Plan Decenal relacionados

con la calidad educativa, la inclusión, la atención integral a la primera infancia y el fortalecimiento de las prácticas docentes en escenarios rurales.

Comprender esta realidad permitió explorar como las prácticas pedagógicas asociadas al juego en la Institución Educativa Nuevo Paraíso, aportan beneficios directos tanto a los docentes como a los niños de la institución. Para los maestros, esta investigación permitió la reflexión crítica sobre sus prácticas pedagógicas, el fortalecimiento de la intencionalidad educativa del juego y la identificación de alternativas didácticas contextualizadas que respondan a las condiciones reales del aula rural. De esta forma, esta investigación fue oportuna para reducir distancias existentes entre fundamentos normativos curriculares donde se reconoce el uso del juego como una actividad rectora que favorece el desarrollo integral de los niños y niñas en cualquier contexto educativo inmediato.

Desde el impacto social esta investigación fue determinante no sólo en el contexto o escenario de investigación de la Institución Educativa Nuevo Paraíso y sus sedes rurales en el Municipio de Planeta Rica, sino que, en su defecto, puede aportar experiencia concreta que contribuya a la transformación de procesos pedagógicos en contextos diversos, beneficiando de manera directa e indirecta al profesorado y a los educandos. Es decir, para el profesorado, existe una oportunidad reflexiva y crítica de perfeccionar la práctica pedagógica de manera contextualizada en consonancia con la aplicación de estrategias ludificadas como el juego que puede adaptarse a las complejidades y retos de las condiciones de la modalidad multigrado, así como la precariedad de recursos didácticos y pedagógicos.

Ahora bien, para el estudiante de preescolar, se contribuye a la promoción de experiencias educativas participativas y coherentes con el territorio rural, favoreciendo un desarrollo integral y socioemocional. Cabe mencionar que, aunque las familias no participaron directamente en el trabajo de campo, se establece en construcción teórica su pertinencia en el andamiaje pedagógico, por cuanto, la integración entre la comunidad y la escuela constituye un elemento clave para promover entornos educativos más

inclusivos, reduciendo brechas de participación y aportando a una calidad educativa coherente con las necesidades del contexto.

Desde el valor teórico, este trabajo de investigación generó aportes valiosos desde la apropiación de conceptos claves como el juego y sus dimensiones pedagógicas, así como socioemocionales e integradoras frente a las complejidades de la educación rural. En concordancia, esta interiorización conceptual, teórica y normativa, dialoga con postulados constructivistas asociados a la socioculturalidad de Vygotsky (1978) y las implicaciones metodológicas de interacción que ofrece el juego como generador de funciones psíquicas superiores desde la perspectiva de Piaget (1981). Entre otras fundamentaciones trata de poner en un diálogo pedagógico rural, el uso del juego y su precisión en la formación del niño en el contexto rural.

En correspondencia a lo anterior, se puede decir que, la importancia de este estudio también radica en los aportes sustantivos al conocimiento en consonancia con la educación inicial y la educación en el contexto rural, lo cual deriva en el enriquecimiento de experiencias significativas que pueden ser punto de convergencia de una literatura que configura la práctica pedagógica basada en el juego en aulas de educación preescolar rurales en Colombia. Desde esa óptica, se modela como un elemento de comprensión profunda respecto a la realidad en las escuelas rurales y la forma como los estudiantes y el profesorado atribuyen significados al uso de juego y su impacto favorable en las intervenciones pedagógicas en respuesta a las necesidades emergentes de estos contextos.

Por su parte, en relación con los aportes a la línea de investigación “Infancia, familia, escuela y comunidad”, que caracteriza el presente estudio, la investigación realiza contribuciones significativas al reconocer el juego como un eje articulador de experiencias pedagógicas integradoras en contextos rurales. Desde la infancia, el juego se configura como una estrategia fundamental para la construcción de aprendizajes significativos, al propiciar la interacción entre los niños, la socialización de experiencias y la resignificación de saberes previos, favoreciendo la consolidación de nuevas estructuras cognitivas.

En el ámbito de la escuela, el juego posibilita al docente una revisión crítica de su práctica pedagógica, promoviendo la superación de enfoques tradicionales y la adopción de estrategias más constructivas, contextualizadas y coherentes con las realidades del niño rural. Desde esta perspectiva, la lúdica se constituye en un espacio dialógico que fortalece la relación pedagógica entre docente y estudiante, y enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, en relación con la evaluación, la investigación plantea la necesidad de reestructurar las formas de valoración del desempeño estudiantil, promoviendo una evaluación integral que, sin desconocer la dimensión cognitiva, incorpore el desarrollo socioemocional y otras habilidades fundamentales. Esta mirada integradora favorece una comprensión más amplia de los procesos educativos, considerando las condiciones del contexto, la participación de la familia y la comunidad, y ofreciendo una visión sistémica y holística pertinente para la valoración de escenarios rurales caracterizados por su diversidad y complejidad.

## **MOMENTO II**

### **CONTEXTO REFERENCIAL**

El presente apartado sitúa referencialmente la investigación mediante la revisión y el análisis de antecedentes investigativos y referentes teóricos y normativos vinculados al juego como estrategia pedagógica en la educación inicial. En primer lugar, se presentan los antecedentes de la investigación, tanto internacionales como nacionales, los cuales permiten identificar tendencias investigativas, enfoques metodológicos, hallazgos relevantes y vacíos de conocimiento relacionados con el uso pedagógico del juego en contextos educativos.

Posteriormente, se desarrolla el marco teórico, en el cual se abordan los principales aportes conceptuales sobre el juego, el desarrollo integral en la primera infancia, la mediación docente y las particularidades de la educación inicial en contextos rurales.

Finalmente, se presentan los referentes normativos que orientan la educación inicial y la educación rural en Colombia, los cuales establecen el marco legal y pedagógico en el que se inscribe la presente investigación, permitiendo contextualizar las prácticas educativas analizadas en relación con las políticas públicas vigentes

## Antecedentes de la Investigación

En el panorama internacional, destaca la investigación doctoral de Ramírez (2025), titulado *“El Juego como Estrategia Pedagógica en la Educación Inicial en la Zona Rural”*, desarrollado en la Universidad Tecnológica Intercontinental de Paraguay. Esta investigación, de enfoque mixto y alcance descriptivo-transversal, se propuso indagar cómo las particularidades del contexto rural condicionan la implementación del juego en las etapas iniciales. El mérito de este trabajo reside en que no analiza el juego de forma genérica, sino que lo sitúa en las realidades de vulnerabilidad y formación tradicional que caracterizan a las zonas apartadas de la región.

Los hallazgos de Ramírez son particularmente esclarecedores al identificar que en los contextos rurales persiste una peligrosa confusión conceptual: los docentes equiparan la "pedagogía del juego" con el simple acto de "dejar jugar". Esta visión reduccionista provoca que la actividad lúdica sea expulsada del tiempo de enseñanza y confinada a los espacios de recreo o descanso. El estudio subraya que la falta de recursos materiales, sumada a una formación docente que no ha integrado la lúdica como ciencia, termina por convertir al juego en una actividad de "relleno" sin incidencia real en el desarrollo cognitivo o socioafectivo del niño rural.

Para la presente tesis doctoral, la investigación de Ramírez (2025) constituye el antecedente más cercano al objeto de estudio, toda vez que valida que la situación observada en la Institución Educativa Nuevo Paraíso responde a una tendencia regional en América Latina. Al citar a Ramírez, se fortalece la justificación de este trabajo, evidenciando que la "desventaja" de no aprovechar el juego con fines didácticos es un fenómeno que requiere una intervención teórica y práctica urgente. Así, se respalda la propuesta de reeducar la mirada docente para que el juego en la ruralidad sea reconocido como una herramienta científica esencial para el desarrollo integral y no como un accesorio prescindible.

Finalmente, en el ámbito latinoamericano y bajo la égida de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL de Venezuela), se destaca la investigación

de Andrade (2025), titulada *“El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a nivel inicial”*. Este estudio, desarrollado bajo un enfoque cualitativo hermenéutico-crítico, tuvo como propósito analizar e interpretar la praxis docente para comprender de qué manera el juego es integrado, resignificado o excluido en el currículo de educación inicial, así como los sentidos pedagógicos que los docentes le atribuyen en su práctica. Se propuso interpretar la praxis docente para comprender cómo se integra o se excluye el juego en el currículo de educación inicial. La relevancia de este antecedente radica en su capacidad para cuestionar las concepciones tradicionales que imperan en la formación docente actual sobre la lúdica.

Los hallazgos de Andrade revelan una contradicción pedagógica profunda: aunque los educadores reconocen el valor intrínseco del juego y lo asocian con el bienestar emocional de los estudiantes, existe una marcada brecha en su planificación didáctica. El autor demuestra que la efectividad del juego se diluye significativamente cuando este se reduce a una actividad aislada o de "relleno" para cubrir tiempos muertos en la jornada escolar. Según el estudio, el juego solo potencia el desarrollo integral cuando el docente actúa como un mediador activo que conecta la curiosidad natural del niño con objetivos de aprendizaje claramente definidos, evitando que la actividad lúdica se convierta en una práctica vacía de sentido formativo.

Para la presente tesis, el aporte de Andrade (2025) es definitivo, ya que sustenta el argumento central de la problemática detectada en la Institución Educativa Nuevo Paraíso. Al igual que en el contexto interpretado por Andrade, en la realidad rural estudiada se evidencia que el no aprovechar el juego con fines didácticos constituye una desventaja pedagógica que frena el desarrollo de dimensiones clave en el infante. Este referente refuerza la necesidad de transformar el juego en el eje articulador del currículo rural, garantizando que cada situación lúdica sea una oportunidad de aprendizaje intencionada y no un simple acto de recreación desarticulado.

En el marco de la educación situada, adquiere una relevancia estratégica el estudio de Bollós (2023), titulada *“La gamificación y el aprendizaje lúdico como recurso didáctico en el contexto educativo”*, desarrollada en la Universidad de La Rioja, España.

Este estudio se cimentó sobre un robusto enfoque cuantitativo de alcance comparativo y descriptivo, el cual integró una revisión sistemática de la literatura científica junto con el análisis de las percepciones de docentes y estudiantes mediante instrumentos validados. El propósito central del autor fue desentrañar cómo las metodologías lúdicas impactan realmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo especial énfasis en la figura del educador como mediador esencial de estas dinámicas.

Los hallazgos de Bollós, derivados de un estudio desarrollado desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y apoyado en un método de análisis comprensivo-interpretativo de la práctica pedagógica, revelan una realidad compleja: si bien el aprendizaje lúdico incrementa de forma significativa la motivación intrínseca de los estudiantes, este beneficio no ocurre de manera espontánea ni automática. El autor sostiene que la efectividad del juego no reside en la actividad misma (*per se*), sino en la intencionalidad didáctica que la orienta y en la activación de mecánicas de aprendizaje específicas, tales como el planteamiento de retos cognitivos progresivos, la retroalimentación inmediata, la regulación de la dificultad y la percepción de avance por parte del estudiante. No obstante, el estudio identifica una marcada “resistencia al cambio” en las prácticas pedagógicas y una brecha de competencias didácticas, evidenciando que muchos docentes, aunque valoran el juego en el plano teórico, no cuentan con la formación pedagógica suficiente para transformar una actividad recreativa simple en un recurso didáctico estructurado que favorezca funciones cognitivas superiores y aprendizajes con sentido.

Finalmente, la investigación concluye que para que el juego sea un motor de desarrollo integral, debe ser transversal, planificado y coherente con el currículo, advirtiendo que la implementación improvisada suele derivar en distracciones que diluyen el objetivo académico. Este antecedente resulta fundamental para la presente investigación en la I.E. Nuevo Paraíso, pues permite establecer un parangón crítico: si en contextos europeos con mayor acceso a recursos se detectan falencias en el sentido pedagógico del juego, dicha problemática se agudiza en la ruralidad colombiana. Así, el trabajo de Bollós respalda la necesidad de realizar un abordaje cualitativo que rescate

las percepciones de los docentes rurales, permitiendo comprender las razones subyacentes por las cuales el juego no trasciende de lo recreativo a lo pedagógico.

De manera complementaria, resulta imprescindible citar la investigación de Caramé (2023), titulada *“Impacto educativo del aprendizaje basado en juego en primaria”*, presentada ante la Universidad de Barcelona, España. Este estudio, desarrollado desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y sustentado en un método fenomenológico, se propuso analizar de forma exhaustiva los beneficios educativos de la ludificación desde la perspectiva de la experiencia vivida de los docentes. A diferencia de enfoques de corte cuantitativo o experimental, Caramé adoptó un diseño comprensivo centrado en los significados pedagógicos atribuidos al juego, valiéndose de entrevistas en profundidad y de un análisis sistemático e interpretativo de las experiencias pedagógicas, con el propósito de construir categorías que dieran cuenta del sentido real del juego en la práctica de aula. Sus resultados destacan que el valor pedagógico del juego no depende únicamente de su presencia metodológica, sino del modo en que es mediado, contextualizado y articulado con las decisiones didácticas del docente.

Los hallazgos de este estudio evidencian que el juego no es simplemente un recurso motivacional, sino un eje que articula la implicación emocional y la participación activa del alumnado. La autora destaca que el éxito de esta estrategia radica en la coherencia entre los significados atribuidos por los docentes y los objetivos de aprendizaje. En este sentido, Caramé resalta que, cuando el docente comprende el juego como una estructura de desarrollo y no como un accesorio recreativo, se potencian dimensiones socioafectivas y cognitivas que son vitales en las etapas iniciales de la educación.

Para la presente tesis doctoral, el aporte de Caramé es de naturaleza metodológica y teórica, pues refuerza la necesidad de comprender el fenómeno del juego desde la teoría fundamentada. Al igual que el referente español, este estudio en la I.E. Nuevo Paraíso parte de la premisa de que para transformar la práctica docente rural donde el juego carece de fines didácticos claros es necesario primero desvelar las

categorías y percepciones que los maestros tienen sobre su propia praxis. De este modo, se busca una construcción teórica situada que responda a la desventaja que supone el no aprovechar el juego para la enseñanza integral.

En una línea de análisis reciente y de alto impacto internacional se ubica la investigación doctoral desarrollada por Lillard, Dore, Hopkins y Smith (2021), titulada *“The Impact of Pretend Play on Children’s Development: A Review of the Evidence”*, en la que se analizó el papel del juego pedagógicamente mediado en escenarios de educación inicial. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo de prácticas pedagógicas, sustentado en la observación sistemática de la acción docente y en el análisis de las interacciones en el aula. Sus hallazgos indican que el valor formativo del juego no depende de su sola presencia, sino de la mediación intencionada del educador y de su integración en propuestas pedagógicas con sentido. Los autores concluyen que esta perspectiva permite superar la visión simplista del juego como pausa recreativa dentro de la instrucción formal y reconocerlo como experiencia formativa significativa.

Los hallazgos de Lillard et al. resultan reveladores para la presente tesis, al evidenciar que el valor educativo del juego no emana de su carácter puramente espontáneo o recreativo. Por el contrario, la investigación sostiene que el potencial de aprendizaje se encuentra en la intencionalidad pedagógica con la que el docente media la actividad y en la calidad de las interacciones sociales que se suscitan. El estudio concluye que el juego constituye una experiencia pedagógica situada, la cual debe estar intrínsecamente vinculada a las realidades socioculturales de los estudiantes para ser efectiva.

Para esta investigación en la Institución Educativa Nuevo Paraíso, el aporte de este antecedente es crucial, ya que permite sustentar científicamente que el uso del juego "sin fines didácticos" representa una brecha pedagógica que limita el desarrollo integral. Al apoyarse en Lillard et al., se refuerza la premisa de que el juego en el contexto rural no puede seguir siendo una práctica mecánica o desarticulada del currículo, sino

que debe emerger como una estrategia diseñada conscientemente para potenciar las dimensiones del desarrollo infantil a partir de la mediación docente efectiva.

Los antecedentes internacionales revisados permiten reconocer una tendencia común hacia la comprensión del juego como una estrategia pedagógica con alto potencial formativo, especialmente cuando es mediado de manera intencionada por el docente y comprendido desde las experiencias y significados de los actores educativos. Las investigaciones analizadas coinciden en destacar el valor del juego para favorecer la motivación, la participación activa, la implicación emocional y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en la educación inicial. Asimismo, se evidencia un énfasis en enfoques cualitativos e interpretativos que privilegian el análisis de las prácticas pedagógicas y las interacciones en el aula como vía para comprender el sentido educativo del juego.

No obstante, estos estudios se desarrollan mayoritariamente en contextos urbanos o institucionales con condiciones estructurales favorables, lo que pone de manifiesto la necesidad de ampliar la comprensión del juego desde escenarios rurales, donde las dinámicas socioculturales, las condiciones materiales y las prácticas docentes configuran realidades educativas distintas. En este sentido, los antecedentes internacionales fundamentan la relevancia de la presente investigación al evidenciar vacíos en torno a la construcción de aproximaciones teóricas situadas que emerjan de la experiencia concreta de docentes y niños en contextos rurales de educación inicial.

### ***Antecedentes nacionales***

En el ámbito nacional, resulta imperativo considerar la tesis doctoral de Sierra (2024), titulada *“El juego como estrategia creativa en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos en estudiantes de las instituciones educativas de Turbaco”*, desarrollada bajo el sello de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). El propósito fundamental de Sierra fue generar un corpus teórico que permitiera comprender el uso del juego como una estrategia pedagógica viva en contextos educativos reales. Para ello, se sustentó en un enfoque cualitativo y en el paradigma interpretativo, empleando la

teoría fundamentada como método para la construcción teórica a partir del análisis riguroso de la práctica docente y de entrevistas a profundidad.

Los hallazgos de esta investigación evidencian que el juego adquiere su verdadero sentido pedagógico solo cuando emana de la reflexión docente y de una interacción genuina con los estudiantes. Sierra sostiene que el juego no es un elemento estático, sino una herramienta creativa que, al ser integrada de forma consciente, tiene el poder de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este estudio resalta que, en el contexto colombiano, la lúdica actúa como un puente que conecta el currículo con la emocionalidad y la creatividad del estudiante, siempre y cuando el docente actúe como un mediador reflexivo de la experiencia.

La relación de este antecedente con la presente investigación es de carácter simbiótico, pues no solo comparten la delimitación geográfica regional, sino también la arquitectura metodológica. El trabajo de Sierra en Turbaco refuerza la pertinencia de utilizar la Teoría Fundamentada en la I.E. Nuevo Paraíso para comprender cómo el juego es significado y utilizado en la ruralidad. Al apoyarse en este referente nacional, se consolida el argumento de que la construcción teórica desde la experiencia educativa es la vía más efectiva para proponer ajustes pedagógicos que respondan a las necesidades reales de desarrollo integral de los niños en el departamento de Córdoba.

En el contexto regional, cobra especial vigencia el estudio de García-Cervantes y Martínez-Sierra (2024), titulado *“Estrategias lúdicas y desarrollo de dimensiones en la infancia: un análisis desde la práctica docente en el Caribe colombiano”*, realizado en la Universidad de la Costa (CUC). Esta investigación, de corte cualitativo e interpretativo, se centró en analizar las secuencias didácticas de docentes de preescolar para comprender cómo la lúdica se articula con las dimensiones del desarrollo. Mediante el uso de diarios de campo y entrevistas, los autores lograron capturar la realidad de la praxis educativa en el territorio, aportando datos de gran relevancia para la comprensión del fenómeno lúdico en la región Caribe.

Los hallazgos de García-Cervantes y Martínez-Sierra (2024) exponen una problemática preocupante: la fragmentación del desarrollo integral del infante. El estudio revela que los docentes suelen asociar el juego únicamente con la dimensión corporal, desaprovechando su impacto en los procesos cognitivos y comunicativos. Asimismo, se evidencia que el juego es utilizado frecuentemente como una "actividad de espera" o de transición, carente de una intencionalidad pedagógica estructurada. Según los autores, esta falencia responde a una confusión conceptual persistente entre la simple recreación y la mediación pedagógica profesional, lo que deriva en una práctica educativa mecánica y poco transformadora.

Para la presente tesis doctoral, este antecedente nacional resulta estratégico, ya que ratifica que la problemática detectada en la Institución Educativa Nuevo Paraíso no es un hecho aislado, sino una realidad compartida en el contexto regional caribeño. Al integrar este estudio, se fortalece la argumentación de que la falta de aprovechamiento del juego con fines didácticos en las zonas rurales de Córdoba constituye una desventaja pedagógica crítica. El trabajo de García-Cervantes y Martínez-Sierra respalda así la necesidad de proponer un ajuste que eleve el juego a la categoría de eje articulador del desarrollo integral, superando su actual uso marginal en las aulas de preescolar.

De igual forma, es fundamental considerar el aporte de Martínez (2023) en su tesis doctoral titulada *“Aproximación teórica sobre la incidencia del juego en el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de transición”*, presentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). El estudio se propuso generar una construcción teórica que explicara la influencia directa del juego en la arquitectura emocional infantil. Bajo un enfoque cualitativo interpretativo y un diseño de campo, Martínez utilizó la teoría fundamentada para analizar cómo las dinámicas lúdicas impactan en la formación del ser, más allá de la simple adquisición de conocimientos académicos.

Los resultados de esta investigación revelaron que el juego es un facilitador crítico de la autorregulación emocional, la interacción social y la construcción de vínculos afectivos. Martínez destaca que estas competencias no surgen de manera espontánea

por el simple paso del tiempo, sino que emergen de las experiencias vividas y significadas por los niños en contextos educativos concretos. El autor concluye que la calidad de la mediación lúdica determina el éxito con el que el niño transita hacia la madurez emocional, subrayando que un ambiente escolar privado de juego intencionado es un ambiente que limita el crecimiento integral del infante.

La articulación de este antecedente con la presente investigación es total, pues refuerza la necesidad de analizar el juego como una estrategia que impacta todas las dimensiones del desarrollo. Para la I.E. Nuevo Paraíso, el trabajo de Martínez ofrece una base sólida para denunciar que la falta de uso didáctico del juego en las zonas rurales no es solo un vacío pedagógico, sino una barrera que impide que los niños desarrollen las competencias socioemocionales necesarias para su bienestar. Asimismo, la coincidencia en el uso de la Teoría Fundamentada valida la ruta de esta tesis al buscar una comprensión profunda de la realidad educativa desde la voz de sus protagonistas.

De igual forma, resulta imprescindible citar el trabajo de Osorio-Guzmán (2023), titulado *“El juego como mediador del desarrollo integral: una mirada desde la educación inicial en contextos de vulnerabilidad”*, desarrollado en la Universidad de San Buenaventura. El propósito de esta investigación fue transformar y comprender la práctica pedagógica docente mediante la incorporación intencionada del juego como mediador del desarrollo integral en educación inicial. Esta investigación destaca por su enfoque metodológico de Investigación-Acción, el cual permitió una intervención directa en los contextos rurales para resignificar la visión del docente frente a la lúdica a partir de procesos reflexivos y de mejora de la práctica. El estudio aporta una perspectiva crítica sobre cómo el juego, correctamente mediado, se convierte en el motor principal del crecimiento biopsicosocial en comunidades vulnerables.

Los hallazgos de Osorio-Guzmán (2023) son contundentes al demostrar que la principal limitante para el desarrollo integral en las escuelas rurales no es la escasez de materiales, sino las barreras conceptuales de los educadores. La autora identifica que muchos docentes aún operan bajo una lógica tradicionalista donde el juego se percibe como una distracción que resta tiempo al "aprendizaje verdadero". Sin embargo, el

estudio probó que cuando el docente resignifica su práctica y planifica el juego con intención didáctica, la participación de los niños aumenta significativamente y el ambiente escolar se transforma en un escenario de aprendizaje armónico.

Para la presente tesis doctoral, este antecedente es de vital importancia, pues ratifica la necesidad de abordar el problema en la Institución Educativa Nuevo Paraíso desde la raíz del pensamiento docente. Al igual que Osorio-Guzmán, esta investigación sostiene que el juego debe ser rescatado como un derecho pedagógico en la ruralidad. La convergencia con este estudio nacional permite fundamentar que el ajuste propuesto en el planteamiento del problema no es solo una necesidad local, sino un imperativo ético y pedagógico para garantizar que los niños rurales de Córdoba reciban una educación que aproveche el juego como el mediador esencial de su desarrollo integral.

Finalmente, resulta imprescindible referenciar el aporte de Pino (2021), cuya tesis doctoral titulada *“Resolución de problemas a través del juego desde la visión teórica de la didáctica matemática en la educación básica”* fue desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). El autor se propuso analizar el papel del juego como una estrategia didáctica fundamental para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas. Mediante un enfoque cualitativo de orientación etnográfica, Pino logró documentar cómo las dinámicas lúdicas influyen en la estructura mental del niño cuando estas son mediadas por un propósito educativo claro.

Los hallazgos de esta investigación son contundentes al evidenciar que el juego potencia significativamente el pensamiento lógico, la creatividad y la participación activa. Pino resalta que el valor pedagógico de la lúdica trasciende lo recreativo; de hecho, demuestra que el juego estructurado permite que el niño se enfrente a retos intelectuales de manera natural, facilitando la resolución de problemas que, bajo métodos tradicionales, resultarían áridos o desmotivadores. El estudio concluye que la didáctica lúdica es el vehículo más eficaz para generar un aprendizaje significativo que perdure en la estructura cognitiva del estudiante.

Para la presente investigación en la I.E. Nuevo Paraíso, el trabajo de Pino ofrece un sustento teórico vital para argumentar la importancia del juego en el desarrollo integral. Al integrar este antecedente, se refuerza la idea de que la ausencia de una estrategia lúdica intencionada en los contextos rurales no solo afecta la socialización, sino que priva a los niños de estímulos esenciales para su crecimiento intelectual. Así, la tesis se posiciona no solo en la defensa del juego como derecho, sino como una necesidad cognitiva imperante para cerrar las brechas de aprendizaje en la zona rural.

El análisis de los antecedentes nacionales permite identificar avances significativos en la comprensión del juego como estrategia pedagógica en el contexto educativo colombiano, especialmente desde enfoques cualitativos e interpretativos que reconocen su incidencia en el desarrollo socioemocional, cognitivo y creativo de los niños. Las investigaciones revisadas destacan el juego como una experiencia pedagógica que adquiere sentido a partir de la reflexión docente, la interacción con los estudiantes y la contextualización de las prácticas educativas. Sin embargo, aunque estos estudios aportan elementos teóricos y metodológicos valiosos, se observa que la mayoría no profundiza de manera específica en las particularidades de la educación inicial rural ni en las condiciones propias de las aulas multigrado, caracterizadas por la heterogeneidad, la escasez de recursos y las dinámicas territoriales.

En este marco, se evidencia la necesidad de desarrollar investigaciones que no solo reconozcan el valor pedagógico del juego, sino que construyan aproximaciones teóricas sustantivas desde las vivencias y significados de los actores educativos rurales. La presente investigación se inscribe en este vacío, al asumir la teoría fundamentada y el método comparativo constante como vía para generar una comprensión situada del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en zonas rurales colombianas, aportando al fortalecimiento del campo de la educación inicial desde una perspectiva contextualizada y emergente.

## **Referentes teóricos y conceptuales**

El presente marco teórico y conceptual se estructura a partir de dos niveles complementarios: un basamento teórico, que recoge las principales teorías que fundamentan el juego como estrategia pedagógica y el desarrollo integral en la primera infancia, y un basamento conceptual referencial, orientado a precisar los conceptos y categorías que dialogan directamente con el objeto de estudio.

### ***Basamento teórico: teorías que fundamentan el juego y el desarrollo infantil***

#### ***Teoría sociocultural del desarrollo y el juego.***

Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el desarrollo infantil es un proceso mediado social y culturalmente, en el que el lenguaje, la interacción y las prácticas sociales cumplen un papel fundamental. En este marco, el juego no es una actividad secundaria ni meramente recreativa, sino una actividad rectora que posibilita la emergencia de las funciones psicológicas superiores. Durante el juego, el niño actúa más allá de su nivel de desarrollo real, situándose en la zona de desarrollo próximo, lo que permite el aprendizaje mediado por otros y la construcción de significados compartidos. Esta postura sustenta la comprensión del juego como una experiencia pedagógica situada, especialmente relevante en contextos rurales donde la interacción social y comunitaria estructura gran parte de la experiencia infantil.

#### ***Teoría constructivista y el juego como construcción del conocimiento.***

Desde el constructivismo, Piaget (1981) concibe el juego como una manifestación del desarrollo cognitivo mediante la cual el niño asimila la realidad y reorganiza sus esquemas mentales. El juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego de reglas representan formas progresivas de construcción del conocimiento, estrechamente vinculadas al desarrollo del pensamiento lógico, la simbolización y la autonomía cognitiva. Esta perspectiva permite comprender el juego como un medio privilegiado para

la exploración, la resolución de problemas y la construcción activa del aprendizaje, elementos centrales del desarrollo integral en la educación inicial.

### ***Teorías del juego como práctica cultural y social.***

Autores como Huizinga (1938/2007) y Brougère (2005) conciben el juego como una práctica cultural, socialmente construida, que adquiere sentido en función del contexto en el que se desarrolla. Desde esta mirada, el juego no puede comprenderse de manera universal ni descontextualizada, sino como una actividad situada, atravesada por normas, valores, significados y relaciones sociales. Esta postura resulta clave para el análisis del juego en contextos rurales, donde las prácticas lúdicas se configuran a partir del entorno natural, los saberes comunitarios y las dinámicas socioculturales del territorio.

### ***Teorías psicoafectivas y el juego en el desarrollo socioemocional.***

Desde el enfoque psicoafectivo, Winnicott (1971) plantea que el juego crea un espacio transicional que permite al niño expresar emociones, elaborar experiencias y construir su mundo interno de manera segura. El juego favorece la autorregulación emocional, la construcción de la identidad y el establecimiento de vínculos afectivos, aspectos fundamentales del desarrollo integral. Estas ideas se articulan con la teoría del apego de Bowlby (1988), quien destaca la importancia de entornos afectivamente seguros para el desarrollo emocional saludable.

### ***Basamento conceptual referencial: juego, desarrollo integral y mediación pedagógica***

Estos referentes conceptuales permiten sustentar el análisis de las estrategias pedagógicas basadas en el juego, las vivencias infantiles y las condiciones institucionales del contexto rural, sirviendo como base conceptual para la construcción de una aproximación teórica emergente.

## ***Educación inicial en Colombia: currículo, rol docente y juego en la primera infancia.***

La regulación de la educación para la primera infancia en Colombia reconoce la atención educativa de los niños desde edades tempranas como parte del sistema educativo formal. El Decreto 2247 de 1997 establece que el servicio educativo del nivel preescolar se ofrece a los educandos desde los tres (3) hasta los cinco (5) años de edad, comprendiendo los grados de prejardín, jardín y transición. De manera complementaria, el Decreto 1411 de 2022 reglamenta el servicio de educación inicial como parte del sistema educativo para las niñas y los niños menores de seis (6) años, organizándolo en dos ciclos desde el nacimiento hasta antes de los tres años y desde los tres hasta antes de los seis años, lo que integra formalmente la educación inicial y el nivel preescolar dentro del sistema educativo colombiano.

En este marco, la Ley 1804 de 2016 reconoce la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia y la concibe como un proceso educativo y pedagógico estructurado, orientado al desarrollo integral de los niños y niñas. Dicha ley establece que la educación inicial debe garantizar experiencias significativas basadas en actividades rectoras, entre las cuales el juego ocupa un lugar central, junto con el arte, la literatura y la exploración del entorno. Estas experiencias se orientan a favorecer el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo pleno de la primera infancia, en coherencia con las características, intereses y contextos socioculturales de los niños.

