

RAPPORT DE RECHERCHE / INFORME DE INVESTIGACIÓN

L'environnement de jeu et les pratiques éducatives qui favorisent la pédagogie du jeu dans les classes d'éducation préscolaire des écoles Cosmo Schools en Colombie

Los ambientes de juego y las prácticas educativas que favorecen la pedagogía del juego en las experiencias de aprendizaje de primera infancia de Cosmo Schools



Mayo 2025

cosmo
Schools | comfama

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada

Responsable de la recherche / Lider de la investigación :

Elisabeth Jacob, Ph.D., Département des Sciences de l'éducation,
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Cochercheurs / Co-investigadores

Maria Victoria Alzate Piedrahita, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Miguel Angel Gomez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Joanne Lehrer, Université du Québec en Outaouais, Canada
Loic Pulido, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Jenny Ritchie (Wellington University, New-Zealand)
Carmen Sanchez Caro (Université Paris-Sorbonne Nord, Francia)
Sheryl Smith-Gilman, McGill University, Canada
Marie-Eve Skelling Desmeules, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Gabriel Jaime Vieira-Posada, Universidad de Antioquia, Colombia

Assistants de recherche/ Asistentes de investigación :

Julieth Lucero Moreno Castro, docente y estudiante, UTP
Eve Gauthier, estudiante, BÉPEP, UQAC
Bauer Antonio Reina Villamil, docente, transcriptor

Partenaire / Colaborador

Cosmo Schools y Comfama

Équipe de coordination/ Equipo de coordinación

Pilar Aubad López, Líder Escuela De Mentores
Silvana Cano Campo, Analista de Diseño Gráfico
Stefanía Marulanda Posada, Profesional Aprendizaje Arte y Cuerpo
Juan Felipe Calle Gómez, Profesional de Aprendizaje, Escuela Imagina
Maria Isabel Cordona Sepúlveda, Profesional de Aprendizaje, Escuela explora

Soutien financier/Apoyo financiero

Engagement partenarial (CRSH) - Canada

Dépôt légal – 2025

Bibliothèque et Archives nationales du Québec,

Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 978-2-925285-09-0

Pour citer ce rapport / Para citar este informe

Jacob, E., Alzate Piedrahita, M. V., Gomez, M., Lehrer, J., Pulido, L., Ritchie, J. Sanchez, C., Skelling Desmeules, M.-E., Smith-Gilman, S. et Viera-Posada, G. (2025). *L'environnement de jeu et les pratiques éducatives qui favorisent la pédagogie du jeu dans les classes d'éducation préscolaire des écoles Cosmo Schools en Colombie /Los ambientes de juego y las prácticas educativas que favorecen la pedagogía del juego en las experiencias de aprendizaje de primera infancia de Cosmo School.* Rapport de recherche : CRSH-Engagement partenarial. UQAC

REMERCIEMENTS

Nous tenons chaleureusement à remercier la direction des écoles Cosmo Schools ainsi que l'équipe de coordonnateurs pour leur appui dans ce projet. Nous tenons également à remercier le personnel des écoles Cosmo Schools, en particulier les enseignantes, qui nous ont accueilli dans leur classe et qui ont été ouvertes à nous partager leurs pratiques. Merci aux familles et aux enfants avec qui nous avons passé un bon moment à l'école pour jouer, explorer, bouger et apprendre.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer calurosamente a la dirección de Cosmo Schools y al equipo de líderes por su apoyo en este proyecto. También deseamos expresar nuestro agradecimiento al personal de Cosmo Schools, en particular a las mentoras, quienes nos acogieron en sus aulas y se mostraron abiertas a compartir sus prácticas con nosotros. Gracias a las familias y a los niños, con quienes compartimos momentos valiosos en la escuela, jugando, explorando, moviéndonos y aprendiendo juntos.



TABLE DES MATIÈRES / ÍNDICE DE CONTENIDOS

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	5
PROPUESTA PEDAGÓGICA DE COSMO SCHOOLS	6
MARCO TEÓRICO	8
El juego desde una perspectiva sociocultural	8
El modelo de pedagogía del juego de Wood (2014)	9
Apoyo de la mentora en una pedagogía basada en el juego	11
METODOLOGÍA	13
RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO.....	14
ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
Objetivo 1.....	17
Espacio de juego.....	17
Materiales y juguetes.....	22
Objetivo 2.....	31
Definición del juego.....	31
Pedagogía del juego.....	39
Roles de las mentoras.....	46
Algunos ejemplos de experiencias de aprendizaje.....	53
Momento de Conexión.....	56
Momento de Vida en sociedad.....	58
Momento de Exploración.....	60
Momento Científico.....	65
Momento Artístico y Corporal.....	68
Objetivo 3.....	72
Temática 1: juguetes simbólicos.....	72
Temática 2: definición de juego de los niños.....	72
Temática 3: juego libre en la sede.....	73
Temática 4: integración de los momentos de aprendizaje en el juego libre.....	73
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	74
REFERENCIAS.....	75

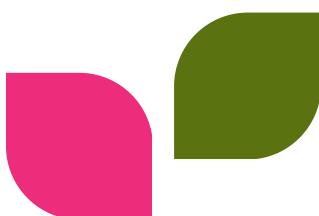
CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En Colombia, el Ministerio de Educación resalta que los juegos son reflejo de la cultura y la sociedad (MEN, 2019; 2014). También se reconocen en la política De Cero a Siempre (GB, 2018) como experiencias significativas. La pedagogía del juego también está en el centro del programa agrupado Cosmo Schools para niños en edad preescolar (Cosmo Schools, 2020). El juego libre, entendido como «recreación», debe estar en el centro de la pedagogía de la enseñanza en Colombia (Sánchez Caro, 2024, 2020). Las investigaciones muestran que las mentoras colombianas están abandonando esta pedagogía en favor de actividades dirigidas (Maldonado et al., 2023), lo que coincide también con otras investigaciones realizadas, en particular en Quebec (Canadá) (Marinova y al., 2020). Dumais y Plessis-Bélair (2017) también han observado que las mentoras de primera infancia consideran que no tienen suficientes conocimientos para apoyar el aprendizaje de los niños a través del juego. Para jugar y desarrollarse, los niños también necesitan un ambiente de juego de calidad, que incluya un espacio juego y materiales ricos y variados (Berti et al., 2019; Hu y al., 2022). Este ambiente de juego también puede influir en las prácticas de las mentoras (Åström y al., 2022).

La importancia de realizar estudios en diferentes contextos culturales nos permite observar diferentes culturas al tiempo que se promueve la equidad (Groux, 1997). También arroja luz sobre las prácticas educativas en la primera infancia (Tobin, 2022). Por último, este proyecto también se deriva de una colaboración previa entre la investigadora principal y el personal de Cosmo Schools, donde juntos habían iniciado debates sobre la pedagogía del juego y la necesidad de comprender mejor cómo las mentoras aplicaban concretamente esta pedagogía.

Objetivos específicos:

1. Documentar los ambientes de juego en la primera infancia de Cosmo Schools;
2. Identificar las prácticas educativas que favorecen la enseñanza basada en el juego;
3. Reflexionar sobre las prácticas de juego identificadas que contribuyen a las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños.



PROPUESTA PEDAGÓGICA DE COSMO SCHOOLS

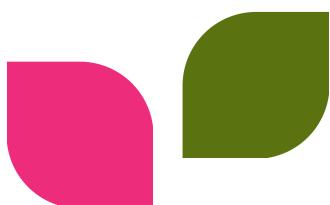
Escuela Imagina (Investigadores, 4 años) y Escuela Explora (Transición, 5 años)

La propuesta pedagógica de Cosmo Schools se fundamenta en el aprendizaje activo y el juego como esencia de la experiencia educativa (Cosmo Schools, 2020). El juego no es un recurso complementario, sino el lenguaje principal con el que las niñas y los niños aprenden, crean, se expresan, investigan y construyen sentido del mundo que habitan. Esta visión reconoce a la infancia como una etapa rica en capacidades, lenguajes y potencialidades para transformar su entorno.

En Escuela Imagina (grupo de investigadores, 4 años), el juego es la vía para explorar, vincularse afectivamente y desarrollar la autonomía. En Escuela Explora (grupo de transición, 5 años), el aprendizaje se fortalece a través del cuerpo, los sentidos y la interacción activa con el entorno, en experiencias que despiertan el deseo de conocer y hacer.

Las mentoras ocupan un lugar central en esta propuesta. Son acompañantes sensibles, creadoras de experiencias, mediadoras de vínculos y facilitadoras de aprendizajes significativos, que se adaptan a las necesidades del grupo. Su rol trasciende la enseñanza tradicional: diseñan ambientes de juego, promueven el pensamiento crítico, gestionan alianzas con la comunidad y favorecen el desarrollo socioemocional y la autonomía. Desde una práctica reflexiva y colaborativa, asumen su papel como aprendices junto a los niños.

Cosmo Schools apuesta por una educación donde jugar es aprender y enseñar es acompañar, haciendo del asombro, la creatividad y la participación elementos centrales del desarrollo infantil. Las mentoras, con su mirada afectiva y respetuosa, hacen del aula un espacio vivo y flexible, donde cada niño y niña es protagonista de su proceso, sujetos de derechos, capaces de participar activamente en su entorno y con el potencial de transformar el mundo desde su creatividad, afectividad y pensamiento libre.



La propuesta se organiza en momentos pedagógicos articulados por el juego:

1

Momento de Conexión: Espacios de contención y vínculo donde se fortalecen los hábitos, la regulación emocional, la empatía y la convivencia.

2

Momento Científico: El juego se convierte en una vía para la indagación, el cuestionamiento y la experimentación sobre fenómenos naturales, en experiencias conectadas con la vida cotidiana.

3

Momento de Exploración: A través de estaciones de trabajo y salidas, se fomenta la curiosidad, la autonomía, la planificación y la relación con el entorno. Las mentoras acompañan desde la escucha activa y la mediación lúdica.

4

Momento de Vida en Sociedad: Desde el juego narrativo y simbólico, se promueve la construcción de identidad, la expresión emocional y la comprensión de la diversidad.

5

Momento Artístico y Corporal: A través del movimiento, el arte, la música y los sentidos, las niñas y los niños desarrollan su sensibilidad estética, expresión emocional y conciencia corporal.

6

Momento Worldview (Inglés como lengua extranjera): Aunque no fue directamente acompañado en esta investigación, forma parte del proceso educativo en estos grados. Desde el juego, las canciones, los materiales visuales y la interacción cotidiana, se introducen vocabulario y estructuras básicas del inglés, promoviendo una actitud positiva hacia otras lenguas y culturas, y sembrando una mirada global desde la primera infancia.

MARCO TEORICO

El juego desde una perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural del juego considera la importancia del juego y la interacción social para el desarrollo de los niños (Vygotski, 1967). En los juegos, la interacción social les permite vivir experiencias significativas, con un potencial para fomentar la creatividad y el aprendizaje (Jacob, 2024). Desde esta perspectiva sociocultural, el juego se revela como un contexto en el que está inmersa la cultura (Dewitte, 2015). Göncü y Vadeboncoeur (2017) plantean tres elementos culturales a considerar en la perspectiva sociocultural del juego: 1) qué actividades se valoran y con qué frecuencia; 2) las características de las actividades implementadas a través de las culturas (por ejemplo, qué miembros pueden participar, cómo participar y cuándo es deseable participar); y 3) cada cultura sirve de guía en cuanto a qué actividades pueden realizar los niños y cuáles deben evitar. Desde esta perspectiva sociocultural, los niños tienen la oportunidad de movilizar el conocimiento cultural (Jacob y al., 2024).

