



Reconstruyendo espacios de aprendizaje en los entornos comunitarios con niños y niñas en condición migrante.

Jackeline Valencia Lara

Maestría en Educación

Andrea V. Serna

Tutora

PROGRAMA

ESCUELA DE EDUCACIÓN, CREACIÓN Y CULTURA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD ICESI

19 de junio 2025

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	5
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
2.1 Problema de investigación	7
2.2 Pregunta de Investigación	8
2.3 Objetivos	9
2.3.1 Objetivo general	9
2.3.2 Objetivos específicos	9
2.4 Justificación	10
3. MARCO TEÓRICO	13
3.1 Revisión de estudios similares	13
3.2 Marco conceptual	17
4. MARCO METODOLÓGICO	28
4.1 Metodología de investigación	28
4.2 Contexto de la investigación	34
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	38
6. CONCLUSIONES	67
7. REFERENCIAS	73
8. ANEXOS	76

Resumen:

Este trabajo tiene como propósito diseñar y validar una experiencia educativa basada en juegos de movimiento con enfoque socioafectivo, orientada al fortalecimiento de habilidades como la colaboración y la autoconciencia en niños y niñas migrantes entre los 3 y 15 años, mediante la resignificación del espacio público como entorno de aprendizaje afectivo y comunitario. La iniciativa surge como respuesta a las limitadas oportunidades educativas y recreativas de esta población en contextos urbanos de exclusión, como el barrio El Piloto de Cali.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo participativo. El diseño metodológico comprendió cuatro fases: recolección de información mediante observación participante para identificar intereses y demandas; realización de un grupo focal para profundizar en percepciones sobre el entorno y el juego; diseño de una propuesta de juegos con enfoque socioafectivo, y una implementación piloto en espacios comunitarios. Se utilizaron técnicas como entrevistas, diario de campo, registro fotográfico y sistematización de resultados, con el fin de comprender en profundidad las experiencias vividas por los participantes en relación con el juego, el cuerpo y el espacio.

Los resultados muestran que el juego mediado pedagógicamente promovió vínculos afectivos, aprendizajes emocionales, participación activa y apropiación simbólica del espacio público. Las actividades lúdicas facilitaron el desarrollo integral y la expresión de los niños en un entorno seguro y creativo

Entre los aspectos a mejorar se identifican: ampliar el repertorio de materiales, aumentar la continuidad de las sesiones, fortalecer el apoyo a niños con rezago escolar e incorporar a cuidadores como agentes clave en el proceso educativo.

ABSTRACT

This study aims to design and validate an educational experience based on movement games with a socio-emotional focus, aimed at strengthening skills such as collaboration and self-awareness in migrant children aged 8 to 12, through the re-signification of public space as an affective and community learning environment. The initiative responds to the limited educational and recreational opportunities faced by this population in urban contexts of exclusion, such as the El Piloto neighborhood in Cali, Colombia.

The research was developed using a qualitative and participatory approach. The methodological design consisted of four phases: information gathering through participant observation to identify children's needs and interests; a focus group to explore perceptions of space and play; the design of a set of socio-emotional movement games; and the pilot implementation of the proposal in community settings. Techniques included interviews, field diaries, photographic records, and result systematization to deeply understand the participants' experiences with play, body movement, and environment.

The results indicate that pedagogically mediated play fostered affective bonds, emotional learning, active participation, and symbolic appropriation of public space. The designed activities facilitated holistic development and enabled children to express themselves in a safe and creative setting.

Areas for improvement include expanding the variety of materials, increasing the regularity of sessions, strengthening support for children with learning delays, and involving caregivers more systematically as key educational agents. This experience highlights the transformative potential of play and public space in promoting socio-emotional development and inclusive, community-based education.

Palabras claves: Proyecto pedagógico, juegos de movimiento, tiempo libre, ocio, espacio público, población migrante, desarrollo integral, resignificación (del espacio), comunidad, dimensión socioemocional, experiencias pedagógicas, deserción escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta surge a partir de las experiencias que comparto con los niños y las niñas migrantes de Venezuela desde el año 2022 que viven con sus familias en el barrio Piloto, cerca de la Terminal de transportes de Cali. Las experiencias que se realizaron con ellos fueron tres veces por semana en las horas de la tarde durante el año 2022-2023 y tenían como propósito fortalecer procesos de alfabetización. Estas dinámicas pedagógicas surgieron gracias a las voces de las niñas y de los niños. Sus sentires estaban ligados al que expresaron de querer aprender a leer y a escribir. Este proceso pedagógico que viví con ellos se realizó en la glorieta de la terminal de transporte al aire libre en el año 2022. Desde entonces, el proceso de intervención con esta población ha evolucionado en este año 2025 y se ha materializado en la constitución de una fundación "Mariposa de colores" desde el año 2024. Desde aquí el compromiso con la población infantil y juvenil persiste y se adapta a los cambios en la misma integración de nuevos niños, niñas, jóvenes y familias migrantes.

Actualmente, las experiencias pedagógicas se llevan a cabo en la caseta comunal del Barrio Piloto los días sábados en la tarde. Se ha observado que los niños disponen de tiempo libre por la tarde y muestran un gran entusiasmo por participar en las experiencias. Este entusiasmo demuestra la importancia del espacio que ha convertido el entorno del barrio El Piloto en uno de diversión y aprendizajes, donde los niños y niñas, pueden aprender a través de los juegos de movimiento, pintura, exploración, entre otras experiencias lúdicas. Algunos de ellos en la semana asisten a instituciones educativas en la jornada de la mañana, mientras que otros reciben acompañamiento en la caseta comunal los días sábados, para así facilitar su reingreso a la escuela.

Esta propuesta nace como una continuidad de mis primeros acompañamientos, desde un enfoque socio-emocional, con el propósito de transformar el tiempo libre en un espacio de ocio pedagógico y creativo, pretendiendo ofrecerles oportunidades para que los niños y niñas en condición migrante, potencien su desarrollo integral, resignificando así el entorno público como un lugar seguro y de aprendizaje, y a su vez, fortalecer los vínculos afectivos, construyendo un ambiente de respeto mutuo y de confianza.

A lo largo de este documento, se profundizará en el grupo de niños y niñas migrantes venezolanos, con edades entre los 3 y 15 años, destacando las necesidades e interés que surgen en ellos sobre los juegos de movimiento con enfoque socioemocional, diseñados para acompañarlos, como el desarrollo de vínculos afectivos, la confianza y la cercanía que se ha construido. La respuesta entusiasta a las experiencias, reflejada en comentarios donde todos los niños expresan "¿Qué trajeron para aprender hoy?", demuestra cómo el aprendizaje se experimenta como algo emocionante y como una oportunidad.

Los espacios comunitarios son entornos de oportunidad para el aprendizaje donde la colaboración y la resolución de problemas se convierte en experiencias pedagógicas. No solo se trata de aprender conocimientos teóricos o academicistas sino más bien propiciar diálogos e interacciones para el desarrollo integral de los niños al interior de una comunidad.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Problema de investigación

A pesar de los avances en la reducción de la deserción escolar en Cali, que pasó del 6,8 % al 4,4 % entre 2020 y 2024 (Aguilar, 2025), persisten desafíos significativos en la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes (NNA)¹ migrantes, especialmente de origen venezolano. A nivel nacional, en julio de 2024 se reportaron 604.888 niños, niñas y adolescentes venezolanos matriculados en instituciones educativas, lo que representa una leve disminución del 2,91 % en comparación con las cifras de noviembre de 2023 (Sector Educativo, 2024). Esta caída, aunque no alarmante, puede estar relacionada con múltiples factores como el retorno voluntario de algunas familias a Venezuela, el cambio de residencia dentro del país, barreras administrativas para la matrícula, o el abandono escolar derivado de experiencias negativas dentro del sistema educativo.

En el caso específico de Cali, el 12,5 % de los niños, niñas y adolescentes venezolanos no asiste a la escuela, una cifra alarmante si se compara con el 3,5 % de desescolarización de la población local (Universidad del Rosario, 2024, p. 13). Esta desigualdad también se refleja en el acceso a la salud: el 43,3 % de los migrantes venezolanos en la ciudad no está afiliado a ningún régimen de seguridad social, en contraste con el 3,5 % de los caleños en igual condición (Universidad del Rosario, 2024).

A este panorama se suma una disminución del talento humano en las instituciones educativas públicas y la baja capacidad de adaptación curricular frente a las necesidades de esta población. Las estrategias pedagógicas vigentes suelen ser rígidas y poco sensibles al

¹ NNA: niños, niñas y jóvenes.

contexto sociocultural y emocional de los estudiantes migrantes. Las voces de los propios niños y niñas evidencian razones asociadas al maltrato, la desmotivación, el sentimiento de exclusión por edad y la falta de acompañamiento docente. Así lo expresan algunos de ellos: “No nos gusta porque nos regañan mucho” (Kleyber, 8 años) por “No quiero volver porque me da pena, yo soy el más grande de todos” (Cristian, 15 años) por; “No me gusta la escuela porque la profesora nos pone a escribir en el cuaderno todo un libro” (Alexander, 8 años) y “No voy a veces porque la profesora nunca va” (Kevin, 12 años).

Ante esta situación, se identifica que muchos niños, niñas y jóvenes migrantes en Cali se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, sin acceso a espacios educativos seguros, afectivos y significativos. Esta realidad incrementa los riesgos sociales y emocionales, ya que los niños y niñas permanecen largos periodos sin acompañamiento pedagógico ni afectivo.

Por tanto, se hace necesario diseñar propuestas pedagógicas alternativas que respondan a las dimensiones socioemocionales de esta población, partiendo de sus intereses, experiencias y necesidades. Aprovechar otros espacios de la ciudad como entornos pedagógicos no convencionales y promover el juego de movimiento como estrategia principal puede contribuir a disminuir las brechas de exclusión y promover el bienestar integral de estos niños y niñas.

Por esta razón surge la pregunta de investigación:

¿Cómo promover, a través de un proyecto pedagógico basado en juegos de movimiento desde la dimensión social, la resignificación de los espacios públicos como las casetas comunales en un espacio de aprendizaje, que transforme el tiempo libre en tiempo de ocio creativo y

significativo para un grupo de niños y niñas que frecuentan el sector del barrio Piloto, en Cali?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Diseñar una experiencia educativa basada en juegos de movimiento, para fortalecer habilidades socioemocionales como: colaboración y autoconciencia, en niños migrantes de 3 a 15 años, utilizando para ello espacios públicos, parques y zonas verdes de la ciudad como entornos de aprendizaje afectivo.

2.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las necesidades específicas de los niños y niñas que frecuentan el barrio el piloto con relación a sus intereses, habilidades y los recursos disponibles en su entorno.
- Diseñar juegos de movimiento, desde una perspectiva afectiva y emocional, que se adapten a las condiciones del espacio público y a los recursos disponibles en la zona.
- Ejecutar una propuesta pedagógica inicial como prueba piloto sobre juegos de movimiento diseño de juegos, para evaluar su pertinencia y posibilidad educativa, teniendo en cuenta las necesidades y voces de cada uno de ellos.
- Documentar los resultados de la experiencia, para reconocer posibilidades y mejoras a la propuesta sobre la resignificación del espacio como lugar educativo para el disfrute, la creatividad y el aprendizaje.

2.4 Justificación

En la caseta comunal ubicada en el barrio el Piloto de Cali, surge una propuesta pedagógica dirigida a la transformación del tiempo libre en tiempo de ocio creativo y educativo. Cabe recalcar, que dicha propuesta continúa con el propósito inicial de intervención que se menciona en el apartado de la introducción, convirtiendo así esta experiencia en la propuesta pedagógica actual.

Este proyecto está basado en juegos de movimiento con un enfoque socioafectivo, proporcionándole a los niños, niñas y jóvenes, desde 3 años de edad hasta los 15 años, una experiencia lúdica y educativa adaptada a sus necesidades e interés por medio de los juegos de movimiento. También, busca fortalecer habilidades emocionales y afectivas, respondiendo así a las carencias observadas de la población infantil y juvenil. La apuesta es que, a través de las experiencias participativas y dinámicas, los niños no solo aprenden en un ambiente seguro y de cuidado, sino que también descubren nuevas formas de interactuar con su entorno.

Este proyecto nace como respuesta a una problemática social identificada en la comunidad infantil y juvenil migrante venezolana, donde el acceso a espacios de aprendizaje y recreación en el entorno público es limitado. Además, muchas madres no cuentan con los recursos económicos para inscribir a sus hijos en actividades deportivas o programas de refuerzo académico, a pesar de que los niños requieren apoyo adicional en estas áreas.

Ante esta realidad, la resignificación del espacio público, como es el caso de la caseta comunal ubicada en el barrio El Piloto, que nos fue facilitada por la presidenta de la junta de la comunidad Leidy Silva, se plantea como alternativa para promover la educación y el

bienestar social. Por medio de este proyecto se busca entonces explorar nuevas propuestas para transformar estos espacios en lugares de encuentro de aprendizaje, donde el tiempo libre pueda convertirse en una oportunidad de compartir y aprender. Por tanto, es una iniciativa para el aprovechamiento del entorno público. Este proyecto plantea que los espacios públicos pueden tener un carácter pedagógico, y al proponerlo, llevarlo a prueba como una experiencia piloto en la que podamos evidenciar sus posibilidades, sus desafíos y sus posibles aplicaciones en otros entornos de la ciudad.