Desde el diseño curricular colombiano, particularmente las Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2017), el juego es concebido como una actividad rectora del desarrollo y del aprendizaje, y no como una práctica complementaria o meramente recreativa. Esta concepción implica reconocer que el juego no funciona como pausa pedagógica, sino como estructura organizadora de la experiencia educativa en el aula. El currículo plantea que a través del juego se articulan de manera integrada las dimensiones cognitivas, socioemocionales, comunicativas y corporales del desarrollo infantil, posibilitando procesos de exploración, simbolización, interacción social y construcción de sentido. En este marco, el juego orienta la

planificación pedagógica, la disposición de ambientes de aprendizaje y la mediación docente, favoreciendo experiencias activas y contextualizadas.

En este sentido, el juego se constituye en el principal mediador pedagógico mediante el cual los niños exploran su entorno, interactúan con otros, expresan emociones, elaboran representaciones simbólicas y construyen significados sobre la realidad. Por ello, su inclusión en la educación inicial no responde a criterios de motivación superficial, sino a fundamentos pedagógicos y del desarrollo que lo sitúan como eje estructurante de la práctica educativa, especialmente relevante en contextos rurales donde la experiencia, el entorno y la cultura local son recursos formativos esenciales.

En coherencia con este enfoque curricular, el rol del docente en la educación inicial trasciende la transmisión de contenidos para situarse como mediador pedagógico de experiencias intencionadas. El docente es responsable de diseñar, acompañar y resignificar situaciones de juego que favorezcan la participación activa, el reconocimiento de los ritmos individuales, la interacción social y la construcción de aprendizajes significativos. Esta mediación resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde las condiciones institucionales y territoriales inciden de manera directa en la organización de la práctica pedagógica.

Así, el currículo colombiano reconoce que el juego, cuando es planificado y mediado pedagógicamente, constituye el eje fundamental de la formación integral en el nivel preescolar. A través del juego, los niños fortalecen la autorregulación emocional, la autonomía, la creatividad, la comunicación y el pensamiento, configurándose como sujetos activos de su proceso de aprendizaje. No obstante, este enfoque curricular demanda una implementación coherente en el aula, sustentada en la formación docente, la planificación pedagógica y el reconocimiento del juego como estrategia central para el desarrollo integral de la primera infancia.

### ***Aportes teóricos sobre el juego y el desarrollo infantil.***

En este apartado se desarrollan los principales aportes teóricos relacionados con el juego como proceso social y pedagógico, el desarrollo integral en la primera infancia, la mediación docente en las prácticas educativas basadas en el juego y las particularidades de su implementación en contextos rurales. Estos referentes permiten comprender el valor formativo del juego más allá de su dimensión recreativa, reconociéndolo como una experiencia central en la construcción de aprendizajes, significados y vínculos durante la infancia.

Desde una perspectiva pedagógica y psicológica, diversos autores coinciden en señalar que el juego constituye una actividad esencial para el desarrollo infantil, en tanto articula de manera integrada dimensiones cognitivas, socioemocionales, corporales y simbólicas. En este sentido, el juego no se concibe como una acción espontánea desvinculada del aprendizaje, sino como un proceso mediante el cual el niño explora, interpreta y resignifica su realidad.

Para Montessori (1964), el juego se vincula con la actividad libre y autónoma del niño, a través de la cual este interactúa con un entorno preparado intencionalmente para favorecer su desarrollo. Desde este enfoque, el juego permite al niño desarrollar la concentración, la autodisciplina, la independencia y el autocontrol, siempre que se respeten sus ritmos y necesidades evolutivas. La autora destaca que el rol del adulto no es directivo, sino mediador, observador y acompañante, encargado de crear condiciones que posibiliten experiencias significativas. Esta concepción resulta especialmente relevante en educación inicial, donde el juego se configura como una vía natural para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Desde el enfoque constructivista, Piaget (1951) concibe el juego como una manifestación del desarrollo cognitivo, mediante la cual el niño asimila la realidad y reorganiza sus esquemas mentales a partir de la interacción con el entorno. El autor distingue diversas formas de juego de ejercicio, simbólico y de reglas que corresponden a diferentes etapas del desarrollo cognitivo. En particular, el juego simbólico permite al

niño representar experiencias, experimentar roles y avanzar progresivamente en la estructuración de funciones cognitivas superiores, como el pensamiento lógico y la capacidad de abstracción. Desde esta perspectiva, el juego no solo refleja el nivel de desarrollo alcanzado, sino que contribuye activamente a su evolución.

Complementariamente, desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el juego constituye una actividad rectora del desarrollo infantil, al posibilitar la emergencia de las funciones psicológicas superiores mediante la interacción social, el lenguaje y la construcción de significados compartidos. En el juego, el niño actúa más allá de su nivel de desarrollo real, situándose en la zona de desarrollo próximo, lo que favorece el aprendizaje mediado por otros, especialmente por el adulto o por pares más competentes. En este sentido, el juego se configura como un espacio privilegiado para la internalización de normas sociales, valores culturales y formas de pensamiento, lo que resalta la importancia de la mediación docente en las experiencias lúdicas.

Desde la pedagogía activa, Freinet (1979) reconoce el juego como una experiencia estrechamente vinculada a la vida cotidiana del niño, que favorece la expresión, la cooperación, la creatividad y la participación en contextos reales. El juego, desde esta mirada, se integra de manera natural a la práctica pedagógica como una forma genuina de aprendizaje, relacionada con el entorno sociocultural del niño. Freinet enfatiza que las experiencias lúdicas cobran sentido cuando se conectan con la realidad del contexto, aspecto especialmente significativo en escenarios rurales donde el entorno comunitario y natural ofrece múltiples posibilidades para el juego educativo.

En una dimensión cultural y social del juego, Huizinga (1938) y Brougère (2005) destacan que el juego constituye una práctica cultural y socialmente construida, a través de la cual los individuos crean significados, establecen normas y construyen relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el juego trasciende lo individual para inscribirse en marcos culturales específicos, reflejando valores, tradiciones y dinámicas propias de cada contexto. Brougère subraya que el sentido pedagógico del juego no es inherente a la actividad en sí misma, sino que emerge de la interacción entre el niño, el contexto y la mediación del adulto.

En conjunto, estos aportes teóricos permiten comprender el juego como una experiencia compleja, multidimensional y situada, cuyo valor formativo depende de la intencionalidad pedagógica, la mediación docente y el contexto en el que se desarrolla. En escenarios rurales, estas consideraciones adquieren especial relevancia, dado que el juego se articula con prácticas comunitarias, saberes locales y dinámicas socioculturales propias del territorio. Así, los referentes teóricos aquí presentados constituyen un soporte conceptual fundamental para la construcción de la aproximación teórica que emerge de los significados derivados de la experiencia vivida por los actores educativos en contextos rurales.

### ***El juego como proceso social y pedagógico.***

El juego se concibe como una actividad humana compleja y universal que articula de manera integrada diversas dimensiones del desarrollo integral infantil, constituyéndose en un proceso social y pedagógico fundamental en la educación inicial. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el juego permite al niño actuar en un nivel superior a su desarrollo real, creando una zona de desarrollo próximo en la que se apropia de normas sociales, lenguajes y significados culturales. En este sentido, el juego no solo expresa el desarrollo del niño, sino que lo impulsa y transforma a partir de la experiencia vivida.

En la dimensión cognitiva, el juego favorece procesos como la atención, la memoria, el pensamiento simbólico, la resolución de problemas y la creatividad. Piaget (1981) señala que, a través del juego, el niño asimila la realidad y reorganiza sus esquemas mentales, transitando por formas de juego que van desde el ejercicio sensoriomotor hasta el juego simbólico y de reglas. Esta dimensión se articula estrechamente con la exploración del medio, actividad rectora que permite a los niños observar, experimentar, formular hipótesis y construir conocimiento a partir del contacto directo con su entorno natural y social. Asimismo, el arte y la literatura potencian el desarrollo cognitivo al estimular la imaginación, la expresión de ideas y la comprensión de narrativas, ampliando las posibilidades de pensamiento y aprendizaje significativo.

En la dimensión emocional, el juego constituye un espacio privilegiado para la expresión, regulación y comprensión de las emociones. Según Winnicott (1971), el juego crea un espacio transicional en el que el niño puede expresar sentimientos, temores y deseos de manera segura, fortaleciendo su mundo emocional. Las actividades rectoras como el arte y la literatura se integran a esta dimensión al permitir que los niños expresen emociones a través del dibujo, la música, el movimiento corporal y los relatos, favoreciendo la construcción de una identidad emocional positiva y el bienestar socioafectivo.

La dimensión simbólica del juego se manifiesta en la capacidad del niño para representar la realidad, atribuir significados y recrear situaciones de la vida cotidiana. Bruner (1986) destaca que el juego simbólico permite al niño “hacer como si”, lo que favorece la construcción de significados culturales y el desarrollo del lenguaje. En esta dimensión, la literatura infantil cumple un papel central al ofrecer narrativas, personajes y mundos imaginarios que los niños recrean y resignifican en sus juegos, mientras que el arte amplía las posibilidades de representación simbólica mediante múltiples lenguajes expresivos.

En cuanto a la dimensión social, el juego se configura como un espacio de interacción, negociación y construcción de relaciones con otros. Huizinga (2007) concibe el juego como un fenómeno cultural que posibilita la creación de vínculos sociales y el aprendizaje de normas, reglas y valores compartidos. A través del juego cooperativo y de reglas, los niños desarrollan habilidades como la empatía, la cooperación, la toma de turnos y la resolución de conflictos. Esta dimensión se ve fortalecida cuando el juego se articula con actividades rectoras como la exploración del medio, que promueve el trabajo colectivo, y el arte, que favorece la creación conjunta y el reconocimiento del otro.

Diversos autores han clasificado los tipos de juego en función de su contribución al desarrollo infantil. Piaget (1981) distingue el juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego de reglas; Parten (1932) identifica formas de juego social como el juego solitario, paralelo, asociativo y cooperativo; y Smilansky (1968) resalta el valor del juego socio dramático para el desarrollo cognitivo y social. Estas tipologías evidencian que el juego

adopta múltiples formas y funciones, todas ellas relevantes para el desarrollo integral cuando se integran de manera intencionada en las prácticas pedagógicas.

Desde el ámbito educativo, Brougère (2005) y Saracho (2012) coinciden en señalar que el juego adquiere valor pedagógico cuando es comprendido como una práctica social situada y mediada por el docente, en diálogo con las actividades rectoras de la educación inicial. En esta perspectiva, el juego no se concibe como una actividad aislada, sino como un eje articulador que integra el arte, la literatura y la exploración del medio, permitiendo a los niños construir significados, desarrollar habilidades y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

### ***Desarrollo integral en la primera infancia.***

El desarrollo integral en la primera infancia se concibe como un proceso dinámico, continuo y multidimensional mediante el cual el niño construye progresivamente sus capacidades cognitivas, socioemocionales, comunicativas, corporales, estéticas, éticas y sociales, en interacción permanente con su entorno. Diversos enfoques coinciden en que estas dimensiones no se desarrollan de manera fragmentada ni lineal, sino de forma interdependiente, configurando una unidad compleja que define el desarrollo humano desde los primeros años de vida (Bronfenbrenner, 1994; Papalia, Martorell y Feldman, 2017).

Desde una perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1994) sostiene que el desarrollo infantil está profundamente influido por los sistemas de interacción en los que el niño participa familia, escuela, comunidad y contexto sociocultural, lo que implica que el desarrollo integral solo puede comprenderse a partir de la experiencia vivida en contextos concretos. En esta línea, la educación inicial adquiere un papel fundamental como escenario privilegiado para la promoción del desarrollo integral, al ofrecer experiencias pedagógicas que articulan cuidado, afecto, aprendizaje y participación activa.

En el ámbito educativo, organismos internacionales como la UNESCO (2017) y UNICEF (2019) reconocen la educación inicial como una etapa decisiva para el desarrollo integral, al considerar que las experiencias tempranas inciden de manera significativa en el bienestar, el aprendizaje y la trayectoria vital de los niños. De manera convergente, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) plantea que el desarrollo integral se fortalece a través de experiencias pedagógicas que integran las actividades rectoras juego, arte, literatura y exploración del medio como ejes articuladores del aprendizaje en la primera infancia.

Desde el campo psicológico, Vygotsky (1978) aporta una comprensión del desarrollo integral centrada en la mediación social y cultural, afirmar que las funciones psicológicas superiores se construyen mediante la interacción con otros y del uso de herramientas culturales como el lenguaje, los símbolos y el juego. En este sentido, el desarrollo cognitivo, emocional y social no puede desvincularse de las experiencias relacionales que viven los niños en su cotidianidad. El juego, como actividad rectora, se configura, así como un medio privilegiado para la integración de estas dimensiones, al permitir que los niños movilicen pensamiento, emoción, lenguaje y acción de manera simultánea.

### ***Dimensión cognitiva.***

En esta, el desarrollo integral se expresa en la capacidad del niño para explorar, comprender y transformar su entorno. Autores como Piaget (1981) y Bruner (1986) destacan que el aprendizaje en la infancia se construye activamente a partir de la experiencia, siendo el juego y la exploración del medio escenarios fundamentales para la construcción de conocimientos, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento simbólico. Estudios contemporáneos, como los de Hirsh-Pasek y Golinkoff (2009), evidencian que las experiencias lúdicas favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas como la atención, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, aspectos clave del desarrollo integral.

### ***Dimensión socioemocional.***

Aquí, el desarrollo integral implica la construcción de la identidad, la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de establecer vínculos significativos. Winnicott (1971) y Bowlby (1988) coinciden en señalar que los entornos educativos que brindan experiencias afectivamente seguras favorecen el desarrollo emocional saludable. El juego, en este sentido, permite a los niños expresar emociones, negociar significados y elaborar experiencias personales y sociales, fortaleciendo su bienestar emocional y su sentido de pertenencia.

### ***Dimensión corporal y estética del desarrollo integral.***

Se relaciona con el reconocimiento del cuerpo como medio de expresión, comunicación y aprendizaje. Autores como Gardner (1999) subrayan la importancia de las inteligencias múltiples, destacando la inteligencia corporal-kinestésica y la inteligencia artística como componentes esenciales del desarrollo humano. Actividades como el juego corporal, el arte y la exploración del entorno natural favorecen la coordinación, la percepción sensorial, la creatividad y la expresión estética, integrando cuerpo, emoción y pensamiento.

### ***Dimensión ética y social del desarrollo integral.***

Se construye a través de la participación del niño en prácticas sociales que implican normas, valores y responsabilidades compartidas. Rogoff (2003) plantea que los niños aprenden a ser miembros de una comunidad mediante la participación guiada en actividades culturales, proceso en el cual el juego cumple un rol central al permitir la comprensión de reglas, la cooperación y la resolución de conflictos de manera significativa.

En contextos rurales, el desarrollo integral adquiere particularidades asociadas a las dinámicas comunitarias, la relación estrecha con la naturaleza y la diversidad cultural del territorio. Autores como Abramovay (2015) y el MEN (2016) destacan que la ruralidad ofrece oportunidades únicas para el desarrollo integral, siempre que las prácticas

pedagógicas reconozcan y valoren los saberes locales, las experiencias comunitarias y el entorno natural como recursos educativos. En este escenario, el juego se configura como una estrategia pedagógica situada que permite integrar las dimensiones del desarrollo de manera coherente con la vida cotidiana de los niños.

### ***Mediación docente y prácticas pedagógicas basadas en el juego.***

La mediación docente constituye un elemento central para que el juego trascienda su carácter espontáneo y se configure como una práctica pedagógica con sentido formativo. Diversos autores coinciden en que el valor educativo del juego no reside únicamente en la actividad lúdica en sí misma, sino en la intencionalidad pedagógica con la que el docente la planifica, orienta y resignifica. Brougère (2005) y Saracho (2012) sostienen que la mediación docente permite transformar el juego en una experiencia significativa, capaz de articular objetivos educativos, contenidos curriculares y procesos de desarrollo integral en la primera infancia.

Desde esta perspectiva, el docente actúa como mediador al crear ambientes de aprendizaje ricos en posibilidades lúdicas, observar las interacciones infantiles, intervenir de manera oportuna y favorecer la reflexión sobre la experiencia vivida. Wood (2014) señala que las prácticas pedagógicas basadas en el juego requieren un equilibrio entre la libertad del niño y la intervención intencionada del adulto, de modo que se estimule el aprendizaje sin limitar la iniciativa, la creatividad y la exploración.

En el marco de la mediación docente, distintos tipos de juego adquieren relevancia por su potencial para fortalecer aspectos específicos del desarrollo integral. El juego de ejercicio o sensoriomotor, descrito por Piaget (1981), favorece el desarrollo corporal, la coordinación motriz, la percepción sensorial y el conocimiento del propio cuerpo. Este tipo de juego resulta especialmente significativo en la educación inicial, al permitir que los niños exploren el entorno, desarrollen habilidades físicas y construyan confianza en sus capacidades, aspectos fundamentales de la dimensión corporal del desarrollo integral.

El juego simbólico o de representación constituye otro tipo de juego clave en la mediación pedagógica. Según Vygotsky (1978) y Bruner (1986), este tipo de juego permite a los niños representar la realidad, asumir roles, recrear situaciones sociales y atribuir significados a sus experiencias. A través del juego simbólico, se fortalecen dimensiones cognitivas, emocionales y comunicativas, al tiempo que se promueve la imaginación, el lenguaje y la comprensión del mundo social. La mediación docente en este tipo de juego posibilita ampliar los escenarios simbólicos, enriquecer los diálogos y profundizar en la reflexión sobre las experiencias representadas.

El juego socio dramático, desarrollado a partir del juego simbólico, tiene un alto potencial para el desarrollo socioemocional y social. Smilansky (1968) destaca que, mediante este tipo de juego, los niños aprenden a cooperar, negociar, resolver conflictos y comprender normas sociales. La intervención pedagógica del docente resulta fundamental para orientar las interacciones, promover la participación equitativa y favorecer la toma de perspectiva, contribuyendo así a la formación integral desde una dimensión ética y social.

Por su parte, el juego de reglas, característico de etapas posteriores, pero presente progresivamente en la educación inicial, favorece el desarrollo del autocontrol, la autorregulación y el pensamiento lógico. Piaget (1981) y Huizinga (2007) señalan que este tipo de juego introduce al niño en la comprensión y aceptación de normas compartidas, fortaleciendo habilidades como el respeto por el otro, la cooperación y la responsabilidad. La mediación docente permite adaptar las reglas a las características del grupo y promover aprendizajes significativos a partir de la experiencia lúdica.

Asimismo, el juego creativo y artístico, vinculado a actividades como el dibujo, la música, el movimiento y la dramatización, potencia la expresión emocional, la sensibilidad estética y la creatividad. Gardner (1999) subraya que estas formas de juego estimulan distintas inteligencias y favorecen el desarrollo integral al integrar cuerpo, emoción y pensamiento. La mediación docente en este tipo de juego consiste en ofrecer materiales diversos, propiciar la libre expresión y acompañar el proceso creativo sin imponer modelos rígidos.

En contextos rurales, la mediación docente adquiere particular relevancia, ya que los tipos de juego suelen estar estrechamente vinculados al entorno natural, las prácticas comunitarias y los recursos disponibles. El juego exploratorio, asociado a la interacción con la naturaleza, permite a los niños observar, experimentar y construir conocimientos a partir de su realidad cotidiana, fortaleciendo dimensiones cognitivas, sociales y ambientales del desarrollo integral. En este sentido, el docente actúa como mediador al reconocer el valor pedagógico de estas experiencias y al integrarlas de manera intencional en las prácticas educativas.

### ***El juego en la ruralidad: diversidad, adaptación y simbolización.***

El niño rural construye su experiencia lúdica a partir de la interacción directa con el entorno natural, las prácticas familiares y comunitarias y los recursos disponibles en su contexto inmediato. A diferencia de los escenarios urbanos, donde el juego suele estar mediado por materiales estructurados y espacios delimitados, en la ruralidad las experiencias lúdicas emergen en espacios abiertos, en contacto permanente con la naturaleza y mediante el uso de objetos del entorno, lo que favorece procesos de exploración, imaginación y resignificación de la realidad. Estas manifestaciones lúdicas no solo responden a condiciones materiales específicas, sino que reflejan dinámicas socioculturales propias del territorio, evidenciando la capacidad de los niños para adaptar el juego a las condiciones ambientales, sociales y culturales en las que viven.

Desde esta perspectiva, el juego en contextos rurales cumple una función simbólica fundamental, al permitir que los niños representen situaciones de la vida cotidiana, recrear roles sociales y expresar significados asociados a su entorno familiar, productivo y comunitario. Las actividades lúdicas suelen incorporar elementos de la vida rural el trabajo agrícola, el cuidado de los animales, las relaciones comunitarias, los ciclos de la naturaleza, lo que convierte al juego en un espacio privilegiado para la construcción de identidad y pertenencia territorial. Tal como lo plantea Brougère (2005), el juego constituye una práctica cultural que se construye socialmente y adquiere sentido a partir de los marcos culturales en los que se desarrolla. En la ruralidad, dichos marcos están atravesados por saberes tradicionales, relaciones intergeneracionales y formas de

organización comunitaria que inciden directamente en las formas de jugar y en los contenidos simbólicos del juego infantil.

Asimismo, el juego rural se caracteriza por una alta capacidad de adaptación, en tanto los niños utilizan los recursos disponibles para crear escenarios lúdicos flexibles y dinámicos que responden a sus intereses, necesidades y experiencias cotidianas. Esta capacidad adaptativa favorece el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la iniciativa y la resolución de problemas, aspectos esenciales del desarrollo integral. En contextos rurales, donde los recursos pedagógicos suelen ser limitados, el juego se convierte en una estrategia espontánea para explorar el entorno, establecer relaciones sociales y construir conocimiento a partir de la experiencia directa. En este sentido, la ausencia de materiales estructurados no constituye una limitación, sino una oportunidad para potenciar la imaginación y el pensamiento divergente.

De acuerdo con Vygotsky (1978), el juego posibilita la interiorización de normas sociales, la regulación de la conducta y el desarrollo de funciones psicológicas superiores, procesos que se construyen a través de la interacción social y la mediación cultural. En el contexto rural, estas funciones se desarrollan a partir de experiencias situadas que integran lo social, lo cultural y lo ambiental, permitiendo al niño actuar más allá de su nivel de desarrollo real y participar activamente en prácticas sociales significativas. El juego, en este sentido, se configura como un espacio de aprendizaje situado, donde el niño aprende haciendo, interactuando y negociando significados con otros.

El análisis del juego en la ruralidad permite comprender cómo los niños organizan su experiencia, construyen significados y desarrollan habilidades cognitivas, sociales y relacionales en condiciones específicas del territorio. El juego no solo cumple una función recreativa, sino que se convierte en un medio privilegiado para el aprendizaje, la socialización y la construcción de la identidad, al posibilitar que los niños interpreten su realidad, se reconozcan como parte de una comunidad y participen activamente en la vida social desde edades tempranas.

Reconocer estas particularidades del juego en la ruralidad resulta fundamental para el diseño de prácticas pedagógicas contextualizadas, que valoren el entorno, los saberes locales y las experiencias comunitarias como recursos educativos. Desde esta perspectiva, el juego se configura como una estrategia formativa coherente con las realidades de la educación inicial rural, siempre que sea mediado pedagógicamente por el docente y articulado de manera intencionada a los procesos de desarrollo integral de los niños.

## **Marco Legal**

El presente marco legal tiene como propósito analizar y contextualizar el conjunto de disposiciones normativas que sustentan la educación inicial, la atención integral a la primera infancia y el reconocimiento del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños, con especial énfasis en los contextos rurales colombianos. Este análisis se realiza desde una perspectiva interpretativa, orientada a comprender cómo las normas establecen principios, derechos y orientaciones pedagógicas que dialogan o entran en tensión con las prácticas educativas reales que se desarrollan en los territorios rurales, aspecto central del problema de investigación abordado en esta tesis.

### ***Marco normativo nacional***

#### ***Constitución Política de Colombia.***

La Constitución Política de Colombia de 1991 consagra la educación y los derechos de la infancia como pilares del Estado Social de Derecho. El artículo 44 establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás, incluyendo explícitamente el derecho a la educación, la recreación y el desarrollo integral. Este artículo otorga al juego un lugar implícito como derecho fundamental, al estar vinculado con la recreación, el bienestar y la formación integral.

Asimismo, el artículo 67 define la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a la formación integral del ser humano. Desde esta perspectiva, el desarrollo integral no se limita a lo cognitivo, sino que abarca dimensiones éticas, sociales, emocionales y culturales, coherentes con el enfoque pedagógico del juego en la educación inicial.

Sin embargo, aunque la Constitución reconoce estos principios, persisten tensiones en su aplicación en zonas rurales, donde las condiciones estructurales dificultan la garantía efectiva del derecho a una educación inicial de calidad que incorpore el juego como estrategia pedagógica central.

### ***Leyes y decretos nacionales sobre educación, primera infancia y juego.***

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, establece en su artículo 15 que la educación preescolar debe promover el desarrollo integral del niño en aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotrices, socioafectivos y espirituales, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa. Esta disposición legitima el uso del juego como medio pedagógico para el desarrollo integral, al reconocer el valor de las experiencias lúdicas y recreativas en la formación inicial.

De manera complementaria, el Decreto 2247 de 1997, que reglamenta la prestación del servicio educativo en el nivel de preescolar, define el juego como una de las estrategias fundamentales para el desarrollo de los niños, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio. Este decreto introduce de manera explícita el enfoque de actividades rectoras, otorgando al juego un carácter pedagógico estructural y no accesorio.

Por su parte, la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, refuerza el enfoque de protección integral y establece que la educación inicial debe garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo armónico e integral de los niños. En este marco, el juego se reconoce como una experiencia esencial para el ejercicio de

derechos, la participación y el desarrollo de capacidades, lo cual fortalece la pertinencia jurídica de esta investigación.

No obstante, a pesar de este marco normativo favorable, la implementación del juego como estrategia pedagógica en contextos rurales continúa siendo fragmentada, lo que evidencia una brecha entre la norma y la práctica educativa.

***Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014; 2017), del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2014) y del Ministerio de Cultura (2010) sobre educación inicial y juego.***

La Política de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) y la estrategia De Cero a Siempre, lideradas por el MEN, el ICBF y otras entidades del Estado, consolidan un enfoque integral que reconoce al niño como sujeto de derechos y promueve el desarrollo integral a través de experiencias significativas. Los documentos orientadores de Cero a Siempre (MEN, 2014; ICBF, 2013) establecen el juego como una actividad rectora del desarrollo infantil, destacando su papel en la construcción de aprendizajes, la expresión emocional y la interacción social.

Los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2014) profundizan en esta perspectiva al señalar que el juego no debe ser entendido como un momento aislado, sino como un eje transversal que articula las prácticas pedagógicas en la educación inicial. Estos lineamientos reconocen que el juego favorece el desarrollo integral cuando es mediado intencionalmente por el docente y contextualizado a las realidades socioculturales de los niños.

Sin embargo, en el ámbito rural, la aplicación de estos lineamientos enfrenta limitaciones relacionadas con la multigradualidad, la escasez de recursos pedagógicos y la insuficiente formación docente, lo que plantea desafíos significativos para la concreción de una pedagogía del juego coherente con el marco normativo.

### ***Normatividad sobre educación rural y atención integral.***

En relación con la educación rural, el Decreto 890 de 2002 y las orientaciones de la Política Educativa para la Ruralidad reconocen la necesidad de adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas a las condiciones específicas del contexto rural. Estas disposiciones destacan la importancia de una educación pertinente, flexible y contextualizada, lo cual resulta especialmente relevante para la implementación del juego como estrategia pedagógica en zonas rurales.

La normatividad rural enfatiza la valoración de los saberes locales, la interacción con el entorno natural y la participación comunitaria, elementos que dialogan directamente con el juego como experiencia situada. No obstante, la falta de lineamientos específicos sobre el uso pedagógico del juego en la educación rural evidencia una limitación normativa que justifica la necesidad de investigaciones que profundicen en la comprensión de las prácticas reales y los significados que los actores educativos atribuyen al juego en estos contextos.

### ***Análisis crítico del marco legal en contextos rurales.***

El análisis del marco legal permite identificar avances significativos en el reconocimiento del juego como derecho y como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de la primera infancia. Sin embargo, también pone en evidencia desafíos persistentes en su implementación efectiva en zonas rurales, donde las condiciones estructurales, institucionales y formativas limitan la concreción de los principios normativos.

En este sentido, el marco legal no se asume como un conjunto de prescripciones cerradas, sino como un referente que dialoga críticamente con la realidad educativa, permitiendo comprender cómo el juego es resignificado, apropiado o limitado en las prácticas pedagógicas rurales.

### ***Marco normativo internacional***

En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, constituye el principal referente jurídico para la garantía de los derechos de la infancia. Esta Convención reconoce al niño como sujeto de derechos y establece principios fundamentales como el interés superior del niño, el derecho al desarrollo integral y la participación activa en su proceso formativo.

De manera específica, el artículo 29 de la Convención señala que la educación debe estar orientada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, mientras que el artículo 31 reconoce explícitamente el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad. Este reconocimiento jurídico del juego trasciende su carácter recreativo y lo posiciona como una experiencia esencial para el desarrollo integral, lo cual respalda el enfoque de la presente investigación al concebir el juego como una estrategia pedagógica fundamental.

No obstante, aunque la Convención establece un marco normativo robusto, su implementación en contextos rurales enfrenta desafíos asociados a la desigualdad territorial, la limitada infraestructura educativa y la escasa formación especializada de los docentes, lo que evidencia una brecha entre el reconocimiento normativo del juego y su materialización en las prácticas pedagógicas rurales.

## **MOMENTO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

El presente momento expone los fundamentos metodológicos que orientan el desarrollo de la investigación, en coherencia con su propósito interpretativo. En este apartado se precisan el paradigma y el enfoque que sustentan el estudio, las dimensiones paradigmáticas asumidas, las fases del proceso investigativo, el diseño y el método de investigación, así como el escenario, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el procedimiento de análisis seguido. Asimismo, se presentan las consideraciones éticas, los criterios de rigor científico y la ética del investigador que guiaron todo el proceso. La articulación coherente de estos componentes metodológicos permitió comprender el juego como una experiencia pedagógica significativa en los procesos formativos de la educación preescolar en contextos rurales, garantizando la consistencia epistemológica, ética y metodológica del estudio.

#### **Paradigma de la investigación**

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual asume que la realidad social es construida por los sujetos a través de sus experiencias, interacciones y significados compartidos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es único ni absoluto, sino que se configura como producto de procesos de interpretación situados, mediados por la historia, la cultura y las condiciones contextuales (Schütz, 1967; Berger y Luckmann, 2003). El paradigma interpretativo se orienta a comprender la acción social

desde el punto de vista de los actores, reconociendo la subjetividad como un componente central del proceso investigativo.

Este paradigma resulta pertinente para el estudio de la educación inicial en zonas rurales, en tanto permite acceder a las vivencias de docentes y niños, comprender cómo significan el juego en su cotidianidad y cómo este se configura como estrategia pedagógica. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), este enfoque privilegia la comprensión de los significados que las personas atribuyen a sus prácticas y experiencias, más que la medición de variables o el establecimiento de relaciones causales. En este marco, el investigador asume un rol de co-intérprete que dialoga con los participantes y reconstruye de manera sistemática los procesos que emergen en la práctica educativa. Como señalan Guba y Lincoln (1994), el conocimiento se construye de forma interactiva entre investigador y participantes, lo que resulta coherente con el interés de esta investigación por comprender el uso del juego como mediador del desarrollo integral desde significados emergentes de la experiencia vivida.