Brostöm (2017) define el juego como una actividad productiva y creativa en la que los niños son participantes activos y en la que pueden interactuar y comunicarse con los demás allanando el camino para su aprendizaje. El juego puede adoptar diversas formas, como el juego funcional (por ejemplo, jugar con una pala y arena), el juego de construcción (por ejemplo, jugar con bloques), el juego simbólico (por ejemplo, jugar a la casa, a las bomberos etc.) y el juego con otros niños, (por ejemplo, fingir ser un bombero), juegos basados en reglas (por ejemplo, jugar a un juego de mesa), juegos bulliciosos (por ejemplo, fingir una riña), juegos activos (por ejemplo, correr para divertirse) (Landry y al., 2021).

Según varios autores, el juego tiene ciertas características (Brougère, 2005; Landry y al., 2021; Pyle y Alaca, 2018; Pyle y Daniells, 2017): es agradable, incierto, libremente elegido por los niños, imaginativo y sin reglas externas. Leclaire (2021) distingue el juego de la actividad lúdica. En el juego, el niño está absorto y el aprendizaje tiene lugar en ese momento, dependiendo de la espontaneidad del niño para elegir lo que le gusta o no. Una actividad lúdica utiliza el juego para apoyar el aprendizaje, porque el adulto estructura y guía el aprendizaje; la situación de juego pasa a ser entonces guiada por la mentora.

El modelo de pedagogía del juego de Wood (2014)

En el modelo de pedagogía del juego de Wood (2014), el juego de los niños siempre está influido por el entorno cultural, las reglas establecidas en las escuelas, las representaciones y prácticas de las mentoras, el entorno de juego (materiales y espacio disponibles) y el tiempo disponible. Wood (2014) propone tres modelos para comprender cómo se implementa la pedagogía del juego en los contextos educativos de la primera infancia.

En el modelo A, el juego iniciado por el niño, revela los intereses, las necesidades y los estilos de aprendizaje, lo cual constituye la base de las decisiones pedagógicas adoptadas por las mentoras. Aunque el niño tenga libertad para jugar, Wood (2014) señala que los adultos suelen definir las posibles opciones de juego, el entorno de juego, los grados de libertad permitidos y los límites institucionales que deben respetarse. Por lo tanto, todo juego iniciado por el niño está en cierta medida limitado, pero puede ofrecer a los niños oportunidades de juego que no están disponibles en otros contextos. En este modelo, los objetivos educativos surgen de las actividades elegidas por los niños. Las mentoras permanecen abiertas, emocionalmente presentes y receptivas a las ideas de los niños. Sin embargo, los adultos suelen quedar excluidos del juego o deciden no intervenir, ya que es el momento de los niños.



En el modelo B, juego guiado por el adulto, las actividades libres y espontáneas de los niños tienen un valor intrínseco para su aprendizaje y desarrollo, pero, además, el adulto puede, de alguna manera, estructurarlas y guiarlas para promover objetivos pedagógicos acordes con el programa. En este modelo, el juego es una característica de las interacciones entre adultos y niños. Guiar el juego de forma emergente hacia las intenciones de los niños se solapa con el modelo A. Se trata de un espacio pedagógico importante, ya que lo que se supone que debe promover el juego puede no ser alcanzable únicamente a través del descubrimiento y la exploración iniciados por el niño. Guiar el juego de forma directiva hacia objetivos de aprendizaje específicos se acerca más al modelo C. Cuanto más se plantean las intenciones pedagógicas de los adultos, menos probable es que la actividad conserve elementos del juego o tenga en cuenta los intereses de los niños.

El solapamiento entre los modelos A y B puede ser un área problemática para las mentoras. La cuestión es, por tanto, si el juego libre pertenece a otros momentos de la jornada escolar o cómo se relacionan estos juegos libres con la tarea fundamental de la mentora de desarrollar habilidades para los niños.

En el modelo C, el juego está dirigido por el adulto. Este modelo tecnicista de juego predomina, ya que las actividades son planificadas principalmente por los adultos. Wood (2014) señala que este modelo debe entenderse en un contexto sociocultural y sociopolítico específico, debido en particular a las orientaciones pedagógicas y a las actividades programadas. Este estudio demostró variaciones culturales en el Modo C, porque las actividades se basaron en directrices pedagógicas y actividades programadas.

Dentro de estos tres modelos pedagógicos de juego (modelos A, B y C) los niños se enfrentan a dilemas subjetivos: complacer a su mentora mediante elecciones de juego planificadas o desafiar la disciplina, las normas y las rutinas del aula (Wood, 2014).



Apoyo de la mentora en una pedagogía basada en el juego

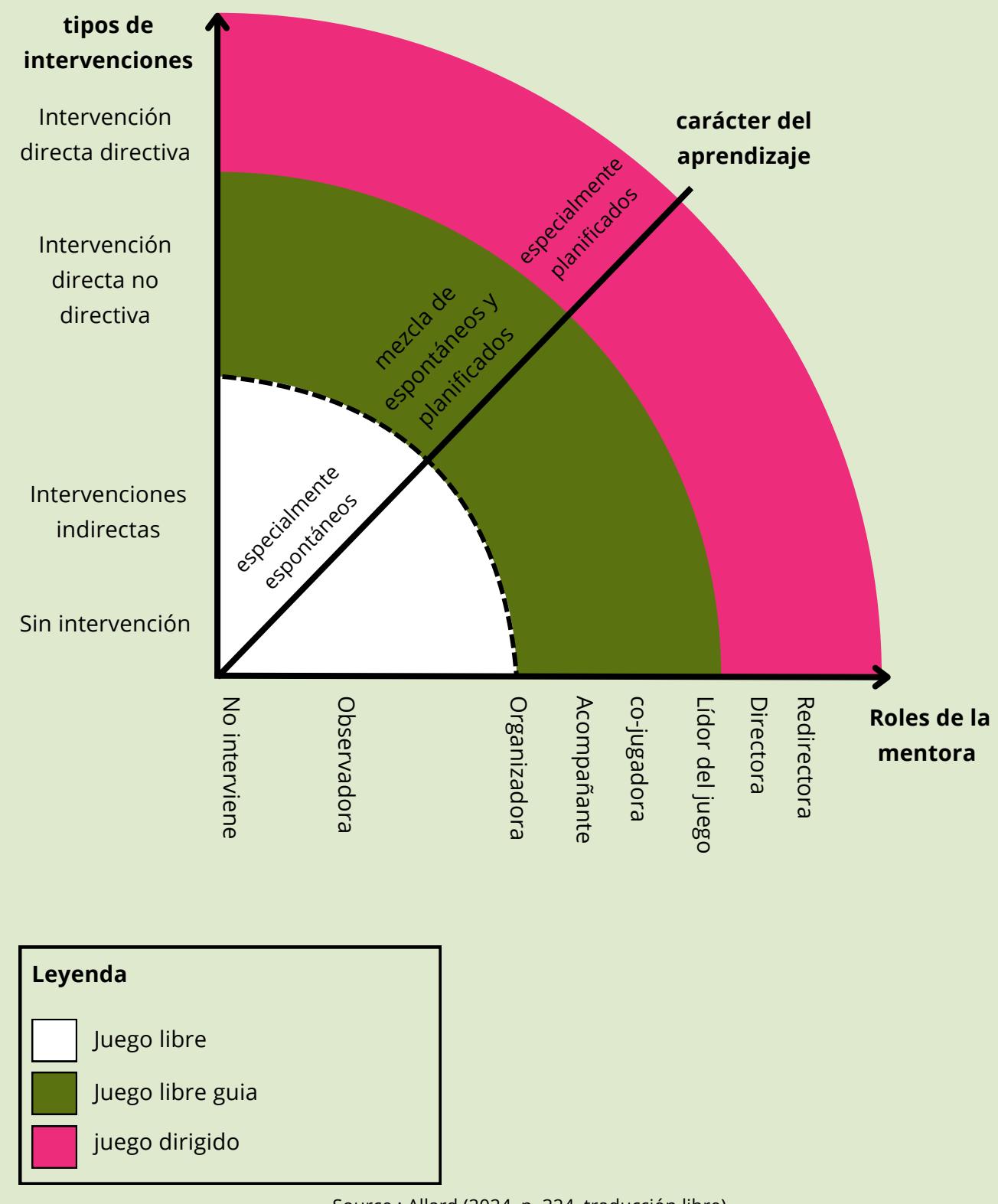
La propuesta teórica de Allard (2024) permite comprender las intervenciones de las mentoras en el juego en función de sus funciones y del carácter del aprendizaje (véase la figura). En el juego dirigido, la mentora asumirá el rol de **redirector** (por ejemplo, la mentora interrumpe el juego para dirigir la atención de los niños hacia un objetivo de aprendizaje), **director** (por ejemplo, la mentora dirige el juego y da instrucciones a seguir) o líder del juego (por ejemplo, la mentora da a los niños instrucciones a seguir). Estas intervenciones, en su mayoría planificadas, serán directas y directivas para dirigir el juego de los niños. En la pedagogía del juego de Wood (2014), estas intervenciones se llevan a cabo más en el modelo C.

En el juego libre acompañado, las intervenciones directas son no directivas y puede haber una mezcla de intervenciones espontáneas y planificadas. La mentora adoptará más un rol de **co-jugador** (por ejemplo, la mentora juega con los niños) o de **acompañante** (por ejemplo, la mentora hace sugerencias a los niños). Estas intervenciones corresponden al modelo B de la pedagogía del juego de Wood (2014).

Por último, en el juego libre abierto, el modelo A de pedagogía del juego según Wood (2014), las intervenciones suelen ser indirectas o hay ausencia de intervenciones con los niños. En este caso, la mentora asume el rol de **organizador** (por ejemplo, dispone el entorno, proporciona acceso a los materiales), **observador** (por ejemplo, observa a los niños) o **no interviene**.



Propuesta teórica para la intervención de la mentora en el juego de los niños en primera infancia.



METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación exploratorio hace parte de un modelo de investigación colaborativa en primera infancia (Desgagné, 2001; 1997; Jacob et al., 2021), cuyo objetivo es construir nuevo conocimiento con las mentoras.

El proyecto contó con la participación de un total de 21 mentoras, distribuidas en cuatro sedes de Cosmo Schools ubicadas en diferentes zonas de la ciudad de Medellín (Robledo, Laureles, Envigado) y Llanogrande, perteneciente al municipio de Rionegro (Antioquía). Del total de participantes, siete son mentoras de arte y cuerpo, nueve acompañan grupos de transición (niños de 5 a 6 años), cuatro acompañan grupos de investigadores (niños de 4 a 5 años), y una mentora con un grupo mixto compuesto por niños de transición, investigadores y creativos (de 3 a 6 años). La mayoría de las mentoras cuentan con varios años de experiencia en el trabajo con la primera infancia y llevan al menos tres años vinculada a Cosmo Schools. Para este informe final de investigación, se ha asignado un código identificador a cada una de ellas (M01 a M22), con el propósito de preservar su anonimato.

Desarrollo del proyecto

- Se realizó una entrevista semiestructurada (Savoie-Zajc, 2009) a las mentoras participantes. Este tiempo permitió conversar con las investigadoras, explicitar sus prácticas, comprenderlas en profundidad y adoptar una postura reflexiva frente a ellas (Baribeau y Royer, 2012).
- Se llevó a cabo un día y medio de observación en cada una de las sedes. Se había elaborado un horario con el equipo de líderes de Cosmo Schools. Teniendo en cuenta los horarios respectivos de cada mentora, asistimos a los diferentes momentos de aprendizaje previstos en el programa: conexión, exploración, científico, vida en sociedad, arte y cuerpo. Se utilizó una tabla de observación para documentar las prácticas pedagógicas, lo que permitió determinar el tipo y la frecuencia de las actividades ofrecidas a los niños durante la observación. Estas observaciones también se utilizaron para recopilar información sobre el ambiente de juego de los niños. Se tomaron fotografías de las actividades realizadas en clase y del ambiente de juego.
- Se organizaron reuniones de grupo en cada sede para dar a las mentoras el espacio de construir conocimientos sobre el tema del juego con las investigadoras y un miembro del equipo de líderes.