Los juegos en movimiento, tal como se conciben en esta propuesta, no son sólo una oferta de distracción o diversión de los niños y las niñas, sino que promueven la actividad física, el aprendizaje cooperativo y la interacción social. Por otro lado, al promover estas experiencias pedagógicas en entornos públicos es posible contribuir a disminuir significativamente las situaciones de riesgo a la que constantemente están expuestos, explotación infantil, abandono familiar, y aún más grave, drogadicción, delincuencia, entre otros. Este proyecto intenta promover la mejora en la calidad de vida no solo en los niños y las niñas, sino también en sus cuidadores primarios, ofreciéndoles alternativas seguras y enriquecedoras para su tiempo libre. Entonces podemos afirmar que:

El tiempo libre es el espacio disponible, en una doble dimensión de «libre de» y «libre para», que podemos utilizar de forma enriquecedora o malgastar. El problema a afrontar reside, desde un horizonte educativo, en estimular y plantear la utilización positiva del mismo. Se convierte en ocio cuando lo empleamos para realizar lo que, además de gustarnos, nos debería hacer crecer como personas. Los objetivos perseguidos hay que buscarlos en el individuo, en sus necesidades, deseos, intereses e inquietudes, así como en la forma de vida que lleva, para alejarla de la pasividad,

de la escasa creatividad y, en muchos casos, con una alta dosis de tensiones individuales y sociales. El ocio, pues, se considera aquella actividad que encierra valor en sí misma y resulta interesante y sugestiva para el individuo. Es una forma positiva de emplear el tiempo libre, que el sujeto elige autónomamente y después lleva a la práctica. (Sarrate, 2008, pp. 2-3).

La resignificación del uso del tiempo libre se concibe como una oportunidad para acortar las brechas de desigualdad social en donde se realizan experiencias orientadas y bajo un propósito educativo: el ocio no se limita a la diversión, sino que es una herramienta para el crecimiento y el desarrollo personal. Es una oportunidad para aprender y reencontrarse durante estos procesos de aprendizaje.

Este proyecto no sólo busca propiciar alternativas inmediatas o placenteras, sino también sembrar las bases para un desarrollo integral y ciudadanos que aprendan herramientas socioemocionales que les permita desenvolverse en la sociedad. Por ende, la educación, en cualquiera de sus manifestaciones, se considera un elemento trascendental para la inversión en el desarrollo humano y social.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Revisión de estudios similares

Para comprender mejor el sentido y la relevancia de esta propuesta, se revisaron experiencias y estudios previos que abordan el juego, el espacio público y la educación con poblaciones en contextos de vulnerabilidad y migración. Este recorrido permite identificar puntos de coincidencia, tensiones y aportes que enriquecen el diseño pedagógico, además de ofrecer referentes que sustentan teóricamente la propuesta presentada.

Documento / Autor(a)	Problema Abordado	Metodología Utilizada	Marcos Conceptuales	Resultados Principales
Aliaga, Olmos y Flórez (2024) Inclusión e integración educativa con población migrante.	La exclusión educativa de niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes en Colombia. Se identifican barreras de acceso, dificultades en la adaptación cultural xenofobia y deficiencias en políticas públicas.	Diversas metodologías cualitativas: entrevistas, estudios de caso, cartografía social, grupos focales en diferentes regiones del país (Bogotá, entre otros).	Inclusión e integración educativa, interculturalismo, enfoque decolonial, derechos humanos, niveles de inclusión, función social de la escuela, enfoque territorial.	Los colegios son espacios de acogida e integración más allá de un aula, pero se enfrentan limitaciones estructurales. Se proponen políticas públicas focalizadas, fortalecimiento de capacidades institucionales y estrategias pedagógicas desde la diversidad y la

				participación estudiantil.
Forero Martínez (2024) El juego como estrategia para fortalecer las habilidades socioemocionales en los niños	Baja capacidad emocional, agresividad, retraimiento y dificultades en las relaciones interpersonales entre niños de grado tercero tras el regreso a clases presenciales después del confinamiento por COVID-19.	Investigación cualitativa con tres fases: diagnóstico, intervención (talleres lúdicos) y evaluación mediante observación participativa.	Educación emocional (Bisquerra, Goleman), juego como estrategia pedagógica (Garaigordobil), enfoque sociohistórico (Vygotsky), habilidades socioemocionales: empatía, resiliencia, relaciones interpersonales.	Se evidenció una mejora significativa en la empatía, convivencia escolar y autorregulación emocional. El juego resultó ser una herramienta efectiva para la expresión emocional, el desarrollo integral y el fortalecimiento del clima escolar.
Millares Franco (2024) Fortaleciendo la educación comunitaria: Un modelo inclusivo para niños migrantes.	Exclusión educativa de niños y niñas migrantes venezolanos en situación de pobreza en Bogotá. Dificultad de	Sistematización de experiencia. Enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas (padres de familia y madre comunitaria),	Enfoque Montessori, innovación social, inclusión educativa, participación comunitaria, desarrollo	Se fortaleció la autonomía, resiliencia y habilidades cognitivas de los niños. El proyecto promovió redes de

	acceso a entornos educativos adecuados y carencia de acompañamiento comunitario.	observación participante y análisis documental.	integral, respeto a la diversidad.	apoyo entre familias y actores comunitarios. Se identificó la necesidad de consolidar alianzas institucionales para garantizar sostenibilidad
González Vargas (2021) Educación comunitaria: Promoción de la integración comunitaria con niños y niñas provenientes de Venezuela en una comunidad de acogida.	Vulneración de derechos de niños y niñas migrantes venezolanos en Cúcuta: acceso precario a salud y educación, falta de documentación, xenofobia, desprotección institucional.	Enfoque cualitativo con diseño fenomenológico e investigación-acción. Recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas a líderes comunitarios, grupos focales y observación no participante.	Educación popular (Paulo Freire), derechos humanos, teorías migratorias (push-pull, estructuralista), enfoque comunitario, pedagogía social, perspectiva crítica del contexto.	Creación de una escuela popular comunitaria como espacio de aprendizaje e integración. Los niños desarrollaron autonomía, expresión artística, convivencia y vínculos comunitarios.

Tabla 1

Estudios similares sobre el tema de investigación. Fuente: elaboración propia.

El análisis de los estudios revisados permite reconocer coincidencias, diferencias y tensiones que enriquecen la mirada sobre el problema abordado en esta propuesta pedagógica. Todos los autores coinciden en resaltar el potencial transformador del juego y de los espacios comunitarios para promover la inclusión, fortalecer vínculos afectivos y desarrollar habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad, como es el caso de la población migrante venezolana.

Por ejemplo, Aliaga, Olmos y Flórez (2024) destacan que las instituciones educativas pueden convertirse en espacios de acogida e integración, siempre que se articulen con políticas públicas focalizadas y estrategias pedagógicas centradas en la diversidad y la participación. Esta mirada resalta la función de la escuela formal como escenario clave para reducir la exclusión. Sin embargo, contrasta con la experiencia presentada por González Vargas (2021), quien propone la creación de una escuela popular comunitaria como respuesta directa a las carencias institucionales, mostrando cómo los espacios comunitarios pueden suplir o complementar lo que la escuela formal no logra cubrir. Esta diferencia pone de relieve una tensión central: mientras algunos autores sitúan la transformación principalmente en el ámbito escolar, otros enfatizan el poder de los proyectos comunitarios y autogestionados para atender las necesidades específicas de la infancia migrante.

Por su parte, Forero Martínez (2024) evidencia cómo el juego puede ser una estrategia eficaz para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, especialmente tras la pandemia, cuando se presentaron dificultades en la convivencia y en la gestión emocional. Esta propuesta se relaciona con la experiencia de Millares Franco (2024), que, desde el enfoque Montessori, destaca el valor del juego en el fortalecimiento de la autonomía, la resiliencia y la construcción de redes de apoyo entre las familias y la comunidad. Aunque ambos coinciden

en el valor del juego, difieren en sus contextos de aplicación: mientras Forero integra talleres lúdicos dentro de la escuela, Millares desarrolla su propuesta principalmente en entornos comunitarios con niños y niñas migrantes. Esto muestra que, aunque el juego es una herramienta común, su implementación debe adaptarse al contexto y a las características de la población participante.

Estos hallazgos dialogan con la mirada de Freire (2006), quien plantea que la educación debe partir del reconocimiento de las realidades concretas y del diálogo como base para la transformación. También se relacionan con la propuesta de Sánchez (2024) sobre el urbanismo pedagógico, que invita a pensar la ciudad como un aula abierta donde el aprendizaje no se limita a las paredes de la escuela, sino que se extiende a parques, plazas y espacios comunitarios. En la misma línea, Llano y Gutiérrez (2017) reflexionan sobre la importancia de cuestionar cómo circulan los saberes en la esfera pública y cómo estos espacios pueden convertirse en escenarios educativos y democráticos.

Finalmente, todos los estudios coinciden en reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, con voz, agencia y capacidad de transformar sus entornos. Sin embargo, la literatura también muestra que persisten retos importantes, como la sostenibilidad de estas experiencias, la necesidad de mayor apoyo institucional y la importancia de construir propuestas que no solo ofrezcan actividades recreativas, sino que también fortalezcan aprendizajes significativos y vínculos comunitarios.

A partir de este diálogo crítico con los autores, la presente propuesta se construye como una experiencia situada, que busca articular el potencial del juego (Forero Martínez, 2024; Millares Franco, 2024), la fuerza transformadora de los espacios comunitarios (González

Vargas, 2021) y la resignificación del espacio público como aula viva (Sánchez, 2024; Freire, 2006). De esta manera, se propone responder a las necesidades reales de los niños y niñas migrantes del barrio El Piloto, reconociendo sus voces, intereses y capacidades como punto de partida para el diseño pedagógico.

3.2 Marco conceptual

Este proyecto pedagógico se fundamenta en la resignificación del espacio público como escenario de aprendizaje, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a través del juego de movimiento, y en la pedagogía de la ternura como enfoque afectivo-transformador. Estas dimensiones permiten comprender el potencial educativo del entorno urbano en contextos comunitarios para la población infantojuvenil.

1. El espacio público como aula abierta y entorno pedagógico

Desde la perspectiva del Urbanismo Pedagógico, la ciudad se concibe como un aula abierta, donde el aprendizaje es continuo, accesible y se integra al entorno urbano. Esta visión transforma el espacio público en un instrumento de reflexión social, al fomentar la formación ciudadana y el sentido de corresponsabilidad con el entorno (Sánchez, 2024). De esta manera, el espacio público se convierte en un lugar de encuentro intergeneracional, donde el diálogo, la imaginación y el deseo de aprender se potencian, especialmente en niños, niñas y jóvenes.

Esta resignificación del espacio permite superar la noción tradicional del aula e integrar experiencias pedagógicas que fortalecen la comunidad. Como indica Jiménez “el espacio público es el lugar y el medio a través del cual se legitiman la equidad, el respeto por el otro y la sociedad que se comunica” (cit. por Flores), el espacio público puede entenderse también

como un medio para la equidad, al favorecer el acceso abierto al conocimiento y a las interacciones significativas entre pares y con otros miembros de la sociedad.

Freire (2006) afirma que la educación “implica la denuncia de cómo estamos viviendo y el anuncio de cómo podríamos vivir” (p. 131). Esto interpela al sistema educativo y al papel de las escuelas como conectoras claves entre familias y comunidades. Se trata de una escuela adaptada a niños y niñas, basada en el cuidado y el respeto, donde el aprendizaje surge de inquietudes individuales y colectivas, derivadas del contexto específico en el que se desarrollan (Pérez, 2020).

Según Núñez, el concepto de educación liberadora propone una pedagogía para que los seres humanos no solo aprendan a leer “la palabra”, sino también a leer “el mundo”. Esto conlleva el desarrollo de un conocimiento crítico, reflexivo y creativo, que permita aprender por el placer de aprender y, al mismo tiempo, liberarse de las ataduras impuestas por los miedos, valores, culpas y hábitos instaurados por la clase dominante. Es decir, se plantea una educación esencialmente emancipadora.

Así, la educación liberadora de Paulo Freire puede manifestarse en espacios comunitarios como la caseta comunal o el parque, como un proceso transformador y dinámico. En estos espacios, el aprendizaje no se reduce a la transmisión de información, sino que se convierte en una construcción colectiva de conocimiento orientada a comprender y transformar el entorno. Esta educación se basa en un diálogo en el que todas las voces son valoradas, fomentando un ambiente de respeto mutuo donde se comparten saberes y experiencias. Esto permite que los desafíos de la comunidad sean abordados significativamente, respondiendo

a las necesidades de niños y niñas. Al promover el diálogo y el respeto, la educación liberadora fortalece los lazos comunitarios y construye redes de solidaridad y apoyo.

En esta línea, Llano y Gutiérrez (2017) destacan la importancia de cuestionar la relación entre pedagogía y ciudad: ¿cómo se producen y circulan los saberes en la esfera pública? Aunque las propuestas de ciudad educadora han cobrado fuerza en las últimas décadas por su potencial democrático, es necesario comprender cómo la ciudad se convierte en un espacio de producción de sentido, aprendizaje y transformación social. El entorno urbano no es solo un contexto, sino también contenido pedagógico.

La transformación del espacio público en un escenario pedagógico promueve experiencias educativas no institucionalizadas que estimulan el desarrollo integral. Como plantea Vivas (2009), el espacio público debe concebirse como un bien y un derecho accesible, con toda su capacidad multifuncional y formativa. Estas intervenciones resignifican el uso cotidiano del espacio y promueven nuevas configuraciones sociales mediante experiencias educativas abiertas.

Pensar el espacio público de esta manera ofrece la oportunidad de fortalecer los lazos comunitarios y fomentar el encuentro entre personas de distintas edades. Desde una perspectiva pedagógica, se trata de una visión transformadora que va más allá de la noción tradicional del aula, reconociendo que el aprendizaje no se limita a espacios institucionales, sino que puede aprovecharse en la cotidianidad urbana. Estas experiencias se convierten en oportunidades de aprendizaje accesibles y continuas, donde cada lugar y cada momento pueden ser fuente de conocimiento, conectando a familias, vecinos y personas del entorno.