### **Enfoque de la investigación**

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de quienes los experimentan. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa se centra en el estudio de los fenómenos en sus contextos naturales, intentando interpretar y comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y acciones. Este enfoque privilegia el análisis del “cómo” y el “por qué” de las experiencias, reconociendo la complejidad, la subjetividad y el carácter contextual de los procesos sociales y educativos (Creswell, 2014).

En el caso de la presente investigación, el enfoque cualitativo permite explorar en profundidad cómo docentes y niños de educación preescolar en contextos rurales viven, interpretan y resignifican el juego en su práctica cotidiana. Este enfoque se caracteriza por privilegiar la comprensión de los significados, las experiencias y las interacciones sociales desde la perspectiva de los propios actores, reconociendo la complejidad, la

subjetividad y el carácter contextual de los procesos educativos. Asimismo, resulta pertinente para esta investigación en tanto posibilita el estudio del fenómeno en su escenario natural, sin fragmentarlo ni reducirlo a variables, favoreciendo una aproximación comprensiva al juego como experiencia pedagógica situada. Desde esta perspectiva, el interés del estudio se centra en comprender el sentido que adquiere el juego en los procesos formativos de la educación inicial rural, atendiendo a las particularidades culturales, sociales y pedagógicas del contexto en el que se desarrolla.

### **Dimensiones paradigmáticas del estudio**

Desde la dimensión ontológica, entendida como la postura sobre la naturaleza de la realidad que se investiga (Guba y Lincoln, 1994), la presente investigación asume que la realidad educativa en contextos rurales es múltiple, dinámica y socialmente construida (Berger y Luckmann, 1968). Dicha realidad se configura a partir de las interacciones, prácticas y significados que elaboran los actores educativos en su experiencia cotidiana, lo que implica reconocer que el juego no se concibe como una técnica aislada ni como un recurso instrumental, sino como un proceso social y pedagógico cargado de sentido, situado en la relación entre docentes, niños y contexto.

En el plano epistemológico, comprendido como la forma en que se concibe la producción y validez del conocimiento (Schwandt, 2000; Vasilachis, 2006), este se entiende como una construcción interpretativa que emerge del contacto directo con el campo y de la interacción continua entre la investigadora y los participantes. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una verdad previa o acabada, sino como un proceso que se construye progresivamente a lo largo del estudio, a partir de la comprensión de los significados que los actores educativos atribuyen al juego en sus prácticas pedagógicas rurales. Este enfoque reconoce el carácter co-construido del conocimiento y sitúa la interpretación como un elemento central del proceso investigativo.

Desde la dimensión axiológica, definida como el marco de valores y principios éticos que orientan la investigación (Guba y Lincoln, 1994; Creswell, 2014), el estudio asume el carácter valorativo del proceso de producción del conocimiento,

fundamentándose en principios éticos como el respeto por la dignidad de los participantes, la protección integral de la infancia, la confidencialidad de la información y la pertinencia cultural del contexto rural. Estos principios orientan la actuación de la investigadora y garantizan una relación ética, reflexiva y responsable con los actores educativos involucrados en el estudio.

En la dimensión teleológica, entendida como la finalidad y propósito del proceso investigativo (Sandín, 2003; Bisquerra, 2009), el estudio tiene un alcance comprensivo y teórico, orientado a generar una aproximación explicativa sobre el valor pedagógico del juego en la educación preescolar rural. En este sentido, la investigación no persigue la generalización estadística de resultados, sino la comprensión profunda del fenómeno a partir de los significados emergentes de la experiencia vivida de los actores educativos, con el propósito de aportar conocimiento transferible a contextos rurales con características similares.

Finalmente, desde la dimensión metodológica, concebida como la lógica de abordaje y el camino sistemático seguido para estudiar el fenómeno (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), la investigación se orienta desde una perspectiva cualitativa interpretativa que guía el desarrollo de todo el proceso investigativo. Esta perspectiva se relaciona directamente con las fases de la investigación, acercamiento al contexto, recolección de la información, análisis e interpretación mediante el método comparativo continuo y construcción de la aproximación teórica emergente, permitiendo abordar el fenómeno del juego en su contexto natural y comprenderlo de manera situada, coherente con las particularidades del escenario educativo estudiado.

### **Fases de la investigación**

En coherencia con el enfoque cualitativo, el proceso investigativo se desarrolló a través de fases interrelacionadas y no lineales, comprendidas como momentos flexibles y recursivos que se articulan de manera dinámica a lo largo del estudio. Esta concepción responde a la naturaleza interpretativa de la investigación cualitativa, en la cual el

conocimiento se construye progresivamente a partir de la interacción constante entre el investigador, los participantes y el contexto (Denzin y Lincoln, 2011).

### ***Acercamiento al contexto***

La fase de acercamiento al contexto implicó una aproximación progresiva, situada y reflexiva al escenario de investigación, orientada no solo a comprender las dinámicas sociales, culturales y pedagógicas propias de la educación inicial en contextos rurales, sino también a construir la aproximación a la realidad y el planteamiento del problema a partir del contacto directo con el campo. Este momento permitió delimitar la situación, reconocer tensiones pedagógicas asociadas al uso del juego en el aula y fundamentar la relevancia del fenómeno estudiado desde la experiencia vivida de los actores educativos. El acercamiento facilitó al investigador establecer relaciones de confianza con docentes y niños, familiarizarse con las prácticas cotidianas del aula e identificar los significados que atribuyen al juego en su experiencia escolar.

### ***Recolección de la información***

La recolección de la información se desarrolló de manera sistemática y contextualizada, privilegiando técnicas cualitativas como la observación participante y las entrevistas, las cuales permitieron captar las vivencias, interacciones y significados asociados al juego como estrategia pedagógica. Esta fase no se concibió como un momento aislado, sino como un proceso continuo que se retroalimentó permanentemente con el análisis, posibilitando ajustes y profundizaciones conforme emergían nuevas comprensiones del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri et al., 2014).

### ***Análisis e interpretación mediante el método comparativo continuo***

El análisis e interpretación de la información se realizaron a través del método comparativo continuo, propio de la Teoría Fundamentada, el cual permitió contrastar de manera constante los datos entre sí para identificar similitudes, diferencias y patrones

emergentes. Este proceso implicó la codificación progresiva de la información y la construcción de categorías analíticas a partir de los datos, evitando la imposición de marcos conceptuales previos. Según Strauss y Corbin (2002), la comparación constante posibilita que las categorías se desarrollen en profundidad y adquieran densidad teórica a medida que se relacionan con nuevas evidencias empíricas.

### ***Construcción de la aproximación teórica emergente***

La fase de construcción de la aproximación teórica emergente consistió en la integración e interrelación de las categorías construidas durante el proceso analítico, dando lugar a una comprensión teórica del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales. Esta aproximación no se concibió como una teoría cerrada, sino como una construcción interpretativa situada, fundamentada en las voces, experiencias y significados de los actores educativos. En este sentido, Glaser (1998) señala que la teoría emergente surge del diálogo constante entre los datos y la reflexión analítica del investigador, manteniendo una estrecha vinculación con el contexto del que proviene.

### **Diseño de la investigación**

El presente estudio adopta un diseño de campo no experimental, en tanto la información fue recolectada directamente en el escenario natural donde ocurre el fenómeno educativo, sin que el investigador interviniera ni modificara intencionalmente las dinámicas, prácticas o condiciones propias del contexto. Este tipo de diseño se caracteriza por el contacto directo con la realidad estudiada, permitiendo comprender los fenómenos tal como se manifiestan en su ambiente habitual (Hernández Sampieri et al., 2014).

De acuerdo con Arias (2012), el diseño de campo se orienta a la obtención de datos directamente de la realidad, en el lugar donde se producen los hechos, sin manipulación deliberada de las condiciones del fenómeno estudiado, lo cual resulta pertinente para estudios que buscan interpretar significados, prácticas y experiencias

desde la perspectiva de los actores involucrados. En coherencia con ello, la investigación se desarrolló en cinco (5) sedes de una institución educativa rural, observando y registrando las prácticas lúdicas y pedagógicas en su contexto cotidiano, respetando su dinámica natural.

Asimismo, el carácter no experimental del diseño responde a que el investigador no introdujo estímulos ni condiciones controladas, ni estableció relaciones causales entre variables, sino que se limitó a observar, describir e interpretar el fenómeno del juego como estrategia pedagógica en su manifestación real. Según Kerlinger (2002), los estudios no experimentales se centran en el análisis de situaciones existentes, tal como se presentan en la realidad, lo cual resulta consistente con los propósitos comprensivos e interpretativos de la investigación cualitativa.

En esta investigación, las características del diseño de campo no experimental se evidencian en la observación directa de las interacciones lúdicas de los niños, en la recopilación de relatos y experiencias de las docentes, y en el análisis de las prácticas pedagógicas sin alterar el desarrollo normal de las actividades escolares. De este modo, el diseño permitió acceder a una comprensión situada del juego y su influencia en el desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales, manteniendo la autenticidad del escenario educativo y la voz de los actores educativos.

### **Método de investigación**

El estudio se orienta metodológicamente desde la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967), la cual se sustenta en la generación inductiva de teoría a partir de los datos empíricos. Desde esta perspectiva, la teoría no se establece de manera previa, sino que emerge progresivamente del análisis sistemático de la información producida en el campo.

En coherencia con esta lógica metodológica, la investigación se desarrolló mediante la aplicación del Método Comparativo Continuo (MCC), considerado el procedimiento analítico central de la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y

Strauss (1967). Este método se caracteriza por la comparación continua de los datos desde las primeras fases del trabajo de campo, lo que permite la construcción progresiva de categorías conceptuales, sus propiedades y las relaciones entre ellas, hasta la generación de una teoría sustantiva emergente.

De acuerdo con los postulados del Método Comparativo Continuo propuesto en la tradición de la Teoría Fundamentada por Glaser y Strauss, el proceso analítico se desarrolla mediante momentos interrelacionados que no se conciben como etapas lineales, sino como procesos dinámicos y recursivos que implican un constante ir y venir a los datos, en función del muestreo teórico y la saturación conceptual. A continuación, se describen cada uno de estos momentos, tal como fueron aplicados en la presente investigación:

### ***Comparación de incidentes y categorización inicial***

Esta primera etapa analítica se inició con la transcripción detallada de las entrevistas y la revisión sistemática de los registros del diario de campo. A partir de una lectura minuciosa, línea por línea, se identificaron incidentes, entendidos como expresiones, acciones o situaciones significativas relacionadas con el fenómeno en estudio.

Cada incidente fue comparado de manera constante con otros incidentes previamente identificados, tanto dentro del mismo grupo como entre diferentes informantes, con el propósito de reconocer similitudes, diferencias y regularidades. Este proceso de comparación incidente - incidente permitió la asignación de categorías provisionales, así como la identificación de propiedades emergentes asociadas a cada una de ellas.

La categorización inicial se realizó de forma abierta y flexible, permitiendo que las categorías surgieran directamente de los datos, sin imposición de marcos conceptuales previos, en coherencia con el carácter inductivo de la Teoría Fundamentada.

### ***Integración de categorías y propiedades***

En la segunda etapa del método, se procedió a la integración de las categorías y sus propiedades, como resultado del proceso continuo de comparación y del muestreo teórico. En esta etapa, los incidentes fueron comparados no solo entre sí, sino también con las propiedades y categorías provisionales previamente construidas, lo que permitió identificar relaciones conceptuales más amplias.

La integración implicó agrupar categorías afines, fortalecer aquellas con mayor densidad conceptual y depurar propiedades redundantes o poco relevantes, avanzando hacia una estructura categorial más coherente. Este proceso permitió que las categorías comenzaran a articularse entre sí, sentando las bases para la construcción de la teoría emergente.

### ***Conceptualización teórica y reducción de la teoría***

En la tercera etapa correspondió a la conceptualización teórica y reducción de la teoría, en el cual se realizó un examen exhaustivo de las categorías integradas. En esta fase, se procedió a reducir el número de categorías, excluyendo aquellas con menor relevancia analítica y consolidando las que presentaron mayor recurrencia, capacidad explicativa y nivel de abstracción.

Asimismo, algunas propiedades fueron transformadas en subcategorías, mientras que otras se integraron o descartaron, en función de su aporte al entendimiento del fenómeno. Este proceso permitió avanzar hacia la saturación teórica, entendida como el momento en el que no emergen nuevos elementos significativos que aporten a la comprensión del fenómeno estudiado.

### ***Escritura de la teoría emergente***

En la cuarta y última etapa del método comparativo continuo correspondió a la escritura de la teoría emergente, en la cual se procedió a interpretar y explicar la realidad

estudiada a partir de las categorías depuradas y sus relaciones. En esta etapa, los hallazgos fueron analizados mediante un proceso de triangulación metodológica y teórica, que integró de manera sistemática: (a) los discursos obtenidos en las entrevistas a docentes, (b) los registros de observación de aula y notas de campo, y (c) los referentes teóricos que orientan la comprensión del juego como estrategia pedagógica en educación inicial. Esta triangulación permitió contrastar categorías, relaciones y significados emergentes, validar recurrencias y tensiones interpretativas, y fortalecer la consistencia explicativa de la teoría emergente construida, a partir del diálogo entre datos empíricos, marco conceptual y reflexividad del investigador.

La teoría emergente construida se sustenta directamente en los datos empíricos y permite explicar el fenómeno estudiado desde una perspectiva contextualizada, dando cuenta de los significados, experiencias y condiciones que configuran la realidad investigada. Este proceso final consolida la generación de una teoría sustantiva, coherente con los principios de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss.

### **Escenario de la investigación**

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Nuevo Paraíso, de carácter oficial, ubicada en el municipio de Planeta Rica, departamento de Córdoba, en contexto rural. Desde el punto de vista administrativo y jurídico, se trata de una única institución educativa; sin embargo, desde una perspectiva pedagógica y operativa, la institución está conformada por una sede principal y cinco sedes rurales diferenciadas: Guárica, Santa Rosa, Cielo, Galilea y primavera, las cuales funcionan como unidades educativas con dinámicas propias, condiciones territoriales particulares y modalidades organizativas diversas, principalmente bajo el modelo multigrado, dotas estas sedes forman parte del estudio.

**Tabla 1***Organización de la institución Educativa Nuevo Paraíso*

| <b>Sede</b>    | <b>Ubicación</b>     | <b>Distancia del casco urbano</b> |
|----------------|----------------------|-----------------------------------|
| Guárica        | Vereda Guárica       | 16 kilómetros                     |
| Santa Rosa     | Vereda Santa Rosa    | 20 kilómetros                     |
| Cielo          | Vereda el Cielo      | 27 kilómetros                     |
| Galilea        | Vereda Galilea       | 33 kilómetros                     |
| Primavera      | Vereda Primavera     | 31 kilómetros                     |
| Sede principal | Vereda Nuevo Paraíso | 22 kilómetros                     |

**Nota.** Elaboración propia 2026

Estas sedes rurales toman el nombre de las veredas en la cual se encuentran ubicadas, guardan kilómetros de distancia entre una y otra, siendo lugares de difícil acceso, y presentan diferencias significativas en cuanto a matrícula, organización del aula, recursos pedagógicos, relación con la comunidad y prácticas docentes, configurando escenarios educativos diferenciados en los que el juego adquiere sentidos y formas de implementación particulares. En este sentido, aunque jurídicamente la investigación se inscribe en una sola institución educativa, operativamente el estudio se desarrolló en múltiples escenarios educativos, lo que permite caracterizar el diseño como multisituado, en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo.

El trabajo de campo con los niños se focalizó en el grado de transición de la sede principal, la cual concentra la mayor matrícula de educación inicial y ofrece condiciones logísticas que facilitaron la observación sistemática y continua de las prácticas pedagógicas basadas en el juego. Esta delimitación respondió a criterios de accesibilidad, viabilidad metodológica y profundidad analítica, sin que ello implicara una reducción del alcance contextual del estudio.

De manera complementaria, la investigación incorporó la participación de docentes de las diferentes sedes rurales que conforman la institución educativa, todas ellas responsables de la atención de población de educación inicial. La inclusión de estas docentes permitió recoger una diversidad de experiencias, significados y prácticas pedagógicas relacionadas con el juego, ampliando la comprensión del fenómeno más

allá de un único espacio físico y fortaleciendo el carácter multisituado del estudio. Cabe señalar que, en las sedes rurales, la participación se centró exclusivamente en las voces docentes y no en el trabajo directo con los niños, atendiendo a criterios éticos, logísticos y metodológicos previamente establecidos. En consecuencia, el escenario de investigación se configura como un conjunto de contextos educativos interrelacionados, que, aun perteneciendo a una misma institución desde lo administrativo, funcionan como escenarios diferenciados de práctica pedagógica. Esta configuración resulta pertinente para el propósito del estudio, al permitir comprender el juego como estrategia pedagógica desde múltiples realidades rurales. (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Distribución de estudiantes del grado de transición por sede*

| <b>Sede</b>    | <b>Participación de niños</b> | <b>Participación docente</b> | <b>Número de estudiantes de transición</b> |
|----------------|-------------------------------|------------------------------|--|
| Guárica        | No                            | Sí                           | 15   |
| Santa Rosa     | No                            | Sí                           | 14   |
| Cielo          | No                            | Sí                           | 18   |
| Galilea        | No                            | Sí                           | 12   |
| Primavera      | No                            | Sí                           | 20   |
| Sede principal | Si                            | Sí                           | 11   |

**Nota.** *La participación de los niños se concentró exclusivamente en la sede principal. En las sedes rurales, la participación correspondió únicamente a las docentes responsables del grado de transición. Elaboración propia (2025).*

### **Informantes clave**

Los informantes clave son aquellos participantes que, por su experiencia, trayectoria y posición en el contexto educativo, aportan información relevante para la comprensión profunda del fenómeno estudiado. En la presente investigación se seleccionaron como informantes clave cinco (5) docentes de educación inicial que atienden el nivel de preescolar en cinco sedes rurales (Guarica, Santa Rosa, Cielo, Galilea y Primavera), de la Institución Educativa Nuevo Paraíso. De manera complementaria, participaron once (11) niños y niñas del grado transición de la sede

principal, con edades comprendidas entre cinco y seis años, cuyas interacciones y experiencias lúdicas fueron consideradas en los procesos de observación pedagógica.

En el caso de las docentes, se privilegió su vinculación estable a la institución, formación en educación preescolar o afines, experiencia en aulas rurales multigrado y disposición para participar en entrevistas a profundidad y permitir la observación de su práctica pedagógica. En el caso de los niños, se trabajó con el grupo natural de transición de la sede principal para respetar las dinámicas reales del aula. La participación se realizó bajo consentimiento informado de padres o acudientes y asentimiento de los propios niños, explicado en lenguaje adecuado a su edad.

Aunque la selección inicial respondió a criterios intencionales, la lógica de la teoría fundamentada implicó que la decisión sobre qué docentes volver a entrevistar, qué escenas de aula observar y qué experiencias profundizar se asumieron a partir del muestreo teórico, en función de las categorías emergentes y de las necesidades analíticas del estudio.

**Tabla 3**  
*Docentes participantes como informantes clave*

| <b>DOCENTE</b> | <b>FORMACIÓN ACADÉMICA</b>       | <b>SEDE</b>    | <b>AÑOS DE EXPERIENCIA</b> | <b>NIVEL QUE ATIENDE</b> |
|----------------|----------------------------------|----------------|----------------------------|--------------------------|
| Docente 1      | Psicóloga, Magíster en Educación | Santa Rosa     | 15 años                    | Multigrado               |
| Docente 2      | Normalista Superior              | Sede Principal | 18 años                    | Transición               |
| Docente 3      | Normalista Superior              | Galilea        | 8 años                     | Multigrado               |
| Docente 4      | Licenciada en Educación Básica   | Primavera      | 15 años                    | Multigrado               |
| Docente 5      | Normalista Superior              | Guarica        | 15 años                    | Multigrado               |

**Nota.** *Elaboración propia (2025)*

## **Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

La implementación de la observación y la entrevista a profundidad como técnicas principales seleccionadas permitieron dar respuesta a cada uno de los propósitos de la investigación, al posibilitar la caracterización de las prácticas docentes, la comprensión de las vivencias infantiles, el análisis de las condiciones institucionales y la construcción de categorías emergentes orientadas a una aproximación teórica.

La observación se asumió como una técnica central de investigación, entendida como un proceso sistemático, intencional y reflexivo de atención, registro e interpretación de las dinámicas sociales tal como ocurren en su contexto natural. Desde la perspectiva cualitativa, la observación permite aproximarse de manera directa a las prácticas, interacciones y significados construidos por los actores en escenarios reales, favoreciendo la comprensión situada del fenómeno (Taylor y Bogdan, 1994; Flick, 2015). Asimismo, la observación de carácter pedagógico posibilita documentar procesos de interacción, mediación y acción educativa en el aula, más allá de lo declarado en el discurso docente (Rockwell, 2009). Como técnica cualitativa, permite al investigador comprender el fenómeno desde su manifestación cotidiana y contextualizada. En este estudio, la observación posibilitó el reconocimiento de las experiencias lúdicas, las formas de interacción y las mediaciones pedagógicas asociadas al juego en el aula de educación preescolar.

La observación se desarrolló en modalidad participante y no participante, en función de las características del contexto y de los propósitos analíticos del estudio. En la observación participante, la investigadora se involucró de manera cercana en el escenario educativo, compartiendo el espacio con los actores y estableciendo una relación directa con las dinámicas del aula, lo que permitió una comprensión más profunda de las interacciones y significados construidos durante las actividades lúdicas. Por su parte, la observación no participante se realizó manteniendo una posición de mayor distancia, sin intervención directa en las actividades, con el fin de registrar de manera más objetiva el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las formas de participación infantil y las estrategias de mediación docente. Ambas modalidades se

complementaron para registrar actividades lúdicas, interacciones, formas de participación infantil y mediaciones docentes en la implementación del juego como práctica pedagógica en el aula de preescolar.

La información derivada de la observación se consignó de manera sistemática en un diario de campo, el cual constituyó el instrumento principal de registro de la experiencia observada. Este instrumento permitió documentar de forma organizada y continua las situaciones, interacciones y dinámicas pedagógicas que se desarrollaron en el aula, garantizando la trazabilidad del proceso investigativo. El diario de campo integró dos componentes: a) una descripción detallada y objetiva de los hechos, situaciones e interacciones observadas; y b) una nota analítica o reflexiva, en la que la investigadora registró interpretaciones preliminares, preguntas analíticas y conexiones emergentes, fortaleciendo el proceso de análisis e interpretación de la información (ver Anexo 6).

De manera complementaria, se realizaron entrevistas a profundidad con las docentes participantes, entendidas como una técnica cualitativa de carácter flexible y abierto, orientada a propiciar un diálogo amplio y reflexivo que permitiera comprender los significados, experiencias y sentidos que las docentes atribuyen al juego en su práctica pedagógica. Este tipo de entrevista se caracteriza por privilegiar la narrativa de los participantes y profundizar en sus vivencias desde su propio marco de referencia. Las entrevistas se apoyaron en una guía flexible, ajustada progresivamente según la dinámica del diálogo, los temas emergentes y los sentidos expresados por las participantes, y fueron grabadas en audio con la autorización informada de las participantes, para su posterior transcripción y análisis.

En el caso de los niños, no se aplicaron entrevistas formales. Se privilegiaron interacciones comunicativas espontáneas en contextos naturales de juego, acordes con su nivel de desarrollo, las cuales fueron registradas mediante el diario de campo, procurando preservar la naturalidad de las situaciones y la voz de los participantes.

La entrevista a profundidad tuvo como instrumento una guía de entrevista, elaborada a partir de un guion flexible, orientado a favorecer el diálogo abierto y la

expresión libre de las experiencias de las docentes participantes. Este instrumento se diseñó con base en los principios de apertura, profundidad y reflexividad propios de la investigación cualitativa interpretativa, sin responder a una estructura rígida ni estandarizada. La guía se organizó a partir de preguntas generadoras amplias, orientadas a propiciar relatos narrativos extensos y a favorecer la emergencia de significados desde la experiencia vivida de las docentes en relación con el juego en su práctica pedagógica.

El guion contempló cinco preguntas abiertas, de carácter descriptivo y reflexivo, dirigidas a indagar:

- ¿Cómo ha sido su experiencia como docente de preescolar en este contexto rural?
- Cuando menciona que ha sido exigente, ¿podría contarme alguna situación concreta que haya vivido?
- ¿Cómo integra el juego en su práctica pedagógica cotidiana?
- ¿Cómo se siente usted cuando logra integrar el juego de esa manera en la jornada escolar?
- Describa una experiencia que considere significativa en la que el juego haya favorecido el desarrollo de los niños.
- ¿Qué comportamientos o reacciones de los niños le llamaron más la atención en esa experiencia?
- Desde su experiencia, ¿qué dificultades ha enfrentado para implementar el juego como estrategia pedagógica?
- ¿Cómo cree que esas condiciones influyen en su práctica diaria?
- ¿Qué considera usted que debería fortalecerse para que el juego tenga mayor protagonismo en la educación preescolar rural?

(ver Anexo 4).

Durante el desarrollo de las entrevistas, el guion se mantuvo abierto a ajustes, incorporándose preguntas de profundización y seguimiento en función de los significados que iban emergiendo. Esta flexibilidad permitió ajustar el diálogo a cada informante y favoreció la construcción inductiva de categorías analíticas, en coherencia con el método comparativo continuo y el muestreo teórico.

### **Procedimiento de análisis de la información**

El análisis de la información se desarrolló mediante el Método Comparativo Continuo (MCC), en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo y con el propósito de construir una aproximación teórica emergente a partir de los datos. Este método, derivado de la tradición de la teoría fundamentada, permitió realizar un proceso sistemático de comparación permanente entre fragmentos de información provenientes de las entrevistas a profundidad y de los registros de observación en aula, con el fin de identificar recurrencias, variaciones, tensiones y patrones de significado situados en el contexto educativo rural.

El corpus analítico estuvo constituido por las transcripciones de entrevistas a docentes de preescolar y por los diarios de campo derivados de la observación de aula. El procedimiento no se estructuró como una secuencia rígida de etapas técnicas predeterminadas, sino como un proceso analítico progresivo, inductivo y recursivo, centrado en la comparación constante de incidentes, discursos y situaciones observadas.

En una primera fase se realizó una lectura comprensiva, reiterada y línea por línea de las transcripciones y registros de campo, orientada a identificar incidentes significativos, entendidos como expresiones, acciones o situaciones relevantes relacionadas con el juego como estrategia pedagógica. Estos incidentes fueron señalados, descritos y comparados de manera continua entre sí, permitiendo reconocer similitudes, diferencias y regularidades en los discursos docentes y en las prácticas observadas.

Posteriormente, los incidentes comparados se agruparon en propiedades emergentes y en categorías provisionales, construidas inductivamente a partir de los datos y no desde marcos categoriales impuestos. Este proceso implicó volver reiteradamente a las fuentes, contrastar fragmentos, ajustar denominaciones y reorganizar agrupaciones según su recurrencia empírica y su capacidad explicativa.

En una fase siguiente se desarrolló un proceso de integración de categorías y propiedades, orientado a reconocer núcleos de sentido compartidos y relaciones entre categorías iniciales. Las categorías provisionales fueron depuradas, articuladas y reorganizadas en categorías de mayor nivel interpretativo, mostrando su trazabilidad desde los incidentes originales hasta las formulaciones categoriales integradas, tal como se evidencia en las tablas y esquemas analíticos presentados en el capítulo de hallazgos.

A partir de esta integración progresiva, se avanzó hacia la delimitación de categorías teóricas, seleccionando aquellas que evidenciaron mayor recurrencia, densidad conceptual y potencia explicativa dentro del conjunto de datos. Este proceso permitió consolidar categorías y subcategorías interpretativas que explican el sentido pedagógico del juego en la educación inicial rural, siempre ancladas en evidencia empírica.

Finalmente, se desarrolló la escritura de la teoría emergente, en la cual las categorías integradas dejaron de presentarse como resultados aislados y pasaron a configurarse como componentes de una estructura interpretativa articulada. La construcción teórica resultante se elaboró mediante un proceso de interpretación reflexiva, sustentado en la comparación constante de datos, en la integración categorial y en el diálogo con referentes teóricos, garantizando coherencia entre evidencia empírica, interpretación y conceptualización.

### ***Integración progresiva y control del proceso analítico***

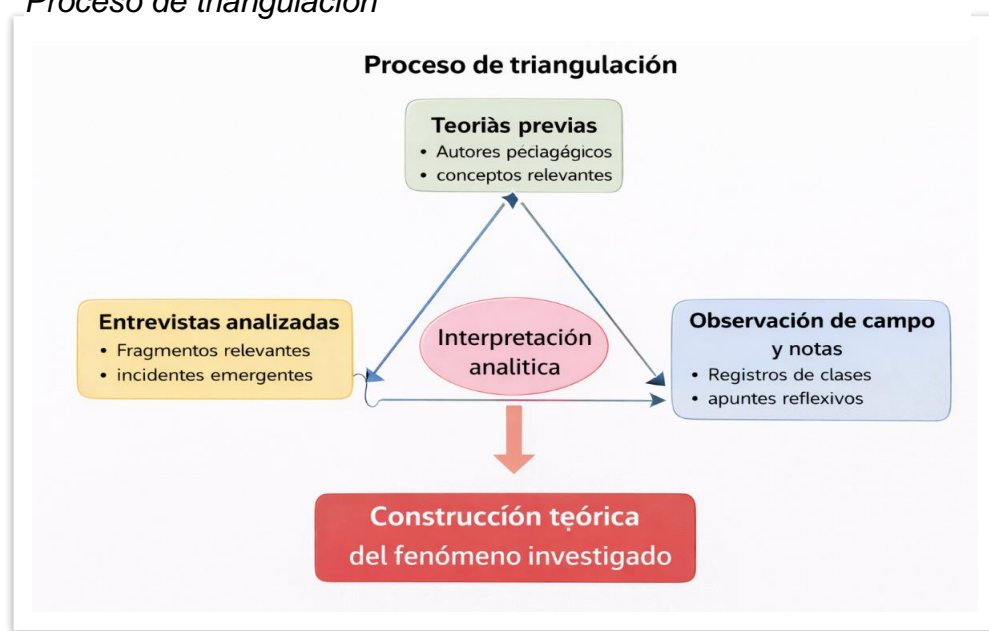
El proceso completo se apoyará en registros analíticos progresivos tablas de comparación, matrices categoriales y esquemas de integración que permitirán mantener

la relación explícita entre fragmentos de datos, incidentes, propiedades y categorías interpretativas.

La lógica del Método Comparativo Continuo orientará todo el procedimiento, garantizando que la construcción categorial se sustente en la comparación sistemática y en el anclaje empírico de los datos, y no en supuestos previos. La aplicación detallada de este procedimiento analítico y el desarrollo de las categorías emergentes se presentarán de manera específica en el Momento IV de la investigación.

### Figura 1

#### Proceso de triangulación



**Nota.** Elaboración propia (2026)

#### **Criterios de rigor científico**

Para asegurar la calidad y rigurosidad del estudio se asumieron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, propios de la investigación cualitativa interpretativa, los cuales permiten valorar la consistencia, coherencia y solidez del proceso investigativo.

La credibilidad se refiere al grado en que los hallazgos reflejan de manera fiel los significados y experiencias de los participantes en relación con el fenómeno estudiado.