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

Objetivo nº 1

- Hay varios espacios de juego para los niños, dentro y fuera de las aulas; y ciertas sedes existen zonas delimitadas. Dos de las sedes tienen acceso a zonas naturales de juego al aire libre.
- Los materiales consisten principalmente en materiales manipulativos, materiales reciclados y materiales artísticos. Algunas clases tienen juegos como bloques de construcción, regletas y rompecabezas. Hay poco material de juego simbólico en las aulas, a excepción del Día del Juguete, cuando los niños traen juguetes de casa. En algunas clases hay instrumentos musicales, sobre todo en las clases de las mentoras de arte y cuerpo. Fuera de las aulas hay material de motricidad (balones, aros, estructuras para trepar).
- Las mentoras utilizan el mobiliario de las aulas (por ejemplo, mesas y sillas) para ofrecer a los niños juegos dirigidos.
- Los niños no pueden acceder a la mayor parte del material de las aulas. Están guardados en bodegas.

Objetivo nº 2

- La creatividad y la diversión son dos características que las mentoras mencionan especialmente para definir el juego de los niños.
- La mayoría de las mentoras piensa que el juego es importante para el desarrollo social y emocional de los niños. Algunos también hablan de la importancia del juego para facilitar el aprendizaje de los niños.
- Las mentoras diferenciaban entre juego libre y juego dirigido. En la mayoría de las situaciones de aprendizaje, los profesores utilizaban el juego dirigido. Sin embargo, muchas de las observaciones realizadas en las aulas muestran que las mentoras se esfuerzan por desarrollar la creatividad de los niños, incluso durante el juego dirigido.
- En la mayoría de los juegos supervisados, las mentoras también permiten a los niños jugar libremente, sobre todo cuando han «terminado» su juego supervisado.
- El juego libre se programa todos los días (aproximadamente 30 minutos à 1 hora al día). La mayor parte del juego libre tiene lugar fuera del aula depende del horario de la sede. Los niños tienen acceso a equipos de motricidad, según la sede.
- Durante el juego libre, las mentoras dijeron que observaban más a los niños (rol de observadora) e intervenían para resolver conflictos (rol de mediadora). El rol de observadora les permitía planificar juegos dirigidos en función de los intereses de los niños. Durante el juego dirigido, las mentoras afirman que disfrutan jugar con los niños.

- Las canciones, los bailes y el movimiento forman parte de la rutina diaria de las mentoras y se integran en el proceso de aprendizaje. Puede tratarse de una canción o un baile breve para mantener a los niños concentrados en la tarea, para introducir un juego dirigido un poco más largo o simplemente un momento importante de aprendizaje. En las entrevistas, las mentoras destacaron la importancia de incorporar el movimiento, el baile y la canción al juego dirigido.
- En la mayoría de los momentos de aprendizaje, se utilizan materiales manipulativos para crear objetos (por ejemplo, una pelota voladora, manipular plastilina para crear un cuerpo humano, manipular harina para hacer huellas). A veces, los niños utilizan una bitácora para aprender a escribir letras o números, o a veces para dibujar y planificar un proyecto (por ejemplo, una obra que el niño va a crear utilizando materiales de la naturaleza).

Medidas no convencionales - Científico



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción : Los niños exploran el concepto de medida utilizando materiales de su entorno cotidiano como regletas, maletas, zapatos e incluso su propio cuerpo. A través de esta experiencia lúdica, los niños se acercan a la noción de medir de manera concreta y significativa. (Obs 2 - 10/02/2025, M01)

ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo 1 : Documentar los ambientes de juego en la primera infancia de Cosmo Schools

ESPACIO DE JUEGO

Todas las sedes cuentan con una zona de juegos al aire libre. En dos de ellas —una situada en una zona rural— esta área es especialmente amplia y de carácter natural. Estos espacios se destinan principalmente a momentos de descanso o juego libre.

Zona de juego exterior - Envigado



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“Afuera tenemos un momento que se llama juego libre, entonces en la zona verde y la carpa dependiendo de que salones están afuera, distribuimos material o los niños a veces traen juguetes, se llama el “día del juguete” entonces traen diferentes elementos de casa y los ponen en este espacio e interactúan con los compañeros” (M12).

Zona de juego exterior - Laureles



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Zona de juego interior - Envigado



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Tres sedes (Llano Grande, Robledo y Laureles) disponen de módulos de juego para los niños.

Zona de juego exterior - Robledo



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Zona de juego exterior - Laureles



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Algunas mentoras utilizan la zona verde para momentos de aprendizaje, en particular M11, M12, M13 y M14, M21.

“En el momento científico... amigos vamos a buscar un montón de piedras y vamos a contarlas. En el momento de vida en sociedad nosotros les escondemos letras, hacemos búsqueda del tesoro, ellos vienen acá al espacio a buscar esas letras y con letras vamos a formar nuestro nombre y en exploración vamos a sembrar, por ejemplo, zanahorias o frijol, pero obviamente siempre va con una intención” (M11).

Espacio natural - Llano grande



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Espacio natural - Envigado



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“También esta la zona verde que al desplazarnos en el primer descanso que es de más tiempo ponemos mesas para comer y luego desplazarnos al espacio verde en donde los niños utilizan su imaginación para jugar, se dispone de vez en cuando balones, aros, cosas como lúdicas para hacer ejercicios motores, pero ellos también aprovechan para observar los animales que se encuentran y hay algo que se creó como un árbol y ellos dicen que es una cueva, entonces esta zona nos gusta porque es alejada de los más grandes” (M14).

El interior de los salones comprende normalmente dos zonas definidas. Una zona de conversación (círculo de la palabra) que también puede utilizarse para el juego libre y una zona con mesas y sillas en función del número de niños.

Centro de experiencia de aprendizaje



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Las mesas y sillas se utilizan para el juego dirigido y pueden utilizarse para todos los momentos de aprendizaje. Varias mentoras destacaron que el espacio del círculo de la palabra es el lugar ideal para los momentos de aprendizaje de conexión.

““En la sala el circulo de la palabra se presta para muchos momentos, para momentos de conversación, para momentos de conexión para recibir las instrucciones de lo que va a pasar, pero también es el espacio si en las mesas estamos trabajando y ya los niños y las niñas van terminando paulatinamente se dispone material y es el momento en que pueden jugar libremente, porque es el momento en que... ¡ya cumplí con lo requería” (M12).

““El espacio está distribuido estratégicamente, las mesas en un lado para trabajar con la bitácora con elementos muy precisos y otro espacio de la sala de manera más amplia para los momentos de juego” (M12).

Espacio de calma en las sedes

Mindfulness room - Robledo



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Una mentora también tiene un rincón de la calma dentro su salón.

Rincón de la calma



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

“Recuerden que si estamos cansados, tristes, aburridos o enojados podemos visitar el rincón de la calma” (Obs. 2-04/02/25, M04).

MATERIALES Y JUGUETES

Los salones incluyen materiales manipulativos, materiales sensoriales, bloques, formas geométricas y rompecabezas que pueden utilizarse para explorar, clasificar, contar, enumerar y crear.

“Nos gusta los cubos, figuras geométricas con las cuales ellos pueden inventar cosas, otro material que tenemos es plastilina, lana, manejamos también lo que es las bitácoras, que también entra dentro del material [...] en el momento científico utilizamos mucho la regleta, para el pensamiento lógico” (M02).

Material sensorial



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“Tratamos de tener material sensorial que pueden ser papeles, algodones, fichas, material concreto. [...] Disponemos de elementos como plumas, chaquiras, lanas, algo que se llama “tripa de pollo” como todo este conjunto de cosas que pueden servir para algo” (M21).

Los materiales de artes plásticas, que también pueden utilizarse para desarrollar la motricidad fina, también están presentes en todas las aulas de las mentoras base. La plastilina se utiliza habitualmente en las distintas etapas del aprendizaje.

Material de consumo



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“ [...] materiales como papel, colbón, cosas para fortalecer la motricidad fina” (M04).

“ [...] la plastilina, nos parece muy importante como material manipulativo para ellos, desarrolla mucho su motricidad fina” (M11).

Con las mentoras de arte y de cuerpo se utilizan instrumentos musicales. La mentora 19 señala que los materiales de juego pueden utilizarse con otra función simbólica para fomentar la creatividad de los niños.

Tambores en el aula



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Juguetes y material en el aula de arte y cuerpo



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Instrumentos de musica en el aula de arte y cuerpo



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Los materiales recuperados también se utilizan como material de juego.

Tapitas para el juego libre



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

“Yo en salón a veces utilizo tapitas, los papás nos las envían y con esas hacemos las experiencias como participación, asociación... acá tenemos muy pocas tapas porque recolectarlas es un poco complejo algunas familias no consumen gaseosas y siempre llamamos a la educación consciente” (M08).

El mobiliario de las aulas también se utiliza como material de juego cuando las mentoras planifican los juegos.

“Usamos las mesas para hacer el juego” (M01).

En bote por el Amazonas



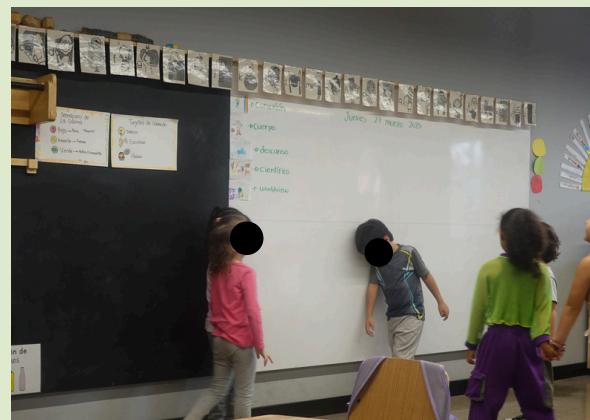
© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: En el momento de arte y cuerpo el grupo de niños se acerca a las características de la región amazónica, una de ellas el bote como medio de transporte tradicional de allí (Obs. 2, 02/02/25, M17)

Medidas no convencionales



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Los niños miden objetos de su entorno con un trozo de lana del largo de su estatura. (Obs.1, 02/02/25, M09)

Cada sede cuenta con una biblioteca, con cuentos para niños. Este espacio puede ser un espacio de lectura dentro del aula, o fuera de ella.

Biblioteca Envigado



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“También tenemos una variedad de cuentos que están arriba en piso en donde hay una biblioteca por escuelas. No es muy grande, pero está en la primera fila hay una escuela, abajo son los de escuela imagina en donde tenemos gran variedad” (M04).

Lectura a voz alta



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Lectura exploratoria



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Grupo de niños exploran sus libros. (Obs 1., 10/04/25, M03)

La biblioteca de libros se construye gradualmente con los niños, utilizando los libros que traen de casa. Esto formará el «plan de lectura» de toda la tribu para el ciclo de aprendizaje.

“Estamos construyendo la biblioteca con lo que ellos traen desde casa y la idea en el segundo ciclo es que ellos entiendan que ese libro tiene un nombre, un título y se les va familiarizando pero que ese le pertenece a la tribu, entonces lo vamos a tratar de hacer como una biblioteca viajera, pero si ellos los cogen en ese momento libre, los tiene disponibles para leerlo y hay experiencias que se planean utilizando ese material” (M02).

“Estamos en la construcción de la biblioteca, cada niño trae un libro para el plan lector, cada niño tiene su libro y lo compartimos, tenemos un pasaporte lector y hacemos diferentes actividades con ese libro” (M06).