Desde esta perspectiva, el parque y la caseta comunal del barrio El Piloto se comprenden como escenarios naturales de encuentro social, donde niños, niñas y jóvenes, especialmente en condición de migración, pueden interactuar con otros miembros de la comunidad. Este tipo de espacios favorece la construcción de lazos, el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales y el desarrollo del sentido de pertenencia territorial. La participación constante en estas dinámicas lúdicas y pedagógicas ha propiciado el reconocimiento mutuo por parte de vecinos, comerciantes y trabajadores del sector, quienes valoran positivamente que los niños ocupen el espacio con actividades creativas y significativas, estimulando así una cultura de cuidado colectivo. En varias ocasiones, se ha observado cómo miembros de la comunidad expresan espontáneamente su disposición a apoyar con materiales, refrigerios o palabras de aliento, evidenciando el potencial del espacio público como entorno educativo y comunitario.

Las interacciones cotidianas, como los saludos y el reconocimiento entre vecinos y trabajadores, son un claro indicio del impacto positivo que estas experiencias generan. La presencia constante en el espacio público fortalece los vínculos sociales y demuestra cómo este tipo de ocupación promueve el conocimiento mutuo, la solidaridad y la formación de redes de apoyo social. Así, el espacio público deja de ser solo un lugar físico para convertirse en un verdadero escenario de integración y aprendizaje colectivo para todos sus habitantes.

2. Juego de movimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales

Los juegos de movimiento son actividades lúdicas con componentes físicos, como ejercicios corporales, deportes y juegos tradicionales, que no solo favorecen la salud física, sino que estimulan el desarrollo emocional, social y cognitivo. Boronat (citado por Cremé et al., 2015)

considera que estos juegos son un recurso educativo estructurado por reglas, que orientan la acción hacia objetivos pedagógicos, especialmente en la formación motriz de los niños.

Desde una perspectiva socioafectiva, estos juegos promueven la interacción entre pares, fortalecen la atención, la coordinación y el equilibrio, además de transformar la percepción del entorno. A través del juego, los niños resignifican espacios inseguros como escenarios de interacción, aprendizaje y convivencia. La propuesta pedagógica convierte así el espacio público en un aula abierta, donde el juego se convierte en una experiencia lúdica, significativa y transformadora.

Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow (2018) plantean que las habilidades socioemocionales permiten a las personas adaptarse a diferentes entornos, alcanzar metas y aportar al bienestar colectivo. Estas competencias resultan fundamentales no solo para el desarrollo individual, sino también para el funcionamiento saludable de las comunidades. En este sentido, el juego facilita el fortalecimiento de la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y la cooperación.

Los juegos de movimiento son esenciales para los niños y las niñas, ya que les enseñan a relacionarse en grupo. A través del juego, aprenden a gestionar relaciones, enfrentar temores y asumir retos. Esta actividad favorece la expresión de la curiosidad, la imaginación y la creatividad. Tanto la familia como la comunidad desempeñan un papel fundamental en estos espacios, ya que propician experiencias de aprendizaje mediante el juego. Según UNICEF (2018), los entornos familiares y comunitarios ofrecen oportunidades clave para el aprendizaje desde la primera infancia hasta la etapa preescolar y primaria.

En consecuencia, Sánchez et al. (2001), citado por Cifuentes (2016), sostienen que el desarrollo socioafectivo comprende la dimensión evolutiva mediante la cual cada niño o niña se integra a la sociedad en la que vive. Esta integración implica procesos de socialización como la formación de vínculos afectivos, la interiorización de valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y comportamientos que la sociedad transmite, y la construcción de una identidad personal, pues cada individuo es único.

Esto permite comprender que el desarrollo socioafectivo no se limita a la creación de vínculos afectivos, sino que incluye valores, costumbres, normas y roles sociales. Dichos elementos se transmiten en espacios comunitarios como parques y casetas comunales, a través de experiencias educativas con niños, niñas y jóvenes. Así, el desarrollo socioafectivo se vincula con la convivencia y se construye en interacción con el entorno.

Por otro lado, Goleman afirma que la autoconciencia se refiere a la capacidad de reconocer el propio estado emocional y reflexionar sobre él (p. 68). En su obra, retoma la definición del Oxford English Dictionary (cit. por Goleman), que describe la emoción como una agitación o alteración de la mente, el sentimiento y la pasión.

Esto sugiere que la autoconciencia resulta clave para la inteligencia emocional, ya que implica reconocer y comprender las propias emociones. Esta habilidad permite a las personas expresar creatividad, curiosidad e imaginación y fomenta el diálogo a través de diversas formas de expresión.

En este marco, el juego se convierte en una herramienta poderosa para promover tanto la colaboración como la autoconciencia. A través del juego cooperativo, se habilitan contextos donde los participantes pueden intercambiar ideas, interactuar de manera activa y resolver

desafíos de forma conjunta, desarrollando un sentido de corresponsabilidad. Esta dinámica fortalece habilidades sociales esenciales, tales como la comunicación efectiva, la empatía y la capacidad para resolver conflictos. Al mismo tiempo, el juego proporciona un ambiente protegido en el cual los niños y las niñas tienen la posibilidad de experimentar diversos roles, gestionar frustraciones, celebrar logros y reconocer sus reacciones emocionales, como la alegría, la ira o el entusiasmo por el éxito. Esta vivencia lúdica estimula su implicación y les permite tomar conciencia de sus pensamientos y emociones, consolidando al juego como un componente clave para el desarrollo integral, tanto a nivel personal como social.

3. La pedagogía de la ternura como enfoque transformador

El enfoque afectivo que atraviesa esta propuesta se sustenta en la *pedagogía de la ternura*, entendida no como debilidad, sino como una fuerza transformadora en la construcción de vínculos empáticos y respetuosos entre educadores y estudiantes. Esta perspectiva reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos con derechos, emociones y potencialidades que deben ser reconocidas en el proceso educativo. Según Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow (2018), esta pedagogía parte de “una constelación de pedagogías unidas por el núcleo fuerte de aportar a la formación de cada ser humano como sujeto de su historia”.

Desde esta óptica, el juego se convierte en una experiencia afectiva, donde se construyen ambientes de confianza, libertad de expresión y seguridad emocional. El aprendizaje se vuelve significativo cuando se acoge la dimensión emocional de los estudiantes como parte constitutiva de sus procesos cognitivos y sociales.

La conexión que se establece entre los agentes pedagógicos y los niños y niñas en contextos comunitarios se manifiesta mediante expresiones afectivas consistentes y espontáneas, que

refuerzan la construcción de vínculos significativos. Estas muestras de cercanía emocional no solo se evidencian en los momentos de encuentro, sino también en la percepción que los niños tienen sobre la presencia y la ausencia del educador. La expectativa frente al retorno, las preguntas que surgen en su ausencia y la disposición a expresar emociones, dan cuenta de un lazo afectivo construido a partir de la confianza, la escucha y la disponibilidad. Estos elementos reflejan cómo la pedagogía de la ternura se materializa en las relaciones cotidianas, y cómo el acompañamiento continuo promueve espacios seguros donde las niñas y los niños pueden expresar sus inquietudes, afectos y necesidades desde un lugar de reconocimiento mutuo.

Los niños expresan sus emociones al llegar al lugar con sonrisas y abrazos, se alinea con la pedagógica de la ternura como lo señala según Bermello et al. (2023), “La pedagogía del amor y la ternura apela a educar desde el afecto y con sensibilidad para nutrir la autoestima, curar heridas y superar todo sentido de inferioridad o incapacidad; pues, no hay educación efectiva si carece de afectividad” (pp.7-8). Es decir, esta pedagogía se centra en educar no solo intelectualmente, sino también emocionalmente, integrando el afecto en el proceso educativo para fortalecer la autoestima de los niños.

4. El valor educativo del ocio y el juego como expresión cultural

El ocio, entendido como experiencia libre, autónoma y placentera, posee un valor educativo fundamental. Como plantean Cuenca e Izaguirre (2010), el ocio va más allá de la simple diversión: permite experimentar satisfacción personal, aprender y establecer vínculos afectivos significativos. En este sentido, se convierte en un recurso clave para promover el respeto, la tolerancia y la solidaridad en los contextos comunitarios.

En consonancia con esta idea, Sarrate Capdevila (2008) sostiene que el ocio desempeña un papel esencial en la igualdad de oportunidades, la integración socioeducativa y la transformación de la realidad personal y social. Esta dimensión educativa del ocio permite considerar el juego como una herramienta formativa para la construcción de ciudadanos autónomos, comprometidos y sensibles con su entorno.

Desde un enfoque sociocultural, el juego representa un reflejo de la cultura y la sociedad. Los niños y las niñas reproducen en el juego aquello que observan y viven cotidianamente, resignificando su mundo y convirtiendo el juego en una forma activa de interpretar su entorno. En particular, los juegos tradicionales contribuyen a configurar identidades colectivas, se transmiten oralmente y fortalecen el sentido de pertenencia. En este marco, Consuelo y Durán (2014) subrayan que el juego permite a la infancia participar en el mundo de las normas sociales, aprender a convivir y construir comunidad.

Este potencial se hace especialmente evidente en contextos de diversidad cultural. Los juegos ofrecen a los niños y niñas migrantes la posibilidad de compartir su cultura de origen, al tiempo que conocen los juegos de movimiento del lugar de acogida. Esta interacción cultural enriquece a todos los participantes. Así, el tiempo de ocio se convierte en un espacio de encuentro intergeneracional e intercultural, donde los niños interactúan tanto con adultos como con otros menores, aprenden normas, costumbres y formas de relación comunitaria, lo que facilita su integración.

Por tanto, este tiempo de ocio no debe entenderse como un simple pasatiempo, sino como una propuesta pedagógica con potencial transformador. Se trata de una herramienta educativa

que convierte el juego en una oportunidad de conexión, integración y aprendizaje compartido.

5. Migración y educación

Según Luna y Carreño (2005), citados por Gonzales (2023), la educación desde una perspectiva comunitaria está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso implica un encuentro permanente con lo "otro", aquello que la escuela formal no presenta, y que el pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad. Así, la realidad se convierte en una experiencia de aprendizaje en el interior de cada sujeto social, quien vive y despliega una forma propia de conocer en permanente interrelación cultural.

Desde esta perspectiva, la educación comunitaria que se gesta en espacios como casetas comunales y parques busca la transformación social a través del aprendizaje significativo y experiencial. En este contexto, los juegos de movimiento se convierten en una herramienta pedagógica clave, ya que fomentan habilidades como la colaboración y la autoconciencia. Al participar en estas actividades, los niños, las niñas y jóvenes viven experiencias que les permiten interactuar con su entorno, conocer distintas formas de pensar y construir su propio entendimiento en un marco de diversidad cultural.

En especial, los juegos representan una oportunidad valiosa para los niños migrantes, quienes a través del juego no solo se integran socialmente, sino que también desarrollan habilidades de bienestar emocional. Al interactuar con otros niños y adultos, los juegos les permiten compartir su cultura, aprender normas y costumbres del nuevo contexto, y construir una red de apoyo que facilita su adaptación. En este sentido, el juego es mucho más que

entretenimiento: es una estrategia pedagógica que transforma el tiempo libre en una experiencia de conexión significativa.

Hablar de educación y migración en América Latina y el Caribe es hablar del sueño de millones de familias que apuestan por mejores oportunidades para sus hijos e hijas a través de la educación y la movilidad. Sin embargo, la baja asistencia escolar entre la población migrante puede estar influida por factores socioemocionales derivados de las propias situaciones que motivan la migración (Granada et al., 2022).

La migración, en términos socioemocionales, es uno de los eventos más estresantes que una familia puede enfrentar. Dejar atrás un contexto de apoyo comunitario, enfrentarse al proceso migratorio y adaptarse a un nuevo entorno impone una fuerte carga emocional sobre los padres, que a su vez afecta la crianza y el acompañamiento educativo de sus hijos. Esta tensión emocional y social impacta directamente en la escolarización y en la integración educativa de los niños migrantes.

En este marco, la educación comunitaria basada en el juego ofrece una alternativa inclusiva que reconoce la diversidad y promueve la equidad. A través del juego, los niños migrantes pueden expresar sus emociones, compartir sus experiencias y construir nuevas formas de pertenencia. Así, la educación y el juego se entrelazan como una respuesta transformadora ante los desafíos de la migración infantil en nuestra región.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Metodología de investigación

Enfoque de investigación

Este proyecto se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, centrado en la comprensión profunda de las experiencias de niños, niñas y jóvenes migrantes que participan en procesos pedagógicos no convencionales en el barrio El Piloto de Cali. Este enfoque permite interpretar los significados que construyen los participantes en torno a sus vivencias educativas, afectivas y comunitarias, favoreciendo la lectura contextualizada de sus voces, emociones y prácticas. Así, se adopta una perspectiva que valora el conocimiento situado, el diálogo con los actores sociales y la resignificación de los espacios comunitarios como escenarios pedagógicos transformadores.

Método de investigación

El método seguido corresponde a una investigación cualitativa participativa, que reconoce la importancia del vínculo entre quien investiga y la comunidad. Esta perspectiva metodológica permite acompañar los procesos educativos desde dentro, promoviendo una relación horizontal con los sujetos involucrados. Tal como lo plantea Freire (2006), la educación debe partir del diálogo, del reconocimiento mutuo y de la problematización de la realidad. Por ello, el proyecto se enmarca en una lógica de construcción conjunta del conocimiento, donde las voces infantiles y juveniles no son solo fuente de datos, sino agentes activos en la creación de propuestas pedagógicas.

Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, que parte de experiencias previas con población migrante para interpretar fenómenos sociales y educativos emergentes en contextos comunitarios. Su carácter descriptivo permite identificar necesidades, intereses y representaciones de los niños y niñas en relación con el juego, el espacio público y la

educación. Al mismo tiempo, permite caracterizar los procesos, las relaciones sociales y las dinámicas afectivas que emergen en el entorno comunitario durante la implementación de los juegos de movimiento.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para dar cuenta de estas dimensiones, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de información, distribuidos a lo largo de cuatro fases del proyecto. Estas técnicas incluyen:

1. Observación participante, empleada como herramienta central durante toda la experiencia. Esta permitió comprender, describir e interpretar las situaciones cotidianas de los encuentros pedagógicos. Según Gurdián (2007, p. 91), esta técnica permite elaborar descripciones desde la vivencia y la experiencia directa del investigador. Las observaciones se realizaron en medio de las asambleas y reflexiones grupales, registrando interacciones, comportamientos y emociones.
2. Grupo focal, implementado en la segunda fase para explorar percepciones, actitudes y representaciones de los niños y niñas respecto al entorno y al proyecto pedagógico. Esta técnica, en palabras de Gurdián-Fernández (2007, p. 214), permite centrar la discusión en temas específicos del estudio, facilitando el contraste de opiniones a través de la interacción discursiva.
3. Entrevistas cualitativas, realizadas de manera individual y grupal con los participantes. Según el mismo autor (2007, p. 197), esta técnica se sitúa entre la conversación espontánea y la entrevista formal, permitiendo la autoafirmación y la reflexión de los sujetos sobre su

experiencia. A través de ella, los niños pudieron expresar sus emociones, pensamientos y propuestas sobre las actividades realizadas.

4. Diario de campo, utilizado como repositorio de reflexiones, observaciones y análisis sistemáticos de cada sesión. Esta herramienta permitió registrar no solo lo que los niños hacían y decían, sino también las interpretaciones de la investigadora sobre el desarrollo de las actividades y sus implicaciones pedagógicas. Según Gurdíán-Fernández (2007, p. 90), este instrumento posibilita describir acontecimientos, sensaciones, interacciones y eventos significativos.

5. Registro fotográfico, empleado como estrategia complementaria para documentar visualmente las experiencias. Como señala Augustowsky (s.f., p. 162), la fotografía permite capturar dimensiones que la transcripción escrita no puede abarcar, actuando como dispositivo evocador que facilita la construcción colectiva de significados. Las imágenes permitieron observar gestos, posturas, expresiones y momentos clave del proceso educativo.

6. Registro de resultados, en el que se documentaron las respuestas, observaciones y reflexiones derivadas de cada fase de implementación. Este permitió evaluar el impacto, las dificultades y los aprendizajes generados en los participantes, así como identificar ajustes necesarios en la propuesta pedagógica.

Población participante

La población objeto de estudio está compuesta por niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con edades entre los 3 y 15 años, quienes habitan en el barrio El Piloto de Cali.

Estos niños asisten regularmente a las experiencias pedagógicas que se realizan los días sábados en la caseta comunal, un espacio prestado por la líder barrial Leidy Silva.

Algunos de estos niños están escolarizados en jornadas de la mañana, mientras otros no asisten a ninguna institución formal. El grupo es heterogéneo en edad, nivel educativo y experiencias migratorias. Además, participan madres y cuidadores que acompañan ocasionalmente las sesiones y expresan interés en continuar procesos de formación. La caseta comunal se convierte, entonces, en un aula multiedad y comunitaria, donde confluyen distintos trayectos de vida marcados por el desarraigo, la precariedad y la esperanza.

Fases del proyecto

La propuesta metodológica se estructuró en cuatro fases, cada una con objetivos, acciones y técnicas propias:

Fase 1. Recolección de información y caracterización

Esta fase consistió en la observación participante durante los encuentros, para identificar necesidades, intereses y dinámicas relacionales. Se organizaron asambleas al inicio y cierre de las sesiones, generando espacios de conversación espontánea y reflexiva. Se utilizó el diario de campo para documentar estas observaciones, registrando comportamientos, emociones, frases significativas y relaciones sociales emergentes.

Fase 2. Grupo focal e indagación participativa

En esta fase se desarrolló un grupo focal con los niños, niñas y jóvenes participantes, orientado a conocer sus opiniones sobre el espacio público, los juegos de movimiento y el proyecto pedagógico. Se diseñaron preguntas abiertas para estimular la expresión de sus ideas

sobre el entorno, sus aprendizajes y sugerencias. Este ejercicio permitió incorporar sus voces en el diseño de la propuesta pedagógica, reconociéndolos como co-creadores del proceso.

Fase 3. Diseño de prueba piloto

Con base en la información recopilada, se diseñó una propuesta de juegos de movimiento desde una perspectiva socioafectiva. Cada juego incluyó nombre, descripción, duración, objetivos, dimensión pedagógica, materiales y preguntas para evaluar su pertinencia. Los juegos seleccionados fueron "La cuerda" y "El ponchado", ejecutados en sesiones abiertas que incluyeron espacios de diálogo, juego y reflexión. Estas actividades fueron documentadas mediante registro fotográfico y diario de campo.

Fase 4. Implementación y evaluación

La fase final consistió en la implementación piloto de los juegos en el espacio comunitario, como una estrategia para validar su pertinencia y eficacia educativa. Durante esta etapa se realizaron entrevistas a los niños, niñas y jóvenes, registrando sus emociones, aprendizajes y propuestas de mejora. El uso de registros escritos y visuales permitió analizar el impacto de la experiencia, identificando ajustes y oportunidades para enriquecer la propuesta pedagógica.

En palabras de Gabriela Augustowsky (s.f., p. 162), la fotografía puede funcionar como "dispositivo para la evocación", promoviendo reflexiones a partir de lo visual. En este sentido, las imágenes tomadas durante la experiencia capturaron no solo los momentos de juego, sino también las expresiones emocionales, las relaciones entre pares y el modo en que los niños resignificaron el espacio público como entorno afectivo y educativo.

Consideraciones éticas y consentimiento informado

Por tratarse de una población infantil migrante en situación de vulnerabilidad, esta propuesta pedagógica se desarrolló con especial cuidado ético, garantizando el respeto, la protección y la participación voluntaria de cada niño y niña.

Desde el inicio del proyecto, se solicitó a madres, padres o acudientes la firma de un consentimiento informado, en el que se explicó de manera clara el propósito de las actividades, su carácter educativo y participativo, así como la libertad de decidir si deseaban que sus hijos e hijas participaran. Complementariamente, se dialogó con los propios niños y niñas, utilizando un lenguaje sencillo y cercano, para que entendieran en qué consistían las actividades y pudieran expresar su acuerdo o desacuerdo de manera libre.

Además, se cuidó la confidencialidad de la información recolectada, evitando divulgar datos personales y utilizando registros fotográficos exclusivamente con fines pedagógicos y de sistematización, siempre con la autorización de las familias. Durante las sesiones, se fomentó un ambiente de respeto, escucha y ternura, validando las emociones y opiniones de cada participante, y procurando que cada encuentro fuera vivido como un espacio seguro y de confianza.

Estas acciones reflejan la coherencia del proyecto con el enfoque socioafectivo y participativo que lo orienta, reconociendo a los niños y niñas no solo como sujetos de estudio, sino como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

4.2 Contexto de la investigación

Hace aproximadamente tres años, dos compañeras y yo conocimos a un grupo de niños, niñas y madres en la ciudad de Cali en el marco de nuestras experiencias formativas dentro de un enfoque social-comunitario del pregrado. En aquel entonces, realizamos actividades de alfabetización en la glorieta de la terminal de transportes en la calle con población migrante venezolana.

Actualmente, en el periodo 2024-2025 ya no trabajamos bajo el enfoque de proyecto socioeducativo. El proyecto dio paso para que se formalizara, y posteriormente se constituyera como una fundación. La población infantojuvenil ha cambiado y se han sumado nuevos niños, niñas, jóvenes y familias. Ahora, trabajamos en el barrio El Piloto. En la caseta comunal ubicada en la carrera 4 norte #23ª-08, la cual es prestada por la líder comunal los sábados en la tarde para desarrollar nuestras experiencias. Mi rol como profesional en la educación radica en liderar experiencias pedagógicas de niños y niñas de entre los 3 a 8 años de edad. Considerando este espacio como aula multiedad o multiaula.

La población infantojuvenil que asisten al espacio habitan el sector del barrio El Piloto, son en su mayoría venezolanos, con excepción de algunos niños y niñas. En cuanto a su educación formal, algunos estudian en la jornada de la mañana: una niña de 3 años asiste a un CDI llamado "Colibrí Cariño de Luna"; dos niñas de 5 años están en transición; una niña de 7 años cursa primero en la institución educativa Santa Librada El Piloto; un niño de 9 años está en cuarto grado y otro de 12 años en quinto, ambos en el colegio Santa Librada. Finalmente, un niño de 15 años quedó en quinto grado, pero actualmente no está escolarizado

y por el momento se le brinda acompañamiento psicosocial para que pueda tener un reingreso a la escuela.

Con las madres interactuamos en cada encuentro. En estos espacios, ellas expresan su deseo de seguir formándose. Algunas buscan oportunidades para terminar el bachillerato y, cuando hay cursos gratuitos disponibles, aprovechan para capacitarse. Además, todas coinciden en que les gustaría aprender estrategias para mejorar la comunicación con sus hijos y poder aprender sobre crianza positiva.

Respecto a sus ocupaciones, hay dos madres que son hermanas y se dedican a la venta de fritanga; otra madre trabaja como comerciante, otra en un hotel en oficios varios, una más es cajera; otra es ama de casa y el padre de uno de los niños, es pintor. Tres niños viven en casas particulares, mientras que los demás residen en inquilinatos o en hoteles donde sus madres deben pagar diariamente el alquiler del hospedaje.

La población infantojuvenil que asiste al espacio comunitario disfruta de las experiencias realizadas. Dichas experiencias pedagógicas están orientadas bajo un enfoque distinto de la institucionalidad. Se puede decir que las acciones educativas que se plantean en este espacio son complejas y sistémicas ya que están ligadas a los estilos de vida de la comunidad y las necesidades que estas presentan. Por ello, las temáticas y los objetivos propuestos intentan dar respuesta a los intereses y a las necesidades afectivas inmediatas de la población, considerando que no solo se están fortaleciendo aspectos personales sino también aspectos sociales dentro de la comunidad.

Por ejemplo, dentro de nuestro plan de trabajo tenemos ejes y subejos. Algunos de estos ejes son temas que abarcan la identidad, la historia de vida, la familia y sus proyectos de vida,

entre otros. Propósitos alineados con una formación socioafectiva importante para el desarrollo integral de la población.

Desde el momento en que llegan a la caseta comunal los días sábados en las tardes, nos reciben con entusiasmo y abrazos, ansiosos por descubrir las actividades del día. Al finalizar cada jornada, se despiden felices abrazándonos y a menudo preguntan por qué no pueden asistir todos los días o por qué no podemos quedarnos más tiempo en la tarde. Su entusiasmo y deseo de aprendizaje reflejan la importancia de este espacio en sus vidas.

El ambiente de aprendizaje siempre se torna muy participativo y dinámico. Cada encuentro lo iniciamos con una asamblea general en donde hacemos diversas preguntas a las niñas y a los niños sobre su semana y su día a día. Las experiencias de aprendizaje están orientadas bajo enfoques dinámicos y lúdicos, en donde articulamos las experiencias naturales: El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. También, este espacio no solo es enriquecedor para la población atendida sino también, para nosotras como profesionales. El rol que desempeño como observadora participativa me permite escuchar sus voces y sentires, así, tratamos de tomar en cuenta las experiencias de vida de la población infantil al momento de proyectar las experiencias pedagógicas.

Estas experiencias se llevan a cabo con materiales donados por personas cercanas, entre ellos témperas, hojas, foami, cartulinas, pinceles, cuadernos, plastilina, colores, marcadores, lápices, entre otros. Gracias a estos recursos se pueden llevar a cabo las experiencias pedagógicas.

Durante el tiempo que se ha estado interviniendo con la población, los vínculos afectivos se han ido fortaleciendo y el entorno se ha convertido en un espacio seguro y de cuidado para

ellos y ellas. Muestra de ello, son sus constantes preguntas y muestras de afecto al momento en el que llegó al lugar, donde los niños y las niñas me pregunta en medio de abrazos y sonrisas en qué momento vamos a volver, también su constante interés por saber porque no se hacen actividades todos los días es un reflejo de la importancia que tiene el lugar y los momentos de aprendizaje.

Así mismo, he identificado a dos niños con dificultades en el proceso de lectoescritura, lo que nos motiva a acompañarlos en su proceso de una manera transversal con las temáticas propuestas. También, los más pequeños muestran una gran necesidad de fortalecer sus habilidades motoras, y es notorio cómo los juegos capturan su atención y entusiasmo.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Identificación de necesidades educativas

Durante la jornada de juegos en el entorno comunitario, se recogieron testimonios valiosos de niños y niñas que participaron activamente en la experiencia. A través de entrevistas abiertas, fue posible comprender no solo sus emociones y aprendizajes, sino también sus deseos, dificultades y expectativas. Desde una perspectiva cualitativa centrada en la infancia, este análisis propone cinco categorías interpretativas que permiten leer la experiencia más allá del juego en sí: como práctica pedagógica situada, afectiva y transformadora.