En esta investigación, la credibilidad se fortaleció mediante la inmersión prolongada en el campo y la triangulación de tres fuentes de información: el sustento teórico, las entrevistas a profundidad realizadas a las docentes y las observaciones consignadas de manera sistemática en el diario de campo. La articulación entre estas fuentes permitió contrastar, complementar y validar los significados emergentes sobre el juego en la educación preescolar rural, asegurando que las interpretaciones se mantuvieran ancladas tanto en la experiencia empírica como en los referentes conceptuales que sustentan el estudio.

La transferibilidad alude a la posibilidad de que los hallazgos puedan ser comprendidos y valorados en contextos similares, sin pretender una generalización estadística. En este sentido, se buscó garantizar la transferibilidad mediante descripciones densas y detalladas del contexto rural, de la dinámica institucional y de las prácticas pedagógicas observadas, de modo que otros investigadores puedan juzgar la pertinencia de aplicar las comprensiones construidas en escenarios educativos con características semejantes.

La dependencia hace referencia a la coherencia y estabilidad del proceso investigativo, así como a la claridad con la que se documentan las decisiones metodológicas y analíticas tomadas a lo largo del estudio. En esta investigación, la dependencia se garantizó mediante el mantenimiento de un registro sistemático y ordenado del proceso, sustentado en los diarios de campo elaborados durante y después de las sesiones de observación, así como en las transcripciones completas de las entrevistas a profundidad realizadas a las docentes. Estos registros permitieron dar seguimiento a las decisiones analíticas, a la evolución de las categorías y a la coherencia del procedimiento aplicado, favoreciendo la transparencia y la posibilidad de seguimiento del proceso investigativo.

La confirmabilidad se relaciona con el grado en que los hallazgos y la aproximación teórica construida emergen de los datos empíricos y no de supuestos, prejuicios o interpretaciones no fundamentadas de la investigadora. En este estudio, la confirmabilidad se aseguró mediante la explicitación detallada del procedimiento de

análisis, el uso de evidencias textuales provenientes de las entrevistas y los diarios de campo, y la triangulación de fuentes, lo que permitió sustentar las interpretaciones en los datos y reducir la influencia de valoraciones subjetivas no justificadas. De este modo, el proceso analítico se mantuvo claramente documentado y coherente con la información recolectada.

### ***Ética del investigador***

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados a garantizar el respeto, la dignidad, el bienestar y los derechos de los participantes, en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo del estudio y con el marco normativo nacional e internacional de protección a la infancia. Dado que la investigación involucró niños de preescolar y docentes en contextos rurales, la actuación ética del investigador constituyó un eje transversal en todas las fases del proceso investigativo, desde el diseño hasta la interpretación de los hallazgos.

En consonancia con la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), se reconoció a los niños como sujetos de derechos, garantizando en todo momento el interés superior del niño, el respeto por su integridad física, emocional y simbólica, así como su participación en condiciones de cuidado, protección y trato digno. La investigación evitó cualquier práctica que pudiera generar riesgo, estigmatización o afectación negativa en los participantes, privilegiando situaciones pedagógicas naturales propias del contexto escolar.

El principio de consentimiento informado orientó la participación de los actores educativos (ver Anexo A-3). En el caso de los niños, se contó con la autorización expresa de padres o representantes legales y con el asentimiento de los propios niños, respetando su voluntad de participar o no en las situaciones observadas. En el caso de las docentes, su participación fue voluntaria e informada, basada en el conocimiento claro de los propósitos, alcances y usos académicos del estudio. En todos los casos se garantizó el derecho a retirarse de la investigación sin consecuencias negativas.

Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante la asignación de códigos alfanuméricos y el uso de seudónimos, así como la omisión de datos que permitieran su identificación directa. La información recolectada a través de observaciones, entrevistas y notas de campo fue utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, resguardando la privacidad de los actores educativos y de la institución participante.

Desde una perspectiva ética interpretativa, el investigador asumió una postura reflexiva y responsable frente a la producción del conocimiento, reconociendo que los hallazgos emergen de la interacción con los participantes y de la interpretación situada de sus experiencias y significados. En coherencia con el método de comparación constante, se evitó la imposición de categorías previas o juicios externos, privilegiando la construcción interpretativa a partir de la voz de los actores educativos y el respeto por sus saberes, prácticas y contextos socioculturales.

De manera particular, el abordaje del juego como fenómeno central del estudio implicó reconocerlo como experiencia significativa para el desarrollo integral infantil. En consecuencia, el investigador asumió el compromiso de observar, describir e interpretar las prácticas lúdicas respetando su carácter espontáneo, contextual y formativo, evitando intervenciones que alteraran su sentido pedagógico o la vivencia natural de los niños en el contexto rural. En este sentido, la ética del investigador se expresó como compromiso con una investigación socialmente responsable, orientada no solo a la producción académica, sino también al fortalecimiento de comprensiones pedagógicas respetuosas de la infancia, la equidad y la educación inicial rural.

## **MOMENTO IV**

### **HALLAZGOS Y SU INTERPRETACIÓN**

El presente momento expone el proceso de interpretación y comprensión inductiva de los datos obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad realizadas a cinco docentes de preescolar en contexto rural y de los diarios de campo derivados de la observación en aula de transición en la Institución Educativa Nuevo Paraíso.

El proceso interpretativo se desarrolló mediante la aplicación del Método Comparativo Continuo (MCC), propio de la teoría fundamentada, desde una perspectiva cualitativa interpretativa. Este procedimiento permitió construir progresivamente categorías conceptuales a partir de la comparación constante de los datos empíricos, garantizando que estas emergieran directamente de las experiencias, discursos y situaciones observadas en el contexto educativo rural.

La aplicación del MCC se organizó en cuatro etapas, comparación de incidentes y categorización inicial, integración de categorías y propiedades, conceptualización teórica y reducción de la teoría y escritura de la teoría emergente, las cuales se describen y evidencian a continuación con información propia del estudio, mostrando de manera explícita el proceso de depuración conceptual e interpretativa que condujo a las categorías finales.

#### **Comparación de incidentes y su categorización**

En esta primera etapa se realizó una lectura minuciosa y línea por línea de las transcripciones de las entrevistas y de los registros de los diarios de campo. A partir de esta interpretación se identificaron incidentes, entendidos como expresiones, acciones o

situaciones significativas relacionadas con el juego como estrategia pedagógica en el aula rural.

Cada incidente fue comparado de manera continua con otros incidentes provenientes de distintas entrevistas y observaciones, permitiendo identificar regularidades, similitudes y diferencias en los discursos docentes y en las dinámicas observadas.

**Tabla 4**

*Transcripción y análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes*

| N<br>L | Texto del contenido<br>lexical  | Incidentes                           | Propiedades<br>emergentes           | Categorías<br>provisionales              |
|--------|---|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 1      | “A veces se siente presión por cumplir contenidos y eso hace que el juego se vea como algo secundario.”<br>(Docente 1)            | Presión curricular                   | Desvalorización del juego           | Tensiones en la implementación del juego |
| 2      | “Trabajamos con lo que hay alrededor, no siempre con materiales comprados.”<br>(Docente 1)  | Uso de recursos del entorno          | Adaptación pedagógica               | Uso del juego en el aula                 |
| 3      | “Debemos usar semillas, piedras o tapitas para crear juegos.” (Docente 2)   | Uso de materiales naturales          | Creatividad docente ante la escasez | Juego mediado por recursos del entorno   |
| 4      | “Con materiales sencillos se pueden hacer muchas actividades.”<br>(Docente 2)   | Reutilización de materiales          | Innovación pedagógica               | Juego mediado por recursos del entorno   |
| 5      | “No todos los niños participan igual; a algunos les cuesta integrarse al juego y uno tiene que insistir bastante.”<br>(Docente 3) | Dificultad de participación infantil | Participación desigual              | Limitaciones en la participación lúdica  |

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 6  | “A veces los niños no saben qué rol asumir y se quedan esperando indicaciones.”<br>(Docente 1)                  | Dependencia del adulto en el juego                | Autonomía limitada                              | Juego y autonomía infantil                   |
| 7  | “Los niños tímidos comenzaron a hablar más y a participar.”<br>(Docente 3)                                      | Expresión verbal mediante el juego                | Seguridad y confianza                           | Juego y desarrollo socioemocional            |
| 8  | “Cuando jugamos, ellos aprenden a organizarse, pero al inicio les cuesta respetar turnos y reglas.” (Docente 4) | Dificultades iniciales en la regulación del juego | Autorregulación en construcción                 | Juego y desarrollo cognitivo–social          |
| 9  | “Yo los acompaño, pero no les digo exactamente qué hacer.” (Docente 4)  | Mediación pedagógica no directiva                 | Acompañamiento respetuoso                       | Rol del docente en el juego                  |
| 10 | “Uno trata de acompañar el juego, pero a veces termina interviniendo más de lo que quisiera.”<br>(Docente 4)    | Intervención docente excesiva                     | Dificultad para sostener mediación no directiva | Tensiones en el rol docente durante el juego |

**Nota.** *Elaboración propia a partir de entrevistas a profundidad (2025)*

A partir de la comparación de incidentes sistematizados en la tabla anterior, se identificaron categorías iniciales que permiten organizar de manera preliminar los significados asociados al juego en la educación preescolar rural. Esta fase analítica no persigue aún cierre categorial, sino reconocer convergencias de sentido e indicios interpretativos recurrentes en los registros de entrevistas, observaciones y diarios de campo.

Los incidentes analizados muestran que el juego es comprendido por las docentes como estrategia pedagógica relevante, aunque tensionada por exigencias curriculares y organizativas. Se evidencian prácticas de mediación diferenciadas, usos creativos de

recursos del entorno ante la escasez material y dinámicas de participación infantil heterogéneas que requieren acompañamiento situado.

Asimismo, emergen núcleos de significado vinculados al desarrollo socioemocional y cognitivo–comunicativo a través del juego, junto con configuraciones interpretativas sobre el rol docente, especialmente en la oscilación entre mediación no directiva, acompañamiento respetuoso e intervenciones de control. Esta organización preliminar constituye la base para la integración categorial posterior.

**Tabla 5**

*Primera etapa. Comparación de incidentes a cada categoría*

| <b>Categorías provisionales</b>           | <b>Propiedades emergentes (Resumen)</b>  | <b>Recurrencia (Incidentes)</b> |
|---|--|---------------------------------|
| Juego como estrategia pedagógica          | Intencionalidad pedagógica, presión curricular y desvalorización relativa del juego  | 2                               |
| Juego mediado por recursos del entorno    | Uso de materiales naturales, reutilización y creatividad docente ante la escasez     | 2                               |
| Juego y participación infantil            | Participación desigual, dificultades de integración y dependencia inicial del adulto | 2                               |
| Juego y desarrollo socioemocional         | Seguridad, confianza y expresión verbal favorecida por el juego                      | 1                               |
| Juego y desarrollo cognitivo–comunicativo | Autorregulación inicial, normas, turnos y organización del juego                     | 1                               |

|                             |  |               |
|-----------------------------|--|---------------|
| Rol del docente en el juego | Mediación no directiva y<br>acompañamiento<br>respetuoso                 | 1             |
| Tensiones en el rol docente | Intervención excesiva y<br>dificultad para sostener<br>mediación abierta | 1             |
| TOTAL                       | 7 categorías iniciales   | 10 incidentes |

**Nota.** *Elaboración propia (2025)*

La organización comparativa presentada en la Tabla 5 permitió identificar relaciones de convergencia entre categorías iniciales y sus propiedades asociadas. A partir de este proceso de contraste interpretativo, se procedió a una integración progresiva de núcleos de sentido, reorganizando las categorías en estructuras más abarcadoras que reflejan configuraciones pedagógicas situadas del juego en el contexto rural preescolar.

Esta integración no implica reducción mecánica, sino articulación comprensiva de propiedades recurrentes, tensiones y variaciones observadas en la práctica docente. El resultado es un sistema categorial interpretativo que expresa dimensiones pedagógicas, relacionales y contextuales del juego como experiencia formativa.

### **Integración de categorías y propiedades**

A partir de la organización de los incidentes y de las categorías provisionales identificadas en la etapa anterior, se avanzó hacia un proceso de integración orientado a reconocer regularidades, relaciones y núcleos de sentido compartidos en el discurso docente. En esta fase, los incidentes con significados afines fueron agrupados, permitiendo refinar las propiedades emergentes y reorganizarlas en categorías de mayor nivel analítico. Este trabajo implicó volver de manera reiterada a las entrevistas,

contrastar los fragmentos discursivos y ajustar las categorías iniciales en función de su recurrencia y capacidad explicativa dentro del contexto de la educación preescolar rural.

**Tabla 6**

*Etapa 2. Integración de categorías y sus propiedades*

| Categorías iniciales                      | Propiedades emergentes (Integradas)   |
|---|---|
| Juego como estrategia pedagógica          | -Integración del juego en la enseñanza cotidiana<br>-Intencionalidad pedagógica en la planificación lúdica<br>-Articulación del juego con objetivos formativos y tensiones curriculares |
| Juego mediado por recursos del entorno    | - Uso creativo de materiales del contexto<br>-Reutilización de recursos naturales y reciclables<br>- Adaptación pedagógica ante la escasez  |
| Juego y participación infantil            | -Inclusión y vinculación progresiva al grupo<br>-Participación desigual y negociación de roles<br>-Protagonismo infantil en la actividad lúdica   |
| Juego y desarrollo socioemocional         | -Bienestar y seguridad emocional<br>-Confianza para participar<br>-Expresión emocional en la interacción lúdica   |
| Juego y desarrollo cognitivo-comunicativo | - Autorregulación progresiva<br>-Comprensión y respeto de normas<br>-Expresión verbal y construcción de sentido durante el juego  |
| Rol del docente en el juego               | - Mediación pedagógica no directiva<br>- Acompañamiento pedagógico respetuoso<br>- Tensiones entre acompañar e intervenir   |

**Nota.** *Elaboración propia 2025*

La integración de categorías presentada en la tabla evidencia un proceso de depuración progresiva del análisis, en el que las propiedades emergentes identificadas inicialmente fueron reorganizadas en conjuntos más amplios y consistentes. Este ejercicio permitió reconocer que varias categorías provisionales compartían núcleos de

significado comunes, lo que hizo posible su articulación en dimensiones más integradoras del fenómeno estudiado.

En este sentido, la categoría Juego como estrategia pedagógica se consolidó a partir de incidentes en los que las docentes describen el uso intencionado del juego dentro de la planificación cotidiana, así como las tensiones que surgen frente al cumplimiento de contenidos. De manera complementaria, Juego mediado por recursos del entorno agrupó propiedades vinculadas al uso creativo de materiales naturales y reciclables, evidenciando procesos de adaptación pedagógica propios del contexto rural.

Asimismo, las categorías relacionadas con la experiencia infantil permitieron distinguir entre la participación como proceso social marcada por la inclusión, la negociación de roles y el protagonismo y el desarrollo integral, expresado tanto en dimensiones socioemocionales como cognitivo-comunicativas. Mientras el juego favorece bienestar y confianza emocional, también posibilita procesos de autorregulación, expresión verbal y comprensión de normas, ampliando la lectura del desarrollo infantil más allá de una sola dimensión.

Finalmente, la integración de las propiedades asociadas al rol del docente en el juego permitió identificar tensiones recurrentes entre el acompañamiento respetuoso y la intervención excesiva, mostrando cómo las docentes reflexionan sobre su mediación pedagógica en la dinámica lúdica. En conjunto, esta etapa de integración posibilitó avanzar desde categorías iniciales fragmentadas hacia una estructura analítica más articulada, que sirvió de base para la posterior reorganización y construcción de categorías de mayor nivel interpretativo.

### **Delimitación de la teoría**

En coherencia con el proceso de integración y depuración analítica desarrollado mediante el Método Comparativo Continuo, se procedió a la delimitación de la teoría emergente, identificando aquellas categorías que evidenciaron mayor recurrencia empírica, densidad conceptual y capacidad explicativa.

Como resultado de este proceso, se consolidaron categorías integradoras y sus respectivas subcategorías, las cuales permiten comprender el juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales.

Estas categorías y subcategorías se presentan de manera organizada en la tabla 6, constituyéndose en el soporte analítico que da origen al desarrollo interpretativo que se expone a continuación.

**Tabla 7**

*Tercera etapa. Delimitación e integración de categorías teóricas*

| Categorías                                | Subcategorías teóricas  | Procedencia analítica   |
|---|---|---|
| Juego como estrategia pedagógica          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidad pedagógica del juego</li> <li>• Articulación juego–aprendizaje</li> <li>• Tensiones curriculares sobre el lugar del juego</li> </ul> | Integración de incidentes sobre uso intencional del juego + presión curricular + propiedades de articulación pedagógica (tablas de incidentes y comparación). |
| Juego mediado por recursos del entorno    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de materiales naturales y reciclables</li> <li>• Creatividad ante la escasez</li> <li>• Adaptación pedagógica contextual</li> </ul>              | Incidentes de uso/reutilización de recursos + propiedades de creatividad y adaptación docente.  |
| Juego y participación infantil            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión progresiva al grupo</li> <li>• Negociación de roles</li> <li>• Participación desigual</li> </ul>   | Incidentes de inclusión/no participación + propiedades de negociación y acompañamiento.   |
| Juego y desarrollo socioemocional         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienestar y seguridad emocional</li> <li>• Confianza para participar</li> <li>• Relación con pares</li> </ul>  | Incidentes de expresión emocional y seguridad + propiedades de confianza y vínculo social.  |
| Juego y desarrollo cognitivo-comunicativo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación (normas y turnos)</li> <li>• Expresión verbal</li> <li>• Comprensión de roles</li> </ul>   | Incidentes de regulación y lenguaje + propiedades de autorregulación y comunicación.  |
| Rol del docente en el juego               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento respetuoso</li> <li>• Mediación no directiva</li> <li>• Tensiones por intervención excesiva</li> </ul>                                | Incidentes de mediación docente + propiedades de acompañamiento y dificultad de no directividad.  |

**Nota.** *Elaboración propia 2025*

A partir de la integración y reorganización analítica presentada en la tabla anterior, la delimitación de las categorías teóricas se realizó mediante la revisión comparada de los incidentes, propiedades emergentes y agrupaciones categoriales construidas en las fases previas del análisis. Este proceso no consistió en aplicar categorías externas, sino en depurar y articular las categorías integradas que mostraron mayor recurrencia, densidad interpretativa y capacidad explicativa dentro del conjunto de entrevistas docentes analizadas.

La delimitación permitió consolidar núcleos categoriales que expresan de manera estructurada el sentido pedagógico del juego en la educación preescolar rural. Cada categoría integrada se sostiene en conjuntos de incidentes convergentes y en propiedades interpretativas derivadas del discurso de las docentes, tal como se evidencia en las tablas de comparación de incidentes, en la integración de categorías y en los diagramas de trazabilidad presentados, donde se muestra el recorrido desde los fragmentos de entrevista hasta la categoría consolidada.

Los resultados evidencian que el juego se configura como una estrategia pedagógica situada, mediada por las condiciones del entorno, la disponibilidad de recursos, la participación infantil y la forma de mediación docente. Asimismo, el análisis permitió reconocer que su valor formativo no se limita a lo socioemocional, sino que abarca también procesos cognitivos, comunicativos y de autorregulación, visibles en los incidentes relacionados con expresión verbal, comprensión de normas, toma de decisiones y construcción de roles durante la actividad lúdica.

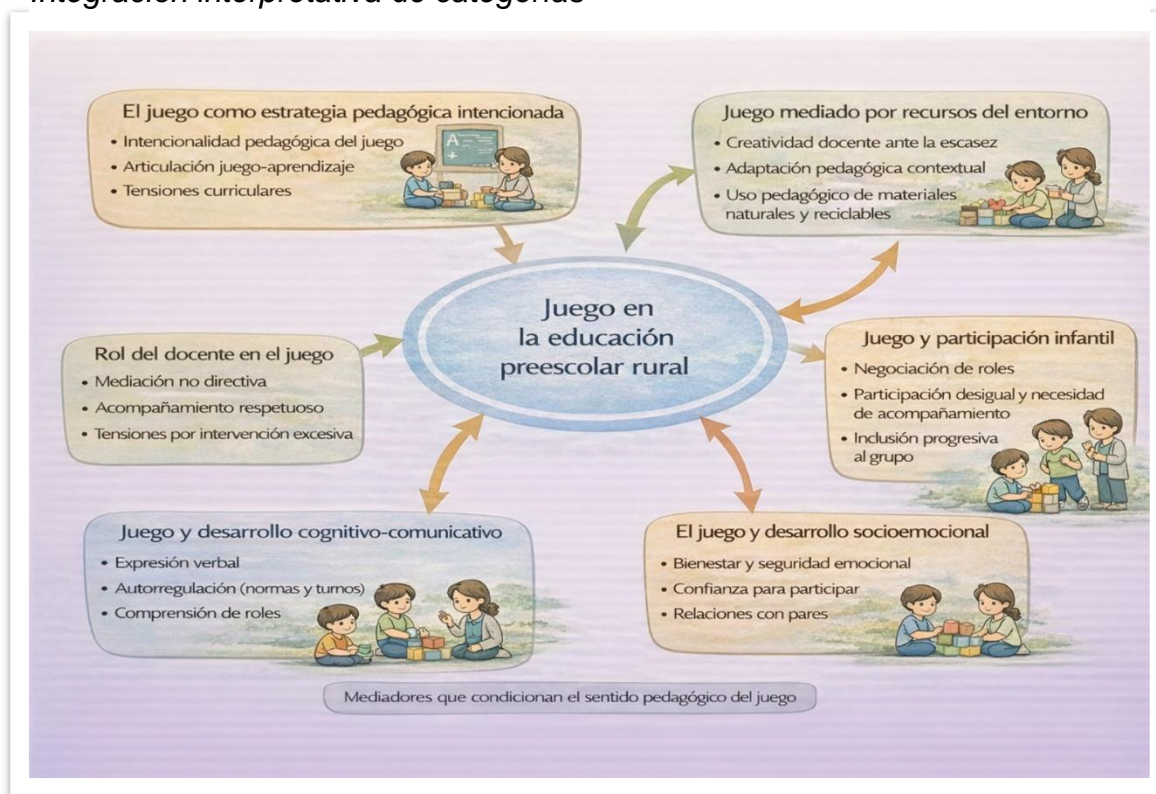
De igual manera, la categoría asociada al rol del docente permitió identificar patrones de mediación pedagógica caracterizados por el acompañamiento respetuoso y la orientación no directiva, junto con tensiones recurrentes vinculadas a la intervención excesiva y a las exigencias curriculares. Estas tensiones no fueron excluidas del modelo interpretativo, sino integradas como parte explicativa de la dinámica real de implementación del juego en el contexto rural estudiado.

En conjunto, la delimitación categorial alcanzada expresa una estructura interpretativa anclada en los datos empíricos, que organiza de manera coherente las dimensiones pedagógicas, participativas y de desarrollo integral asociadas al juego, y sirve de base para la construcción de la aproximación teórica emergente que se presenta en el apartado siguiente.

## Integración interpretativa de categorías sobre el juego en la educación preescolar rural.

**Figura 2**

*Integración interpretativa de categorías*



**Nota.** *Elaboración propia (2026)*

## **Escritura de la teoría emergente**

En esta fase se presenta la construcción teórica emergente derivada del proceso de análisis e integración categorial desarrollado a partir de las entrevistas a docentes y los registros de observación. La teoría que se expone no procede de un marco conceptual previo impuesto, sino de la articulación progresiva de categorías integradas y delimitadas empíricamente, cuya trazabilidad analítica fue presentada en las tablas y diagramas anteriores.

La escritura teórica se organiza a partir de las categorías integradas que demostraron mayor capacidad explicativa para comprender el sentido pedagógico del juego en la educación preescolar rural. Cada categoría se desarrolla como núcleo interpretativo, sustentado en evidencias empíricas, propiedades emergentes y relaciones con referentes pedagógicos que permiten ampliar su comprensión.

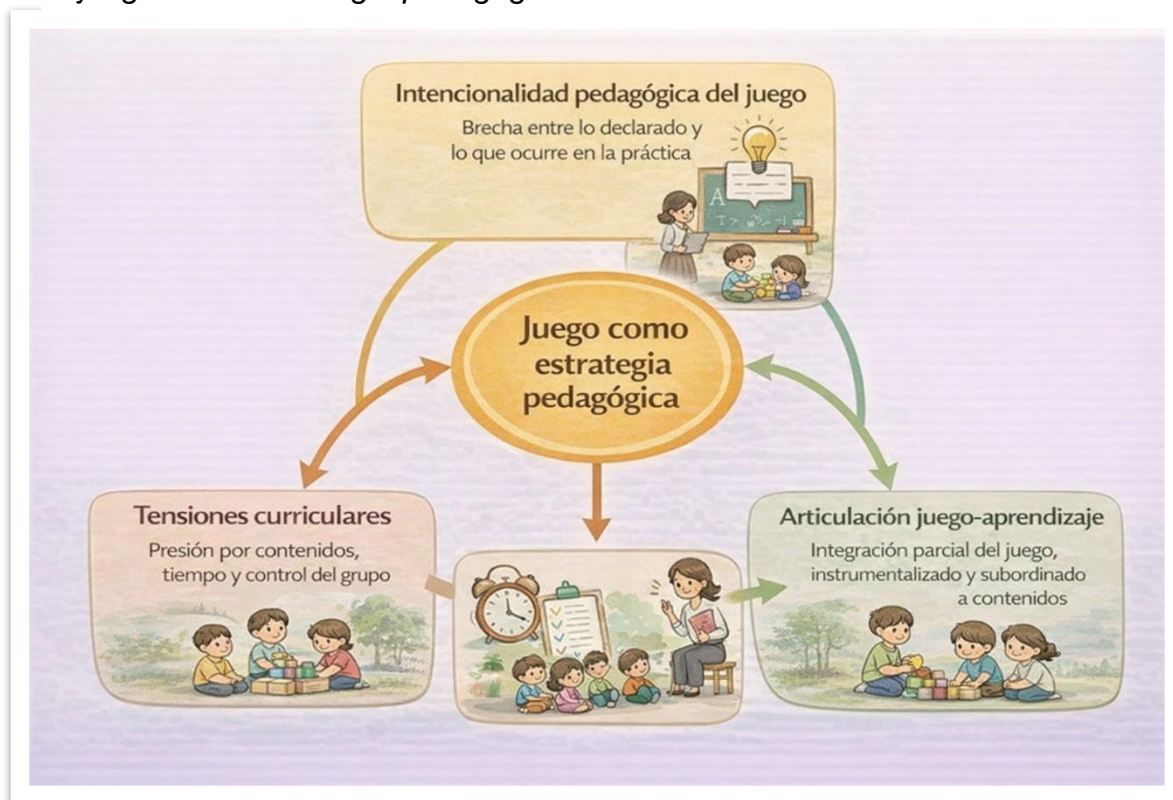
En este apartado, las categorías dejan de presentarse como resultados analíticos aislados y pasan a configurarse como componentes de una estructura interpretativa articulada que permite comprender cómo el juego opera como estrategia pedagógica para el desarrollo integral infantil en contextos rurales. La organización categorial no responde a una lógica fragmentada, sino relacional, en la que cada categoría dialoga con las demás y aporta a la comprensión situada del fenómeno estudiado.

Para el análisis inicial, y tal como se sintetiza en la figura 2, integración interpretativa de categorías, las categorías se desarrollan en un orden de lectura interpretativa en el sentido de las agujas del reloj. En primer lugar, se aborda el juego como estrategia pedagógica intencionada, seguido de juego mediado por recursos del entorno, luego juego y participación infantil, posteriormente juego y desarrollo socioemocional, después juego y desarrollo cognitivo–comunicativo, y finalmente rol del docente en el juego. Esta secuencia no implica jerarquía rígida, sino un recorrido analítico que facilita la comprensión progresiva de las mediaciones, tensiones y significados pedagógicos que configuran el juego en la práctica educativa rural.

## CATEGORÍA: EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INTENCIONADA

Figura 3

*El juego como estrategia pedagógica intencionada*



**Nota.** *Elaboración propia (2026)*

El análisis interpretativo de los relatos docentes y de las situaciones observadas en aula permite comprender el juego como una estrategia pedagógica reconocida discursivamente como valiosa, pero implementada de manera desigual y tensionada en la práctica educativa rural. En las entrevistas, las maestras afirman de manera reiterada su valor formativo, como se expresa en enunciados como: *“el niño aprende más cuando uno trabaja con juegos”* (Docente 1) y *“uno siempre trata de enseñar jugando para que no sea tan pesado”* (Docente 4). Sin embargo, las evidencias situadas muestran que su incorporación no siempre se traduce en una mediación pedagógica sostenida.

En registros de diario de campo se documentaron situaciones donde la actividad lúdica fue interrumpida o reconducida hacia tareas dirigidas: *“la actividad inició como juego libre con materiales, pero a los pocos minutos la docente reorganiza a los niños y*

*transforma la dinámica en ejercicio de copia guiada*” (Diario de campo, abril 2025). Esta disonancia entre lo declarado y lo observado constituye un hallazgo central: el juego es altamente valorado en el discurso docente y en la teoría pedagógica, pero su lugar real en la dinámica del aula se encuentra en permanente negociación.

Desde la perspectiva teórica, autores como Vygotsky (1978) sostienen que el juego crea una zona de desarrollo próximo donde el niño actúa por encima de su nivel habitual, mientras Bruner (1984) lo reconoce como formato privilegiado de construcción de significados y Brougère (2005) lo entiende como práctica cultural con valor formativo propio. No obstante, en el escenario rural estudiado, el juego aparece simultáneamente como estrategia formativa y como práctica frágil frente a la presión por contenidos, el manejo del tiempo y la necesidad de sostener el orden del grupo.

Desde la postura interpretativa de la investigadora, el juego no se configura aquí como recurso plenamente consolidado, sino como estrategia pedagógica en disputa, cuyo valor es reconocido, pero cuya aplicación concreta revela tensiones estructurales, didácticas y organizativas del contexto rural. Esta categoría se organiza en tres núcleos interpretativos: la intencionalidad pedagógica declarada, la articulación juego–aprendizaje en la práctica y las tensiones curriculares sobre su lugar en la enseñanza.

### ***Subcategoría: Intencionalidad pedagógica del juego - entre la declaración y la ejecución***

En las entrevistas, las docentes expresan que utilizan el juego con propósitos formativos explícitos: motivar, facilitar la comprensión y promover la participación. Una maestra señala: *“yo planeo el juego para que ellos entiendan el tema”* (Docente 2), mientras otra afirma: *“el juego es mi estrategia principal para introducir los contenidos”* (Docente 3). El juego es nombrado como estrategia de enseñanza y no solo como recurso recreativo.

Sin embargo, la observación de aula mostró que en múltiples situaciones la finalidad pedagógica del juego no era explicitada durante la mediación o se diluía en la

conducción de la actividad. En el diario de campo se registra: *“la docente propone el juego, pero no verbaliza el propósito; luego corrige continuamente la forma de jugar hasta convertirlo en actividad dirigida”* (Diario de campo, mayo 2025).