“Los tenemos [libros] disponibles para toda la tribu” (M12).

Los materiales y juguetes no siempre son accesibles para los niños en el salón. En la mayoría de los salones, los juguetes se guardan en armarios a una altura inaccesible para los niños.

Muebles para almacenar elementos básicos



“Y en aula en si no hay mucho material, todo está en las bodegas si necesitas algo vas y los traes” (M06).

Las mentoras dieron dos explicaciones de por qué no se podía acceder al equipamiento:

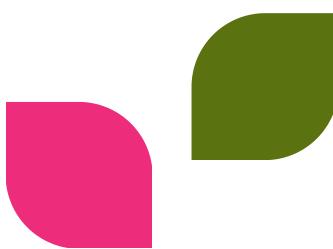
- 1) algunas mentoras explicaron que tenían que compartirlo con otras clases
- 2) los salones se utilizaban para cursos universitarios durante el fin de semana.

“ [...] el material didáctico que queramos utilizar con ellos se encuentra como en bodega, porque se comparte con varios grupos” (M10).

“La zona que está en el patio detrás del bloque de los salones es la zona dispuesta en cuanto juegos de parque, allí tenemos la telaraña, piecitos para hacer equilibrio, tenemos unos aros en forma de gusanito, como que el colegio dispuso de este espacio con un material específico de juego, que pasa como estamos dentro de una universidad en ocasiones no podemos usar la zona de arriba o la zona de abajo entonces jugamos con eso” (M13 ou M14).

Las mentoras se preocupan por el bienestar y el desarrollo de los niños. Algunas de ellas les gustaría tener acceso a más juguetes, están orgullosas de su entorno de juego, que da a los niños una sensación de seguridad.

“Puede haber momentos que decimos hacer esto diferente, pero siempre allí va haber muchísimo amor, para que los niños aprendan se diviertan, para que como le he dicho a los papás... este espacio sea un lugar seguro y un entorno protector, en donde sientan felices y por ende puedan aprender mucho más” (M08).



El día del juguete, que se celebra una vez a la semana en cada una de las sedes, permite a los niños traer un juguete de casa a la sede y aprovechar el tiempo libre para jugar con él. Como puede verse en la foto, la mayoría de los juguetes son materiales de juego simbólicos (muñecas, peluches, muñecos de plástico, carros).

“Cuando lo traen [juguete de casa] juegan con él un rato de manera libre, luego les decimos que los juguetes van a descansar, ellos los guardan y luego lo pueden sacar cuando vayan a la huerta y al final del día les damos otros minutos con el juguete para juego libre” (M01).

Juguetes de la casa de los niños



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Objetivo 2 : Identificar las prácticas educativas que favorecen la enseñanza basada en el juego

DÉFINICIÓN DEL JUEGO

Las mentoras definen el juego según varios criterios.

La creatividad

““Pienso en imaginar, el juego para imaginar y para ser niños en su totalidad” (M13).

““El juego es [...] la capacidad de explorar, de ser creativos, de imaginarse todos los mundos posibles porque uno jugando puede ser desde un astronauta hasta un animalito muy pequeño, entonces la posibilidad de imaginar, de crear, de competir también, de conocer al otro” (M01).

Diversión y risa

““Diversión, para mí el juego es lo que lo divierte a uno, un juego en donde yo corte y diga lo que tiene que hacer para mí eso no es juego, para mí es importante que se vivan el juego, que se lo disfruten, que se vea el deseo de jugar” (M05).

““Lo asocio con la risa de los niños, es que desde que ellos se rían cualquier cosa es juego” (M07).

““Emociones positivas como alegría, entusiasmo, gozo” (M18).

““Diversión, interacción, el juego es posibilitador del disfrute, es esa parte del ser humano en donde usted puede proponer, participar, divertirse, disfrutar...entonces lo asocio como a eso” (M02).

Interacción

“Todo el tiempo estamos jugando y hace parte de las relaciones humanas” (M03).

“Es una forma de reflejar su entorno social, de generar vínculos e interacciones con sus compañeros” (M13).

“[El] juego es la relación del niño con su entorno” (M08).

Implicación del movimiento y narración

“El juego se me hace bastante particular porque no es entender el juego como solo movimiento, sino también el juego desde la curiosidad y la narración” (M13).

La mentora 21 resume las diferentes características del juego:

“Diversión, pienso en aprendizaje, pienso en compartir, pienso en crear, pienso en moverse, en alegría” (M21).

Muchas mentoras distinguen entre juego libre y juego intencionado.

“Depende como del contexto. Si es juego libre, yo dejo que ellos creen su propio juego autónomo; que haya un material intencionado y que puedan crear con su imaginación, su creatividad... dejar que fluya.

Ya si vamos a hacer un juego o una actividad con material intencionado, con un propósito, entonces hay un objetivo con ese material. Porque también el juego, desde que sea intencionado... nosotros utilizamos mucho el juego en las experiencias, y ellos saben qué es juego libre y qué es un juego para una actividad que es intencionada, con cierto material, con cierto objetivo. Se dan instrucciones y es un juego más guiado. Entonces, depende del contexto: si es juego libre, muy a la creatividad.” (M04).

“El juego libre me parece mágico porque ahí se descubren las capacidades de cada niño, pero cuando es intencionado construye mas conexiones neuronales que potencian ese desarrollo y esa creatividad” (M19).

“El juego intencionado tiene un propósito definido por el adulto y se propone como una actividad estructurada, como el ejemplo del juego de números tipo "golosa". Aunque invita a participar, ya está previamente diseñado y decidido.

En contraste, el juego espontáneo nace del deseo de los niños, quienes eligen con quién jugar, cómo y cuándo cambiar. Allí, su voz y liderazgo son protagonistas.

Ambos tipos de juego pueden considerar las emociones y opiniones de los niños, pero en el espontáneo la autonomía es plena. Por eso, la diferencia entre ambos es fundamental.” (M14).

Una mentora lo define como un derecho del niño.

“El juego es parte de nosotros, yo creo que todas las personas desde el más bebe hasta la persona más adulta deben jugar y debe ser un derecho” (M01).

Juego libre en el espacio exterior



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

El juego es importante para :

El desarrollo socioemocional

“Habilidades emocionales, en donde aprender a relacionarse con el otro, a resolver conflictos, a llegar a acuerdos entonces digamos que es un espacio que uno permite para generar relaciones y fortalecer vínculos, que más allá que lo tome como una herramienta educativa, también permite fortalecer aspectos más del ser en los niños” (M12).

“El juego no es solo moverse; es una forma de leer emociones. A través del juego, los niños enfrentan frustraciones, resuelven conflictos y aprenden a convivir. En Cosmos, confiar en el proceso y respetar sus ritmos ha hecho que incluso la escritura fluya con más tranquilidad.” (M04).

Desarrollar la motricidad fina y el cognitivo

“A partir del juego empiezan a relacionar esas experiencias y se vuelven más significativas y quedan en la memoria el día que jugué con bloques, aprendo que debo apilar de esta manera, o el día que jugué a ser panadero aprendí una habilidad de motricidad fina” (M01).

“El juego da la posibilidad de retos creativos” (M02).

Desarrollar la identidad y la autonomía

“[Es un] ejercicio de identidad y autonomía para cada uno de los niños” (M13).

Pintura grupal de la tribu Corazón Arcoiris



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Facilitar los aprendizajes

“Acá en Cosmos se permite que a través del juego ese parte de tranquilidad de que lo vas a lograr, de que estamos construyendo aprendizaje [...]. Y las cosas que parecen insignificantes toman realmente significado a través del juego” (M02).

“Es importante el juego libre dependiendo del material que se les disponga y ellos a partir de lo que jueguen uno puede observar vida en sociedad, puede observar científico que con el solo hecho de que yo les preste unas tapas en el tiempo libre y ellos empiezan a contar con las tapas o a mirar colores y empiezan a clasificar, clasifican el azul, el amarillo, el rojo y van clasificando por tamaños, color desde el juego libre entonces ahí estamos involucrando científico” (M11).

Transmitir conocimientos culturales de aquí y de otros lugares

“Acá hicimos con los niños una pelota que yo misma hacía cuando era niña. Yo vivía en una isla y la llamábamos ‘la pelota voladora’. Es un juego que, a pesar de que estemos en un espacio cerrado, se puede hacer. Eso es lo que a mí, como mentora, me gusta propiciar en mis estudiantes: que vivan y disfruten los momentos.” (M05).

“Los viernes “play”: todos los viernes destinamos 15 minutos, de algún momento para hacer un juego tradicional. En Colombia tenemos esos juegos tradicionales que las mamás desde pequeña jugaban, pero que en la actualidad los niños no conocen, porque antes vivíamos más en vecindarios y salíamos con el amiguito a jugar, ahora vivimos en apartamentos, urbanizaciones” (M13).

Juego tradicional: el gato y el ratón



Descripción : Los niños bailan y cantan una rima. Cuando la rima se detiene, el gato, interpretado por un niño, debe atrapar al ratón. El ratón puede esconderse en la “casa” dentro del grupo de niños formado por una ronda. (Obs. 1-02/04/25, M13)

“Hay un juego que a transición le gustó mucho, que es tradicional y se llama la rayuela africana. Este juego combina el ritmo, la expresión corporal, combina la coordinación y el ritmo de una canción y trazar una cuadrícula al tamaño que uno la quiera, pero regularmente es de nueve por tres. Entonces uno dibuja una cuadrícula en el piso y se debe desplazar: entra, salta al frente, entra a la cuadrícula, y me debo desplazar hacia el lado derecho o el lado izquierdo, siguiendo el ritmo de la música.

La música está cantada en un dialecto africano y es muy pegajosa... ¡Minoe, Minoe, le gusta el balance! Entonces, este juego se juega en equipo. Se ubican en una hilera y entran, y los demás deben entrar en determinado tiempo.

Este juego es muy divertido y se da para hablar de otras culturas y conocer muchas cosas, y les encantó. Terminamos y querían seguir jugando... También permite el trabajo en equipo. Se puede jugar de diversas maneras: eso es una forma, pero se puede jugar de muchas formas” (M21).

“Estábamos hablando del arte japonés, del árbol de cerezos, de las canciones que ellos tienen y de muchas otras cosas propias de su cultura. En el colegio había unas telas, y ese fue el material. Entonces les propuse que hiciéramos, con las telas, unos vestidos para un desfile con trajes japoneses o chinos. Cada uno iba a escoger tres telas y a construir, según lo que imaginaban, cómo se visten las personas de Japón o de China. Casi todos terminaron pareciéndose a princesas de Disney: la faja, el pelo largo como Rapunzel... Hicimos el desfile, puse música japonesa y empezaron a pasar uno por uno. Fue muy bonito, porque incluso los niños... fue muy curioso ver cómo se configuraron como princesas de Disney” (M19).

La máquina de la creatividad



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: La mentora construyó con tubos de cartón una “máquina” que pasa por la cabeza de los niños para recargarlos de creatividad. Los niños disfrutan de los sonidos y poderes que promete la mentora de este aparato. (Obs. 2 - 10/04/25, M02)

Explorando formas con libertad



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Niñas y niños manipulan piezas geométricas libremente sobre la mesa, dando forma a creaciones propias en un ambiente que invita a la exploración y al juego compartido.
(Obs. 2 - 08/04/25, M02)

PEDAGÓGIA DEL JUEGO

Las mentoras utilizan el juego libre en momentos específicos.

El juego libre se programa todos los días y la cantidad de tiempo varía de una sede a otra (aproximadamente de 30 minutos a una hora al día). El juego libre también tiene lugar entre los momentos de aprendizaje o en el día del juguete.

“Entonces el juego intencionado estaría involucrado y el juego no intencionado en donde hay niños y niñas que terminan la experiencia más rápido, entonces yo siempre tengo disponible materiales” (M12).