A continuación, se presenta una tabla que resume las categorías, ejemplos de evidencias y el diálogo con el marco teórico:

Categoría	Ejemplos de evidencias empíricas	Diálogo con teorías revisadas
El juego como experiencia afectiva y de vínculo social	“Me gustó conocerla... está linda”; gestos de bienvenida y abrazos	Pedagogía de la ternura (Bermello et al., 2023): el afecto como condición del aprendizaje; Freire (2006): educación desde el reconocimiento y la cercanía
El juego como espacio de aprendizaje significativo	“Aprendí a saltar la cuerda y el costal”; “aprendí a compartir”, “a no hacer bullying”	Ocio pedagógico (Sarrate Capdevila, 2008): el tiempo libre como espacio educativo; Chernyshenko et al. (2018): desarrollo de habilidades socioemocionales
Imaginación y participación: el deseo de decidir	“Mejor ponchado”, “quisiera jugar escondite”	Freire (2006): educación dialógica que reconoce la voz infantil; Rinaldi: la escucha como estrategia pedagógica
El desafío como motor de aprendizaje	“El de la cuerda... es duro, pero voy a aprender”	Chernyshenko et al. (2018): resiliencia y autoeficacia; juego como oportunidad de superación
Continuidad, deseo y apropiación del espacio	“Quiero que vuelvan mañana”; alegría por repetir la experiencia	Urbanismo pedagógico (Sánchez, 2024): el espacio público como aula abierta; Freire (2006): resignificación colectiva del entorno

Tabla 2

Categorías de análisis para identificar categorías de análisis.

1. El juego como experiencia afectiva y de vínculo social

Desde el inicio, los niños expresaron entusiasmo no solo por las actividades, sino por la posibilidad de compartir con otros. Comentarios como “todo [me gustó]... porque por eso estuvimos así compartiendo entre nosotros” (entrevista, comunicación personal, junio 2025), revelan que el valor principal de la experiencia estuvo en el encuentro. Para muchos, la llegada de la “nueva profesora” fue motivo de alegría: “me gustó conocerla... está linda” (entrevista, comunicación personal, junio 2025). Aquí el afecto aparece como dimensión central del aprendizaje.

Este tipo de respuesta pone en evidencia lo que Bermello, Sandoval y Sánchez (2023) denominan *pedagogía de la ternura*, una propuesta educativa en la que el vínculo, la acogida y la sensibilidad del adulto educador son condiciones para que el niño explore y se exprese sin temor. El juego fue vivido como un espacio de cuidado, reconocimiento y pertenencia, más allá del contenido o la técnica.

2. El juego como espacio de aprendizaje significativo

Los niños no solo jugaron, también reflexionaron sobre lo aprendido. Algunos destacaron logros corporales: “yo no sabía saltar en el costal, aprendí algo nuevo” o “aprendí a saltar dos cositas: la cuerda y el costal” (entrevista, comunicación personal, junio 2025). Otros se centraron en aprendizajes relacionales: “aprendí a compartir”, “a no hacer bullying”, “a no

pelear” (entrevista, comunicación personal, junio 2025). El juego, por tanto, se convirtió en una vía para adquirir habilidades motrices, sociales y emocionales.

Este enfoque se articula con la noción de *ocio pedagógico* propuesta por Sarrate Capdevila (2008), donde el tiempo libre no es vacío, sino oportunidad de desarrollo integral. Asimismo, responde a lo planteado por Chernyshenko et al. (2018) sobre las *habilidades socioemocionales* como competencias esenciales para el bienestar personal y colectivo. El juego, mediado pedagógicamente, fue un escenario donde los niños no solo se expresaron, sino que también aprendieron a convivir.

3. Imaginación y participación: el deseo de decidir

Al ser consultados sobre qué cambiarían o qué les gustaría jugar, muchos niños no solo respondieron con claridad, sino que hicieron propuestas: “el escondite”, “la lleva”, “mejor ponchado, se corre y uno le tira la pelota” (entrevista, comunicación personal, junio 2025). Estas respuestas reflejan su deseo de participar activamente en la construcción del repertorio lúdico. No se limitan a recibir, sino que imaginan, evalúan y proponen, revelando agencia.

Freire (2006) ya lo había advertido: la educación auténtica parte del diálogo y reconoce la voz del otro como legítima. En este sentido, escuchar lo que los niños quieren jugar es más que una consulta; es un acto de reconocimiento. Las propuestas de los niños son una forma de leer el mundo y transformarlo desde sus intereses. Como señala Rinaldi (citada en la tesis), la escucha es una herramienta pedagógica que permite construir conocimiento compartido con la infancia.

4. El desafío como motor de aprendizaje

Varios niños identificaron que algunos juegos les resultaron difíciles. Por ejemplo: “el de la cuerda... es duro, pero voy a aprender” o “el de los costales... sí, ese fue difícil” (entrevista, comunicación personal, junio 2025). Lejos de rechazar la dificultad, muchos expresaron intención de superarla. Esto habla de un proceso de construcción de autonomía, donde el juego funciona como espacio de reto, esfuerzo y logro.

Este tipo de experiencia se conecta con el desarrollo de la *resiliencia* y la *autoeficacia*, componentes centrales del aprendizaje emocional. Chernyshenko et al. (2018) destacan que la gestión de la frustración, la perseverancia y la motivación intrínseca se fortalecen en contextos donde los niños enfrentan retos adecuados a su nivel y reciben acompañamiento afectivo. El juego, entonces, no es solo posibilidad de disfrute, sino también oportunidad de crecimiento.

5. Continuidad, deseo y apropiación del espacio

Finalmente, los niños manifestaron el deseo de que la experiencia se repitiera: “quiero que vuelvan mañana” (entrevista, comunicación personal, junio 2025). Estas expresiones no solo revelan entusiasmo, sino también apropiación simbólica del espacio comunitario. Jugar, compartir y aprender en estos entornos construyó vínculos y generó sentido de pertenencia.

Esto confirma lo planteado por Sánchez (2024) en su propuesta de *urbanismo pedagógico*, donde el espacio público se convierte en aula viva, transformadora y vinculante. Cuando los niños sienten que el parque o la caseta son lugares para jugar, encontrarse y aprender, se apropian de ellos no solo físicamente, sino emocionalmente. Así, el juego también construye ciudadanía desde la infancia.

Necesidades educativas del entorno

A partir de las voces de los niños y niñas, es posible identificar algunas necesidades clave del entorno educativo-comunitario:

1. Acompañamiento afectivo y cercano, donde los adultos no solo guíen actividades, sino también generen vínculos de confianza y ternura.
2. Espacios abiertos, seguros y continuos para el juego, que permitan consolidar vínculos, aprendizajes y sentido de pertenencia.
3. Reconocimiento de la voz infantil en el diseño pedagógico, incorporando sus intereses, propuestas y modos de imaginar el juego.
4. Experiencias que integren aprendizaje emocional, corporal y social, desde un enfoque de ocio pedagógico y ciudadanía.
5. Sostenibilidad de las propuestas en el tiempo, para que el juego no sea solo un evento aislado, sino parte de un proceso educativo continuo y significativo.

5.2 Diseño de los juegos de movimientos socioafectivo

El diseño de los juegos de movimiento con enfoque socioafectivo surgió como una respuesta a las necesidades educativas identificadas en el apartado anterior, especialmente en relación con el acompañamiento afectivo, la resignificación del espacio público, la integración de aprendizajes emocionales, corporales y sociales, así como el reconocimiento de la voz infantil en el proceso pedagógico. Esta propuesta pedagógica busca construir experiencias educativas centradas en el juego como herramienta para la construcción de vínculos, el fortalecimiento emocional, la expresión corporal y la apropiación del entorno comunitario por parte de niños, niñas y jóvenes migrantes.

Durante la caracterización inicial, se realizaron actividades lúdicas exploratorias con el objetivo de indagar sobre sus intereses, preferencias y expectativas frente al juego. En este contexto, se plantearon preguntas como: “¿Qué juego les gustaría que hiciéramos en otra ocasión?”. Las respuestas espontáneas y entusiastas como “el juego de stop”, “¡el escondite, profe!” o “la lleva”, fueron fundamentales para construir una propuesta desde los deseos e imaginarios infantiles. Este tipo de participación activa refleja lo que Freire (2006) llama una pedagogía del diálogo, donde las niñas y los niños no son meros receptores, sino coautores de la experiencia educativa.

En línea con esto, el diseño de los juegos se estructuró a partir de tres principios pedagógicos fundamentales: la participación activa de los niños en el proceso creativo, la adecuación del juego al contexto comunitario y sus recursos y la integración de objetivos socioemocionales en cada actividad. Estos principios responden a los hallazgos del grupo focal, a las observaciones de campo y a las entrevistas realizadas, donde se hizo evidente el deseo de los niños por contar con un espacio seguro para jugar, interactuar y aprender desde el cuerpo.

Desde una perspectiva pedagógica, los juegos de movimiento fueron concebidos como experiencias integrales que promueven no solo el disfrute, sino también el aprendizaje emocional, la conciencia del cuerpo, la empatía y la cooperación. Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow (2018) señalan que las habilidades socioemocionales son fundamentales para que las personas puedan adaptarse a diferentes contextos, alcanzar metas y contribuir al bienestar colectivo. Estas habilidades se desarrollan de manera significativa en contextos lúdicos,

especialmente cuando el juego es mediado pedagógicamente y se realiza en un entorno afectivo y participativo.

En este sentido, cada juego fue diseñado considerando seis componentes: Nombre del juego, Descripción de la actividad, Duración estimada, Objetivo pedagógico, Dimensión socioafectiva trabajada, y Materiales requeridos.

Además, se formularon preguntas de reflexión al final de cada sesión para explorar las emociones, aprendizajes y propuestas de los niños y niñas. Este proceso permitió recoger información valiosa para mejorar las dinámicas, reforzar los aspectos más valorados y ajustar los elementos menos efectivos o comprensibles.

Cada sesión se estructuró en tres momentos clave:

- I. Asamblea inicial: un espacio para dialogar sobre el estado emocional del grupo, compartir experiencias vividas durante la semana y generar confianza.
- II. Desarrollo de los juegos: implementación de los juegos seleccionados, con acompañamiento cercano y observación activa.
- III. Cierre reflexivo: conversación sobre lo vivido, lo aprendido y lo que podría mejorarse. Este momento es clave para fomentar la autoconciencia emocional, tal como lo plantea Goleman (2006), quien señala que reconocer y nombrar las emociones es el primer paso para su gestión.

Esta estructura responde también a las demandas de continuidad, acogida y apropiación del espacio que los niños manifestaron en sus entrevistas: “quiero que vuelvan mañana” o “me gustó mucho el parque”, son frases que muestran la necesidad de un entorno educativo

seguro, constante y significativo. Desde la noción de urbanismo pedagógico propuesta por Sánchez (2024), el espacio público se convierte en un aula viva, donde la infancia puede aprender, jugar y construir ciudadanía desde la experiencia cotidiana.

La propuesta incluye una serie de juegos tradicionales y cooperativos, adaptados al contexto de la caseta comunal y los parques del barrio El Piloto. Se tuvo en cuenta la disponibilidad de materiales, las características físicas del entorno, la seguridad de los participantes y la posibilidad de que los juegos fueran replicables con recursos mínimos. Esta adecuación es clave para garantizar la sostenibilidad de la propuesta en el tiempo y para empoderar a la comunidad en su apropiación. Como afirman Llano y Gutiérrez (2017), el entorno no es solo un contexto de aprendizaje, sino un contenido pedagógico en sí mismo, cargado de posibilidades de transformación social.

El componente afectivo del juego fue una prioridad en el diseño. Se buscó que cada actividad permitiera a los niños expresar sus emociones, resolver conflictos, compartir roles, desarrollar empatía y fortalecer el respeto mutuo. En este sentido, se diseñaron juegos como “el escondite”, “la cuerda”, “el ponchado” y “la búsqueda del tesoro”, que combinan el movimiento físico con la imaginación, el desafío y la colaboración. Estos juegos generaron entusiasmo, implicación y aprendizajes significativos, como se evidenció en las frases recogidas en el diario pedagógico: “aprendí a compartir”, “fue divertido porque jugamos todos”, “yo quiero hacer más juegos como ese”.

Asimismo, se procuró que los juegos ofrecieran retos adecuados al nivel de desarrollo de los niños, para promover la resiliencia, la perseverancia y la autoeficacia. Tal como se analizó en el apartado 5.1, algunos juegos fueron descritos como “difíciles” por los niños, pero esta

dificultad no generó frustración, sino motivación: “es duro, pero voy a aprender”, dijeron algunos. Este tipo de experiencias se conectan con lo planteado por Chernyshenko et al. (2018) sobre la importancia de enfrentar retos en contextos afectivos para el desarrollo emocional.

Otro elemento clave fue la inclusión cultural y el reconocimiento de la diversidad, especialmente importante en una comunidad con alto porcentaje de población migrante. Los juegos no solo propiciaron el encuentro entre niños de diferentes edades y trayectorias, sino también el intercambio de costumbres, canciones y formas de jugar propias de sus lugares de origen. Esto contribuyó a fortalecer el sentido de pertenencia, la autoestima y la valoración de las diferencias. Como señalan Consuelo y Durán (2014), el juego permite a la infancia participar en el mundo de las normas sociales, aprender a convivir y construir comunidad.

En este marco, se considera el juego como una forma de ocio pedagógico, tal como lo define Sarrate Capdevila (2008), es decir, un uso libre y creativo del tiempo que fortalece el desarrollo integral. Esta perspectiva transforma el tiempo libre en tiempo de aprendizaje, cuidado y recreación. De allí que se haya insistido en la dimensión pedagógica del ocio como oportunidad para construir vínculos, imaginar futuros y vivir la ciudad desde una lógica de disfrute colectivo.

Cada juego fue implementado de manera piloto en sesiones comunitarias, lo cual permitió observar directamente sus efectos, identificar mejoras y recibir retroalimentación directa de los participantes. En estas sesiones, el diario de campo y el registro fotográfico fueron fundamentales para documentar los momentos de participación activa, los gestos de alegría, las expresiones de asombro y los vínculos emergentes entre pares. Según Augustowsky (s.f.,

p. 162), la fotografía es una herramienta para la evocación y el análisis, ya que permite construir memoria colectiva y analizar lo vivido desde otra perspectiva.