Desde la perspectiva sociocultural, la acción pedagógica se define no solo por la actividad propuesta, sino por la intencionalidad formativa que orienta la mediación docente. Tal como plantea Vygotsky (1978), el aprendizaje se configura en la interacción guiada, donde el adulto no solo dispone situaciones, sino que explicita sentidos, propósitos y direcciones de la experiencia. En esta línea, la mediación pedagógica implica hacer visible el para qué de la actividad, orientando la participación infantil hacia la construcción de significado. Bruner (1988) señala que el andamiaje no consiste únicamente en acompañar la acción, sino en estructurarla con propósitos comprensibles para el aprendiz. Aplicado al juego, esto supone que su valor formativo no reside solo en su realización, sino en la claridad de la intención pedagógica que lo sostiene y se comunica durante la experiencia.

Se configura así una brecha entre intencionalidad declarada e intencionalidad operativa. El juego es planeado en el discurso, pero en la acción pedagógica tiende a ser controlado o reconvertido. Desde la interpretación de la investigadora, esto no indica ausencia de intención pedagógica, sino dificultad para sostenerla didácticamente bajo condiciones de presión organizativa y multigrado, propias del contexto rural.

***Subcategoría: Articulación juego aprendizaje - integración parcial y a veces instrumental***

Los discursos docentes sostienen que los niños “aprenden jugando”, como lo expresa una participante: *“cuando el aprendizaje entra por el juego, ellos lo asimilan mejor”* (Docente 1). No obstante, la observación mostró que, en diversos momentos, el juego fue utilizado como fase inicial motivacional, pero no como estructura central del proceso de construcción de conocimiento.

En un registro se consigna: *“el juego con tapas y semillas inicia como clasificación libre, pero rápidamente la docente define la única forma correcta de hacerlo y evalúa resultados”* (Diario de campo, abril 2025). Aquí el juego se mantiene en la forma, pero cambia en su lógica interna.

Esta dinámica contrasta con la concepción de Bruner (1984) sobre el juego como formato de descubrimiento guiado y con la de Bodrova y Leong (2007), quienes destacan su papel en la autorregulación y la planificación cognitiva. En la práctica observada, parte del juego se transforma en tarea dirigida.

La investigadora interpreta esta relación como una articulación juego aprendizaje de carácter parcial: el juego sí está presente, pero con frecuencia subordinado a objetivos instruccionales inmediatos. Aun así, incluso en formas dirigidas, emergen aportes al desarrollo integral: lenguaje, interacción, negociación de reglas y participación social.

### ***Subcategoría: Tensiones curriculares - el juego bajo presión institucional***

Tanto en los relatos como en las prácticas se identifican tensiones asociadas a la presión curricular y al manejo del tiempo. Una docente expresa con claridad: “a veces se siente presión por cumplir contenidos y eso hace que el juego se vea como algo secundario” (Docente 1). Otra señala: “uno trata de acompañar el juego, pero a veces termina interviniendo más de lo que quisiera” (Docente 4).

En el diario de campo se registró: “ante el ruido y la dispersión del grupo durante el juego libre, la docente suspende la actividad y pasa a trabajo en cuaderno” (Diario de campo, mayo 2025). El juego aparece como el primer espacio en ser recortado cuando surgen exigencias de control o avance.

Esto entra en tensión con la perspectiva de Vygotsky (1978) y Brougère (2005), quienes ubican el juego en el centro de la experiencia formativa infantil. Desde la postura interpretativa de la investigadora, esta tensión no debe leerse como falla docente, sino

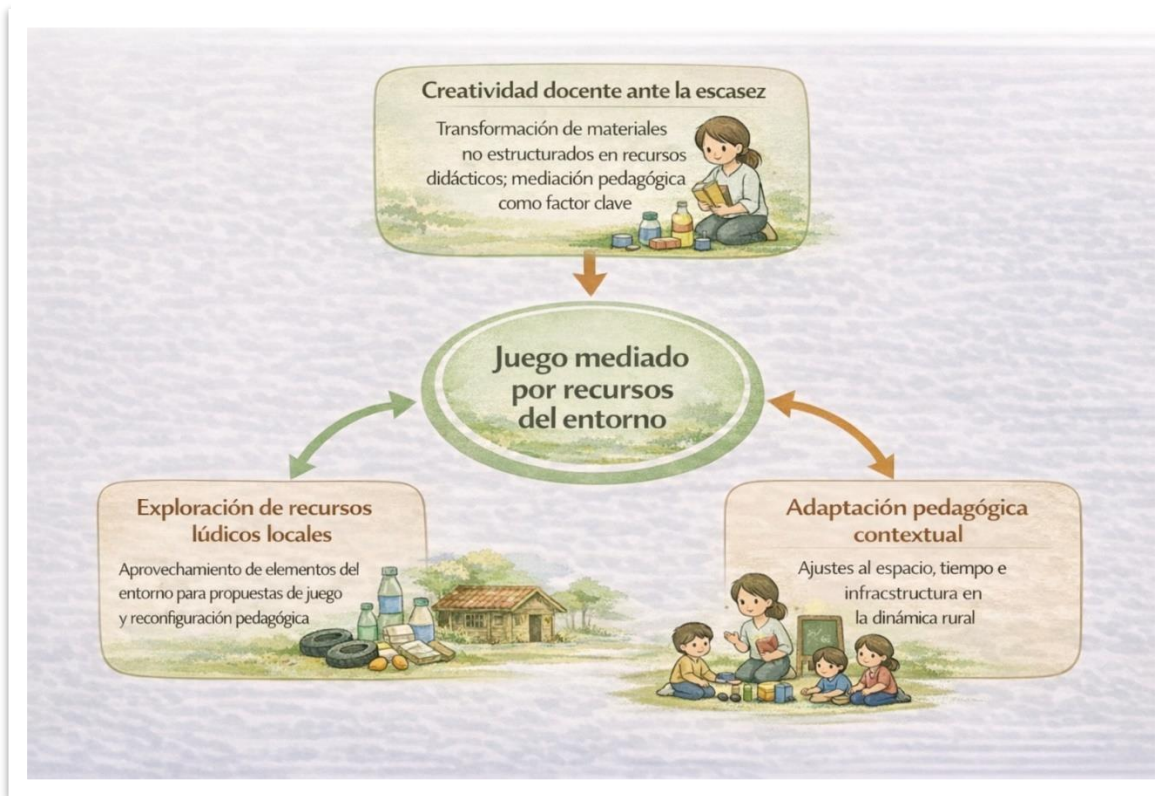
como contradicción estructural del sistema: se promueve el juego en educación inicial, pero se imponen simultáneamente lógicas de rendimiento y cumplimiento.

En el contexto rural, esta tensión se intensifica por la multigradualidad, la diversidad de ritmos y la concentración de responsabilidades pedagógicas en una sola docente, lo que hace que el juego, aunque valorado, deba negociarse continuamente dentro de la práctica real.

### CATEGORÍA: JUEGO MEDIADO POR RECURSOS DEL ENTORNO

**Figura 4**

*Juego mediado por recursos del entorno*



**Nota.** *Elaboración propia (2026)*

El análisis interpretativo de las entrevistas docentes y de las situaciones observadas en aula permitió comprender que, en la educación inicial rural, el juego se configura como una práctica pedagógica profundamente situada, mediada por las condiciones materiales del contexto y por la creatividad con que las docentes

transforman el entorno en recurso formativo. No obstante, esta mediación no ocurre de manera homogénea ni plenamente coherente con las concepciones pedagógicas que reconocen el juego como experiencia abierta, simbólica y exploratoria.

En los discursos docentes, el uso de materiales del entorno aparece como alternativa frecuente y valorada. Expresiones como *“trabajamos con lo que hay alrededor, no siempre con materiales comprados”* (Docente 1) y *“debemos usar semillas, piedras o tapitas para crear juegos”* (Docente 2) evidencian una práctica pedagógica apoyada en recursos naturales y reciclables. Este hallazgo dialoga con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el desarrollo infantil se produce mediante la mediación de herramientas culturalmente disponibles, y que los objetos del entorno pueden convertirse en soportes simbólicos de la actividad cognitiva y lúdica.

Sin embargo, la observación de aula muestra una disonancia relevante: en diversos momentos, estos materiales son empleados bajo consignas cerradas y con resultados predefinidos. Un registro de campo consigna: *“la docente entrega tapas para ‘jugar’, pero indica exactamente cuántas deben usar y cómo organizarlas; los niños intentan variar la actividad y son reconducidos”* (Diario de campo, abril 2025). Aquí, el recurso contextual está presente, pero su potencial lúdico se ve restringido por la direccionalidad de la mediación.

Desde la lectura interpretativa de la investigadora, esta tensión constituye un hallazgo central: el recurso del entorno habilita el juego, pero también puede restringirlo cuando su uso se subordina a resultados inmediatos. En consonancia con Brougère (2005), el juego debe entenderse como práctica cultural cargada de significado y no únicamente como técnica didáctica; cuando los materiales se integran como dispositivos abiertos de exploración, fortalecen la experiencia simbólica, pero cuando se convierten en instrumentos de ejecución, reducen su potencia formativa.

Esta categoría se organiza en tres subcategorías interpretativas: (a) uso pedagógico de materiales naturales y reciclables, (b) creatividad docente ante la escasez y (c) adaptación pedagógica contextual.

### ***Subcategoría: Creatividad docente ante la escasez - potencial pedagógico y cierre prematuro del juego***

Los relatos docentes evidencian una fuerte capacidad de invención pedagógica frente a la escasez de recursos. Se describe la transformación de objetos cotidianos en materiales de juego: *“uno mismo fabrica los materiales con lo que tiene”* (Docente 3). Esta práctica revela agencia docente y compromiso pedagógico.

Este hallazgo dialoga con la tradición de la pedagogía experiencial y con enfoques de educación contextual que reconocen la capacidad del docente de crear mediaciones significativas con recursos limitados. También se vincula con la noción de andamiaje de Bruner (1984), en tanto la mediación docente organiza condiciones para la acción significativa del niño.

Sin embargo, lo observado muestra nuevamente una tensión: en varias escenas, la creatividad docente se orienta a construir el recurso, pero no siempre a sostener la apertura del juego. Registro de campo: *“la docente elabora material reciclado para el juego, pero controla estrictamente su uso y evita variaciones”* (Diario de campo, abril 2025).

La investigadora interpreta que existe una creatividad material alta, pero una apertura lúdica variable. El recurso innovador no garantiza por sí mismo experiencia lúdica plena. El valor pedagógico emerge cuando la mediación permite exploración, decisión y simbolización, dimensiones clave del desarrollo cognitivo y socioemocional.

### ***Subcategoría: Adaptación pedagógica contextual - juego como práctica negociada***

La adaptación pedagógica contextual refiere a los ajustes que las docentes realizan para sostener el juego en función de las condiciones reales del entorno: infraestructura limitada, multigrado, recursos escasos y dinámicas comunitarias. El juego se adapta al espacio disponible, al tiempo posible y a los materiales existentes, configurándose como práctica pedagógica negociada.

Este hallazgo dialoga con la noción de aprendizaje situado desarrollada por Rogoff (1994), quien plantea que el desarrollo ocurre en sistemas de actividad contextualizados, y con la pedagogía contextual de Freire (1970), que reconoce el valor formativo de partir de la realidad concreta de los sujetos. No obstante, la observación muestra que esta adaptación tiene efectos ambivalentes: posibilita prácticas auténticas y contextualizadas, pero también puede fragmentar o acortar la experiencia lúdica cuando predominan urgencias organizativas y exigencias institucionales.

Desde la interpretación de la investigadora, la adaptación contextual no debe entenderse como desviación de un modelo ideal, sino como rasgo constitutivo del juego en educación rural. Sin embargo, también revela el problema estructural: el juego es pedagógicamente valorado, pero no siempre institucionalmente protegido. Esta tensión afecta su continuidad y profundidad, incidiendo en su capacidad de aportar de manera plena al desarrollo integral infantil.

### ***Subcategoría: Uso pedagógico de materiales naturales y reciclables - entre exploración abierta e instrumentalización***

Esta subcategoría refiere a la incorporación de elementos disponibles en el entorno rural piedras, semillas, palos, tierra, tapas, envases y cartón como mediadores de juego y aprendizaje. Las docentes destacan su valor práctico y su versatilidad pedagógica. Una de ellas afirma: *“con materiales sencillos pueden hacer muchas actividades”* (Docente 2).

Desde el punto de vista teórico, esta práctica se relaciona con la idea de mediación material en el aprendizaje y con enfoques de pedagogía activa que reconocen el valor de la manipulación y la experiencia concreta, como lo planteó Dewey (1938) al entender el aprendizaje como experiencia con el entorno. Asimismo, en clave vygotskiana, el objeto no es solo material físico, sino soporte de significación en la acción.

No obstante, la evidencia empírica muestra que el carácter pedagógico del uso de estos materiales no es estable. En el diario de campo se registró: *“el juego con semillas*

*inicia como clasificación libre, pero luego se transforma en tarea única con respuesta correcta” (Diario de campo, mayo 2025). La actividad conserva el material, pero pierde apertura lúdica.*

Desde la interpretación de la investigadora, el problema no radica en el tipo de material, sino en el tipo de mediación pedagógica. El mismo recurso puede habilitar simbolización, lenguaje y negociación social componentes del desarrollo integral o limitarse a ejecución dirigida, dependiendo de cómo se integre didácticamente.

## CATEGORÍA: JUEGO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL

### Figura 5

#### *Juego y participación infantil*



**Nota.** *Elaboración propia (2026)*

El análisis interpretativo de las entrevistas docentes y de las situaciones observadas en aula permitió comprender que el juego constituye uno de los principales escenarios de participación infantil en la educación inicial rural; sin embargo, dicha participación no se configura de manera homogénea ni plenamente abierta. Aunque en

el discurso pedagógico el juego es reconocido como espacio de inclusión, iniciativa y protagonismo del niño, la práctica observada muestra niveles diferenciados de participación, mediados por la intervención docente, la dinámica del grupo y las condiciones organizativas del aula.

Las docentes afirman de manera reiterada que el juego favorece la participación activa. Una de ellas señala: *“cuando jugamos, todos participan más”* (Docente 3), mientras otra expresa: *“por medio del juego hasta los más callados se integran”* (Docente 2). Estas afirmaciones coinciden con enfoques del juego como experiencia socializadora y de construcción de agencia infantil. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el juego crea un espacio de actuación compartida donde el niño asume roles y regula su conducta; para Bodrova y Leong (2007), el juego maduro promueve autorregulación y participación sostenida.

No obstante, la evidencia situada muestra disonancias. En registros de diario de campo se documentaron escenas donde la participación fue desigual: *“durante el juego de roles, tres niños lideran la actividad; otros observan sin integrarse y requieren llamado directo de la docente”* (Diario de campo, abril 2025). En otra observación: *“dos niños permanecen al margen; la docente insiste varias veces para que entren al juego”* (Diario de campo, mayo 2025).

Desde la interpretación de la investigadora, el juego no garantiza por sí mismo participación equitativa; funciona como escenario potencial de participación, cuya realización depende de condiciones de mediación, clima emocional, estructura de la actividad y reconocimiento de ritmos individuales. Esta categoría se organiza en tres subcategorías interpretativas: (a) negociación de roles y reglas, (b) participación desigual y necesidad de acompañamiento, e (c) inclusión y vinculación progresiva.

***Subcategoría: Negociación de roles - participar es también negociar poder y sentido***

En múltiples escenas observadas, el juego implicó negociación de roles, reglas y turnos. Docentes y niños hacen referencia a esta dimensión: *“cuando juegan, ellos mismos ponen reglas”* (Docente 1). Sin embargo, también emergen conflictos por control de roles protagónicos.

Registro de campo: *“dos niños discuten por ser el ‘doctor’; el juego se detiene hasta que la docente asigna turnos”* (Diario de campo, mayo 2025). Aquí la participación aparece vinculada a la disputa de posiciones simbólicas.

Desde la teoría del juego simbólico, Elkonin (1980) y Vygotsky (1978) reconocen que la asunción de roles implica comprensión de normas sociales y autorregulación conductual. La negociación no es obstáculo, sino parte del valor formativo del juego.

No obstante, se observó que en varias ocasiones la resolución de reglas pasó rápidamente a control docente, reduciendo la negociación entre pares. La investigadora interpreta que existe una tensión entre participación negociada y participación regulada externamente, que impacta el desarrollo de autonomía social y comunicativa.

***Subcategoría: Participación desigual y necesidad de acompañamiento - no todos participan del mismo modo ni al mismo ritmo***

Tanto entrevistas como observaciones evidencian que la participación durante el juego es heterogénea. Una docente afirma: *“no todos los niños participan igual; algunos se integran rápido y a otros hay que insistirles bastante”* (Docente 3). Esta afirmación fue consistentemente corroborada en aula.

Registro de campo: *“niño permanece manipulando material solo mientras el resto desarrolla juego grupal; requiere mediación directa para integrarse”* (Diario de campo, abril 2025).

Este patrón se relaciona con enfoques del desarrollo infantil que reconocen diferencias en ritmos de participación, regulación emocional y habilidades comunicativas. Rubin (2001) señala que el juego social requiere competencias que no todos los niños despliegan simultáneamente.

Desde la postura interpretativa de la investigadora, la participación desigual no debe leerse como déficit, sino como indicador de diversidad de trayectorias participativas. El juego ofrece oportunidad de participación, pero requiere mediación diferenciada para que todos los niños puedan ejercerla efectivamente. Aquí el rol docente resulta decisivo para sostener el carácter participativo del juego sin sustituir la iniciativa infantil.

### ***Subcategoría: Inclusión progresiva al grupo - el juego como puerta de entrada social***

Los relatos docentes coinciden en señalar que el juego facilita la inclusión de niños tímidos o con menor iniciativa social. Una maestra expresa: *“los niños tímidos comienzan a hablar más y a participar cuando es jugando”* (Docente 3). Esta percepción se vio confirmada parcialmente en la observación, donde algunos niños inicialmente periféricos se integraron de manera gradual a dinámicas lúdicas grupales.

Un registro de campo indica: *“niña que al inicio observa, luego asume rol de ‘mamá’ en juego simbólico tras invitación de pares”* (Diario de campo, abril 2025). Estas escenas muestran el juego como espacio de entrada progresiva a la interacción social.

Este hallazgo dialoga con Parten (1932) y sus niveles de participación social en el juego, así como con Vygotsky, quien reconoce el juego de roles como espacio de apropiación de normas e interacción simbólica. No obstante, la inclusión no es automática: requiere condiciones de aceptación grupal y mediación sensible.

La investigadora interpreta que el juego opera como dispositivo de vinculación, pero su potencia inclusiva depende de cómo se habiliten invitaciones, tiempos y reconocimiento de estilos participativos diversos.

## CATEGORÍA: EL JUEGO Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

**Figura 6**

*El juego y desarrollo socioemocional*



**Nota.** *Elaboración propia (2026)*

El análisis interpretativo de los relatos docentes y de las situaciones observadas en aula permite comprender que el juego, en la educación inicial rural, constituye un espacio privilegiado para el desarrollo socioemocional, la expresión verbal, la comunicación y la construcción de relaciones entre pares. En el discurso de las maestras, el juego es reconocido como escenario de confianza, participación, expresión y convivencia; sin embargo, en la práctica pedagógica concreta su potencial no siempre se despliega de manera sostenida, evidenciándose tensiones entre lo que se afirma sobre sus aportes integrales y las condiciones reales en que se desarrolla en el aula.

Las docentes entrevistadas destacan reiteradamente que el juego favorece la seguridad emocional y la participación. Una maestra señala: *“Los veo más participativos y seguros. Incluso los niños que al inicio son más callados se animan a hablar y a compartir con los demás. El juego les da confianza”* (Entrevista Docente 3). Otra expresa:

*“Ellos se muestran más seguros, más participativos y hasta los niños más tímidos se animan a hablar y a jugar”* (Entrevista Docente 1). Estas afirmaciones coinciden con perspectivas del juego en educación inicial que lo reconocen como espacio de expresión, simbolización y desarrollo de funciones superiores, como lo plantean Vygotsky y Bruner.

No obstante, las observaciones de aula muestran que, en varias situaciones, las actividades lúdicas orientadas a la expresión y la interacción son recortadas o reconducidas cuando aumentan el ruido, el movimiento o la excitación del grupo. En un registro de diario de campo se consigna que, durante una actividad corporal lúdica, la docente detiene la dinámica y exige silencio para continuar, priorizando el control conductual sobre la continuidad expresiva de la experiencia. Se evidencia así una disonancia entre el reconocimiento del valor socioemocional y comunicativo del juego y su tolerancia real en la dinámica del aula.

Desde la postura interpretativa de la investigadora, el juego no debe entenderse únicamente como vía de bienestar emocional, sino como escenario integral donde emoción, lenguaje, comunicación y relación social se co-construyen. El hallazgo central no es que el juego no favorezca estas dimensiones sí lo hace, sino que su potencia formativa depende de condiciones pedagógicas e institucionales que permitan sostener la interacción, la expresión y la negociación entre pares sin reducirlas a problema de control.

Esta categoría se organiza en las siguientes subcategorías interpretativas.

### ***Subcategoría: Bienestar y seguridad emocional***

Esta subcategoría refiere al juego como generador de confianza, disfrute y seguridad afectiva, condiciones que facilitan la implicación infantil en la experiencia pedagógica. Las docentes describen el juego como generador de clima positivo: *“Los niños se muestran más motivados y felices. Aprenden sin darse cuenta”* (Entrevista Docente 5). Asimismo, señalan que incluso niños retraídos se integran progresivamente cuando la actividad tiene carácter lúdico.

Este planteamiento dialoga con enfoques del juego como experiencia subjetiva significativa (Winnicott) y como práctica cultural cargada de sentido Brougère (2005), donde el disfrute y la implicación no son accesorios sino constitutivos de la experiencia formativa.

Sin embargo, en los registros de campo se observa que el juego asociado al disfrute emocional es uno de los primeros en ser interrumpido cuando entra en tensión con el tiempo de la clase o con actividades consideradas “más académicas”. En una observación se registra la expresión docente: *“Ya jugamos, ahora vamos a trabajar en el cuaderno para no atrasarnos”* (Diario de campo). Esta jerarquización reduce el lugar del bienestar lúdico dentro de la secuencia pedagógica.

Desde la interpretación de la investigadora, el bienestar emocional promovido por el juego es reconocido, pero no siempre protegido didácticamente, lo que limita su continuidad y profundidad.

### ***Subcategoría: Confianza para participar***

Esta subcategoría integra el juego como escenario de expansión del lenguaje oral, la expresión simbólica y la comunicación interpersonal. En las entrevistas se reportan experiencias de juego de roles donde emergen narraciones, diálogos y representaciones: *“En el juego de la tiendita empezaron a contar, a pedir, a explicar... ahí trabajaron el lenguaje”* (Entrevista Docente 2). Otra docente relata: *“A través del juego expresaron emociones, contaron experiencias y fortalecieron el lenguaje”* (Entrevista Docente 5).

Estas evidencias se articulan con la perspectiva de Bruner (1986), sobre el juego como formato de interacción narrativa y con Vygotsky (1978), sobre la función simbólica y el lenguaje en la actividad lúdica.

No obstante, el diario de campo muestra que no siempre hay mediación pedagógica que profundice estas producciones comunicativas. En una situación observada de juego simbólico, mientras los niños dialogaban y negociaban, la docente

se mantenía en tareas administrativas y solo intervenía para pedir orden y silencio (Diario de campo). La riqueza comunicativa emergente no era retomada pedagógicamente.

La lectura interpretativa indica que el juego produce lenguaje y comunicación de manera espontánea, pero su transformación en aprendizaje consciente requiere una mediación que no siempre logra sostenerse en contextos rurales con alta carga docente.

### ***Subcategoría: Relaciones con pares***

Esta subcategoría comprende el juego como espacio de relación social, aprendizaje de normas, negociación y construcción de vínculos. Las docentes lo expresan con claridad: *“Aporta mucho, porque los niños aprenden a compartir, a esperar turnos y a resolver conflictos. El juego les enseña a convivir”* (Entrevista Docente 4). También reportan situaciones donde los niños se ayudan y coordinan durante el juego (Entrevista Docente 1).

Este hallazgo dialoga con las perspectivas socioculturales del aprendizaje situado desarrolladas por Barbara Rogoff, (1993), quien plantea que el desarrollo infantil se configura en procesos de participación guiada, donde la interacción con otros más experimentados y la actividad compartida en contextos culturales concretos constituyen el núcleo de la construcción de saberes. Desde esta mirada, el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino en prácticas sociales colaborativas, lo que refuerza la comprensión del juego como espacio de co-construcción, negociación de significados y desarrollo progresivo de competencias cognitivas y comunicativas.

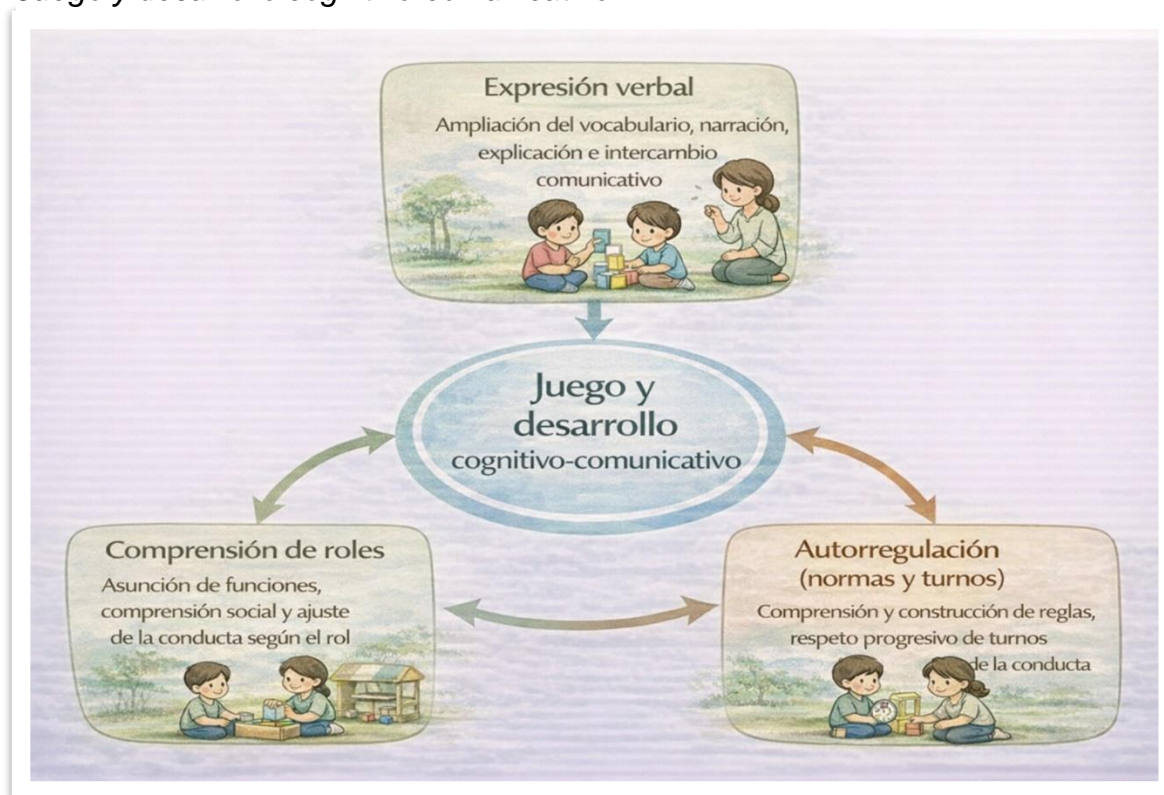
Sin embargo, las observaciones muestran que la necesidad de control grupal conduce en ocasiones a limitar la negociación espontánea entre pares. En varios registros se consigna que la interacción es rápidamente regulada para evitar ruido o desorden (Diario de campo). La convivencia se enseña, pero bajo marcos más directivos que dialógicos.

Desde la postura de la investigadora, el juego sí configura un escenario relacional potente en la educación inicial rural, pero su capacidad para sostener vínculos, negociación y convivencia depende de que la interacción infantil no sea leída inmediatamente como desorden, sino como proceso social formativo.

## CATEGORÍA: JUEGO Y DESARROLLO COGNITIVO-COMUNICATIVO

**Figura 7**

*Juego y desarrollo cognitivo-comunicativo*



**Nota.** *Elaboración propia (2026)*

El análisis interpretativo de los relatos docentes y de las situaciones observadas en aula permite comprender que el juego, en la educación inicial rural, constituye un escenario significativo para el desarrollo cognitivo y comunicativo, en tanto posibilita la expresión verbal, la comprensión de roles, la construcción de normas, la toma de turnos y el ejercicio progresivo de la autorregulación. En el discurso de las maestras, el juego es valorado como una estrategia que favorece el pensamiento, el lenguaje y la comprensión social; sin embargo, en la práctica pedagógica concreta su potencial no

siempre se despliega de manera sostenida, evidenciándose tensiones entre lo que se reconoce conceptualmente y lo que efectivamente se permite y se acompaña en la dinámica del aula.

Las docentes entrevistadas afirman que, a través del juego, los niños “aprenden a pensar”, “hablan más” y “entienden cómo comportarse con los otros”. Una maestra señala: *“En el juego ellos aprenden a respetar turnos, a hablar, a entender lo que le toca a cada uno”* (Entrevista Docente 4). Estas apreciaciones dialogan con perspectivas socioculturales del desarrollo infantil, como las de Vygotsky (1978) y Bruner, que reconocen el juego como espacio privilegiado para la construcción de funciones cognitivas superiores, el lenguaje y la comprensión de normas sociales.

No obstante, las observaciones de aula muestran que, en diversas situaciones, los procesos cognitivo-comunicativos que emergen durante el juego son regulados, acotados o reconducidos por la docente cuando entran en tensión con el control del grupo, el manejo del tiempo o las exigencias de la actividad planificada. En un registro de diario de campo se consigna que, durante un juego grupal, la docente interviene reiteradamente para organizar turnos y reducir el diálogo espontáneo entre los niños, priorizando el orden sobre la interacción (Diario de campo). Se evidencia así una disonancia entre el reconocimiento del juego como espacio de desarrollo cognitivo-comunicativo y su tolerancia real en la práctica pedagógica.

Desde la postura interpretativa de la investigadora, el juego no puede entenderse únicamente como actividad recreativa ni como simple apoyo didáctico, sino como escenario donde pensamiento, lenguaje y regulación social se construyen de manera integrada. El hallazgo central no es la ausencia de desarrollo cognitivo-comunicativo en el juego, sino la presencia de un potencial formativo real que se ve condicionado por mediaciones pedagógicas más centradas en el control que en la exploración y la negociación infantil.

Esta categoría se organiza en las siguientes subcategorías interpretativas.

### ***Subcategoría: Expresión verbal***

Esta subcategoría comprende el juego como escenario de expansión del lenguaje oral, la explicación, la narración y el intercambio verbal entre pares. Las docentes reconocen que el juego favorece la expresión: *“Cuando están jugando hablan más, explican lo que hacen y se comunican entre ellos”* (Entrevista Docente 3).

Las observaciones de aula confirman esta afirmación. En un registro se describe que, durante un juego de construcción, los niños dialogan entre sí, explican cómo organizar los materiales y corrigen a sus compañeros (Diario de campo). Estas situaciones se articulan con la perspectiva de Bruner (1986), quien reconoce el juego como un formato privilegiado de interacción comunicativa y construcción narrativa. A su vez, Vygotsky (1978) señala que la interacción lúdica favorece la regulación social del comportamiento y la construcción compartida de significados, mientras que Brougère (2005) subraya el valor cultural del juego como espacio de negociación simbólica entre pares.

No obstante, también se observa que estos intercambios verbales no siempre son retomados pedagógicamente. En varios momentos, el diálogo infantil es interrumpido para solicitar silencio o avanzar en la actividad, limitando la profundización comunicativa.