El juego intencionado se utiliza más durante los momentos de aprendizaje. Algunas mentoras se preguntan cómo integrar el tiempo de aprendizaje con el juego libre.

“Utilizamos más el juego intencionado, para poder darle cumplimiento a los objetivos, pero también dejamos a mucho a la creatividad de ellos” (M04).

Un niño juega libre en el espacio exterior



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Una niña juega libre en el espacio interior



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“Con el juego intencionado yo ya tengo un propósito, por ejemplo, voy a trabajar las vocales e intencionalmente un espacio en donde voy a disponer de diferente material que tenga el abecedario, en el que puedan dibujar y que puedan interactuar y la intención sería que ellos empiecen a fortalecer ese conocimiento de las vocales y el juego no intencionado es un juego en donde yo dispongo de material y en que ellos por una toma de decisión propia deciden cuál es el hilo de ese juego, puede ser a través de las vocales en donde ellos pueden decidir y también está perfecto” (M12).

“El juego intencionado es lo que hacemos en el colegio. No podemos desligarnos de la metodología del colegio estructurado de aprendizaje, porque para eso nos pagan también. Eso —que es muy específico— es el aprendizaje guiado por medio del juego. Entonces, todas las actividades son con juego intencionado, con un objetivo claro, unos aspectos claros.” (M19)

Uso de la imaginación y la narración durante los juegos intencionados para reforzar los momentos de aprendizaje

“Con el tema de los materiales, yo trato de que las experiencias sean muy visuales para los niños. Como viste ahorita, procuro que sean actividades con mucho juego y muy dinámicas, porque ellos todavía están pequeños y requieren mucho movimiento [...]. Yo trato de que las experiencias sean muy movilizadoras.” (M08).

Utilizar el movimiento y las canciones para jugar con los niños.

“Hoy vamos a ser cocineros, hoy vamos a ser exploradores, hoy vamos a ser médicos. Entonces esa también es la manera de jugar, de expandir la imaginación. Otra parte del juego que yo siento que implemento es a través de la narrativa, me parece que el juego también permite que uno les narre de una manera diferente la experiencia” (M02).

Niños juegan libre



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Niños juegan libre



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“desde que el cuerpo este en constante movimiento ya implica otra serie de procesos cognitivos para ellos” (M09).

“La música me gusta muchísimo, siento que la música les baja los niveles de ansiedad de cuando requerimos volver a la calma por eso trato de que casi siempre haya música y en los momentos de juego” (M08).

Juego con los manos



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción:

Niños juegan “libre” con las manos durante un juego intencionado (Obs. 2-03/04/25, M14).

“En las experiencias tratamos de incluir juegos, canciones y cosas como para orientarlos para que sea más divertido o para que sea más significativo” (M10).

“Inicio la experiencia preguntándole al otro cómo se siente, pero también desde el canto, el movimiento, la lúdica y todo eso que me permite el espacio, y lo transversalizo con materiales.” (M12).

Aunque las actividades tienen lugar en el contexto escolar, las mentoras emplean la pedagogía del juego para acercar a los niños a contenidos relacionados con la naturaleza. En las sedes en que se accede a espacios naturales cercanos, se articulan experiencias más próximas a la educación en la naturaleza. Sin embargo, incluso dentro del aula, el juego se convierte en una herramienta para promover el contacto simbólico, afectivo y reflexivo con el entorno natural.

“Hicimos una exploración en el bosque, en la parte de arriba hay un bosque, y fue muy interesante porque nos perdimos... ¿Conoces el ojo de poeta? Es una florecita amarilla que es una plaga. Entonces nos metimos por unas enredaderas, y los niños se caían. Fue muy interesante porque, por un momento, dejé ese lado de maestra: de la estructura, del límite, del control, del estar pendiente de qué está pasando... para simplemente disfrutar. Fue un momento súper natural, donde todos nos reímos.

Entonces, el bosque se convirtió en ese escenario no solo para jugar y aprender, sino también para crear vínculos con ellos, que también siempre buscamos. Digamos que este espacio nos ha permitido conectar con la naturaleza, nos ha permitido aprender de ella. No es lo mismo enseñarle a los niños sobre las partes de un árbol que poder salir y observarlas. Y, antes de decirles cuáles son las partes, que ellos puedan tener su hipótesis y hacer observaciones como todos unos científicos.

Entonces, eso se lo ha permitido. Les ha generado una regulación. No es lo mismo estar encerrado todo el tiempo que estar en la naturaleza. Eso nos ha ayudado a regular nuestra energía” (M13).

Juego libre en espacios verdes



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Niño juega libre en la naturaleza. Ellos pueden subir un arbol.

(Obs. 2-02/04/25, M13)

Descripción: Los niños utilizan el recorrido para desplazarse a la zona de juegos organizada por la mentora para un momento científico.

(Obs 1-2/04/2025, M14)

Traslado de niños



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Juego libre en espacios verdes



Descripción: Juego libre entre niños, mientras esperan una experiencia/sesión de juego intencionado.
(Obs. 2-02/04/25, M13)

© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“Estábamos hablando del río Amazonas. Entonces, en la zona en donde están los jueguitos, hay un bosque, e imaginamos que ese era la selva Amazónica. Allí recreé un río utilizando papeles de colores, recorté unas pirañas, había animalitos, entonces se debían cruzar este río. También debían cruzar la selva de diferentes maneras, como arrastrándose, haciendo equilibrio, y también imaginaron representando un jaguar o los animales de la selva amazónica. Entonces, también utilizamos los espacios verdes en el momento de cuerpo. Podría decir que, en el momento de cuerpo, estamos por fuera de los salones” (M21).

Creación artística con materiales de la naturaleza



Descripción: Los niños buscan materiales de la naturaleza para fabricar su creación artística. Varios niños aprovechan este tiempo para jugar libremente.

(Obs. 1-09/04/25, M22)

© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

ROLES DE LAS MENTORAS

Las mentoras manifiestan que su participación en el juego con los niños es muy sutil, para no incidir en la dinámica natural del juego, asumen entonces la observación como su objetivo principal:

“Soy muy observadora y algunas veces como que les lanzo una que otra pista, pero se trata que sean ellos quienes lo van guiando, van dándole la pauta al juego, pero si los observo bastante, pero trato de no meterme mucho en el juego” (M01).

“También me gusta ser observadora porque veo como interactúan entre ellos, como solucionan los problemas entre ellos y van cogiendo liderazgo en algunos” (M10).

Mentora juega con los niños



Descripción: Los niños fingen pintar la cara de la mentora con flores, y ella les "sigue el juego". (Obs 1-02/04/25, M13)

La mayoría de las mentoras asumen un rol de observadora/(organizadora) propiciando materiales y tomando datos del juego libre de los niños para involucrar sus intereses y necesidades en sus planeaciones pedagógicas.

“[Durante el juego libre] también es el espacio para observar un poquito ellos que imaginan, que quieren construir, que quieren jugar... ayer por ejemplo construyeron unas estrellas, unas naves espaciales, otros hicieron fogatas con los palitos en la mesa... trato de darles algo para el juego libre, yo siempre les dispongo el material pero ellos dicen...profe yo mejor quiero dibujar, entonces tiene autonomía para esos espacios” (M08).

“Realmente yo en juego libre si prefiero ser más observadora porque de allí he tomado información de ciertos niños, información de los niños solos, información de la forma en que socializan con otros, como socializan con otro grupo...por eso yo intento no jugar mucho con ellos, sino que sea juego libre y que yo no sea la que medie esos juegos” (M04).

“Mi rol principal es de observación, porque allí es donde uno recoge que temáticas se pueden abordar con los niños, desde ahí uno puede direccionar un proyecto, una investigación, por ejemplo. A este grupo les gusta descubrir, moverse, lo científico” (M05).

“Cuando es momento de juego libre yo si los dejo, lo que el niño diga que quiere jugar, yo si me acerco y les pregunto a que juegan para tener una idea” (M05).

“Participó de los juegos y trato de no ser muy entrometida, siento que hay interacciones que ellos deben manifestar dentro de su propio entorno, no sentirse vigilados por los adultos, pero si me gusta jugar con ellos” (M21).

Mentora y mediadora saltan con los niños



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización

Descripción: Al ritmo de la música los niños saltan junto a la la mentora y mediadora una secuencia de aros de colores. (Obs. 2 - 26/03/25, M05)

Mentora baila



Descripción: La mentora baila con los niños una canción que propone diferentes movimientos, por ejemplo el marchar. (Obs. 1 - 10/04/25, M03)

Hay una mentora que asumen su rol en el juego libre de los niños desde una posición mas de cuidado y protección:

“Por ejemplo: como hoy que había tantos chiquis entonces les dije vámonos, porque es como una manera de preservar su integridad y también acompañarlos en su momento de juego. Normalmente siempre estoy muy atenta a lo que está sucediendo con ellos... por ejemplo, las niñas venga profe hagamos la comida, que le gusta... entonces hay hacemos el proceso de interactuar con ellos, pero siempre pendiente de ellos” (M08).

“Lo que de pronto si reforzamos en el momento del juego es el auto cuidado porque ellos a veces están en el parque y en ocasiones estamos en el salón. Entonces los desplazamientos tienen que ser con mucho cuidado para que nadie se vaya a golpear” (M08).

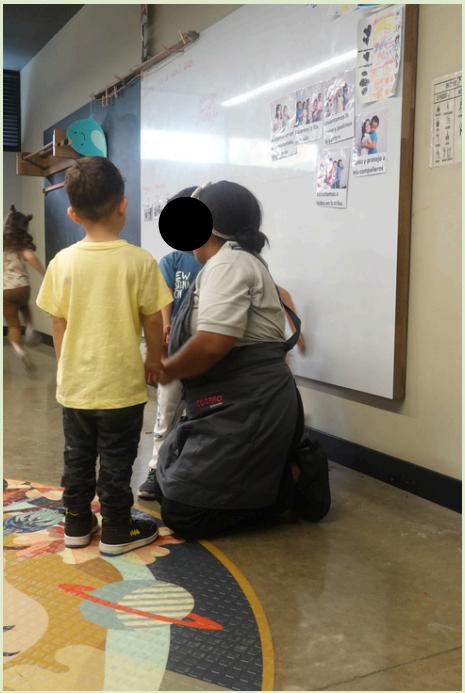
“Yo creo que hacemos más un proceso de acompañarlos desde la parte de cuidado, que no se vayan a lastimar en las interacciones” (M08).

Una mentora representa su rol de acompañante en el juego libre como una oportunidad para reforzar las experiencias de aprendizaje vividas en algún momento.

“ También en ocasiones reforzamos digamos como algunas experiencias que hayamos hecho en el salón, por ejemplo: están jugando con pelotas y bueno y qué tal si me traen todas las amarillas, que tal si me traen las rojas. Estoy ahí vinculando una experiencia de clasificación, pero también los estoy dejando que jueguen, en el momento en que yo vea que no me quieren traer más pelotas lista... es como estar muy atentos a los niños como van reaccionado en el momento del juego” (M08).

Las mentoras también deben asumir un rol de mediadoras en situaciones puntuales, como conflictos o desacuerdos.

“ Por lo menos, mi auxiliar y yo somos muy observadoras. Pero hay momentos en los que intervenimos, porque ellos han aprendido que, para resolver conflictos, hay ciertos pasos y que, cuando no son capaces de resolverlos solos, buscan a un adulto. Entonces, ahí intervenimos mucho, sobre todo cuando se presentan conflictos. De hecho, esta semana ha pasado mucho que quieren jugar a atraparse, pero se les dificulta escoger al compañero que va a atrapar, porque todos quieren hacerlo. Entonces me buscan a mí: “Mentora, ¿cómo hacemos?”. Yo les digo: “Si quieren, yo los apoyo... doy la vuelta y el que coja de la mano, ese queda”. Entonces les dije: “Háganlo ustedes” (M04).