Algunas expresiones recogidas durante estas sesiones dan cuenta de los aprendizajes y emociones vividas: “jugando me sentí feliz”, “me gustó cuando todos nos escondimos”, “me dio risa que no me encontraran”. Estas frases no solo evidencian el disfrute, sino también el tipo de relaciones que se fortalecen mediante el juego: confianza, solidaridad, espontaneidad, respeto y alegría compartida.

En este sentido, el diseño de los juegos de movimiento con enfoque socioafectivo fue una construcción pedagógica situada, dialogada y sensible a las necesidades reales de la población infantil y juvenil migrante. No se trató solo de diseñar actividades lúdicas, sino de crear una experiencia educativa que reconozca al niño como sujeto de derechos, con voz, deseos y capacidades. Esta propuesta parte del reconocimiento del juego como derecho, como forma de aprender y como lenguaje universal para transformar realidades.

Desde esta perspectiva, el juego se convierte en un medio para la educación emocional, la integración comunitaria y la transformación del espacio público. La caseta comunal y los parques del barrio El Piloto dejaron de ser simples escenarios físicos para convertirse en territorios de afecto, imaginación y aprendizaje, donde los niños y niñas construyen ciudadanía desde la acción lúdica.

A continuación, se presenta el esquema de diseño para cada una de las propuestas de acompañamiento elaboradas en el marco de esta investigación.

Sesión o taller	1
Nombre del juego	El escondite
Descripción del juego	<p>Al inicio realizamos una exploración del entorno, buscando posibles escondites. Se hace acompañamiento con los niños y las niñas durante todo el juego.</p> <p>Los niños y las niñas proceden a esconderse en distintos lugares con más libertad. Posteriormente cada participante toma un turno para buscar a los otros jugadores.</p>
Tiempo de duración	1 horas
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la exploración del espacio público, desarrollando la interacción social a través del juego y la cooperación. - Adquirir otras miradas sobre su entorno social inmediato.
Dimensión pedagógica	Juego de ocio, habilidades sociales y pertinencia del movimiento.
Materiales	Espacio público y el parque
Preguntas para evaluar su pertinencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué te gusta más al esconderte? 2. ¿Cuál es el mejor lugar que encontraste para esconderte? 3. ¿Por qué te gustó ese lugar? 4. ¿Cómo te sientes cuando encuentras a alguien?

	<p>5. ¿Qué estrategias usaste para que no te encontrarán?</p> <p>6. ¿Cambiarías alguna regla del escondite?</p> <p>7. ¿Cuál sería?</p>
--	--

Sesión o taller	2
Nombre del juego	La lleva congelada
Descripción del juego	<p>En este juego, todas y todos participamos por turnos. La idea es que, en cada juego, podamos ser partícipes de él. Ya que intento ser una intermediaria entre el espacio y ellos.</p> <p>Se designa un jugador, su objetivo es tocar a los demás jugadores para congelarlos. Los jugadores congelados deben quedarse quietos, hasta que otro compañero los descongele tocándolos.</p> <p>El juego se termina cuando todos los jugadores están congelados o se cumple el tiempo establecido propiciando situaciones distintas a la que ellos y ellas están acostumbrados.</p>
Tiempo de duración	1 hora

Objetivo	Fomentar la cooperación, el trabajo en equipo y la socialización a través del movimiento, promoviendo el disfrute del juego y la participación en un entorno lúdico.
Dimensión pedagógica	Juego de ocio, habilidades sociales y pertinencia del movimiento.
Materiales	Espacio público y el parque.
Preguntas para evaluar su pertinencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se siente al ser congelado? 2. ¿Crees que es importante trabajar en equipo para descongelar a tus amigos? 3. ¿Por qué? 4. ¿Cómo te sientes cuando puedes descongelar a alguien? 5. ¿Cuál fue el momento más divertido de jugar lleva congelada? 6. ¿Qué aprendiste jugando a la lleva congelada?

Sesión o taller	3
Nombre del juego	El ponchado
Descripción del juego	Se dividen a los participantes en dos equipos, donde un equipo tiene la pelota e intenta ponchar "tocar con la pelota" a los jugadores, que deben correr y esquivarla. El jugador ponchado queda eliminado, el juego continúa hasta que todos los participantes queden ponchados.

Tiempo de duración	1 hora
Objetivo	Fomentar la comunicación y la cooperación, fortaleciendo el compañerismo y las habilidades sociales a través de las experiencias.
Dimensión pedagógica	Juego de ocio, habilidades sociales y pertinencia del movimiento.
Materiales	Espacio público.
Preguntas para evaluar su pertinencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tan importante es la cooperación para jugar al ponchado? 2. ¿Cómo te sientes cuando logras ponchar a alguien? 3. ¿Qué haces para mantenerte atento durante el juego? 4. ¿Qué te parece más divertido, lanzar la pelota o correr para evitar ser ponchado? 5. ¿Qué podríamos hacer para que este juego del ponchado sea aún más divertido?

Sesión o taller	4
Nombre del juego	La rayuela.
Descripción del juego	El juego comienza dibujando en el suelo la rayuela. Es una serie de cuadros numerados del 1 al 10, con un cielo al final, que los niños se alternan para saltar en uno o dos pies. Cada participante lanza una piedra al primer cuadro, saltando por los cuadros y debe recoger la piedra, sin pisar la línea y

	<p>manteniendo el equilibrio. Los niños se turnan para lanzar realizando una fila. Si un niño pisa la línea o pierde el equilibrio pierde el turno y el siguiente jugador continua.</p>
Tiempo de duración	1 hora
Objetivo	<p>Fomentar el desarrollo socioemocional, cognitivo y psicomotor de los niños y las niñas a través del juego, promoviendo el respeto del turno, reglas, la interacción social, el equilibrio, la concentración y el reconocimiento de los números.</p>
Dimensión pedagógica	Juego de ocio, habilidades sociales y pertinencia del movimiento.
Materiales	Espacio público.
Preguntas para evaluar su pertinencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué te gustó dibujar la rayuela y poderlo hacer en equipo? 2. ¿Qué número te gusta más para llegar a final cielito? 3. ¿Porqué? 4. ¿Es fácil mantener el equilibrio al saltar en un solo pie? 5. ¿Te gustaría dibujar alguna vez una rayuela diferente? 6. ¿Cómo sería? 7. ¿Podrías dibujarla?
Sesión o taller	5

Nombre del juego	La cuerda
Descripción del juego	Los niños y las niñas saltan la cuerda individualmente y en grupo. Se turnan para saltar, y se ofrece apoyo a los niños más pequeños.
Tiempo de duración	1 hora
Objetivo	Promover la participación, socialización, el disfrute del ocio y el trabajo en equipo al respetar el turno y apoyar a los compañeros más pequeños en el espacio público, usando el movimiento corporal.
Dimensión pedagógica	Juego de ocio, habilidades sociales y pertinencia del movimiento.
Materiales	Espacio público.
Preguntas para evaluar su pertinencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es lo más difícil de saltar la cuerda? 2. ¿Cómo te sientes cuando lograste saltar muchas veces seguidas? 3. ¿Crees que se necesita práctica para saltar bien la cuerda? 4. ¿Te gusta saltar solo o con otros niños? 5. ¿Por qué? 6. ¿Qué canciones te gusta decir mientras saltas?

Sesión o taller	6
Nombre del juego	la búsqueda del tesoro
Descripción del juego	Es el cierre de todos los juegos para saber que piensan los niños y las niñas sobre los juegos de movimiento desde una

	<p>perspectiva afectiva y emocional, para escuchar sus voces y conocer sus intereses para futuras implementaciones.</p> <p>El juego consiste en que los niños y las niñas buscan por todo el espacio comunitario el tesoro escondido que consiste en unas bolsitas con dulces y galletas. También dentro de estas bolsitas hay unos papelitos con unas preguntas.</p> <p>Al final del juego se realiza un picnic a modo de grupo focal en donde los niños y las niñas van respondiendo las preguntas mientras se comparten alimentos.</p>
Tiempo de duración	1 hora
Objetivo	Fomentar el pensamiento crítico y la expresión oral en los niños y las niñas al brindarles un espacio divertido y seguro para reflexionar sobre sus experiencias de los juegos, compartir sus ideas y proponer mejoras para futuras implementaciones.
Dimensión pedagógica	Juego de ocio, habilidades sociales y pertinencia del movimiento.
Materiales	Espacio público.
Preguntas para evaluar su pertinencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué fue lo que más te gustó del lugar donde jugamos hoy? 2. ¿Te habías imaginado que este espacio podía ser divertido o especial?

	<p>3. ¿Qué les gustaría de un espacio de juego, qué materiales debería de ofrecer, qué les gustaría que se incluyera un espacio para niños?</p> <p>4. ¿Qué aprendiste hoy mientras jugabas?</p> <p>5. ¿Qué fue lo más divertido o emocionante de la búsqueda del tesoro?</p> <p>6. ¿Cómo se sintieron trabajando en equipo para encontrar las pistas?</p> <p>7. Si este lugar fuera un mundo mágico, ¿qué nombre le pondrías? ¿Qué cosas habría en él?</p> <p>8. Si pudieras esconder un tesoro para otros niños, ¿qué pondrías dentro y por qué?</p> <p>9. ¿Conociste a alguien nuevo hoy? ¿Qué te gustó de jugar con esa persona?</p> <p>10. ¿Qué le contarías a un amigo o familiar sobre lo que hiciste hoy?</p>
--	--

5.3 Propuesta pedagógica inicial como prueba piloto del diseño de juegos

De acuerdo con el diseño de los juegos de movimiento y atendiendo a las voces de los niños, niñas y jóvenes participantes, se llevó a cabo una propuesta pedagógica inicial a modo de prueba piloto. Esta implementación tuvo como propósito evaluar su pertinencia y posibilidad educativa, permitiendo identificar tanto los elementos que deben fortalecerse como aquellos que requieren ajustes para futuras sesiones.

La jornada inició con una asamblea en la que se propició un espacio de acogida y diálogo. Los niños y niñas compartieron cómo se sentían, lo que habían vivido durante la semana y sus expectativas frente a los juegos. Este primer momento permitió generar confianza, reafirmar los vínculos afectivos y valorar sus voces como punto de partida de la experiencia.

Durante la sesión se desarrollaron dos juegos: *la cuerda* y *el ponchado*. En el juego de la cuerda, se evidenció que varios niños manifestaban dificultad para ingresar y mantener el ritmo del salto. Sin embargo, expresaron su interés por superar el reto, afirmando que “es difícil, pero lo voy a intentar”. También señalaron que les gustaba tanto saltar como mover la cuerda para sus compañeros, lo cual favoreció el trabajo colaborativo y la empatía. Este tipo de comentarios refleja que el juego, además de ser una experiencia motriz, contribuyó al fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la perseverancia, la cooperación y la autoconfianza.

Por otro lado, el juego del ponchado generó alta participación y entusiasmo. Inicialmente, la docente lideró la dinámica, pero pronto los niños expresaron su deseo de invertir los roles y lanzarle la pelota, lo que permitió fortalecer los vínculos horizontales y la confianza en el espacio compartido. Comentarios como “me gusta lanzarla”, “me da risa correr para no ser ponchado” y “es difícil poncharte” mostraron no solo disfrute, sino también apropiación del juego y del espacio. Además, manifestaron alegría por estar en un lugar distinto a la caseta: “nunca habíamos jugado aquí”, lo que confirma el impacto positivo de resignificar el espacio público como entorno de aprendizaje, tal como lo plantean Llano y Gutiérrez (2017).

Al finalizar la jornada, se realizó una pequeña *búsqueda del tesoro*. En ella, se incluyeron bolsitas con dulces y preguntas diseñadas para recoger sus percepciones sobre los juegos.

Las respuestas fueron reveladoras. Ante la pregunta “¿Qué más les gustó del lugar?”, muchos coincidieron en afirmar: “el parque me ha gustado mucho”. Cuando se les preguntó “¿Qué fue lo más divertido o emocionante de la búsqueda del tesoro?”, varios simplemente respondieron: “jugando”, lo que reafirma el carácter afectivo y significativo de la experiencia lúdica.

Otro aspecto clave fue la consulta sobre qué materiales desearían tener en un espacio de juego. Los niños y niñas expresaron deseos concretos como “material didáctico de madera”, “juguetes”, “libros”, “rollos de papel”, “tapetes para hacer los pícnicos” y “almohadas”. Estas respuestas no solo reflejan imaginación, sino que permiten reconocer necesidades específicas para enriquecer futuras experiencias, mostrando el valor de incluir sus ideas en el diseño pedagógico.

A partir de esta prueba piloto, se identifican aspectos a consolidar como:

- El fortalecimiento del componente afectivo mediante la asamblea inicial y el cierre reflexivo.
- La implicación activa de los niños en las dinámicas de juego, reconociendo sus voces como coautoras de la experiencia.
- El uso del espacio público como escenario pedagógico vivo que genera entusiasmo, apropiación y sentido de pertenencia.

Y, asimismo, se identifican aspectos a mejorar para una segunda implementación:

- Ampliar el repertorio de materiales didácticos y lúdicos sugeridos por los propios niños.

- Diseñar juegos que contemplen distintos niveles de dificultad para atender la diversidad de edades y habilidades.
- Incrementar la frecuencia de las sesiones para favorecer la continuidad del proceso educativo.
- Incluir de forma más estructurada a cuidadores y adultos de la comunidad como agentes educativos.

Como afirman Llano y Gutiérrez (2017), el entorno no solo debe entenderse como contexto, sino como contenido pedagógico. Desde esta mirada, el parque y la caseta comunal pueden consolidarse como escenarios significativos para el aprendizaje, donde el juego actúa como mediador entre el entorno y los procesos de formación integral.