Desde la interpretación de la investigadora, el juego genera lenguaje de manera espontánea, pero su potencial para fortalecer procesos comunicativos se ve reducido cuando la mediación docente no capitaliza estas producciones verbales como oportunidades de aprendizaje.

### ***Subcategoría: Autorregulación (normas y turnos)***

Esta subcategoría refiere al juego como espacio para la comprensión, el seguimiento y la construcción de normas, así como para el ejercicio progresivo de la autorregulación mediante el respeto de turnos y acuerdos colectivos. En las entrevistas,

las docentes destacan este aspecto: *“En el juego ellos aprenden a esperar su turno y a respetar reglas, aunque a veces hay que recordárselas”* (Entrevista Docente 4).

En los registros de observación se evidencia que el juego ofrece oportunidades constantes para regular la conducta; sin embargo, también se consigna que, en varias situaciones, las reglas son definidas exclusivamente por la docente para evitar conflictos. En un registro se señala: *“La docente establece quién inicia y cuánto tiempo juega cada niño para mantener el orden”* (Diario de campo).

Esta situación genera una tensión interpretativa: aunque el juego posibilita aprendizajes vinculados con la autorregulación, estos tienden a desarrollarse con mayor frecuencia desde formas de regulación externa que desde la construcción colectiva de normas. En diálogo con Vygotsky (1978), el juego reglado favorece la autorregulación cuando el niño internaliza progresivamente las normas a través de la interacción social. En la misma línea, Bodrova y Leong (2007) señalan que la regulación compartida en situaciones lúdicas impulsa el control voluntario de la conducta. No obstante, cuando la regulación adulta sustituye la negociación entre pares, se reduce la exigencia reflexiva y el ejercicio cognitivo implicado en la toma de decisiones, tal como advierte Brougère (2005) al diferenciar entre juego reglado y juego dirigido.

Desde la lectura de la investigadora, el aprendizaje de normas sí ocurre, pero con menor densidad formativa cuando el control adulto reemplaza la participación infantil en la construcción de reglas.

### ***Subcategoría: Comprensión de roles***

Esta subcategoría refiere al juego como espacio para la comprensión de roles sociales, funciones y responsabilidades dentro de una dinámica compartida. Las docentes destacan que, mediante el juego simbólico, los niños “entienden qué le toca a cada uno” y “aprenden a asumir roles” (Entrevista Docente 2).

En el diario de campo se registra que, durante juegos de roles, los niños asignan funciones, imitan situaciones de la vida cotidiana y ajustan su comportamiento según el papel asumido. Sin embargo, también se observa que, en algunas ocasiones, la docente redefine los roles para evitar desorganización o conflicto, reduciendo la negociación infantil.

Esta tensión evidencia que la comprensión de roles emerge en el juego, aunque no siempre logra sostenerse como un proceso plenamente autónomo. En coherencia con Vygotsky (1978), el juego de roles favorece la internalización de normas sociales y la comprensión de perspectivas diversas, al situar al niño en marcos simbólicos de interacción. En la misma línea, Bruner (1986) resalta el valor del andamiaje sensible que acompaña sin sustituir la iniciativa infantil, y Brougère (2005) advierte que cuando la intervención adulta invade la lógica lúdica, el juego pierde su carácter de experiencia simbólica genuina. En consecuencia, cuando la mediación adulta reemplaza la construcción infantil, la experiencia tiende a desplazarse de lo exploratorio-vivencial hacia lo dirigido-instruccional.

Desde la postura de la investigadora, el juego en la educación inicial rural sí configura un escenario potente para la comprensión de roles, pero su valor formativo aumenta cuando los niños pueden negociar, redefinir y sostener estos roles dentro de la experiencia lúdica.

## CATEGORÍA: ROL DEL DOCENTE EN EL JUEGO

**Figura 8**

*Rol del docente en el juego*



**Nota.** *Elaboración propia (2026)*

El análisis interpretativo de los relatos docentes y de las situaciones observadas en aula permite comprender que el rol del docente en el juego, en la educación inicial rural, se configura como un factor decisivo para la calidad y profundidad de la experiencia lúdica. No se trata únicamente de permitir que el juego ocurra, sino de cómo se acompaña, se orienta, se regula y se interviene en él. El juego aparece como espacio de mediación pedagógica sensible, pero también como escenario de tensión entre acompañar y controlar, entre sostener la autonomía infantil y dirigir la acción.

En el discurso de las maestras, el rol docente es descrito como acompañante, orientador y facilitador. Varias expresan que su función es “estar cerca”, “guiar sin imponer” y “dejar que el niño explore”. Una docente afirma:

“Uno trata de acompañar el juego, pero a veces interviene demasiado porque quiere que lo hagan bien” (Entrevista Docente 4).

Este planteamiento dialoga con las perspectivas socioculturales del aprendizaje que reconocen la mediación como un proceso de apoyo gradual, situado y sensible. Vygotsky (1978) sostiene que la mediación adulta debe ampliar las posibilidades de acción del niño sin sustituir su iniciativa ni su protagonismo en la actividad. En la misma línea, Bruner (1986) propone el andamiaje como un soporte pedagógico ajustado que acompaña la acción infantil y se retira progresivamente a medida que aumenta la competencia del aprendiz. Desde la teoría del juego, Brougère (2005) advierte que cuando la intervención adulta invade la lógica lúdica, el juego pierde su carácter de experiencia simbólica autónoma y su potencia formativa.

No obstante, la práctica observada revela disonancias significativas entre la intención declarada de acompañamiento no directivo y las formas reales de intervención. En diversos registros de aula, la mediación docente se intensifica cuando emergen ruido, desacuerdos o variaciones respecto a la consigna prevista. En un registro se consigna:

“La docente reorganiza el juego, asigna roles y define quién participa primero para evitar conflictos” (Diario de campo).

Se evidencia así una tensión estructural entre mediación pedagógica y control didáctico. Desde la postura interpretativa de la investigadora, el rol docente en el juego no puede analizarse en términos de acierto o error individual, sino como posición pedagógica situada, atravesada por exigencias de orden, tiempo, cumplimiento curricular y responsabilidad única frente al grupo condición frecuente en aulas rurales con multigrado. El hallazgo central no es que la docente intervenga, sino cómo y cuándo interviene, y qué efectos produce esa intervención sobre la autonomía, la simbolización y la negociación infantil.

Esta categoría se organiza en tres subcategorías interpretativas.

### ***Subcategoría: Mediación no directiva***

Esta subcategoría comprende las intervenciones docentes que orientan el juego mediante preguntas, sugerencias y ampliaciones de sentido, sin imponer procedimientos ni resultados únicos. Se trata de una mediación que busca ampliar el pensamiento infantil sin clausurar la experiencia lúdica. Las docentes reconocen esta forma de intervención en sus relatos: “A veces les hago preguntas para que piensen qué pueden hacer diferente, pero sin darles la respuesta” (Entrevista Docente 3).

En las observaciones de aula se registran episodios donde la mediación se realiza a través de preguntas abiertas. En un juego simbólico se consigna: “La docente pregunta: ‘¿y quién va a atender ahora la tienda?’ sin definir la respuesta, dejando que los niños decidan” (Diario de campo). En estos momentos, la intervención no dirige la acción, sino que amplía las posibilidades de organización del juego.

Sin embargo, la práctica muestra una oscilación: cuando surgen conflictos, dispersión o aumento del ruido, la mediación no directiva tiende a transformarse en instrucción explícita. La pregunta abierta se sustituye por indicación precisa.

En coherencia con Bruner (1988) y su noción de andamiaje, este tipo de mediación favorece la toma de decisiones, el lenguaje y la construcción de sentido, en la medida en que el adulto ofrece apoyos flexibles que se ajustan progresivamente a la iniciativa infantil. En la misma línea, Wood, Bruner y Ross (1976) plantean que el apoyo pedagógico eficaz no sustituye la acción del niño, sino que amplía sus posibilidades de actuación mediante orientaciones graduales y sensibles al proceso. No obstante, la investigadora interpreta que en el contexto rural observado la mediación no directiva convive con intervenciones más cerradas, revelando la dificultad práctica de sostener aperturas pedagógicas bajo presión de control, tiempo y cumplimiento.

### ***Subcategoría: Acompañamiento respetuoso***

Esta subcategoría refiere a la presencia docente cercana, sensible y disponible durante el juego, caracterizada por la observación atenta, la escucha y el apoyo oportuno, sin sustituir la iniciativa infantil. El acompañamiento respetuoso se configura como una forma de estar pedagógico que favorece la autonomía, la exploración y la continuidad de la experiencia lúdica. En las entrevistas, las docentes describen esta posición como ideal deseable de su práctica: “Yo los dejo que jueguen, pero estoy ahí pendiente, mirando cómo lo hacen y si necesitan ayuda” (Entrevista Docente 2).

Los registros de aula permiten identificar momentos donde este acompañamiento se concreta. En una observación se consigna que la docente sigue de cerca un juego de construcción y solo interviene cuando un niño solicita apoyo para sostener una estructura (Diario de campo). La intervención no redefine la actividad, sino que la sostiene.

No obstante, también se evidencia una tensión práctica: este tipo de acompañamiento no siempre puede mantenerse de forma continua debido a demandas simultáneas de organización, disciplina y gestión del aula. La presencia pedagógica sensible aparece, pero de manera intermitente.

En diálogo con (Brougère, 2005), quien reconoce el valor del juego como experiencia relativamente autónoma, y con enfoques de acompañamiento sensible en primera infancia, esta forma de mediación potencia la agencia infantil. Desde la lectura de la investigadora, el acompañamiento respetuoso sí está presente en la educación inicial rural observada, pero su sostenimiento se ve condicionado por la sobrecarga funcional del rol docente y por las múltiples exigencias que recaen sobre una sola figura pedagógica.

### ***Subcategoría: Tensiones por intervención excesiva***

Esta subcategoría refiere a las situaciones en que la intervención docente desplaza la iniciativa infantil, define procedimientos, corrige de manera constante o

reconduce el juego hacia formatos dirigidos, reduciendo su carácter exploratorio y simbólico. En las entrevistas, las propias docentes reconocen esta tendencia: “A veces uno interviene mucho porque si no se desordena el grupo” (Entrevista Docente 1) y “Uno trata de acompañar el juego, pero a veces termina interviniendo más de lo que quisiera” (Entrevista Docente 4).

Los registros de campo confirman esta dinámica. En una observación se consigna: “La docente detiene el juego libre y reorganiza la actividad indicando exactamente cómo deben hacerlo y en qué orden participar” (Diario de campo). La intervención reorganiza la experiencia, pero también reduce la negociación y la iniciativa infantil.

Se configura así una tensión clara entre la intención de acompañar y la necesidad de controlar. El juego es permitido, pero bajo marcos fuertemente regulados cuando aumenta la incertidumbre pedagógica o conductual.

Desde la teoría del juego, cuando la lógica adulta sustituye la lógica lúdica, la experiencia pierde densidad simbólica y potencial formativo, al desplazarse desde la exploración significativa hacia la ejecución dirigida (Vygotsky, 1978; Brougère, 2005). En esta línea, la intervención excesivamente directiva no debe interpretarse únicamente como una decisión individual docente, sino también como efecto de condiciones estructurales que presionan la práctica pedagógica —órdenes instruccionales rígidos, tiempos limitados, exigencias curriculares y responsabilidad total sobre el grupo— (Bruner, 1986). El problema no radica en intervenir pedagógicamente, sino en sustituir la agencia infantil, transformando el juego en tarea ejecutada más que en experiencia vivida y construida por el niño.

### **Síntesis sustantiva de los resultados**

Los resultados del proceso analítico permitieron comprender el juego en la educación inicial rural no como una práctica homogénea ni lineal, sino como una estrategia pedagógica situada, tensionada y resignificada por las condiciones del

contexto, la mediación docente y las dinámicas institucionales. La integración de los hallazgos provenientes de las entrevistas a docentes y de las observaciones de aula evidenció que el juego es ampliamente valorado en el discurso pedagógico, pero su implementación concreta presenta variaciones, ajustes y contradicciones que configuran su sentido real en la práctica educativa.

El esquema categorial construido muestra que el juego opera simultáneamente como estrategia pedagógica, práctica mediada por recursos del entorno, escenario de participación infantil, espacio de desarrollo socioemocional, comunicativo y relacional, dispositivo de desarrollo cognitivo–comunicativo y campo de actuación docente mediadora. Estas dimensiones no aparecen de manera aislada, sino interrelacionadas, configurando un entramado pedagógico complejo en el que el juego se expresa como experiencia formativa integral, aunque condicionada por tensiones curriculares, organizativas y materiales propios del contexto rural.

Los hallazgos evidencian que el juego es reconocido por las docentes como medio para motivar, enseñar y favorecer la participación; sin embargo, la observación situada muestra que su despliegue se encuentra frecuentemente regulado por la presión por contenidos, el control del grupo, la gestión del tiempo y las exigencias institucionales. Esta disonancia entre discurso pedagógico y práctica cotidiana constituye un núcleo interpretativo central: el juego es pedagógicamente legitimado, pero didácticamente negociado.

En relación con la mediación contextual, se identificó que el uso de materiales naturales y reciclables, la reutilización de recursos y la adaptación de espacios rurales habilitan experiencias lúdicas significativas, sostenidas en la creatividad docente ante la escasez. No obstante, también se observó que estos recursos, en ciertos momentos, se instrumentalizan para cumplir tareas específicas, reduciendo la apertura exploratoria del juego. De este modo, el entorno funciona tanto como potenciador como limitador de la experiencia lúdica, dependiendo del tipo de mediación pedagógica que lo acompañe.

Asimismo, el juego se configura como puerta de entrada a la participación infantil, favoreciendo la inclusión progresiva, la negociación de roles y reglas, y la construcción de vínculos entre pares. Sin embargo, la participación no se distribuye de manera uniforme: se identifican ritmos diferenciados, necesidad de acompañamiento docente y regulaciones explícitas que, aunque organizan la dinámica grupal, pueden restringir la iniciativa infantil. La participación emerge como proceso gradual y mediado, no como condición automática del juego.

En el plano del desarrollo integral, los resultados muestran que el juego favorece no solo el bienestar emocional, sino también la comunicación, la expresión verbal, la construcción de relaciones, la comprensión de roles, la autorregulación y la toma de decisiones. De este modo, se supera una lectura restringida a lo socioemocional y se reconoce el juego como espacio integrador de dimensiones emocionales, comunicativas, cognitivas y sociales. No obstante, su potencial formativo pleno depende de que la interacción, el diálogo y la exploración no sean interrumpidos prematuramente por lógicas de control o cumplimiento.

En cuanto al rol docente, se identificó una oscilación entre acompañamiento respetuoso, mediación no directiva e intervención excesiva. Las docentes expresan la intención de acompañar sin invadir; sin embargo, en la práctica aparecen intervenciones directivas asociadas a la necesidad de mantener orden, cumplir tiempos y sostener la dinámica institucional. Esta tensión no se interpreta como debilidad pedagógica individual, sino como efecto de condiciones estructurales del contexto rural, donde la docente asume múltiples funciones simultáneas.

Desde la postura interpretativa de la investigadora, los resultados permiten afirmar que el juego, en la educación inicial rural, no puede comprenderse como técnica didáctica neutra ni como actividad espontánea suficiente por sí misma, sino como práctica pedagógica situada, cuyo valor formativo emerge en la interacción entre intención docente, participación infantil, recursos del entorno y condiciones institucionales. El aporte central del estudio radica en mostrar que el juego es una estrategia pedagógica

potente, pero estructuralmente tensionada, cuyo sentido se construye en la práctica y no solo en el discurso.

En conjunto, las categorías integradas no representan dimensiones teóricas predeterminadas, sino núcleos interpretativos emergentes que permiten explicar de manera comprensiva el sentido pedagógico del juego en la educación inicial rural. Esta síntesis sustenta la construcción teórica del modelo interpretativo final, orientado a comprender el juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral infantil en contextos rurales, desde una perspectiva situada, crítica y pedagógicamente comprometida.

### **Cierre integrador del capítulo de resultados y construcción de la aproximación teórica**

El proceso de análisis interpretativo desarrollado permitió avanzar desde la identificación de incidentes en los relatos docentes y en las situaciones observadas en aula hacia la construcción progresiva de núcleos categoriales integradores que explican el sentido pedagógico del juego en la educación inicial rural. Más que presentar resultados fragmentados, el estudio configuró una estructura comprensiva donde las categorías emergentes se articulan entre sí y permiten comprender el fenómeno del juego como práctica pedagógica situada, compleja y multidimensional.

Los hallazgos muestran que el juego no opera en el contexto rural como actividad aislada ni exclusivamente recreativa, sino como práctica pedagógica cargada de intención formativa, mediada por decisiones docentes, condiciones materiales, dinámicas grupales y exigencias institucionales. Sin embargo, también evidencian que su valor pedagógico no se expresa de manera lineal ni estable, sino atravesado por tensiones entre discurso y práctica, entre apertura lúdica y control didáctico, entre potencial formativo y restricción operativa.

La categoría juego como estrategia pedagógica permitió reconocer que las docentes atribuyen al juego un lugar relevante en la enseñanza; no obstante, su

implementación concreta aparece frecuentemente condicionada por la presión de contenidos, el manejo del tiempo y la necesidad de orden. Se configura así una brecha interpretativa entre la intencionalidad pedagógica declarada y la intencionalidad operativa observable, lo que sitúa el juego como estrategia reconocida pero didácticamente tensionada.

La categoría juego mediado por recursos del entorno mostró que, en escenarios rurales, la materialidad contextual no es un elemento secundario sino constitutivo de la experiencia lúdica. Los recursos naturales, reciclables y disponibles localmente se transforman en mediadores de aprendizaje mediante procesos de creatividad y adaptación docente. A la vez, se evidenció que el mismo recurso puede potenciar la exploración simbólica o reducirse a instrumento de ejecución, dependiendo del tipo de mediación pedagógica que lo acompañe.

La categoría juego y participación infantil permitió comprender que la participación no es homogénea ni automática, sino progresiva, diversa y mediada. El juego habilita inclusión, negociación de roles y construcción de vínculos, pero la participación efectiva depende de condiciones de acompañamiento, clima pedagógico y regulación docente. La participación infantil se configura como proceso relacional que requiere sostén pedagógico, no solo oportunidad de actividad.

Las categorías juego y desarrollo socioemocional, comunicativo y relacional y juego y desarrollo cognitivo comunicativo evidenciaron que el juego articula de manera integrada dimensiones emocionales, lingüísticas, cognitivas y sociales. El bienestar, la confianza, la expresión verbal, la comunicación, la simbolización, la autorregulación y la comprensión de roles emergen de manera interdependiente en la experiencia lúdica. No obstante, también se identificó que la expresión, el diálogo y la negociación se ven limitados cuando predominan lógicas de control, silencio y rapidez de cumplimiento, lo que reduce la densidad formativa de la experiencia.

La categoría rol del docente en el juego resultó transversal e interpretativamente decisiva. Los hallazgos mostraron que la posición docente oscila entre acompañamiento

respetuoso, mediación no directiva e intervención excesiva. Esta oscilación no se interpreta como contradicción individual, sino como expresión de un rol pedagógico situado, condicionado por la multigradualidad, la carga pedagógica concentrada y las exigencias organizativas del contexto rural. El rol docente aparece, así como factor modulador central de la potencia formativa del juego.

Desde la postura interpretativa de la investigadora, el aporte sustantivo de esta construcción teórica emergente consiste en desplazar la comprensión del juego desde una visión idealizada y normativa hacia una comprensión situada, relacional y tensionada. El juego no se presenta como dispositivo pedagógico automáticamente transformador, sino como práctica cuyo valor formativo depende de condiciones concretas de mediación, contexto y organización escolar.

En este sentido, la aproximación teórica construida reconoce el juego como eje pedagógico para el desarrollo integral infantil emocional, comunicativo, cognitivo, social y participativo, pero subraya que su potencial no se realiza por mera presencia, sino por la calidad de la mediación docente, la apertura de la experiencia, la legitimación institucional del tiempo lúdico y la lectura pedagógica de la interacción infantil.

La aproximación teórica resultante no pretende establecer prescripciones universales, sino ofrecer una comprensión profunda y contextualizada del juego como estrategia pedagógica en la educación inicial rural, fundada en las voces docentes, en la experiencia observada y en la interpretación crítica de sus tensiones. De este modo, la teoría emergente construida se configura como marco comprensivo situado para interpretar, orientar y resignificar la práctica pedagógica del juego en contextos rurales.

## **MOMENTO V**

### **APROXIMACIÓN TEÓRICA**

#### **Prólogo**

La aproximación teórica que se presenta en este momento constituye la síntesis interpretativa del estudio sobre el juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral en la educación preescolar rural. Esta construcción integra de manera articulada los hallazgos derivados del análisis de las experiencias, prácticas y significados atribuidos al juego por docentes y niños en el contexto investigado. Más que responder a un esquema teórico previo, la aproximación elaborada configura una estructura explicativa situada que permite comprender el sentido pedagógico del juego como experiencia formativa mediada, contextual y relacional. En ella se articulan dimensiones de intencionalidad docente, mediación pedagógica, participación infantil, desarrollo socioemocional y cognitivo-comunicativo, así como las condiciones estructurales propias de la ruralidad que inciden en su implementación. Desde esta perspectiva, la propuesta interpretativa no se presenta como formulación normativa, sino como marco comprensivo emergente que explica cómo y bajo qué condiciones el juego adquiere valor pedagógico en escenarios rurales de educación inicial.

El análisis permitió evidenciar que el juego es concebido por las docentes como una estrategia pedagógica intencionada, estrechamente vinculada al desarrollo integral de los niños de preescolar, particularmente en las dimensiones socioemocional y cognitiva. Sin embargo, dicha intencionalidad no se expresa de manera homogénea ni

sistemática en la práctica cotidiana, sino que se configura de forma desigual, mediada por condiciones institucionales, organizativas y contextuales propias de la educación rural.

Desde esta perspectiva, el juego no se presenta como práctica consolidada ni como dispositivo pedagógico plenamente estructurado, sino como experiencia pedagógica tensionada, en la que convergen discursos formativos alineados con enfoques contemporáneos del desarrollo infantil y prácticas fragmentadas condicionadas por la carga administrativa, la atención multigrado, la escasez de recursos didácticos y la limitada formación específica en pedagogía del juego.

La integración de las categorías construidas en el Momento IV el juego como estrategia pedagógica intencionada, el desarrollo socioemocional a través del juego, el desarrollo cognitivo mediado por experiencias lúdicas, la mediación docente y las barreras para la implementación del juego permitió comprender que el sentido pedagógico del juego en contextos rurales no se configura de manera lineal, sino situada, resignificada permanentemente por las condiciones reales del entorno escolar.

En este entramado interpretativo, la mediación docente emerge como elemento estructurante. No desde una visión idealizada del rol profesional, sino como práctica pedagógica oscilante entre la orientación consciente y las limitaciones impuestas por factores estructurales. Las docentes acompañan, orientan y regulan el juego; sin embargo, dicho acompañamiento se ve condicionado por exigencias curriculares, demandas administrativas y dinámicas organizativas que influyen en la sostenibilidad de las experiencias lúdicas.

Asimismo, el juego se revela como medio privilegiado para favorecer procesos de exploración, construcción del conocimiento, imaginación, creatividad, desarrollo del lenguaje, atención y resolución de problemas. No obstante, estos aportes no se desarrollan de manera plenamente sistemática, sino que emergen como oportunidades pedagógicas que dependen, en gran medida, de la iniciativa docente y de las posibilidades que ofrece el contexto rural.

Desde una lectura interpretativa de segundo nivel, esta aproximación teórica permite afirmar que el juego, en la educación preescolar rural, se configura como eje pedagógico estructurante en tensión, cuyo valor formativo no reside únicamente en su presencia en el aula, sino en la forma en que es comprendido, mediado y resignificado por el docente en interacción con las condiciones institucionales y contextuales.

En consecuencia, el juego se concibe como configuración pedagógica situada que requiere fortalecimiento mediante procesos de formación docente contextualizada, el reconocimiento del entorno rural como recurso educativo y la generación de condiciones institucionales que posibiliten su integración consciente, reflexiva y sostenida en la práctica pedagógica.

Esta aproximación teórica no clausura el sentido del juego en la educación inicial rural, sino que ofrece una comprensión estructurada, contextualizada y epistemológicamente coherente del fenómeno, aportando elementos para la resignificación de la práctica docente y para la consolidación de procesos formativos acordes con las realidades de la infancia rural colombiana.

### **Construcción de la aproximación teórica**

La construcción de la aproximación teórica se desarrolló como un proceso inductivo, progresivo y reflexivo, coherente con el paradigma interpretativo y con la lógica metodológica de la Teoría Fundamentada. No se trató de la aplicación de un modelo explicativo previo ni de la verificación de categorías predeterminadas, sino de la elaboración comprensiva de una estructura conceptual emergente, construida a partir del diálogo sistemático entre los datos empíricos, la interpretación analítica y la reflexividad de la investigadora.

Este proceso se sustentó en el Método Comparativo Continuo, mediante el cual los incidentes provenientes de entrevistas a docentes y registros de observación de aula fueron contrastados de manera permanente, permitiendo reconocer recurrencias de sentido, variaciones contextuales y tensiones pedagógicas asociadas al juego en la

educación preescolar rural. A través de este movimiento comparativo, las categorías no fueron impuestas, sino progresivamente construidas, depuradas e integradas, manteniendo en todo momento su anclaje empírico.

En una primera fase analítica, correspondiente a la codificación abierta, se identificaron incidentes significativos en los discursos docentes y en las situaciones observadas, generándose códigos iniciales vinculados a prácticas, percepciones, mediaciones y tensiones relacionadas con el juego. Estos códigos fueron agrupados en categorías provisionales a partir de similitudes conceptuales y convergencias interpretativas, sin pretensión de cierre categorial temprano, sino como organización inicial del campo de significados emergentes.

Posteriormente, en la fase de integración categorial, las categorías iniciales fueron reexaminadas a la luz de nuevas comparaciones y contrastes, permitiendo reconocer relaciones entre condiciones pedagógicas, formas de mediación docente, dinámicas de participación infantil y efectos formativos del juego. En este momento analítico se evidenció que las categorías no operaban de manera aislada, sino interrelacionadas en torno a un eje interpretativo común: el sentido pedagógico del juego como práctica situada, mediada por la intervención docente y condicionada por las características del contexto rural.

La fase de delimitación teórica implicó la consolidación de las categorías con mayor densidad conceptual, recurrencia empírica y capacidad explicativa, integrando propiedades y subcategorías en núcleos interpretativos más abarcadores. Este proceso no respondió a criterios de frecuencia cuantitativa, sino a saturación conceptual y potencia comprensiva, en coherencia con la lógica cualitativa del estudio. Las categorías consolidadas permitieron estructurar una red conceptual que articula intencionalidad pedagógica, mediación docente, participación infantil, desarrollo integral y condiciones contextuales.

El paso de categorías a aproximación teórica se produjo cuando las relaciones identificadas dejaron de describir únicamente prácticas observadas y comenzaron a

explicar configuraciones pedagógicas situadas. Es decir, las categorías pasaron de representar dimensiones fragmentadas del fenómeno a integrarse en una estructura interpretativa relacional que da cuenta de la dinámica entre intención pedagógica, experiencia infantil, mediación docente y condiciones institucionales.

En coherencia con los principios de la teoría fundamentada, la aproximación teórica emergente no se concibe como teoría cerrada ni universalizable, sino como construcción interpretativa situada, transferible a contextos con características similares. Su validez se sostiene en la trazabilidad analítica del proceso, la coherencia interpretativa, la recurrencia empírica y la integración conceptual alcanzada.

Asimismo, el proceso de construcción teórica se fortaleció mediante triangulación metodológica y teórica, integrando de manera sistemática los discursos docentes, las observaciones de aula y los referentes pedagógicos y socioculturales del juego, no como marcos explicativos impuestos, sino como interlocutores conceptuales que permitieron ampliar y profundizar la comprensión de las categorías emergentes.

Como resultado, la aproximación teórica construida no se limita a describir cómo se desarrolla el juego en el aula rural, sino que explica cómo y bajo qué condiciones adquiere sentido pedagógico formativo. Se configura, así como una estructura interpretativa de segundo nivel que integra juego, mediación docente, participación infantil, desarrollo integral y contexto rural en un marco conceptual articulado, coherente con los propósitos de la investigación y con su fundamento metodológico interpretativo.

Desde esta perspectiva, la construcción de la aproximación teórica constituye el puente analítico entre el Momento IV (hallazgos e interpretación) y el Momento V (teorización interpretativa), consolidando la transformación de categorías empíricas en una estructura conceptual articulada capaz de dar cuenta del fenómeno del juego en la educación preescolar rural desde una mirada comprensiva y situada.

## **Sustentación de la aproximación teórica**

La aproximación teórica construida en esta investigación se sustenta en la integración interpretativa de los hallazgos emergentes sobre el juego en la educación preescolar rural, configurando una estructura conceptual situada que explica su sentido pedagógico más allá de su uso recreativo o instrumental. Esta construcción articula categorías interrelacionadas que permiten comprender el juego como experiencia formativa mediada, contextual y multidimensional.

Las categorías que alcanzaron mayor densidad analítica y nivel de triangulación empírica el juego como estrategia pedagógica intencionada, el desarrollo socioemocional mediado por el juego, el desarrollo cognitivo a través de experiencias lúdicas, la mediación docente y las barreras contextuales para la implementación del juego se configuraron como ejes estructurantes de la construcción explicativa. Su recurrencia en los relatos de las docentes, su presencia consistente en las situaciones observadas y su coherencia interpretativa permitieron consolidarlas como núcleos comprensivos del fenómeno estudiado.

Desde esta articulación conceptual, el desarrollo integral infantil se comprende como proceso dinámico, relacional y multidimensional en el que convergen dimensiones socioemocionales, cognitivas, comunicativas y sociales de manera interdependiente. Dichas dimensiones no operan de forma fragmentada, sino que se integran a través de experiencias pedagógicas mediadas por la intencionalidad docente y condicionadas por las particularidades organizativas y socioculturales del contexto rural. En este entramado, el juego se configura como eje articulador que posibilita la convergencia entre aprendizaje, bienestar emocional, interacción social, autonomía y construcción de significados.

No obstante, la aproximación teórica reconoce que la implementación del juego como estrategia pedagógica no se manifiesta de manera homogénea ni lineal. La categoría “Barreras para implementar el juego” permitió visibilizar las tensiones entre el discurso pedagógico y la práctica real, evidenciando la incidencia de factores

institucionales, organizativos y formativos que condicionan la mediación docente. La atención multigrado, la carga administrativa, la escasez de recursos y las exigencias curriculares emergen como variables estructurales que influyen en la sostenibilidad de las experiencias lúdicas. Estas condiciones no anulan el potencial formativo del juego, pero sí explican su configuración como práctica situada en tensión.

En este proceso interpretativo, la mediación docente se consolida como componente estructural de la aproximación teórica. No se trata de una figura idealizada ni de una intervención directiva rígida, sino de una mediación sensible, oscilante y contextualizada, que articula orientación pedagógica con reconocimiento del protagonismo infantil. La mediación no impone el aprendizaje, sino que amplía, resignifica y potencia las oportunidades formativas que emergen durante la experiencia lúdica.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se sostiene en un enfoque inductivo, en el cual la construcción conceptual se genera a partir del contacto directo con los datos y no como un marco previo impuesto. El sentido teórico emerge progresivamente mediante procesos sistemáticos de comparación, contraste, saturación conceptual y articulación interpretativa de las unidades de significado. En este marco, el diálogo con referentes teóricos clásicos y contemporáneos Vygotsky (1978), Piaget (1981), Montessori (1909) y Bisquerra (2003) se incorpora como instancia de profundización analítica posterior, orientada a enriquecer, tensionar y ampliar la comprensión de las categorías construidas, fortaleciendo su densidad conceptual y su alcance explicativo.