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: La mentora conversa y media un conflicto entre dos niños.

(Obs. 2 - 03/04/25, M05)

Una mentora expone la relación asimétrica entre niños y adultos, evidenciando cómo esta se manifiesta en el juego libre, donde los niños suelen excluir al adulto porque lo perciben como una figura de autoridad y no como un par. Esta percepción limita la espontaneidad del juego compartido y refuerza los roles jerárquicos tradicionales, incluso en espacios destinados a la exploración libre.

““Ellos pocas veces lo integran a uno, yo siento que ya es como una costumbre no porque ellos no quieran jugar con uno, sino que cuando uno ingresa al juego con ellos, ellos no ven al adulto como a un par sino como alguien que manda. Pues para ser el guía y la voz yo soy la guía de eso que ellos van experimentando durante el día” (M10).

Varias mentoras relatan la diversidad de roles que pueden asumir en un momento de juego, reiteran que puede ser tan variable, según las necesidades de los niños, como las múltiples situaciones que se viven día a día.

“Tengo muchos momentos que juego con ellos y hago parte total en el juego, me siento en el piso y hay otros momentos que solo observo desde el adulto, fascinada de como conversan, también hay muchas situaciones de mediación que suceden en el juego y requieren de toda mi atención” (M03).

“Muchas veces me gusta sentarme a jugar con ellos y, desde ahí, tener la posibilidad de observar al resto, porque en esos momentos de tiempo libre uno escucha las voces de ellos y ellos le cuentan historias. Entonces, cuando venimos al parque, tenemos lugares de observación las mentoras o mediadoras, y decimos: “Usted cuida este lugar”, y ya desde allí yo me siento a jugar con ellos, igual estando al cuidado. Otros días, juegan solitos y, si no me buscan para mediar ese juego, entonces soy más observadora. Depende de la misma dinámica de ellos. Cuando vamos al parque, ellos te cogen de la mano y te llevan a jugar contigo. Casi siempre, cuando traen sus juguetes, se van más aparte, entonces yo tomo una posición de observadora y, si pasa una situación de convivencia, intervengo” (M09).

“Me gusta observar muchas particularidades, desde lo que traen del hogar. A veces juego con ellos y entonces llega un momento como: ¡me canse de jugar con la profe! Entonces se van con otros amigos” (M11).

“Intento involucrarme o intento convocarlos ¡vengan y jugamos!. También considero muy importante la parte de la observación, porque siento que cuando estoy dentro del juego no me permite observar, en cambio cuando estoy fuera me permite analizar como, por ejemplo, ¡con quién es qué juega Lucas!. Entonces lo que voy a hacer es observar cómo en cada uno son sus comportamientos. ´Porque a veces esos comportamientos cambian si la profe está allí. Entonces yo creo que es como buscar ese equilibrio, como que a veces puedo jugar, pero también es importante observar desde fuera” (M13).

Una mentora menciona en diferentes situaciones como su rol se acerca más al autoritario en tanto esta atravesado por reglas y límites claros. Sin embargo, procura ser cercana al modelar los ejercicios como una forma de motivar a los niños sin que parezca mandato u obligación.

“En el colegio, en los 8 grados que yo enseño, les he dicho que tenemos una regla de oro: Que cuando vayamos al salón de arte y cuerpo no cogemos nada que no vayamos a utilizar, porque eso dispersa la atención y el enfoque del momento. No solo porque me lo dejan desordenado sino porque se salen del objetivo de la clase. Entonces la regla de oro es muy puntual y si alguno rompe la regla de oro todos nos devolvemos para el aula de clase para enfocar la actividad y volver...yo soy la dueña de ese salón porque todos los grados están ahí” (M19).

“Yo no puedo perder mi figura de autoridad, pero me vinculo a las actividades, no soy la figura de autoridad que digo ¿hagan eso! Sino que yo también lo hago y me parece que ellos se motivan más y me funciona. Siempre estoy rotando en todo el grupo, vinculándome, el ser una niña más en la actividad, ejecutándola y no mandándola, no imponiendo sobre ellos un ejercicio sino yo también hacerlo. Entonces yo también soy una niña que salto con ellos para que vean la motivación, para que vean que se puede, para que vean que los estoy acompañando que no es un mandato o una obligación” (M19).

Otra mentora menciona el cumplimiento de acuerdos como aquello que condiciona el uso de algún material para un momento de juego.

“A mí me gusta jugar con ellos, me encanta. Entonces creo que, por ejemplo, llegamos a un acuerdo para mañana... queremos utilizar cierto material y yo les digo si cumplimos los acuerdos, si llevamos a cabo todas las experiencias podemos usar este material y podemos jugar con el tiempo que queda, que normalmente es al final del día. Entonces, por ejemplo: hoy queremos jugar con los bloques, ha listo los disponemos en la sala o bien sea aquí, entonces en medio de la dinámica permito un espacio como que ellos guíen el hilo del juego y me siento yo, o a veces yo les digo que vamos a jugar” (M12).

ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

« Todos los encuentros son oportunidades para vivir aprendizajes inspiradores que cautivan, activan, invitan a compartir y motivan a reflexionar » (Cosmo Schools, 2020, p. 241).

Se utilizan juegos 'dirigidos' diariamente en cada momento de aprendizaje.

“El juego está presente, casi que en todo diría yo sobre todo cuando hablamos de primera infancia. Entonces desde las indicaciones de juegos para llamar su atención, para volverlos a la calma, como juegos en donde ellos se permitan crear, en donde ellos se permitan imaginar, en donde se permitan compartir, podría decir que el juego está presente en cada momento de aprendizaje” (M21).

En varios de los momentos de aprendizaje observados, así como en los relatados por las mentoras, los niños pudieron crear objetos. Estos objetos pueden integrarse al juego libre de los niños, ya sea después del momento de aprendizaje o durante los períodos de descanso.

“Pero el juego también se puede dirigir desde otra mirada en el sentido en que yo voy a trabajar esta experiencia de aprendizaje con un objeto y crear un juego... mire como estaban jugando con esa pelota voladora, por ejemplo, un niño me decía nunca he hecho una cosa de estas. Entonces uno identifica que con cualquier experiencia se puede crear un juego. Intento que de las experiencias quede un producto que lo puedan llevar. En pasadas experiencias hicimos el molino de viento que les giraba y con esa experiencia los niños estaban muy contentos” (M05).

“Les leí un cuento en donde el inventor les dejó la misión que debían crear un juguete que fuera útil para ellos y con material reciclable, y que debían utilizar los elementos que ya no servían de los artefactos que habían traído. Ellos ya hicieron su dibujo. Entonces les dije “En este momento necesito un porta lapiceros, entonces voy a crear un portalápices que me sirva a mí.” Entonces empezaron a decir por ejemplo: “Quiero una muñeca, pero va tener la hélice del ventilador. [...] Yo les voy a dar esos elementos y ellos van a crear su juguete desde su imaginación. Por ejemplo, uno va a hacer un avión. Entonces, ese día vamos a crear un museo en donde vendrá un inventor, quien va a ver mi boceto y lo que yo cree” (M10).

Tres mentoras nos cuentan cómo utilizan el juego de roles (juego simbólico) durante los momentos de aprendizaje.

“Hay uno en científico que me parece muy ganador, y es el tema de jugar con ellos algo que se llama “el supermercado”, en donde hacemos un recorrido en el supermercado y a esas regletas les damos un valor. [...] Un día, con otra profe, se nos ocurrió crear una receta que sea mucho del contexto de ellos: entonces, pancakes con fresa y Nutella. Entonces, preparamos en el supermercado las fresas en regleta y luego ellos tenían que hacer una receta. Les damos una cantidad de ingredientes que tienen que llevar a la mesa y ellos van al supermercado, eligen y cogen lo que necesitan para hacer la receta. Luego hacemos conjuntos, hacemos sumas, y si una fresa está podrida, ¿qué operación es? Lo cual da para muchas cosas este juego de roles” (M02).

“También debemos salirnos de que la profe nos está enseñando... sino que nos vamos a incluir en este mundo, todo lo que imaginamos y todo lo que estamos haciendo. Entonces, no es como que vayan y encuentren la palabra que rime. La misión es que nos vamos a convertir en espías y buscar las palabras que rimen, incluso nosotras ayudándole a los niños: ¿cuál te suena?, ¿esta crees que combina?, ¿esta crees que no? Creo que así ellos trabajan mejor” (M08).

Sólo una mentora discute el hecho de que una actividad pueda integrar todos los momentos de aprendizaje

“En los momentos se transversaliza todo. Por ejemplo, yo puedo estar en vida en sociedad y tomamos un tema que ya hemos tratado en científico. Por ejemplo, las hipótesis las comenzamos en exploración, luego utilizamos las hipótesis para vida en sociedad, utilizamos hipótesis para científico y a ellos les parece genial” (M07).

Números en movimiento



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Estas dos fotografías capturan cómo, en el marco de una actividad del momento científico, la mentora ofrece letras de madera como material complementario para quienes desean explorar la escritura de los números del 0 al 5. Aunque se trata de una propuesta guiada, el ambiente permite la libre elección y el juego simbólico, favoreciendo una experiencia de aprendizaje activa, creativa y significativa. (Obs. 2 - 10/04/25, M02)

MOMENTO DE CONEXIÓN

El momento de conexión permite a los niños hablar sobre cómo se sienten y empezar bien el día. También es un momento para cantar y bailar.

Momento de conexión-Envigado



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Para expresar como se sienten hoy con respecto a su familia, todos los niños tejen una tela de araña con hilos.
(Obs. 1-08/04/25, M11)

“Entonces, creo que el orgullo más grande en lo que he trabajado durante este año es permitir un momento de conexión, en donde, como la palabra lo dice, conectemos con el espacio; en donde nos permitimos escuchar al otro, en donde nos permite comunicar como me siento, en donde también haya espacio para el juego, en donde también haya espacio para el movimiento, en donde haya espacio para quietud y la plenitud; como la conciencia del “yo”: estoy aquí y estoy ahora. Pero también en un lugar en que puedo ser e interactuar con el otro, en que me puedo relacionar, en el que entiendo que quizás el otro no está bien hoy, pero durante el día me puedo comunicar de la mejor manera y esas emociones se van a transitar” (M12).

Calma y relajación



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: La mentora propicia un ambiente de calma (luces apagadas, música instrumental, niños acostados con ojos cerrados practican ejercicios de respiración).
(Obs. 2- 02/04/25, M04)

Cantos y movimiento



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: La mentora canta e invita al grupo de niños a realizar diferentes movimientos, según la letra de la canción.

(Obs. 1- 27/03/25, M10)

“ “Me gusta mucho el trabajar juegos de memoria y atención. Cuando estamos en el momento de conexión, nos conectamos con el aquí y el ahora: ¿cómo te sientes? Entonces, hacemos la telaraña. que es entregarle al otro una “tripa de pollo”. Te la entrego a ti, ¿cómo te sientes? Entonces la recibe y responde: “Me siento feliz”. El niño ahora le entrega a otro la telaraña y se la van pasando entre todos, van expresando cómo sienten hoy. También, en el momento de conexión, hago juego de la memoria. Por ejemplo: “Hoy voy para el supermercado y me voy llevar unos huevos”. Y cada niño debe decir que se llevar sin repetir. En esto, trabajo mucho la memoria, la atención, porque se cuestionan. Por ejemplo, dicen: ¡Ya dijeron huevos! Eso les agrada mucho, y a mí, como profe, me agrada ese tipo de juegos de atención y concentración” . (M11)

MOMENTO DE VIDA EN SOCIEDAD

Varias mentoras hablan de su práctica en relación con la aparición de la escritura. Algunas de ellas utilizan diversos materiales y dan a los niños la oportunidad de crear.