De esta manera, esta propuesta pedagógica inicial permitió validar el enfoque de juego de movimiento con sentido socioafectivo, reconociendo su potencial educativo y transformador. La experiencia recogió las voces y emociones de los participantes, generó aprendizajes significativos y sentó las bases para una próxima implementación más robusta, sensible y ajustada a las realidades de la población infantil y juvenil migrante.

5.4 Resultados de la experiencia

La prueba piloto de dos juegos de movimiento permitió captar las voces y vivencias de niños y niñas migrantes que participan en las experiencias pedagógicas desarrolladas en el barrio El Piloto. Sus respuestas, cargadas de espontaneidad y deseo, no solo enriquecen la propuesta, sino que ofrecen claves para comprender cómo viven y resignifican los espacios comunitarios, el juego y las relaciones sociales. A partir del diálogo con el marco conceptual,

se identifican cinco categorías interpretativas que revelan el sentido pedagógico, afectivo y transformador de esta experiencia.

A continuación, se presentan las categorías, con algunos ejemplos de evidencias y la relación con las teorías revisadas.

Categoría	Ejemplos de evidencias empíricas	Relación con teorías revisadas
El espacio público como lugar de pertenencia y descubrimiento	“Quiero que vuelvan mañana”; disposición a volver a jugar; sorpresa ante el uso del parque como aula	Sánchez (2024): urbanismo pedagógico; Freire (2006): resignificación colectiva del espacio
Juego como práctica afectiva y de construcción de vínculos	“Me gustó conocerla... está linda”; abrazos, saludos y gestos de cuidado	Bermello et al. (2023): pedagogía de la ternura; Freire (2006): educación como acto relacional
Imaginación como herramienta de libertad y creación simbólica	Propuestas espontáneas de juegos; niños inventando reglas y escenarios	Freire (2006): educación dialógica; Rinaldi: pedagogía de la escucha y la creatividad infantil
Voces que diseñan: participación activa y propuesta de mejora	“Mejor ponchado”; “quisiera jugar escondite”; expresiones de preferencia	Freire (2006): sujeto de saber, no receptor; Rinaldi: reconocer la voz infantil.

Categoría	Ejemplos de evidencias empíricas	Relación con teorías revisadas
Aprendizajes significativos y deseo de continuidad	“Aprendí a compartir”; “aprendí a saltar la cuerda y el costal”; expectativa de repetir	Sarrate Capdevila (2008): ocio pedagógico; Chernyshenko et al. (2018): desarrollo de habilidades socioemocionales

Tabla 3

Categorías de análisis para identificar para analizar los resultados obtenidos.

1. El espacio público como lugar de pertenencia y descubrimiento

Frases como “me ha gustado mucho el parque” o “solo jugábamos adentro y no afuera” (entrevista, comunicación personal, junio 2025) evidencian una resignificación del entorno urbano por parte de los niños y niñas. El parque y la caseta comunal, lejos de ser simples estructuras, se transformaron en escenarios de exploración, juego y afecto. Desde la perspectiva del urbanismo pedagógico, el espacio público se concibe como aula abierta, accesible y sensible a las vivencias colectivas (Sánchez, 2024).

Este cambio de percepción activa una nueva relación con el lugar, más libre, afectiva y significativa. Vivas (2009) señala que el espacio público tiene un valor formativo cuando es apropiado por la comunidad. En esta línea, Llano y Gutiérrez (2017) destacan su potencial como espacio simbólico de aprendizaje y construcción de ciudadanía.

2. Juego como práctica afectiva y de construcción de vínculos

Expresiones como “nos gusta trabajar en equipo” o “compartí con dos niños que no tenían” (entrevista, comunicación personal, junio 2025) muestran cómo el juego fomenta la cooperación, la empatía y el cuidado mutuo. El juego, en este contexto, no es solo una actividad lúdica, sino un vehículo de vínculo y aprendizaje socioemocional. Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow (2018) plantean que estas habilidades son esenciales para el bienestar colectivo y la adaptación en diferentes contextos.

A su vez, la pedagogía de la ternura ofrece un marco ético y afectivo para entender estas relaciones. Según Bermello, Sandoval y Sánchez (2023), educar con ternura implica reconocer la emocionalidad como motor de aprendizaje y resiliencia. La alegría, el entusiasmo y las muestras espontáneas de afecto que los niños manifestaron durante las sesiones dan cuenta de una experiencia pedagógica profundamente vinculante (entrevista, comunicación personal, junio 2025).

3. Imaginación como herramienta de libertad y creación simbólica

Las respuestas a la pregunta sobre cómo llamarían a un mundo mágico —“el mundo de la libertad” y “el mundo donde todo el mundo puede jugar”— (entrevista, comunicación personal, junio 2025) revelan el poder simbólico del juego como espacio de enunciación. A través de la imaginación, los niños proponen realidades deseadas, donde priman la equidad, el derecho al juego y la libertad.

Estas formas simbólicas de expresión se conectan con la pedagogía freireana. Para Freire (2006), la educación es un acto de denuncia y anuncio: una práctica crítica que permite transformar lo que es por lo que podría ser. Los niños no solo juegan, sino que imaginan y

proyectan otras formas posibles de vivir. Como sugiere Núñez (2024), en este proceso se afirma la dignidad de la infancia como sujeto de deseo, saber y transformación.

4. Voces que diseñan: participación activa y propuesta de mejora

Las propuestas espontáneas como “rollos de papel”, “libros”, “tapetes para picnic... ¿y almohadas?”, “material didáctico de madera” y “juguetes” (entrevista, comunicación personal, junio 2025) no solo reflejan intereses, sino también un ejercicio de diseño. Los niños y niñas expresan sus preferencias y configuran con su voz los elementos que desean en su entorno de juego.

Esta actitud activa es coherente con el enfoque de participación propuesto por la ciudad educadora, en la que todos los habitantes, incluyendo a la infancia, pueden incidir en la vida social y simbólica del territorio (Sánchez, 2024). Escuchar estas voces y traducirlas en acciones pedagógicas concretas es un acto de justicia y de reconocimiento (Freire, 2006; Bermello et al., 2023).

5. Aprendizajes significativos y deseo de continuidad

“Aprendí a compartir” y “yo le diría que acá nos divertimos mucho y que me lleve más veces, que estaba genial” (entrevista, comunicación personal, junio 2025) son ejemplos del tipo de aprendizajes que emergen cuando el juego es significativo y afectivo. En este caso, la dimensión ética y emocional del juego aparece claramente vinculada al deseo de volver, de repetir y de permanecer.

Sarrate Capdevila (2008) define este tipo de experiencia como ocio pedagógico, es decir, un uso libre y creativo del tiempo que fortalece el desarrollo integral. De igual manera, Cuenca

e Izaguirre (2010) destacan que el ocio es una oportunidad para aprender, convivir y generar vínculos en libertad. En este escenario, el juego se convierte en una herramienta de inclusión, aprendizaje y reparación.



Fotografía Sesión. Juegos para caracterización.



Fotografía Sesión Juegos de movimiento. Prueba piloto

Las voces de los niños y niñas migrantes revelan mucho más que opiniones: expresan relaciones con el espacio, emociones compartidas, necesidades materiales, imaginación activa y aprendizajes éticos. En cada respuesta se entrelazan afectos, sueños, memorias y futuros posibles. Escucharlos desde una mirada pedagógica es también un acto político: implica reconocer su lugar en la comunidad y su derecho a habitar, aprender y jugar en entornos seguros y significativos. Los ajustes de acuerdo a las voces de los niños y las niñas me permite realizar cambios a la propuesta donde debería también centrarme en ampliar más

materiales para el arte y la construcción libre, donde un niño me menciona que le gustaría trabajar con material didáctico de madera, también otro niños me menciono que le gustaría crear en el espacio zonas como tapetes y almohadas para fomentar la lectura y el juego y otro niño me menciono que le gustaría tener juguetes en el lugar, esto garantiza una variedad de juguetes para el juego creativo. Estos juegos de movimientos que se diseñaron se pueden incluir más experiencias de las voces de los niños que se adapten a estas nuevas necesidades, permitiendo a los niños diseñar su propio entorno y experiencia.

Este análisis confirma que el juego de movimiento, en espacios comunitarios resignificados, tiene un potencial transformador real. No se trata solo de implementar una actividad, sino de abrir un territorio de encuentro, aprendizaje y reparación, especialmente necesario en contextos marcados por la migración y la desigualdad. La ciudad, entonces, se convierte en aula, y el juego, en lenguaje común para construir comunidad.

6. CONCLUSIONES

Este proyecto destaca un desarrollo integral para niños, niñas y jóvenes, centrándose en el aprendizaje socioemocional a través de juegos de movimiento que promuevan la comunicación, la cooperación, la empatía y el trabajo en equipo, el proyecto recalca que el aprendizaje no es solo una obligación sino una experiencia emocionante para los niños, la integración de experiencias emocionantes como el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio ambiente, el interés y sus respuestas entusiastas de los niños validan la eficacia de las metodologías propuestas, incluyendo la observación y los grupos focales, para captar sus voces.

El papel del educador en este contexto se extiende más allá de la enseñanza tradicional. Este enfoque reconoce las experiencias de vida de los niños al planificar las experiencias pedagógicas. Esa formación de fuertes vínculos socioafectivos, y la creación de un ambiente seguro da testimonio el compromiso del educador y la comprensión de las necesidades socioemocionales.

La base de este proyecto evolucionó a una fundación formal, demostrando que el trabajo educativo ayuda fuera de las instituciones tradicionales. Esto demuestra que la formación de los educadores debe abarcar enfoques comunitarios, reconociendo que la educación es un elemento para la inversión en el desarrollo humano y social.

Este proyecto da cuenta que es un excelente ejemplo de creación de iniciativas educativas dentro de las comunidades, respondiendo a problemas sociales identificados, como es el acceso limitado a estos espacios de aprendizaje para niños migrantes.

El proyecto demuestra que los espacios públicos, como la caseta comunal del barrio El Piloto pueden transformarse en entornos enriquecedores y seguros para los niños, las niñas y los jóvenes, ofreciéndoles experiencias para el aprendizaje, el juego e interacción social. Esta iniciativa aborda el acceso a espacios de aprendizaje para la comunidad migrante en la zona. Por otro lado, es un espacio educativo y seguro, convirtiéndolo en tiempo de ocio pedagógico y creativo con propósito. El entusiasmo de los niños y sus deseos de poder participar con mayor frecuencia resalta la importancia del espacio como centro de aprendizaje y diversión como lo mencionan los niños al realizar

Por otro lado, la observación participante permitió registrar de manera continua las interacciones de los niños y las niñas, sus expresiones de interés. El diario de campo se conforma en una herramienta fundamental para anotar estas observaciones detalladas, así como las reflexiones de los niños. El registro fotográfico, por su parte, complementa la información escrita al capturar momentos significativos en la interacción, la alegría de los participantes y la exploración del espacio.

Por último, las tres dimensiones del aprovechamiento del tiempo de ocio, habilidades sociales y la pertinencia del movimiento, al integrarlas por medio de los juegos de movimiento en los espacios públicos el proyecto no solo genera el impacto pedagógico significativo, sino que contribuye a las habilidades socioemocionales de los niños, niñas y jóvenes.

Por un lado, el aprovechamiento del tiempo de ocio, esta dimensión es fundamental porque transforma el tiempo libre de los niños y las niñas, transformando de un espacio de aprendizaje en el entorno público en aulas al aire libre.

Por otra parte, las habilidades sociales mediante los juegos donde los niños se relacionan con su entorno y con sus pares fomenta la colaboración e interacción donde comparten ideas, se comunican y trabajan en equipo.

Finalmente, la pertinencia del movimiento es un elemento clave para el aprendizaje, ya que, al incorporar juegos tradicionales y ejercicios corporales, mejora la atención y concentración, también, se trabaja el desarrollo psicomotor de las habilidades como la coordinación y el equilibrio. Los juegos de movimiento ofrecen una nueva perspectiva permitiéndoles a los niños comprender su entorno y explorarlo de una manera consciente. Estas tres dimensiones revitalizan los espacios públicos como entornos seguros y educativos.

Este trabajo permitió diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica basada en juegos de movimiento con enfoque socioafectivo, dirigida a niños y niñas en condición migrante que habitan en contextos urbanos de exclusión. La experiencia fue desarrollada mediante una metodología cualitativa, participativa y situada, que permitió construir una propuesta coherente con las voces de los niños, las condiciones del territorio y las realidades sociales de su entorno.

Uno de los principales hallazgos fue la resignificación del espacio público como entorno de aprendizaje. A través de los juegos de movimiento, el parque y la caseta comunal dejaron de ser espacios de paso o uso restringido para convertirse en lugares simbólicos de encuentro, juego y vínculo. Los niños manifestaron entusiasmo, disposición constante y deseo de permanencia, lo que evidenció la apropiación emocional y afectiva del lugar, así como su potencial educativo.

La propuesta permitió activar tres dimensiones fundamentales para el desarrollo integral de la infancia. En primer lugar, el aprovechamiento del tiempo de ocio se transformó en una experiencia formativa y significativa. Lejos de ser tiempo vacío, el tiempo libre se convirtió en un escenario de exploración, creación y aprendizaje colectivo. En segundo lugar, se fortalecieron diversas habilidades sociales, tales como la cooperación, la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Estas habilidades emergieron espontáneamente en el marco de los juegos, potenciadas por el acompañamiento respetuoso y afectivo. Finalmente, se confirmó la pertinencia del movimiento como mediador pedagógico. El cuerpo en acción, en juego y en vínculo, fue el vehículo para acceder al aprendizaje, al reconocimiento de los otros y al encuentro con el espacio.