Desde esta base, los planteamientos socioculturales de Vygotsky permiten comprender el juego como espacio mediado de desarrollo de funciones psicológicas superiores y de internalización de significados compartidos; la perspectiva constructivista de Piaget aporta claves para interpretar la actividad lúdica como escenario de acción simbólica y construcción activa del conocimiento; Montessori enfatiza el valor de la autonomía, la experiencia significativa y el ambiente preparado como condiciones para el aprendizaje con sentido; y Bisquerra amplía la lectura del desarrollo socioemocional

como dimensión estructural del bienestar y la formación integral infantil. Estos aportes no sustituyen la construcción interpretativa emergente, sino que dialogan críticamente con ella, la robustecen y consolidan su coherencia analítica y su profundidad explicativa.

En coherencia con el proceso interpretativo desarrollado, la sustentación de la aproximación teórica descansa en la integración estructurada de categorías emergentes, en la coherencia metodológica con la teoría fundamentada y en el diálogo interpretativo con referentes teóricos que enriquecen su comprensión. De esta manera, el juego se configura como eje pedagógico situado que articula desarrollo integral infantil y mediación docente en el contexto específico de la educación preescolar rural, consolidando una explicación teórica contextualizada y epistemológicamente consistente del fenómeno estudiado

### **Núcleo conceptual de la aproximación teórica**

La aproximación teórica emergente se estructura a partir de la comprensión del juego como configuración pedagógica situada en tensión estructural, cuya potencia formativa depende de la interacción dinámica entre la mediación docente intencionada, las experiencias vividas por los niños y las condiciones contextuales propias de la ruralidad.

Desde este núcleo conceptual, el juego no se concibe como recurso didáctico accesorio ni como práctica espontánea desprovista de orientación pedagógica, sino como eje integrador del desarrollo integral infantil, en el que confluyen de manera articulada dimensiones socioemocionales, cognitivas, comunicativas y relacionales. Su carácter formativo se construye en la relación entre intencionalidad educativa, acompañamiento sensible y entorno sociocultural, configurándose como experiencia pedagógica contextualizada que explica tanto sus posibilidades como sus tensiones en la educación preescolar rural.

Este núcleo permite comprender que el valor pedagógico del juego no reside exclusivamente en su presencia en el aula, sino en la calidad de la mediación docente y

en las condiciones estructurales que posibilitan o limitan su desarrollo, consolidándolo como eje explicativo de la práctica educativa en el contexto investigado.

### **Definición del juego formativo en el contexto rural**

La necesidad teórica de definir el juego formativo en el contexto rural surge de los hallazgos del proceso analítico, en los cuales se evidenció que, aunque el juego está presente en el discurso pedagógico de las docentes y en los referentes curriculares nacionales, su significado, intención y forma de implementación varían de manera significativa en la práctica cotidiana de las aulas rurales. Las voces de las participantes, los registros de observación y las relaciones interpretativas construidas mostraron tensiones entre el juego entendido como actividad recreativa, recurso ocasional o estrategia de control, y el juego asumido como experiencia pedagógica mediada con sentido formativo. Esta diversidad de comprensiones y usos hizo necesario precisar conceptualmente qué se entiende, desde esta investigación, por juego formativo en contexto rural, como categoría teórica emergente situada.

Desde la aproximación teórica emergente construida en esta investigación, el juego formativo en el contexto rural se comprende como una experiencia pedagógica situada, intencionada y mediada, que se configura a partir de la interacción entre las vivencias infantiles, la intencionalidad pedagógica del docente y las condiciones socioculturales propias del entorno rural. Esta comprensión no remite a una actividad lúdica aislada ni a un recurso metodológico instrumental, sino a una práctica educativa con sentido formativo, construida en la cotidianidad del aula y vinculada a la realidad de los niños.

En esta perspectiva, el juego formativo adquiere su carácter educativo en la medida en que favorece, de manera integrada, el desarrollo de dimensiones cognitivas, socioemocionales, comunicativas y relacionales, sin fragmentarlas ni jerarquizarlas. Dichos procesos emergen a partir de la experiencia lúdica vivida, de la interacción social y de la mediación pedagógica que acompaña el juego, más que de la estructura externa de la actividad.

El juego formativo se ajusta al contexto rural cuando se construye desde el uso creativo de los recursos disponibles, la resignificación del entorno natural y comunitario como escenario pedagógico y la mediación sensible del docente, quien orienta y acompaña las experiencias lúdicas sin despojar a los niños de su protagonismo. En este marco, el juego posibilita la exploración del entorno, la expresión emocional, la convivencia, la autorregulación y la construcción activa del conocimiento, respondiendo a las particularidades de la infancia rural y a las dinámicas propias de aulas caracterizadas por la heterogeneidad y la multigradualidad.

Desde la interpretación investigativa, el juego formativo en el contexto rural se configura como un eje integrador del desarrollo integral infantil, cuyo valor pedagógico no reside en su forma externa ni en su planificación rígida, sino en la intencionalidad, la mediación y la contextualización que le otorgan los docentes en su práctica cotidiana. Esta definición permite reconocer el juego como una experiencia educativa legítima, pertinente y coherente con las realidades, tensiones y potencialidades de la educación inicial rural, configurándose como una expresión concreta de la configuración pedagógica situada en tensión estructural que sustenta la aproximación teórica desarrollada en este estudio.

### **Descripción de la aproximación teórica**

La construcción teórica emergente desarrollada en este estudio permite comprender el juego, en la educación preescolar rural, como una configuración pedagógica situada que articula el desarrollo integral infantil a partir de la mediación docente intencionada, en interacción permanente con las condiciones contextuales propias de la ruralidad. Esta comprensión supera la concepción instrumental del juego como recurso metodológico aislado y lo posiciona como eje estructurante de la experiencia educativa en escenarios rurales.

Desde esta perspectiva, el juego no se limita a constituir una actividad complementaria dentro del currículo, sino que se configura como espacio pedagógico integrador donde convergen de manera dinámica dimensiones socioemocionales,

cognitivas, comunicativas, relacionales y contextuales del desarrollo infantil. Su valor formativo no reside exclusivamente en la actividad lúdica en sí misma, sino en la articulación entre experiencia infantil, intencionalidad pedagógica y mediación docente, que posibilita la construcción de aprendizajes significativos en escenarios reales.

En el contexto rural estudiado, el juego adquiere un sentido pedagógico particular al estar profundamente vinculado con las dinámicas socioculturales del territorio. La ruralidad no actúa únicamente como escenario físico donde ocurre la práctica educativa, sino como dimensión constitutiva de la experiencia pedagógica, en tanto condiciona la disponibilidad de recursos, la organización del aula multigrado, las relaciones comunitarias, los saberes locales y las prácticas culturales que atraviesan la cotidianidad escolar. En este marco, el juego se resignifica como práctica contextualizada que integra elementos del entorno natural y social, favoreciendo la construcción de conocimiento a partir de la experiencia vivida.

Esta construcción interpretativa reconoce que el desarrollo integral infantil no puede comprenderse desde una fragmentación de dimensiones, sino como proceso relacional en el que pensamiento, emoción, interacción y acción se articulan simultáneamente. El juego posibilita esta articulación al generar situaciones en las que los niños exploran, representan, negocian significados, resuelven problemas, regulan emociones y construyen vínculos sociales. De este modo, el juego opera como mediación integradora que favorece la convergencia entre bienestar socioemocional y desarrollo cognitivo en un mismo proceso experiencial.

En esta configuración teórica, la mediación docente se consolida como componente estructural y no accesorio. El docente no dirige de manera rígida la experiencia lúdica ni se limita a observarla, sino que interviene de forma sensible, contextualizada y reflexiva, ampliando las posibilidades formativas del juego sin anular el protagonismo infantil. Esta mediación implica orientar, resignificar, acompañar y generar condiciones pedagógicas que permitan que el juego se convierta en experiencia de aprendizaje situada.

Del mismo modo, se reconoce que la implementación del juego en la educación preescolar rural se encuentra atravesada por tensiones estructurales derivadas de factores organizativos, institucionales y formativos. La atención simultánea a grupos multigrado, la carga administrativa, la presión curricular y la escasez de recursos condicionan la sostenibilidad y profundidad de las experiencias lúdicas. Sin embargo, estas tensiones no eliminan el valor pedagógico del juego, sino que lo configuran como práctica situada en tensión, cuya efectividad depende de la interacción entre intención docente y condiciones contextuales.

En consecuencia, la aproximación teórica construida concibe el juego como eje integrador del desarrollo integral infantil en contextos rurales, cuya potencia formativa se construye en la relación entre mediación pedagógica, experiencia infantil y entorno sociocultural. Desde esta comprensión, el juego se legitima como experiencia educativa pertinente, coherente y epistemológicamente consistente con las realidades de la educación inicial rural colombiana, aportando una lectura estructurada y contextualizada del fenómeno estudiado.

**Tabla 8**

*Principios orientadores de la aproximación teórica emergente*

| <b>PRINCIPIO</b>                     | <b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA INTERPRETADA</b>   |
|--------------------------------------|--|
| Juego con intencionalidad pedagógica | A partir del diálogo interpretativo entre los hallazgos empíricos y los aportes de Vygotsky (1978) y Montessori (1909), el juego se comprende como una experiencia que adquiere sentido pedagógico cuando es mediada intencionalmente por el docente, sin anular el protagonismo infantil. |
| Desarrollo socioemocional            | Desde la convergencia entre los datos empíricos y los aportes de Bisquerra (2003), el juego se interpreta como un espacio privilegiado para la autorregulación emocional, la empatía, la expresión afectiva y la construcción de la convivencia.   |
| Cognición situada                    | En coherencia con los hallazgos del estudio y los planteamientos de Piaget (1981), el juego emerge como una forma de aprender haciendo, en contextos significativos vinculados a la experiencia y al entorno del niño.   |

|   |   |
|---|---|
| Creatividad y resolución de situaciones problemáticas | El análisis empírico evidenció que el juego favorece la autonomía, la exploración, el pensamiento divergente y la búsqueda de soluciones, configurándose como un medio para el desarrollo integral infantil en contextos rurales. |
|---|---|

**Nota.** *Elaboración propia a partir del análisis empírico y del diálogo interpretativo con referentes teóricos (2025).*

La Tabla 8 presenta los principios orientadores de la aproximación teórica emergente basada en el juego, los cuales se derivan de la integración interpretativa entre los hallazgos empíricos del estudio y los referentes teóricos utilizados como soportes comprensivos posteriores. Estos principios no se conciben como postulados normativos ni como lineamientos prescriptivos para la práctica pedagógica, sino como ejes interpretativos que orientan la comprensión del juego como estrategia pedagógica en la educación preescolar rural.

En estos principios se sintetizan los sentidos atribuidos al juego desde las voces de las docentes, las experiencias infantiles observadas en el aula y la interpretación reflexiva de la investigadora. De manera articulada, se destacan la intencionalidad pedagógica, el desarrollo socioemocional, la cognición situada y la creatividad como componentes fundamentales del proceso formativo mediado por el juego, en coherencia con las condiciones reales del contexto rural.

Desde esta perspectiva, el juego adquiere sentido pedagógico cuando es mediado intencionalmente por el docente y contextualizado a las dinámicas del aula rural, favoreciendo el desarrollo integral de los niños mediante la articulación simultánea de dimensiones socioemocionales, cognitivas, comunicativas y relacionales. La experiencia lúdica posibilita la autorregulación emocional, la empatía y la convivencia, al tiempo que promueve la construcción activa del conocimiento a través de la exploración, la interacción con el entorno y la resolución de situaciones problemáticas.

En coherencia con lo anterior, los principios orientadores presentados en la Tabla 8 se articulan con los componentes interpretativos de la aproximación teórica, permitiendo comprender cómo estos principios se expresan de manera situada en las

prácticas pedagógicas observadas en el aula rural. Mientras la Tabla 7 ofrece una lectura conceptual e interpretativa del juego como estrategia pedagógica emergente, la Tabla 8 profundiza en su expresión práctica, evidenciando la relación entre la construcción teórica y la experiencia educativa contextualizada.

**Tabla 9**

*Componentes interpretativos de la aproximación teórica*

| <b>COMPONENTE</b>                      | <b>COMPRENSIÓN TEÓRICA EMERGENTE</b>  | <b>EJEMPLOS DE PRÁCTICAS OBSERVADAS</b>   |
|--|---|---|
| Juego simbólico                        | Se interpreta como una experiencia que posibilita la representación de roles, la construcción de significados y la expresión emocional de los niños, mediada por la interacción social y el acompañamiento docente.   | Dramatizaciones, juegos de simulación y representación de situaciones cotidianas observadas en el aula. |
| Juego con reglas colectivas guiadas    | Se comprende como una forma de juego que favorece la autorregulación, la convivencia y la comprensión de normas compartidas, cuando es acompañado por una mediación pedagógica sensible.                              | Juegos tradicionales, dinámicas colectivas guiadas y actividades lúdicas con acuerdos grupales.         |
| Juego constructivo                     | Se interpreta como una experiencia que posibilita la exploración, la resolución de situaciones problemáticas y el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices, a partir del uso activo de materiales del entorno. | Uso de materiales reciclados y recursos disponibles para la construcción de objetos y escenarios.       |
| Juego libre con acompañamiento docente | Se comprende como una experiencia que potencia la autonomía infantil y el protagonismo del niño, sostenida por una mediación docente atenta, observadora y no directiva.  | Rincones de juego temático con observación, acompañamiento y orientaciones puntuales del docente.       |

**Nota.** *Elaboración propia a partir del análisis empírico y del diálogo interpretativo con referentes teóricos (2025).*

La Tabla 9 presenta los componentes interpretativos de la aproximación teórica emergente basada en el juego, construidos a partir del análisis del trabajo de campo y ejemplificados mediante prácticas pedagógicas observadas en el aula rural. Estos componentes no se conciben como tipologías didácticas ni como secuencias metodológicas, sino como lecturas interpretativas que permiten comprender cómo los principios orientadores de la aproximación teórica se expresan de manera situada en la práctica educativa.

Los componentes interpretativos expuestos evidencian que el juego, en sus diversas manifestaciones, adquiere sentido pedagógico cuando es mediado de forma sensible por el docente y contextualizado a las dinámicas del aula rural. Las prácticas observadas muestran que las dramatizaciones, los juegos colectivos, el uso de materiales del entorno y los espacios de juego libre no solo posibilitan aprendizajes significativos, sino que también favorecen la expresión emocional, la convivencia, la autorregulación y la participación activa de los niños.

Desde la interpretación investigativa, estos componentes permiten comprender el juego como un eje integrador del desarrollo integral infantil, en el que confluyen dimensiones pedagógicas, cognitivas y socioemocionales de manera articulada. La aproximación teórica construida emerge, así, de la experiencia vivida y analizada en el trabajo de campo, ofreciendo un aporte comprensivo y contextualizado para la educación inicial rural colombiana, sin pretender establecer modelos universales ni prescripciones pedagógicas cerradas.

El siguiente esquema presenta la construcción teórica emergente derivada del análisis comparativo continuo de los datos obtenidos en el trabajo de campo. En él se integran las categorías centrales, subcategorías y relaciones interpretativas que resultaron del proceso analítico desarrollado, como síntesis interpretativa del fenómeno estudiado. En él se representa el juego formativo en contexto rural como eje articulador del desarrollo integral infantil, en diálogo con los principios orientadores derivados de la interpretación, los componentes interpretativos observados en la práctica pedagógica, los referentes teóricos que respaldan la comprensión del fenómeno y las barreras contextuales que inciden en su implementación. Esta representación gráfica permite

visualizar de manera integrada la estructura conceptual de la teoría emergente y las relaciones dinámicas entre sus elementos constitutivos.

En conjunto, el esquema permite comprender que la aproximación teórica emergente no se configura como un modelo prescriptivo, sino como una construcción interpretativa situada que explica cómo el juego, cuando es mediado con intencionalidad pedagógica y sensibilidad docente, se convierte en un eje integrador del desarrollo socioemocional y cognitivo infantil en la educación preescolar rural. La articulación entre principios, componentes, referentes teóricos y condiciones contextuales evidencia que el sentido pedagógico del juego emerge de la interacción entre práctica, mediación y contexto. De este modo, la representación gráfica consolida la coherencia interna de la construcción teórica y facilita su comprensión como aporte interpretativo para el fortalecimiento de la educación inicial en contextos rurales.

**Figura 9**  
*Esquema de la aproximación teórica emergente*



**Nota:** Elaboración propia (2026)

## **Proyección de la teoría en el contexto educativo**

La aproximación teórica construida en esta investigación se proyecta como un referente interpretativo para la comprensión y resignificación de las prácticas pedagógicas asociadas al juego en la educación preescolar rural, particularmente en la Institución Educativa Nuevo Paraíso y en contextos educativos con características similares. Esta proyección no se plantea como modelo normativo ni como propuesta metodológica cerrada, sino como marco explicativo que orienta la reflexión pedagógica desde las condiciones reales del territorio.

En coherencia con el núcleo conceptual formulado, la teoría permite comprender el juego como configuración pedagógica situada en tensión estructural, cuyo sentido formativo se construye en la interacción entre mediación docente, experiencia infantil y condiciones contextuales. Proyectar esta comprensión implica reconocer que el juego no es un componente accesorio del currículo, sino un eje estructurante capaz de articular desarrollo cognitivo, socioemocional y relacional en escenarios caracterizados por la heterogeneidad y la multigradualidad.

Desde esta perspectiva, la proyección de la aproximación teórica aporta criterios para fortalecer la intencionalidad pedagógica del juego, promoviendo prácticas reflexivas que superen su uso instrumental y lo integren conscientemente en la planificación y organización del aula rural. Ello supone reconocer el entorno sociocultural como recurso educativo, resignificar los saberes del territorio y articular la experiencia lúdica con la vida cotidiana de los niños, favoreciendo aprendizajes contextualizados y significativos.

Asimismo, la teoría emergente tiene implicaciones formativas para el ejercicio docente. Al posicionar la mediación pedagógica como componente estructural del juego formativo, invita a revisar prácticas de acompañamiento, observación e intervención, enfatizando la necesidad de una mediación sensible, contextualizada y deliberada. En este sentido, la proyección de la teoría no prescribe acciones específicas, pero sí orienta procesos de formación y autoevaluación profesional que permitan fortalecer la capacidad docente para potenciar el valor pedagógico del juego en contextos rurales.

De igual manera, la aproximación teórica contribuye a visibilizar las tensiones organizativas e institucionales que inciden en la implementación del juego, aportando elementos para la reflexión sobre políticas escolares, organización del tiempo pedagógico y distribución de responsabilidades administrativas. Esta lectura permite comprender que la consolidación del juego como eje pedagógico requiere no solo voluntad docente, sino también condiciones estructurales que posibiliten su desarrollo sostenido.

En un plano más amplio, la proyección de la teoría dialoga con el reconocimiento del juego como derecho fundamental de la infancia y como experiencia formativa integral en la educación inicial. Al situarlo como práctica pedagógica legítima y contextualizada, la aproximación teórica aporta una lectura coherente con los principios de educación integral, equidad territorial y pertinencia cultural en escenarios rurales colombianos.

En consecuencia, la proyección de la aproximación teórica no busca generalizar resultados ni establecer directrices universales, sino ofrecer un marco interpretativo situado que fortalezca la reflexión pedagógica, la formación docente y la organización institucional en torno al juego como eje estructurante del desarrollo integral infantil en contextos rurales.

## **MOMENTO VI**

### **REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**

Las consideraciones que se presentan a continuación se estructuran en correspondencia con los propósitos de la investigación, orientados a comprender el juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en la Institución Educativa Nuevo Paraíso, en contexto rural. Estas reflexiones integran los hallazgos interpretativos y la aproximación teórica emergente construida a partir de las experiencias de docentes y niños, así como de las condiciones pedagógicas e institucionales que inciden en la implementación del juego como experiencia formativa situada.

#### ***Reflexiones finales***

La presente investigación permitió generar una aproximación teórica emergente que explica el juego formativo como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales, construida a partir de las experiencias, significados y prácticas de docentes y niños de la Institución Educativa Nuevo Paraíso, del municipio de Planeta Rica, Córdoba. Esta aproximación concibe el juego formativo como una experiencia pedagógica situada, mediada intencionalmente por el docente, a través de la cual se favorece el desarrollo integral del niño como proceso multidimensional e interdependiente.

Desde esta perspectiva interpretativa, en dicha aproximación teórica se articulan de manera dinámica las dimensiones cognitiva, socioemocional, comunicativa, corporal

y relacional, no como componentes aislados, sino como un sistema de desarrollo que se activa en la acción lúdica. El juego formativo, según la teoría emergente construida, posibilita simultáneamente la construcción de pensamiento simbólico, la regulación emocional, la interacción social significativa, la expresión comunicativa y la participación activa, en coherencia con las particularidades socioculturales del contexto rural. De este modo, el estudio trasciende la descripción de prácticas aisladas para ofrecer una comprensión teórica que explica el sentido del juego como eje integrador del desarrollo infantil y como mediación pedagógica clave para potenciar aprendizajes con significado en la educación inicial rural.

En relación con el propósito orientado a caracterizar las estrategias pedagógicas basadas en el juego implementadas por las docentes de preescolar, los hallazgos interpretativos permiten comprender que dichas estrategias se desarrollan de manera intencionada, mediada y contextualizada, constituyéndose en prácticas pedagógicas situadas más que en aplicaciones metodológicas estandarizadas. Las docentes incorporan el juego como eje de su práctica cotidiana, utilizando recursos del entorno rural, materiales disponibles y dinámicas lúdicas que favorecen la participación activa, la exploración y la construcción de aprendizajes significativos. Estas estrategias se configuran desde la creatividad pedagógica, la experiencia docente y las condiciones reales del contexto educativo rural, reafirmando el carácter flexible y contextual del juego como estrategia formativa.

Respecto al propósito de describir las vivencias y significados que construyen los niños frente a las estrategias pedagógicas basadas en el juego, los hallazgos evidencian que las experiencias lúdicas favorecen procesos integrados de desarrollo, expresados en altos niveles de motivación, disfrute, bienestar emocional, participación activa y construcción de vínculos sociales. Los niños expresan emociones, regulan su comportamiento, interactúan con sus pares, exploran su entorno y construyen significados, otorgando al juego un lugar central en su experiencia escolar. Estas vivencias confirman que el juego actúa como un organizador del desarrollo integral, y no únicamente como una actividad recreativa o motivacional.

En cuanto al propósito de indagar las barreras pedagógicas e institucionales, el análisis interpretativo evidenció la presencia de limitaciones estructurales asociadas a la escasez de recursos, las condiciones de infraestructura, la sobrecarga administrativa y las exigencias curriculares propias del contexto rural. Sin embargo, estas barreras no anulan el valor pedagógico del juego, sino que son resignificadas por las docentes mediante prácticas adaptativas y creativas, que les permiten sostener el juego como una experiencia formativa significativa, evidenciando la capacidad del docente rural para mediar pedagógicamente en contextos de restricción.

Finalmente, el análisis comparativo continuo permitió develar los elementos estructurantes de la aproximación teórica propuesta, los cuales emergen de la triangulación entre los discursos docentes, las observaciones de aula y la interpretación investigativa. Dichos elementos se concretan en las siguientes categorías centrales: el juego como estrategia pedagógica intencionada, la mediación docente en el desarrollo del juego expresada a través del acompañamiento pedagógico sensible y la orientación no directiva, el desarrollo socioemocional a través del juego, el desarrollo cognitivo a través del juego, y las barreras pedagógicas e institucionales para implementar el juego en el contexto rural.

Estas categorías, construidas inductivamente a partir de los datos empíricos, configuran una comprensión del juego formativo como estrategia pedagógica situada, que integra de manera articulada dimensiones cognitivas, socioemocionales, relacionales y contextuales, orientadas al desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales.

En síntesis, esta investigación permite afirmar que el juego, cuando es asumido con intencionalidad pedagógica, mediación docente consciente y contextualización territorial, se consolida como una experiencia formativa integral que transforma las dinámicas educativas tradicionales, fortalece los vínculos pedagógicos y responde de manera pertinente a las necesidades de la infancia rural, desde una pedagogía sensible, humanizante y comprometida con la equidad educativa.

Desde una lectura interpretativa integrada, la investigación permite comprender que el juego, asumido como experiencia pedagógica situada y mediada intencionalmente, se configura como un eje transformador de la educación inicial rural. La aproximación teórica emergente construida a partir de las voces, vivencias y prácticas de docentes y niños posibilita visibilizar el valor del juego como vía formativa legítima, como experiencia de dignificación de la infancia y como mediación pedagógica coherente con la diversidad territorial.

De este modo, el estudio no solo aporta a la comprensión académica del juego en contextos rurales, sino que invita a repensar las prácticas pedagógicas desde una mirada humana, contextualizada y comprometida con la equidad educativa, contribuyendo a la reducción de brechas y al fortalecimiento de una educación inicial pertinente y de calidad para las comunidades rurales colombianas.

## ORIENTACIONES REFLEXIVAS

Desde el carácter interpretativo de la investigación y sin pretender establecer lineamientos normativos, se plantean las siguientes orientaciones reflexivas derivadas de la aproximación teórica construida:

A los docentes de educación inicial en zonas rurales, se les sugiere incorporar el juego de manera sistemática como eje pedagógico de la práctica educativa, no como una actividad complementaria, sino como una estrategia legítima de enseñanza y aprendizaje orientada al desarrollo integral de los niños. Resulta fundamental fortalecer los procesos de formación permanente en pedagogía lúdica, el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas, así como la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas cotidianas, de modo que el juego sea asumido con intencionalidad pedagógica y mediación consciente.

A las instituciones educativas rurales, se propone generar condiciones institucionales, organizativas y pedagógicas que favorezcan la implementación de propuestas educativas basadas en el juego, tales como la adecuación y resignificación de los espacios físicos, la flexibilización curricular y la integración activa de las familias y la comunidad en los procesos formativos. Asimismo, se recomienda reconocer institucionalmente el valor pedagógico del juego como componente fundamental de la formación integral de la infancia rural.

A los diseñadores y gestores de políticas educativas, se considera prioritario promover políticas públicas que reconozcan el juego como un derecho fundamental de la infancia y como un componente curricular esencial en la educación preescolar, especialmente en contextos rurales. Esto implica fortalecer los programas de formación docente, garantizar la asignación de recursos didácticos pertinentes y diseñar estrategias de acompañamiento pedagógico coherentes con las realidades sociales, culturales y geográficas de las comunidades rurales.

A las universidades y centros de formación docente, se recomienda incorporar, tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado, enfoques pedagógicos que reconozcan el juego como una estrategia clave para el desarrollo integral de los niños. Resulta necesario formar profesionales capaces de interpretar críticamente los contextos educativos rurales, innovar en sus prácticas pedagógicas y construir ambientes de aprendizaje significativos, inclusivos y emocionalmente seguros, acordes con las particularidades de la educación inicial rural.

Finalmente, a futuras investigaciones, se sugiere replicar y adaptar la aproximación teórica construida en este estudio en otros contextos educativos rurales del país, con el propósito de contrastar, enriquecer y fortalecer sus aportes. Asimismo, se recomienda profundizar en estudios que exploren el impacto del juego en otras dimensiones del desarrollo infantil, tales como la corporalidad, la identidad, la ética y el sentido de pertenencia, ampliando así la comprensión del juego como experiencia pedagógica integral.

## **Socialización de hallazgos y valoración interpretativa con los participantes**

### ***Propósito de la socialización***

La socialización de los hallazgos tuvo como propósito compartir con las docentes participantes los resultados del análisis interpretativo, las consideraciones y la aproximación teórica construida en la investigación, con el fin de recoger sus apreciaciones y valoraciones interpretativas frente a los significados emergentes del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales. Este proceso se desarrolló en coherencia con el paradigma cualitativo interpretativo y con la lógica de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), reconociendo a las participantes no como sujetos de validación externa, sino como interlocutoras reflexivas y co-intérpretes de los sentidos construidos.

El proceso contó con respaldo documental, representado en la invitación digital enviada a las docentes participantes y en las transcripciones literales de sus

intervenciones durante el espacio de socialización, incorporadas como evidencia del proceso desarrollado (ver Anexos 8, 9, 10 y 11).

### ***Desarrollo del proceso de socialización***

El proceso de socialización se llevó a cabo mediante un encuentro reflexivo con las docentes de preescolar que participaron como informantes clave en la investigación. Las docentes fueron convocadas previamente a través de una invitación digital remitida vía WhatsApp, en la que se especificó el propósito del encuentro, la fecha y el horario de realización.

Durante el encuentro se presentaron de manera sintética los principales hallazgos del estudio, las categorías integradoras emergentes, las reflexiones interpretativas y la aproximación teórica construida a partir del análisis comparativo continuo. La socialización se desarrolló mediante una exposición dialogada, orientada a facilitar la comprensión de los resultados y a propiciar un espacio de reflexión colectiva sobre su correspondencia con la experiencia pedagógica vivida.

Con el consentimiento de las participantes, las intervenciones realizadas fueron registradas y posteriormente transcritas de manera literal. Estas transcripciones constituyeron un insumo interpretativo complementario, al permitir contrastar los sentidos construidos en el análisis con la lectura reflexiva que realizan las propias docentes sobre los hallazgos.

El rol de la investigadora fue el de mediadora del diálogo interpretativo, orientando la reflexión, precisando alcances metodológicos cuando fue necesario y promoviendo un ambiente de respeto, escucha activa y participación, coherente con la naturaleza dialógica de la investigación cualitativa.

### ***Apreciaciones de las docentes frente a los hallazgos***

Durante la socialización, las docentes manifestaron reconocimiento de los hallazgos presentados, señalando que estos guardan correspondencia con situaciones, tensiones y prácticas efectivamente vividas en el contexto rural estudiado. Las participantes indicaron que los resultados permiten visibilizar con mayor claridad el sentido pedagógico del juego y su papel en la educación inicial.

Entre las expresiones registradas se destacan:

“Uno planea el juego pensando en qué quiere que los niños aprendan, no es solo ponerlos a jugar, sino que a través del juego ellos van aprendiendo” (Docente 1).

“Cuando uno les dice que van a jugar, todos quieren participar, nadie se queda quieto, todos se motivan” (Docente 2).

“El juego hace que ellos se sientan felices y quieran estar en la actividad, no es como cuando uno solo explica” (Docente 4).

Estas apreciaciones no se asumen como verificación mecánica de resultados, sino como resonancias interpretativas que fortalecen la credibilidad del análisis al evidenciar correspondencia entre las categorías construidas y la experiencia pedagógica narrada por las participantes.

### ***Valoraciones sobre la aproximación teórica construida***

En relación con la aproximación teórica socializada, las docentes destacaron que esta integra de manera comprensible el juego, el desarrollo integral infantil y las condiciones propias del contexto rural. Varias participantes señalaron que la formulación teórica presentada permite comprender y resignificar el juego como práctica pedagógica intencionada y mediada.

Entre sus intervenciones se registró:

“El juego necesita orientación, uno no los puede dejar solos, porque ahí es donde uno aprovecha para enseñar” (Docente 1).

“En el juego ellos aprenden a compartir, a esperar el turno y a respetar al compañero” (Docente 2).