“En el momento de vida en sociedad, hicimos una actividad sobre cuáles eran sus palabras favoritas. Entonces, jugamos a ser inventores de palabras. Estábamos iniciando esa motivación por las letras, los sonidos, la conciencia fonológica, y cada uno hizo su propia sopa de letras. Cuando les decimos: “Tú vas a inventar, tú vas a imaginar que, si pudieras tal cosa...”, su mente se libera para crear lo que quiera. En la creación de las sopas de letras usamos pastas en forma de letras. Así, cada uno creó su plato, lo inventó, lo dibujó y luego dijo: “¿Qué palabra me quiero inventar?”. Y, desde la mezcla de sílabas como le, la, lo, creamos un palabrero” (M14).

Letras en movimiento



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción : Mientras recorren los pasillos, la mentora convierte el entorno en un juego: invita a los niños a buscar letras conocidas en los letreros, despertando su curiosidad y el gusto por descubrir palabras en el mundo que los rodea.
(Obs.1 - 10/04/25, M03)

“Cada momento tiene propuestas distintas. Por ejemplo, un día, en el momento de vida en sociedad, estábamos trabajando las letras y creamos un rincón especial con libros, pensado como un espacio de encuentro con la lectura” (M05).

Sombras y huellas - Vida en sociedad

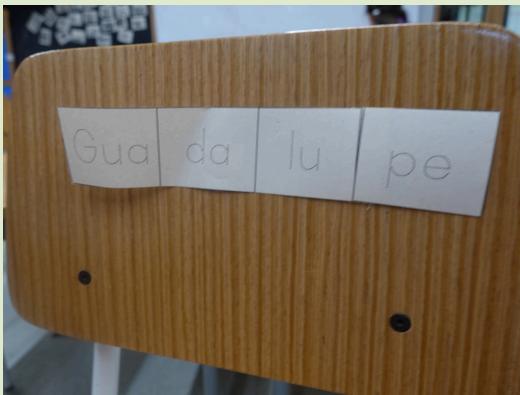


© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción : Los niños observan los animales. Después, cada niño tiene que enterrar su animal en harina y luego levantararlo para ver sus sombras y huellas en la harina.

(Obs 2-08/04/2025, M12)

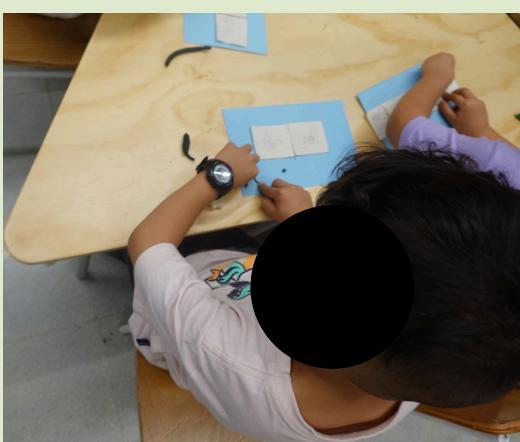
Escritura del nombre - Vida en sociedad



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción : El niño debe primero observar la escritura de su nombre que está pegado en el espaldar de la silla, luego debe levantarse y buscar las sílabas que componen su nombre repartidas en diferentes lugares del salón. Después pegan las sílabas formando su nombre en un trozo de cartulina y cierran la actividad delineando su nombre con tiras de plastilina. (Obs. 1 - 25/03/25, M01)

MOMENTO DE EXPLORACIÓN

Utilizar la naturaleza para el momento de exploración.

“En el momento de exploración pedimos una roca y ellos debían ir a la naturaleza en el colegio o camino a la casa, debían buscar una roca que fuera plana y que le diera alguna forma, por ejemplo, un corazón, un sapo. Luego traerla al colegio y cuando ya las tuvimos acá hablamos de las características físicas de la forma, de los colores, de donde creen que viene, cómo creen que se forma una roca, entonces siempre con un elemento va a ver espacios para las hipótesis y para las preguntas. Después a esa roca la pintamos y luego ese elemento lo pusimos a disposición de los otros y elaboramos una creación conjunta y luego después de que pintamos las rocas con colores bonitos las ubicaron el círculo de la palabra y crearon una mariquita a la que le llamarón Lulu y va a ser la mascota del grupo” (M08).

Para algunas mentoras, este tiempo de exploración es más libre para los niños. Utilizan sus observaciones y preguntas como punto de partida para seguir aprendiendo.

“En exploración tratamos que el momento sea muy exploratorio, entonces lo hacemos en la huerta para ver que preguntas van surgiendo para el nacimiento del proyecto [...]. En exploración si me gusta que todo sea muy libre porque de ahí surgen muchas preguntas, a veces pongo como las pistas para ver como ellos se van conectando, pero si trato en exploración como que sean libres que exploren y de generar preguntas” (M01).

Crear una pelota voladora - Científico



© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Los niños exploran el aserrín dispuesto sobre la mesa: trazan números y letras con los dedos y exploran el color con el papel translúcido. Luego, construyen una pelota voladora. Durante la actividad, las mentoras conversan con ellos sobre la velocidad, integrando el juego con conceptos científicos. Para dar un contexto lúdico a la experiencia, la mentora M05 les dice antes de comenzar:

"¿Recuerdan el día que había mucho ruido porque estaban cortando el árbol que está detrás de nuestro salón? Bueno, ese día, cuando salí de la escuela, pasé por ahí y había mucho aserrín. Así que pensé: voy a recoger un poco para hacer algo con mi tribu" (M05).

(Obs.1 -26/03/2025, M04 y Obs. 1-26/03/2025, M05)

Artes plásticas y creatividad en los momentos de exploración

“Hemos estado pintando con alimentos, generando color con alimentos, entonces traen su porción de alimentos y hacemos según la experiencia sensorial con olor, textura, sabor para que se animen a probar y luego hacemos combinación para generar color con los alimentos, ese tipo de cosas yo las pido normalmente a las familias” (M03).

“En el momento de exploración trabajamos los artefactos, entonces les pedí a los papás cosas que tuvieran en la casa dañadas y los destapamos acá entonces veían las pilas, cosas pequeñas, grandes, por ejemplo, destapamos un computador, una Tablet, destapamos un ventilador, un reloj que ya no servía, una calculadora... entonces decían ¿eso porque tiene eso? ¿eso para qué sirve?, luego les leí un cuento en donde el inventor les dejó la misión que debían crear un juguete que fuera útil para ellos y con material reciclable y que debían utilizar los elementos que ya no servían de los artefactos que habían traído y ellos ya hicieron su dibujo” (M10).

¿Para qué nos puede servir esta caja?



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Los niños dan diversas respuestas a la pregunta (para hacer un cohete para ir al espacio, por los zapatos y ropa, para usarlo como auto, para ir a coger la luna, hacer un viaje al espacio, hacer un juguete y armar una casa, para hacer un juguete, para hacer una casa para las personas que no tienen, para hacer cosas del trabajo. Al final la mentora armó un cohete que fue pintado de manera colectiva y libre. (Obs.2 - 03/04/25, M05)

Trazar formas y letras - Exploración



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Actividad de trazado de letras y formas con harina con el grupo mixto (2 a 4 años). Ese día los niños podían decidir si querían jugar con el juguete que trajeron de casa o seguir con la actividad.
(Obs. 1- 10/04/25, M03)



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

MOMENTO CIENTÍFICO

Artes plásticas y creatividad en los momentos de exploración

“A ellos les gustó mucho que hicimos una lampara mágica. A ellos les gusta mucho los experimentos. Hicimos una lampara mágica y utilizamos materiales naturales, así como para cocinar: teníamos aceite, agua, anilina y teníamos linterna. Entonces, hicimos una lampara que luego se convirtió en un remolino porque hemos estado trabajando los fenómenos naturales” (M04).

“En científico, hicimos nieve. Estábamos trabajando fenómenos naturales. [...] Entonces, lo que hicimos fue que trajimos bicarbonato y al bicarbonato se le agrega una cantidad mínima de agua. Se mezcla y la textura cambia, se consolida y empezamos a hacer figuras de nieve. O se puede hacer bolitas, y queda la bolita como si fuera de nieve, y la tocas y se cae como la nieve. Entonces, para mí fue muy significativo, uno porque todo el grupo participó, desde los aventureros hasta el explorador más grande y todo el tiempo había asombro, interés y habían muchísimas preguntas” (M04).

Rayuela y nombres - Científico



Descripción :
Niños juegan a la rayuela y encuentran los números correctos para unirlos en la plancha.
(Obs.1-
2/04/2025, M14)

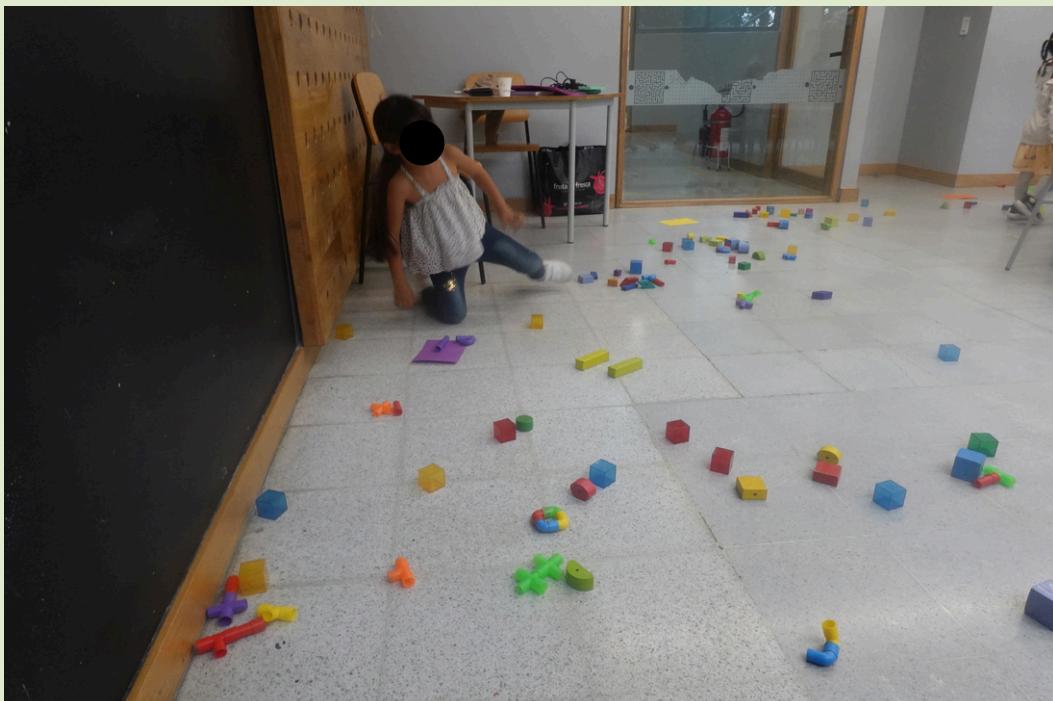
© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

“El científico, desde las matemáticas y las ciencias naturales, podemos hacer un juego de convertirnos en detectives y descubrir figuras geométricas en el colegio. El que tenga más figuras geométricas va ganando puntos. Podemos hacer el juego: “Nos vamos a convertir todos en una maquina” y vamos a descubrir cómo funciona” (M01).