“Jugando es donde más se relacionan entre ellos, ahí se conocen y aprenden a convivir” (Docente 3).

Desde la interpretación investigativa, estas valoraciones muestran convergencia entre la construcción teórica emergente y la comprensión práctica que las docentes tienen del juego pedagógicamente mediado, lo que aporta solidez interpretativa a la aproximación teórica formulada.

### ***Reflexiones emergentes de la socialización***

Durante el diálogo reflexivo, las docentes también formularon consideraciones orientadas a fortalecer la práctica pedagógica basada en el juego, especialmente en lo relacionado con formación docente y condiciones institucionales.

Entre las expresiones registradas se encuentran:

“A uno no lo preparan mucho para trabajar el juego así, de manera pedagógica” (Docente 1).

“Uno hace lo que puede con la experiencia, pero hace falta más orientación” (Docente 5).

“A veces el tiempo no alcanza, hay que cumplir con muchas cosas y el juego queda de lado” (Docente 3).

Estas apreciaciones dialogan directamente con las categorías de barreras contextuales construidas en el análisis, particularmente aquellas relacionadas con formación docente y condiciones organizativas, reforzando su densidad analítica.

### ***Construcción interpretativa a partir de la socialización***

La socialización permitió contrastar, matizar y fortalecer la aproximación teórica construida, integrando la lectura reflexiva de las docentes sobre los hallazgos presentados. Desde la perspectiva de la investigadora, este espacio funcionó como instancia de contraste interpretativo, más que como validación externa, coherente con el carácter inductivo y dialógico de la teoría fundamentada.

Las voces recogidas reafirman la centralidad del juego como experiencia pedagógica significativa en la educación preescolar rural, al tiempo que visibilizan las tensiones reales de su implementación.

En síntesis, la socialización de los hallazgos y de la aproximación teórica con las docentes participantes permitió fortalecer la pertinencia contextual, la credibilidad interpretativa y la coherencia analítica de la investigación, consolidando una comprensión compartida, aunque no uniforme del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en contextos rurales colombianos (ver figuras 2 y 3).

**Figura 10**

*Invitación a la socialización de hallazgos*



**Nota.** elaboración propia 2025

**Figura 11**  
*Socialización de aproximación teórica docentes participantes*



**Nota.** elaboración propia (2025)

**Figura 12**  
*Socialización de aproximación teórica docentes participantes*



**Nota.** *Elaboración propia (2025)*

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1976). *Aprendizaje significativo*. Editorial.
- Bello, J. (2004). *Valores esenciales para la vida en familia y en la comunidad*. Consejo Nacional de Cultura CONAC.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brougère, G. (2005). *Jugar/aprender*. Morata.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Congreso de la República de Colombia – Cámara de Representantes. (2020). Informe de ponencia para primer debate al Proyecto de Ley No. 460 de 2020 Cámara: Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Derecho a la educación. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- De Moya, M., & Rotondaro, F. (2015). La educación infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Freinet, C. (1939). *La educación por el trabajo*. Gerza.com.

- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentes, O. (2012). *Es necesario dejar atrás los modelos tradicionales de aprendizaje, ya no dan respuesta a las necesidades*. Iberestudios.
- Galván, A., & Siado, E. (2021). Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- González, T. (2014). La importancia de la innovación y el emprendimiento en los docentes del sistema educacional chileno. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 7(19), 68–78.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Sage.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación (4.ª ed.)*. McGraw Hill.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2009). *A mandate for playful learning*. Oxford.
- León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143–159.
- Leyva, A. (2011). El juego como estrategia didáctica en la educación infantil. [Tesis] Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá - Colombia.  
<https://repository.javeriana.edu.co/items/5adcb469-eae9-4a54-93f3-fe02e0f0032b>
- Lillard, A., et al. (2013). *The impact of pretend play on children's development*. Psychological Bulletin.
- Mariotti, G. (2021). Importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la enseñanza en la educación infantil. *Revista Científica Multidisciplinar* 05(11): 114–125.
- Martínez, S. (2023). Aproximación teórica sobre la incidencia del juego en el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de transición. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas - Venezuela.  
<https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/780>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para el nivel de educación preescolar*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Bases curriculares para la educación inicial*. MEN.
- Miranda, S. (2018). La observación participante: Fases, ventajas y desventajas. [Blog]. <https://saulmirandamos.blogspot.com>.
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Montessori, M. (1909). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Planeta de Libros.
- Nieto, O., & Nieto, J. (1997). *El material didáctico como apoyo para la motivación en la enseñanza de las matemáticas del nivel medio básico*. Universidad Veracruzana.
- OCDE. (2019). Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education. OECD.
- Olejua, N., Figueroa, L., & Urian, L. (2022). Habilidades sociales y juego: Diseño de una estrategia pedagógica a través del uso de juegos al interior de un aula heterogénea en el IED Tanacuta.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La educación en la primera infancia*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Desarrollo en la primera infancia*. OMS.
- Papalia, D., Martorell, G., & Feldman, R. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Parten, M. (1932). *Social participation among preschool children*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Quiroga, D. (2023). Fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de básica primaria en Colombia. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas - Venezuela. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/585>

- Robledo, J. (2009). Observación participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, (42), 1–4.
- Rodríguez, M. (2022). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer la atención en los niños de 4 a 5 años*. [Tesis de postgrado]. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.  
[https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC\\_1fb4685dd2a944effc961e4892e376b6](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_1fb4685dd2a944effc961e4892e376b6)
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford.
- Saracho, O. (2012). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. IAP.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play*. Wiley.
- Soria, E. (2022). Inclusión emocional: Estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes. [Tesis doctoral].
- Taylor, S., & Bogdan, R. C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNICEF. (2019). Aprendizaje a través del juego. UNICEF.
- Waldorf. (1970). *Pedagogía de Waldorf*. Etapa Infantil.
- Wood, E. (2014). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.
- Unesco (2022). Quén teme a la neurociencia. Unesco.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380278\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380278_spa)
- Unicef. (s.f.). Desarrollo en la primera infancia. Los primeros momentos de la vida de niños y niñas son los más importantes. [Unicef].  
<https://www.unicef.org/es/desarrollo-en-la-primera-infancia>
- OECD (2025). Claves para una enseñanza de alta calidad, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/c7a96927-es>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4 (sup2), 13-54.
- Congreso de la República de Colombia. (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 49.953

Quecedo Lecanda, M. R & Castaño Garrido, C. M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14).

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory\_ Strategies for Qualitative Re-search*-Aldine Transaction. Aldine Transaction. <https://doi.org/0202302601>

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory\_ Strategies for Qualitative Re-search*-Aldine Transaction. Aldine transaction. <https://doi.org/0-202-30260-1>

## ANEXOS

### Anexo A-1

#### Consentimiento informado rector Institución Educativa Nuevo Paraíso



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Doctorado en Educación



**Planeta Rica, Córdoba, 14 de mayo 2025**

**Señor Rector**

**NICOMEDES JOSE BULA BARRAGAN**

**Rector de la Institución Educativa Nuevo Paraíso**

**Asunto:** Solicitud de autorización para desarrollar estudio investigativo

Reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente, me permito solicitar su autorización para llevar a cabo la investigación titulada “Aproximación Teórica Del Juego Como Estrategia Pedagógica Para El Desarrollo Integral De Los Niños De Preescolar En Zonas Rurales Colombianas”, la cual se enmarca dentro del desarrollo académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución que respalda y financia dicho proyecto científico. Esta investigación tiene como objetivo principal Generar una aproximación teórica que permita comprender el valor pedagógico de las estrategias basadas en el juego en contextos rurales, orientado al fortalecimiento del desarrollo integral, socioemocional y cognitivo, de los niños en edad. Su fundamento legal se sustenta en la **Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)**, en especial en su artículo 1°, que reconoce la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, basado en una concepción integral de la dignidad, los derechos y los deberes de la persona humana. Cabe resaltar que la participación será **voluntaria**, y los docentes y estudiantes que serán informantes clave firmarán un consentimiento informado en el que se explica detalladamente el propósito del estudio, sus beneficios y la protección de su identidad. Agradezco de antemano su valiosa disposición para apoyar esta iniciativa, la cual busca aportar al mejoramiento de la calidad educativa desde el bienestar de los educadores.

Quedo atenta a su respuesta y disposición para resolver cualquier inquietud adicional.

Atentamente,

Delvis Mirith Madera Mendoza  
Estudiante de Doctorado en Educación  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

## Anexo A-2



### Consentimiento informado para docentes

República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Doctorado en Educación

Yo, La maestra del Paraíso, declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “Aproximación Teórica Del Juego Como Estrategia Pedagógica Para El Desarrollo Integral De Los Niños De Preescolar En Zonas Rurales Colombianas”. Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Dicha investigación tendrá como base legal la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual establece los principios fundamentales de la educación colombiana como un derecho fundamental. En particular, el artículo 1° Objeto de la ley, señala que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

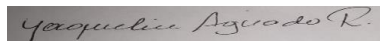
Entiendo que este estudio tiene como propósito principal “Generar una aproximación teórica que permita comprender el valor pedagógico de las estrategias basadas en el juego en contextos rurales, orientado al fortalecimiento del desarrollo integral, socioemocional y cognitivo, de los niños en edad preescolar. Asimismo, sé que mi participación se llevará a cabo en la Institución Educativa Nuevo Paraíso, en el horario previamente acordado con el investigador, y en cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprendo que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requeridas, las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones se grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fines académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de la educación desarrollada en un contexto específico. Me han explicado que toda la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie. Esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas, ni tampoco ser identificadas durante la fase de publicación de los resultados.

Estoy en conocimiento de que los datos serán de uso exclusivo para la investigación y con fines académicos. Por ende, esta información podrá beneficiar de manera indirecta, y en consecuencia, representa un beneficio para la sociedad en el marco de la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que tengo el

derecho de negar mi participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de expresar causa alguna ni enfrentar consecuencias negativas.

Por último, acepto voluntariamente participar en este estudio y declaro que he recibido una copia del presente documento

Firma del participante:

A rectangular box containing a handwritten signature in cursive script, which reads "Yaquelin Aguiado R.".

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con la investigadora.

Delvis Mirith Madera Mendoza

Estudiante de Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

## Anexo A-3

### Consentimiento informado para padres de familia



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Doctorado en Educación



Yo, \_\_\_\_\_, en calidad de representante legal del niño(a) \_\_\_\_\_, he sido informado(a) sobre la investigación titulada: “Aproximación Teórica Del Juego Como Estrategia Pedagógica Para El Desarrollo Integral De Los Niños De Preescolar En Zonas Rurales Colombianas.” La cual se enmarca dentro del desarrollo académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución que respalda y financia dicho proyecto científico.

Esta investigación tiene como objetivo principal generar una aproximación teórica que permita comprender el valor pedagógico de las estrategias basadas en el juego en contextos rurales, orientado al fortalecimiento del desarrollo integral, socioemocional y cognitivo de los niños en edad preescolar.

La participación de mi hijo(a) consistirá en la realización de actividades lúdicas diseñadas con fines pedagógicos, así como en la observación de su comportamiento durante dichas actividades y en la participación en una entrevista, sin que se realicen intervenciones médicas ni psicológicas.

Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada durante la investigación. Los datos serán utilizados únicamente con fines académicos y científicos, cumpliendo con lo establecido en la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, referentes a la protección de datos personales en Colombia.

La participación es totalmente voluntaria. Como padre, madre o representante legal, tengo el derecho de retirar a mi hijo(a) de la investigación en cualquier momento, sin que ello conlleve sanciones, perjuicios ni consecuencias negativas. Esta decisión no afectará en ningún caso su acceso a servicios educativos.

Declaro que he recibido información clara, suficiente y comprensible sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos de la investigación, así como sobre mis derechos. En consecuencia, autorizo de manera libre, voluntaria e informada la participación de mi hijo(a) en esta investigación.

Este consentimiento informado se sustenta en las siguientes normativas:

- Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia, que garantiza la protección integral de los derechos de los niños y niñas.

- Ley 1581 de 2012 – Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.

- Decreto 1377 de 2013 – Reglamentación parcial de la Ley 1581 sobre tratamiento de datos personales.

- Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud – Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, que establece los principios éticos para investigaciones con seres humanos.

Firma del representante legal:

Nombre:

\_\_\_\_\_ N.º:

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del investigador(a) responsable:

Nombre: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con la investigadora.

Delvis Mirith Madera Mendoza

Estudiante de Doctorado en Educación.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

## Anexo A-4

### GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA DOCENTES



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Doctorado en Educación



#### **Guion de entrevista a profesores**

Propósito: Explorar las percepciones, prácticas y desafíos de las docentes respecto al uso del juego como estrategia pedagógica.

Nombre del instrumento: Guía de entrevista a docentes

Participantes: 5 docentes de preescolar de las sedes rurales de la IE Nuevo Paraíso

Duración estimada: 10-20 minutos

#### **Pregunta generadora 1**

Cuénteme ¿cómo ha sido su experiencia como docente de preescolar en este contexto rural?

#### **Profundización**

Cuando menciona que ha sido exigente, ¿podría contarme alguna situación concreta que haya vivido?

#### **Pregunta generadora 2**

Relátame ¿cómo integra el juego en su práctica pedagógica cotidiana?

#### **Profundización**

¿Cómo se siente usted cuando logra integrar el juego de esa manera en la jornada escolar?

#### **Pregunta generadora 3**

Describa una experiencia que considere significativa en la que el juego haya favorecido el desarrollo de los niños.

#### **Profundización centrada en los niños**

¿Qué comportamientos o reacciones de los niños le llamaron más la atención en esa experiencia?

#### **Pregunta generadora 4**

Desde su experiencia, ¿qué dificultades ha enfrentado para implementar el juego como estrategia pedagógica?

#### **Profundización contextual**

¿Cómo cree que esas condiciones influyen en su práctica diaria?

#### **Pregunta generadora 5 final**

Para cerrar, ¿qué considera usted que debería fortalecerse para que el juego tenga mayor protagonismo en la educación preescolar rural?

## Anexo A-5

### Diario de campo-observación



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Doctorado en Educación



#### DIARIO DE CAMPO – OBSERVACIÓN

**Fecha:** abril 2025

**Lugar:** IE Nuevo Paraíso

**Grupo:** Transición

**Tipo de juego:** Juego corporal

**Duración:** 30 minutos

**Investigadora:** Delvis Mirith Madera Mendoza

- **Actividad observada:** Coordinación viso motriz (Dinámica "Rondas de movimiento").
- **Nota analítica / reflexiva:** Aunque la docente afirma que el juego corporal fortalece la expresión emocional, durante la observación el juego se redujo a una estrategia de control conductual. La docente utilizaba la ronda para "calmar" a los niños después del descanso; cuando el grupo se emocionaba y subía el tono de voz, ella suspendía la actividad alegando que "si no hay silencio, no hay juego". El juego no se utilizó como herramienta de desarrollo motriz o afectivo, sino como una pausa activa condicionada a la obediencia, demostrando que en la práctica predomina la necesidad de orden administrativo sobre la intención pedagógica.



## DIARIO DE CAMPO – OBSERVACIÓN

**Fecha:** marzo 2025

**Lugar:** Institución Educativa Nuevo Paraíso

**Grupo:** Transición

**Actividad observada:** Exploración del medio (Identificación de texturas y elementos naturales).

**Investigadora:** Delvis Mirith Madera Mendoza

**Duración:** 30 minutos

- **Registro descriptivo Durante:** La docente inicia la jornada recordando la importancia de "aprender de la realidad", tal como menciona en su entrevista. Invita a los niños a salir al patio para buscar piedras y hojas para una actividad de clasificación. Sin embargo, a los 10 minutos, llegan estudiantes de grados superiores (segundo y tercero) reclamando el espacio para su actividad física. La docente, visiblemente presionada por el orden del aula multigrado, pide a los niños de transición que regresen al salón, les entrega una hoja fotocopiada con dibujos de piedras y les indica: "Ya jugamos afuera, ahora vamos a trabajar de verdad en el cuaderno para no atrasarnos".
- **Nota analítica / reflexiva:** Se evidencia la disonancia entre el discurso de la docente, quien reconoce el entorno como recurso, y su práctica real. El juego de exploración se ve truncado por las exigencias de la organización escolar y la concepción implícita de que el juego es "pérdida de tiempo" frente al "trabajo real" en el cuaderno, perdiendo la oportunidad de una mediación pedagógica intencionada.

## Anexo A-6

### Transcripciones



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Doctorado en Educación



### ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

**Informante:** Docente de preescolar – contexto rural

**Técnica:** Entrevista a profundidad

**Propósito:** Comprender experiencias y significados del juego en la práctica pedagógica rural

#### Pregunta generadora 1

Cuénteme cómo ha sido su experiencia como docente de preescolar en este contexto rural.

#### **Docente 1:**

Mi experiencia ha sido muy significativa, pero también bastante exigente. Trabajar en un contexto rural implica enfrentarse a muchas limitaciones, sobre todo en cuanto a recursos y acompañamiento institucional. Sin embargo, también es un espacio muy humano, donde uno aprende a valorar el juego como una herramienta fundamental para conectar con los niños y responder a sus necesidades reales. Aquí el aula no se limita a las paredes; el entorno se convierte en un recurso permanente para enseñar y aprender.

## **Profundización**

Cuando menciona que ha sido exigente, ¿podría contarme alguna situación concreta que haya vivido?

### **Docente 1**

Por ejemplo, hay momentos en los que no contamos con materiales didácticos formales, entonces debemos recurrir a lo que tenemos a mano: piedras, semillas, tapas, palitos. Al principio puede parecer una dificultad, pero con el tiempo uno entiende que esos elementos también permiten crear juegos muy significativos. Eso nos obliga a pensar la enseñanza de otra manera y a ser más creativos.

### **Pregunta generadora 2**

Relátame cómo integra el juego en su práctica pedagógica cotidiana.

### **Docente 1**

El juego está presente casi todos los días. Yo trato de que no sea solo un momento separado, sino que atraviese las actividades. Por ejemplo, cuando trabajamos números, hacemos juegos de conteo con semillas o tapitas; cuando vemos lenguaje, inventamos historias a partir de juegos simbólicos. De esa forma, los niños aprenden sin sentir presión y participan con más entusiasmo.

## **Profundización**

¿Cómo se siente usted cuando logra integrar el juego de esa manera en la jornada escolar?

### **Docente 1**

Me siento satisfecha y tranquila, porque veo que los niños disfrutan la clase y aprenden de una forma más natural. Ellos se muestran más seguros, más participativos y hasta

los niños más tímidos se animan a hablar y a jugar. Eso para mí es muy valioso como docente.

### **Pregunta generadora 3**

Describa una experiencia que considere significativa en la que el juego haya favorecido el desarrollo de los niños.

#### **Docente 1**

Recuerdo una actividad de juego simbólico donde organizamos un “mercado”. Los niños asumieron roles de vendedores y compradores, usaron tapitas como dinero y negociaban entre ellos. Ahí trabajaron matemáticas, lenguaje y normas de convivencia. Me llamó la atención cómo se ayudaban entre ellos y cómo resolvían pequeños conflictos sin necesidad de tanta intervención.

#### **Profundización centrada en los niños**

¿Qué comportamientos o reacciones de los niños le llamaron más la atención en esa experiencia?

#### **Docente 1**

Me llamó mucho la atención que algunos niños que normalmente son callados comenzaron a hablar más, a expresar lo que querían y a participar con seguridad. También vi cómo aprendieron a esperar turnos y a respetar al otro, todo a través del juego.

### **Pregunta generadora 4**

Desde su experiencia, ¿qué dificultades ha enfrentado para implementar el juego como estrategia pedagógica?

### **Docente 1**

Una de las mayores dificultades es el tiempo y la carga administrativa. A veces se siente presión por cumplir contenidos y eso hace que el juego se vea como algo secundario. También el espacio es una limitación, porque no siempre contamos con áreas adecuadas para juegos de movimiento.

### **Profundización contextual**

¿Cómo cree que esas condiciones influyen en su práctica diaria?

### **Docente 1**

Influyen bastante, porque uno debe hacer un esfuerzo adicional para sostener el juego como estrategia. A veces toca adaptar actividades, reducir tiempos o buscar alternativas para que el juego no se pierda, porque uno sabe que es fundamental para los niños.

### **Pregunta generadora 5 final**

Para cerrar, ¿qué considera usted que debería fortalecerse para que el juego tenga mayor protagonismo en la educación preescolar rural?

### **Docente 1**

Creo que se necesita más formación para los docentes y mayor apoyo institucional. Es importante que se entienda que el juego no es solo diversión, sino una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo integral de los niños. También sería clave involucrar más a las familias y adecuar mejor los espacios escolares.

## **ENTREVISTA A PROFUNDIDAD**

**Investigadora:** Delvis Madera

**Informante:** Docente de preescolar

**Contexto:** rural

**Técnica:** Entrevista a profundidad

**Propósito:** Comprender experiencias y significados del juego en la práctica pedagógica

### **Pregunta generadora 1**

Cuénteme cómo ha sido su experiencia como docente de preescolar en este contexto rural.

### **Docente 2**

Mi experiencia ha sido muy retadora, porque en el contexto rural los recursos son limitados y muchas veces tenemos que adaptarnos a lo que hay. Sin embargo, también ha sido muy enriquecedora porque los niños llegan con mucha disposición al juego y a aprender desde lo que viven en su entorno.

Cuando usted dice que ha sido retadora, ¿podría contarme alguna situación concreta que recuerde?

Sí, por ejemplo, hay momentos en los que no contamos con material didáctico suficiente, entonces debemos usar elementos del entorno, como semillas, piedras o palitos, para crear juegos. Eso implica pensar diferente la clase.

### **Investigadora:**

Relátame cómo integra el juego en su práctica pedagógica cotidiana.

Yo trato de que el juego esté presente casi siempre, no solo como un momento aparte, sino dentro de las actividades. Por ejemplo, cuando trabajamos los números, usamos juegos de conteo con objetos del entorno.

¿Cómo se siente usted cuando logra integrar el juego de esa manera en la jornada escolar?

## **Docente 2**

Me siento más tranquila y satisfecha, porque veo que los niños participan más, se motivan y no sienten la clase como algo pesado.

Investigadora:

Describa una experiencia que considere significativa en la que el juego haya favorecido el desarrollo de los niños.

## **Docente 2**

Recuerdo una actividad de juego simbólico donde los niños simulaban un mercado. Ahí trabajaron el lenguaje, las matemáticas y también aprendieron a compartir y respetar turnos.

## **Profundización en el niño**

Investigadora:

¿Qué comportamientos o reacciones de los niños le llamaron más la atención en esa experiencia?

## **Docente 2**

Me llamó la atención que niños que normalmente son tímidos comenzaron a hablar más y a participar sin miedo.

## **Pregunta generadora 4**

**Investigadora:**

Desde su experiencia, ¿qué dificultades ha enfrentado para implementar el juego como estrategia pedagógica?

**Docente 2**

A veces el tiempo y las exigencias administrativas hacen que el juego se vea como algo secundario, y no como una estrategia pedagógica.

**Profundización contextual**

**Investigadora:**

¿Cómo cree que esas condiciones influyen en su práctica diaria?

**Docente 2**

Influyen mucho, porque uno debe equilibrar lo que se le pide con lo que sabe que los niños necesitan.

**Pregunta generadora 5 final**

**Investigadora:**

Para cerrar, ¿qué considera usted que debería fortalecerse para que el juego tenga mayor protagonismo en la educación preescolar rural?

**Docente 2**

Creo que se necesita más apoyo institucional y formación para los docentes, para entender que el juego no es solo diversión, sino aprendizaje.

## Anexo A-7

### Transcripciones literales de las intervenciones



#### Transcripciones literales de las intervenciones

1. "Uno planea el juego pensando en qué quiere que los niños aprendan, no es solo ponerlos a jugar, sino que a través del juego ellos van aprendiendo" (Docente 1).
2. "Cuando uno les dice que van a jugar, todos quieren participar, nadie se queda quieto, todos se motivan" (Docente 2).
3. "El juego hace que ellos se sientan felices y quieran estar en la actividad, no es como cuando uno solo explica" (Docente 4).
4. "Uno tiene que estar pendiente, guiarlos, decirles qué hacer, porque si no, el juego se desordena" (Docente 5).
5. "El juego necesita orientación, uno no los puede dejar solos, porque ahí es donde uno aprovecha para enseñar" (Docente 1).
6. "En el juego ellos aprenden a compartir, a esperar el turno y a respetar al compañero" (Docente 1).
7. "Jugando es donde más se relacionan entre ellos, ahí se conocen y aprenden a convivir" (Docente 3).
8. "A veces se pelean jugando, pero ahí es donde uno les enseña a dialogar y a resolver" (Docente 5).
9. "En el juego se presentan conflictos, pero también se aprende a solucionarlos" (Docente 2).
10. "Cuando ellos juegan, van aprendiendo sin darse cuenta, porque exploran y preguntan todo" (Docente 1).
11. "Jugando ellos tocan, miran, prueban y así van entendiendo mejor las cosas" (Docente 3).
12. "En el juego ellos inventan, se imaginan cosas y crean sus propias historias" (Docente 4).

13. "Jugando desarrollan la creatividad, porque cada niño piensa diferente y propone cosas nuevas" (Docente 2).
14. "En el juego ellos hablan más, se explican entre ellos y uno ve cómo van aprendiendo a comunicarse mejor" (Docente 5).
15. "Cuando están jugando, se concentran más y buscan cómo resolver lo que se les presenta" (Docente 1).
16. "Aquí no contamos con muchos materiales para jugar, uno tiene que ingeniárselas con lo poco que hay" (Docente 2).
17. "El espacio es pequeño y a veces no se puede hacer todo lo que uno quisiera con los niños" (Docente 4).
18. "A uno no lo preparan mucho para trabajar el juego así, de manera pedagógica" (Docente 1).
19. "Uno hace lo que puede con la experiencia, pero hace falta más orientación" (Docente 5).
20. "A veces el tiempo no alcanza, hay que cumplir con muchas cosas y el juego queda de lado" (Docente 3).
21. "Con tantos niños y niveles diferentes, se hace difícil organizar juegos para todos" (Docente 2).

**Delvis Mirith Madera Mendoza.**

**Profesión:** Licenciada en Educación Infantil, con énfasis en recreación y deportes.

**Edad:** 46 años. **C.C:** 26.038.853

**Estado civil:** Casada.

**Dirección:** Carrera 15 #21-29 Barrio La Castellana (Planeta Rica)

**Telf.:** 3127031536

**Lugar y fecha de nacimiento:** Arboletes Antioquia, 19/10/1979.

**E-mail:** [delvis79@hotmail.com](mailto:delvis79@hotmail.com)



### **Resumen curricular**

Delvis Mirith Madera Mendoza es nacida en Arboletes, Antioquia, el 19 de octubre de 1979. Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Recreación y Deportes por la Universidad del Sinú, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Actualmente es candidata al título de Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Instituto Pedagógico de Caracas, donde presentó la tesis doctoral titulada *“Aproximación teórica al juego como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños de preescolar en zonas rurales colombianas”* como requisito para optar al grado de Doctora en Educación.

Cuenta con más de veinte años de experiencia en el sector educativo, desempeñándose principalmente en el nivel de educación inicial y preescolar. Su trayectoria profesional inició en el Colegio Diocesano Juan Pablo II y posteriormente continuó en las instituciones educativas Arenoso, Carolina y Nuevo Paraíso, donde lideró procesos pedagógicos orientados al desarrollo integral de niños y niñas mediante estrategias innovadoras centradas en el juego, la recreación y el aprendizaje significativo.

Desde el año 2025 se desempeña como Tutora PTAFI Formación Integral del Programa Todos a Aprender (PTA-FI 3.0) del Ministerio de Educación Nacional, acompañando la institución educativa rural Loma Azul, del departamento de Córdoba, en procesos de fortalecimiento pedagógico, formación docente, resignificación curricular, implementación de Centros de Interés y mejoramiento institucional.

A lo largo de su carrera ha promovido la integración de las tecnologías en los procesos educativos y ha acompañado proyectos de innovación escolar con impacto en las comunidades rurales. Entre sus logros más destacados se encuentran el acompañamiento al proyecto de la Institución Educativa Loma Azul que alcanzó clasificación nacional en las Olimpiadas STEM+ Colombia, así como la formulación y acompañamiento de iniciativas que permitieron a esta institución ser beneficiaria de dotaciones tecnológicas por parte del programa Computadores para Educar.

Su trayectoria académica evidencia una línea de formación coherente que integra la educación infantil, la tecnología educativa y la gestión de procesos de mejoramiento institucional. Su experiencia como docente, formadora y tutora le ha permitido consolidar un perfil profesional comprometido con la calidad educativa, la innovación pedagógica, la formación integral y la transformación de los contextos rurales a través de la educación.

**Jherania Yolanda Rivero Sánchez.**

**Profesión:** Licenciada en Educación Especial.

**Edad:** 44 años. **CI:** 11.773.483

**Estado civil:** Casada.

**Dirección:** Av. Francisco de Miranda Centro Residencial  
La California Edif. 3 piso 5 apto 53 Urb. California Norte (Caracas)

**Telf.:** 0212 2353450 ó 0414-3312492.

**Lugar y fecha de nacimiento:** Caracas 21/06/73.

**E-mail:** [jheraniariveroipc@gmail.com](mailto:jheraniariveroipc@gmail.com).



## **Resumen curricular**

### ***Educación***

- **Postgrado: Doctorado en Educación. Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL).**
- **Postgrado: Maestría en Educación. Mención Gerencia Educacional. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL). (2009)**
- **Licenciado en Educación Especial. Mención: Dificultades de Aprendizaje. Universidad José María Vargas. 1995-2000. (Suma Cum Laude).**
- **Técnico Superior en Educación Especial. Mención: Dificultades de Aprendizaje Universidad José María Vargas. 1995-1998**

### ***Experiencia Profesional***

- Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Educación Especial. Programa de Dificultades de Aprendizaje/ Coordinadora de la Especialización en Educación para personas en situación de discapacidad. 2005. Coordinadora de la Maestría en Educación Especial IPC-UPEL - Actual
- Colegio Nuestra Señora de la Esperanza. Coordinadora Académica. 2002-2005.
- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (UPEL). Centro de atención Caracas. Facilitador en el área de Educación Especial. 2001-2003
- Colegio Nuestra Señora de la Esperanza. Docente de 3º grado. 1999-2001.
- Atención Psicopedagógica Individualizada (privado)

### ***Cargos desempeñados***

- Coordinadora del Programa de postgrado Educación Especial para integración de las personas con discapacidad. IPC-UPEL (2023 - actual). Coordinadora de la Maestría en Educación Especial IPC-UPEL (2024 – actual).

•Coordinadora del Programa Dificultades de Aprendizaje. Departamento de Educación Especial. IPC-UPEL (2011-2014).

•Jefe de la Cátedra Problemática de las Dificultades de Aprendizaje. Programa Dificultades de Aprendizaje. Departamento de Educación Especial. IPC-UPEL. (2009-2011).

***Reseña del desempeño académico relacionado con los productos académicos de grado de Especialización Técnica, Especialidad, Maestría y Doctorado:***

- Profesora de fase de ejecución de proyecto en el programa Dificultades de Aprendizaje. (IPC)
- Tutora en la Maestría de Gerencia Educacional (IPC)
- Profesora de Practicum I en la Especialización: Educación para la integración de las personas con discapacidad. (IPC)(actual)
- Profesora de Seminario I en la Maestría de Educación Especial. (IPC) (actual).
- Tutora de Trabajos de grado y Tesis doctoral. IPC-UPEL (actual).