Clasificación y construcción - Científico



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción : La mentora propone un ejercicio de clasificación por color, los niños además forman torres de diferentes formas, que luego disfrutan derrumbando. (Obs. 1- 10/04/2025, M03)

Diversos materiales múltiples experiencias - Científico



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: Los niños exploran libremente materiales como el geoplano y las regletas. Luego, integran este descubrimiento con un aprendizaje significativo: los números del 0 al 5. A través de imágenes que representan caminos, recorren secuencias numéricas y practican la grafía de los números, utilizando un carrito que traen desde casa como parte del juego.

(Obs. 2 - 10/04/25, M02)

MOMENTO ARTÍSTICO Y CORPORAL

En el salón se realizan diversas actividades de artes plásticas (como dibujo y pintura) con los niños. A menudo, las mentoras de arte y cuerpo también trabajan por proyectos.

“Experimentamos como con cascarras, hicimos estación de colores con alimentos y eso fue... tuvimos remolacha, mora y ellos al ver la tinta les hable del origen de las pinturas, hablamos de la historia y el origen de la tinta y ellos ¡como! ¡¿Qué? Con esto podemos jugar, ellos tocaban las frutas, pintaban las bitácoras con la remolacha [...]” (M17).

“[...] Por ejemplo, en materiales hoy vamos a utilizar productos naturales palos, chamizos, hojas.” (M17).

Creaciones artísticas del Amazonas - Artístico y corporal



Descripción: Los niños crean la selva amazónica. Utilizan los marcadores y objetos tridimensionales
(Obs.1-03/04/25, M21)

Jaguar: el rey de la selva amazónica - Artístico y corporal



© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

Descripción: En el momento de arte, los niños se acercan a la región del Amazonas, pintando sus máscaras de jaguar.
(Obs.2-02/04/25, M17)

El movimiento, la danza y la música son parte integral de lo que aprenden los niños.

“El arte entra todo por el cuerpo para poderse expresar, y más en primera infancia que es el reconocimiento del cuerpo, las partes del cuerpo siempre unificando todo siempre... primero el “yo” y luego ya el material como puede intervenir con ellos. El cuerpo es la herramienta para jugar porque yo no puedo tener nada, pero tengo mi cuerpo, hay días que no necesitamos materiales, pero tengo un instrumento que es mi cuerpo” (M17).

El tigre en movimiento - Artístico y corporal



Descripción: El grupo de niños recorre el espacio llevando en sus manos su creación: un tigre de bengala, mientras de fondo suena música con ritmos tradicionales de la India.

(Obs.1-26/03/25, M20)

© J. Moreno, 2025. Reproducido con autorización.

El serpente de la Amazonia - Artístico y corporal



Descripción: Los niños bailan con la mentora y crean una serpiente gigante con sus cuerpos al ritmo de la música.

(Obs.1-03/04/25, M21)

© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización

“Una actividad con unos aros ula-ula en el piso en una hilera ellos estaban en el descanso. [...] Cada vez que alguien dijera una palabra tenían que saltar de cierta manera por los aros y cuando sonara el tambor saltábamos a la izquierda o a la derecha, el enfoque era las habilidades motrices básicas, en donde está la lateralidad jugaba con la derecha y la izquierda, jugaba a saltar y agacharse. [...] Fue una clase de risas y ninguno se aburrió, sino que querían más y hablaban al mismo tiempo para hacernos reír” (M21).

Trenzar con la musica



Descripción: Los niños tienen que trenzar tres cuerdas al son del tambor.
(Obs.1-08/04/25, M19)

© E. Jacob, 2025. Reproducido con autorización.

Objectivo 3 : Reflexionar sobre las prácticas de juego identificadas que contribuyen a las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños

Las palabras de los participantes no se han incluido en este informe. Se presenta un resumen de las reuniones.

En total, se llevaron a cabo cuatro encuentros reflexivos con las mentoras participantes del proyecto de investigación, con el fin de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y al mismo tiempo para presentar algunos de los resultados del proyecto. Las mentoras fueron invitadas a reflexionar en torno a cuatro temáticas: los juguetes simbólicos, la definición de juego según los niños, el lugar del juego libre en las sedes y las formas de integrar momentos de aprendizaje dentro del juego libre.

Temática 1: Juguetes simbólicos

Para la primera temática, se planteó una pregunta inicial a las mentoras: ¿Por qué traen los niños juguetes simbólicos de casa los viernes del día de juguetes? El debate se centró en tres puntos principales: el interés de los niños por este tipo de juguetes (mentoras), el hecho de que los niños tengan estos juguetes en casa y que no estén disponibles en la sede (mentoras) y, por último, el hecho de que este tipo de juguetes esté vinculado a la actividad principal, es decir, el juego simbólico, para los niños de esta edad (investigador). Algunas mentoras cuestionaron la utilidad de este tipo de juguetes para el aprendizaje en la sede.

Temática 2: definición de juego de los niños

Las mentoras reflexionaron sobre una segunda pregunta: ¿Cómo definen los niños de 3 a 6 años el juego en comparación con los momentos de aprendizaje? La mayoría de mentoras mencionaron la libertad para jugar, el placer y el juego simbólico o de "hacer como si". La investigadora aprovechó la oportunidad para recordar a las mentoras la definición de juego según algunos autores, señalando que la noción de «libre» atribuida al juego proviene de la mirada del adulto y no necesariamente del punto de vista del niño. En algunos subgrupos se generaron intercambios sobre el rol del adulto como cojugador y sobre cómo jugar para no interrumpir el juego de los niños.

Temática 3: juego libre en la sede

Se habló de las clases de primera infancia en Quebec y de cómo utilizar la pedagogía del juego. Algunas de las mentoras se sorprendieron de la cantidad de material y de juguetes que hay en una clase de primera infancia. El investigador aprovechó esta oportunidad para explicar los fundamentos de la primera infancia en Quebec y la introducción de 2 horas diarias de juego libre en clase. La investigadora explicó la diferencia con otros países, como Nueva Zelanda, donde el juego libre está presente durante todo el día. Las mentoras se plantearon la siguiente pregunta : ¿Es concebible que en Cosmo Schools puedan tener un día completo de juego libre? Las opiniones de los participantes estuvieron divididas, pero en general, no sería posible por el momento. Los participantes subrayaron que los niños necesitan tiempo para aprender.

Temática 4: Integración de los momentos de aprendizaje en el juego libre

Se debatió cómo integrar los momentos de aprendizaje en el juego libre. Sin embargo, por falta de tiempo, este tema sólo se trató superficialmente y convendría reflexionar más sobre él.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las mentoras de Cosmo Schools utilizan a diario la enseñanza basada en el juego. Esto se despliega más en la línea del modelo C (juego dirigido) de Woods (2014), pero el modelo A (juego libre) también está presente a diario. Así, los momentos de aprendizaje (conexión, exploración, vida en sociedad, científico, artístico y corporal) se despliegan más en el modelo C. Este tipo de juego, que las mentoras denominan «juego intencionado», se asemeja a la descripción que hace Leclaire (2021) de las actividades lúdicas. En cuanto al juego libre (modelo A), está presente a diario para proporcionar a los niños momentos de juego y momentos de descanso. Dado el número de niños en cada grupo (a veces hasta 31 niños en un salón con dos adultos), y la cantidad limitada de materiales para el número de niños, es posible pensar que a las mentoras les resulta más fácil planificar el juego «intencionado» (grupo de reflexión 3 y 4) que introducir una pedagogía del juego basada en el modelo B de Wood (2014). Además, como mencionan varios autores que hablan de la perspectiva sociocultural del juego, esta pedagogía del juego en Colombia se despliega en un contexto cultural específico que los investigadores deben tener en cuenta (Jacob et al., 2024a; Gonçu y Vadeboncoeur, 2017).

El equipo pedagógico que apoya a las mentoras está haciendo esfuerzos considerables para implementar la enseñanza basada en el juego en sus sedes. El cambio del Modelo A y C al Modelo B (Wood, 2014) no está exento de desafíos para las mentoras en Colombia. Muchas mentoras de primera infancia en contextos educativos culturales diversos también enfrentan desafíos para integrar momentos de enseñanza en estos contextos (Jacob et al., 2024b; Maldova et al., 2023). Ser un co-jugador en lugar de un observador o acompañante también es un reto para muchas mentoras (Marinova et al., 2020). Las mentoras de las sedes Cosmo Schools juegan con los niños durante los juegos dirigidos. En el juego libre, dijeron que estaban más en el rol de observador, mediador o acompañante. En este contexto cultural, el juego libre (modelo A) sería entonces los momentos privilegiados que pertenecen a los niños.

La reflexión conjunta con los niños es una vía interesante a explorar para deconstruir el mito de que el aprendizaje está separado del juego. ¿Qué les gusta hacer en clase a los niños de 3 a 6 años? ¿A qué juegos les gusta jugar y con qué juguetes? ¿Cómo perciben los niños el rol de su mentora? Responder a estas preguntas permitiría a los adultos ser coherentes con las perspectivas de los niños para satisfacer mejor sus necesidades y garantizar un desarrollo armonioso.

REFERENCIAS

Allard, E., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 47(2), 302-331.

<https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965>

Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M. et Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Berti, S., Cigala, A. et Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development : state of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychologie Review*, 31, 991-1021.

<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-o>

Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification, *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.

Cosmo Schools (2020). *Rutas para la inspiración. Nuestra propuesta educativa. Hacia un Proyecto Educativo Institucional*. Comfama.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Dewitte, J. (2015). L'élément ludique de la culture. À propos de *Homo ludens* de Johan Huizinga. *Revue du MAUSS*, 45(1), 61-73.

Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Peisaj.

Gobernio de Colombia [GB] (2018). Guía para la Implementación Territorial de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia « De Cero a siempre ». Colombia. <https://deceroasiempreterritorial.icbf.gov.co/images/cartilla.pdf>

Göncü, A. et Vadeboncoeur, J. (2017). Expanding the definitional criteria for imaginative play: Contributions of sociocultural perspectives. *Learning & Behavior*, 45(4), 422-431. <https://doi.org/10.3758/s13420-017-0292-z>

Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>.

Hu, B. Y., Wang, S., Song, Y. et Robers, S. K. (2022). Profiles of provision for learning in preschool classrooms in rural China: associated quality of teacher-child interactions and teacher characteristics. *Early Education and Development*, 33(1), 121-138. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1802567>

Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-457). Presses de l'Université du Québec.

Jacob, E., Pacmogda, P., Lehrer, J., Smith-Gilman, S., Ritchie, J. et Basile J. (2024). Perspective socioculturelle des jeux des enfants innus à l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 307-324.

Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 79-100). Presses de l'Université du Québec.

Leclaire, É. (2021). *Exploration des manifestations du playfulness des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Maldonado, C., Nores, M., Sanchez, M. J., Escallon, E. et Frede, E. (2023) *Play related beliefs and practices in Colombia: Implications for Policy & Practice. Policy Brief*. School of Education, Universidad de los Andes & New Brunswick, National Institute for Early Education Research.

Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 7(1-2), 128-154.

Ministerio de Educación National [MEN] (2014). El juego en la educación inicial. Bogotá, Doc. No.22, Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el arco de la atención integral. MEN. Repéré à https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación National [MEN] (2019). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Repéré à <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>

Pyle, A. et Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>

Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Sanchez Caro, C. M. (2020). «Éduquer c'est faire du politique et vice versa»: Les Casas de pensamiento indígena à Bogota, une question politique et poly-éthique. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris-Nord-Paris XIII.

Sanchez Caro, C. M. (2024). " Momentos muertos" y experiencias significativas en las CPI de Bogotá. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 9(2), 107-127.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Tobin, J. (2022) *Learning from comparative ethnographic studies of early childhood education and care*, *Comparative Education*, 58(3), 297-314, DOI: 10.1080/03050068.2021.2004357.

Vygotski, L. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. Soviet Psychology, 5, 6-18.

Wood, E. (2014). The Play-pedagogy interface in contemporary debates. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (p. 145-156). SAGE publications.