El diseño de la propuesta, anclado en la realidad de los participantes y nutrido por sus intereses, permitió validar la efectividad del juego como estrategia educativa. Las dinámicas generaron participación activa, compromiso, expresión emocional y construcción colectiva de normas y sentidos. Los niños no solo jugaron: imaginaron, propusieron, adaptaron y evaluaron las experiencias, asumiendo un rol protagónico y activo en todo el proceso.

Desde lo metodológico, el enfoque cualitativo y la perspectiva etnográfica brindaron herramientas para comprender no solo lo que sucedía en las sesiones, sino lo que significaba para los participantes. La observación directa, los registros de campo y las actividades de evaluación participativa ofrecieron insumos que sustentan la validez de los hallazgos y el sentido pedagógico de la propuesta.

Al mismo tiempo, la experiencia permitió identificar áreas de mejora que orientan una segunda fase de implementación. Es necesario diversificar los juegos para responder a la

diversidad etaria y de habilidades, asegurar mayor frecuencia de los encuentros para dar continuidad al proceso formativo, ampliar y adaptar los materiales según los intereses expresados por los niños e integrar de forma más activa a cuidadores y referentes adultos del entorno comunitario.

Más allá de los resultados inmediatos, la experiencia desarrollada tiene implicaciones que invitan a repensar las prácticas educativas en contextos de vulnerabilidad. En el plano educativo, muestra que el juego, acompañado de escucha y afecto, puede convertirse en una herramienta para promover aprendizajes significativos, habilidades socioemocionales y participación activa. En el plano social, permite reconocer a niños y niñas migrantes como sujetos de derechos, capaces de imaginar, proponer y transformar colectivamente su entorno. Y en el ámbito comunitario, refuerza la posibilidad de resignificar los espacios públicos como lugares de encuentro, cuidado mutuo y construcción de sentido de pertenencia, trascendiendo su uso cotidiano y aportando a la creación de vínculos más sólidos entre los habitantes del barrio.

En conclusión, esta propuesta pedagógica demostró que es posible construir experiencias educativas significativas desde lo lúdico, lo corporal y lo afectivo, incluso en contextos marcados por la exclusión. El juego de movimiento no solo enriqueció el tiempo libre, sino que se constituyó en una estrategia de desarrollo integral, transformación del entorno y fortalecimiento de la infancia como sujeto activo de derecho, aprendizaje y comunidad. Esta experiencia sienta bases sólidas para su continuidad, expansión y adaptación en otros contextos sociales similares.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones de esta experiencia se encuentra la dificultad para sostener las actividades de manera continua en el tiempo, debido a la naturaleza voluntaria del proyecto y la falta de recursos estables. Además, el trabajo se desarrolló en un contexto y con un grupo específico de niños y niñas migrantes, por lo que sus resultados no pueden generalizarse a toda la población. A pesar de ello, la experiencia ofrece pistas valiosas sobre el potencial transformador del juego y del espacio comunitario, así como la importancia de diseñar propuestas educativas sensibles al contexto y abiertas a las voces de quienes participan.

7. REFERENCIAS

Sarrate Capdevila, M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 51–61.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868>

Vivas, F. (2009). El espacio público como parte del sistema de lugares en tres casos de estudio.

<https://www.redalyc.org/pdf/705/70513208003.pdf>

Cremé de la cruz, H., Paumier, K (2015). Los juegos de movimiento, una necesidad de los niños y niñas durante la etapa preescolar.

<https://www.efdeportes.com/efd209/los-juegos-de-movimiento-durante-preescolar.htm>

Nuviala, A., Ruiz, J., García, H. (2003). Tiempo libre, ocio y actividades físicas en los adolescentes. La influencia de los padres.

[file:///C:/Users/JV/Downloads/Dialnet-TiempoLibreOcioYActividadFisicaEnLosAdolescentes-2282437%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JV/Downloads/Dialnet-TiempoLibreOcioYActividadFisicaEnLosAdolescentes-2282437%20(1).pdf)

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Colección Ider.

<https://ice.ua.es/ar/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Augustowsky, G. (2007). Capítulo 5. El registro fotográfico en la investigación educativa.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34349292/El_registro_fotografico_en_la_investigacion_educativa_Capitulo_5_1_xp-libre.pdf?1407056863=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl_registro_fotografico_en_la_investigacion_educativa_Capitulo_5_1_xp-libre.pdf&Expires=1747490986&Signature=NE07VU7~E5HklAXBZwnPiusSeeq29H~WPb1mfwSrnHzXzgHPfDeBb-PsZ8gVKgyFFlhMCDtftzRIrMZ7sQuLmpr396EFemiKlQ4yPZew1uQK9wqeO9lVEquhQmVwrF66e2rswGNiLV4xX5SV5ul9Mu~bxi6kcZID-SEvn-iDIqQEo2EfgiEU7B0m8yP9yTt0vx6Zvw~h5dw8n~vFQScW8xwIkvio~X7ars~keSqZXp1kEbweuWPn1nKkgzuzL8t2rsBwH1FsE7qhGJi-M4PSN-rMxDTM9N4m9ErX9u3fnxrd7lDzUcAyz1qyTwBOz72wszt10kh0CyWgYfgTPG99g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Hernández, U, Moreno, J, et al. (2011). Los Proyectos Pedagógicos de Aula para una educación flexible y pertinente. [1_Proyectos-Pedagogicos-de Aula para una educación flexible y pertinente.pdf](#)

Gonzalo, J, Camas, L, et al. (2018). La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo. [“La-contribución-del-juego-infantil-al-desarrollo-de-habilidades-para-el-cambio-social-activo”.pdf](#)

Zapata, S. (2024). Inclusión educativa de migrantes venezolanos: experiencias y sentimientos en la voz de los estudiantes. Trabajo de grado.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/8fba1325-09a9-4c92-bc99-c448ba4cd078/content>

Cussiánovich, A. (2024). Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura.

[APznzabibCwG4quTzw9DIf-q36bwoKRCWcGDgUmXekdnroR5Po7alYmEX34o4gIyYwiwgWxLjWAZhAlfPtAUpTnjIcIyVChF2y8W52_-Lei1hyAkv4CwCasVzhnfzSZxqjPhmCP2oGVU_x3yKYXXcdtkZBnZsjsNGyB8e9cBTcef hO2qmI5IY5wOYZP1UeEvpyEPs3TgNmHOay2x7fpgglE-9.pdf](#)

Sánchez, P. (2024). Urbanismo Pedagógico El espacio público como herramienta de aprendizaje y reflexión ciudadana.

<file:///C:/Users/JV/Downloads/Urbanismo+Pedag%C3%B3gico.pdf>

Universidad del rosario. (2025). Después de tres años y un éxito proceso de regularización migratoria los desafíos continúan

<https://urosario.edu.co/sites/default/files/2024-06/reporte-junio-de-bitacora-migratoria.pdf>

Aguilar, T. (2025). Alcaldía y Policía de Cali lanzan estrategia para seguir disminuyendo la deserción escolar en la ciudad

<https://www.cali.gov.co/seguridad/publicaciones/184457/alcaldia-y-policia-de-cali-lanzan-estrategia-para-seguir-disminuyendo-la-desercion-escolar-en-la-ciudad/>

Llano, A, Gutiérrez, C. (2017). Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales.

<file:///C:/Users/JV/Downloads/Pedagogi%CC%81a%20y%20Ciudad.pdf>

Sector educacional. (2024). Colombia reporte situacional.

https://www.r4v.info/sites/g/files/tmzbd12426/files/2025-02/2024S1_Sector-Educaci%C3%B3n_sitrep_1_Semestre.pdf

Martín, M, Duran, S. (2024). El juego en la educación inicial.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Jiménez, C., Salamanca, L., y Rodríguez, C. (2021). El concepto de “espacio público” en América Latina desde el campo bibliográfico.

file:///C:/Users/JV/Downloads/629767975019_visor_jats.pdf

Gonzáles, M. (2023). Educación comunitaria: Promoción de la integración comunitaria con niños y niñas provenientes de Venezuela en una comunidad de acogida.

<https://repositorio.ufps.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/handle/ufps/9299/TG1320074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lizarazo, E. (2023). Uso del juego como actividad rectora para promover autoconciencia y fortalecer el desarrollo socio afectivo en niños de grado primero de la Escuela Urbana Mixta de la Institución San Luis Beltrán.

<https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/58608/1/elizarazof.pdf>

Granada, I, Ortíz, P, et al. (2023). Migración y educación: desafíos y oportunidades.

[file:///C:/Users/JV/Downloads/Mcigracion-y-educacion-desafios-y-oportunidades%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JV/Downloads/Mcigracion-y-educacion-desafios-y-oportunidades%20(1).pdf)

Núñez, C. (2023). El concepto de Educación Liberadora en Paulo Freire

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9476/1/T4147-MPE-Nu%c3%b1ez-El%20concepto.pdf>

Aliaga, F, Olmos, A, et al. (2024). Inclusión e integración educativa con población migrante.

[file:///C:/Users/JV/Downloads/M-7388%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JV/Downloads/M-7388%20(1).pdf)

Blanca, E, Forero, M. (2024). El Juego como Estrategia para Fortalecer las Habilidades Socioemocionales en los Niños del Grado Tercero del Colegio Manuel Cepeda Vargas.

<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/8d491d31-d60e-4bf6-b653-a34f063151dc/content>

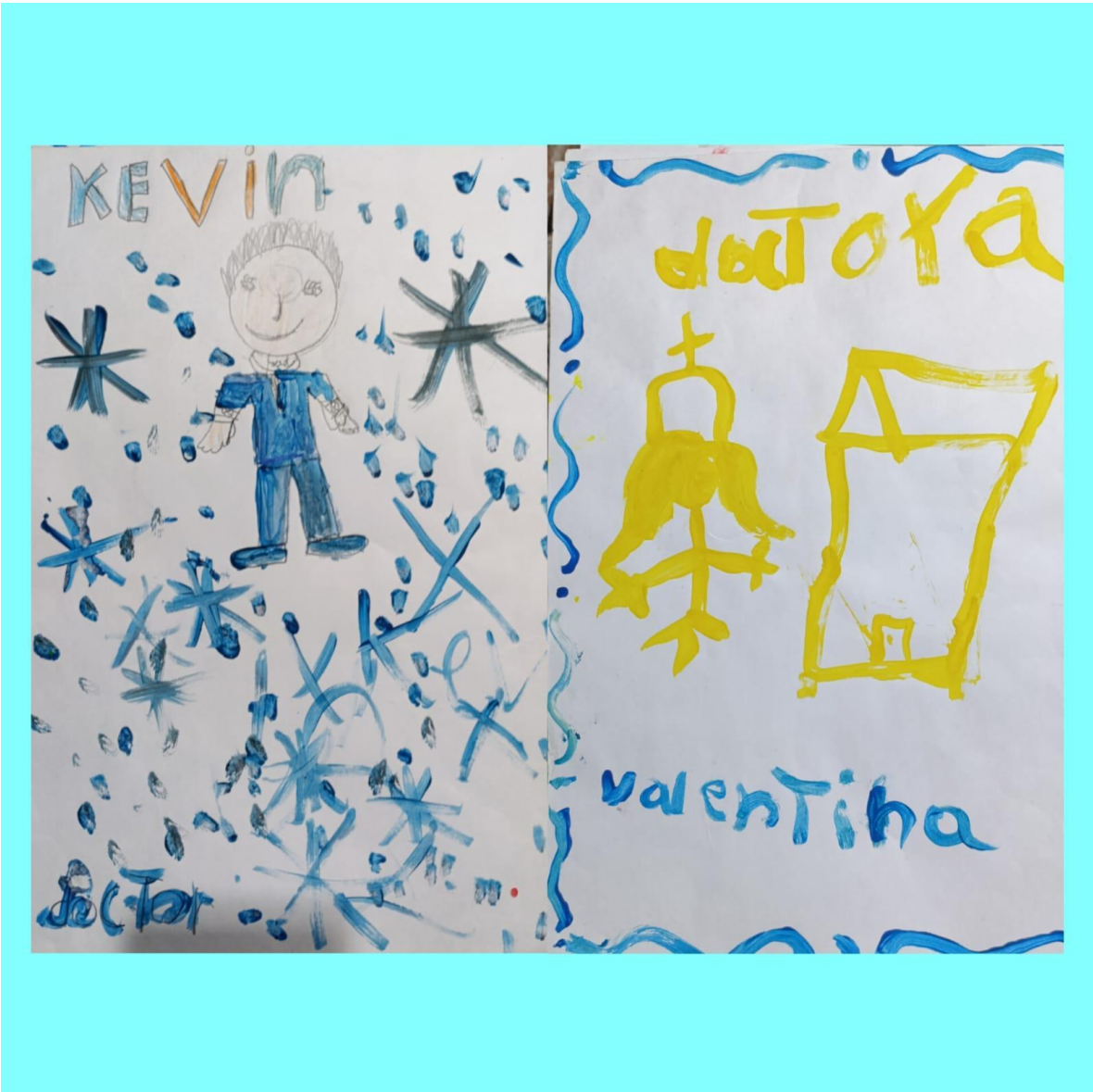
Millares, L. (2024). Fortaleciendo la Educación Comunitaria: Un Modelo Inclusivo para Niños Migrantes.

[https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/66156/lmillaesf.pdf?sequence=1&isAllowed](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/66156/lmillaesf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
≡y

8. ANEXOS



Fotografía Sesión. Cuando sea grande quiero ser. Dibujo y arte. Elaboración propia de los niños y niñas



Fotografía Sesión. Cuando sea grande quiero ser. Dibujo y arte. Elaboración propia de los niños y niñas



Fotografía Sesión. Cámara fotográfica de la identidad. Dibujo y arte. Elaboración propia de los niños y niñas.



Fotografía Sesión. Cámara fotográfica de la identidad. Dibujo y arte. Elaboración propia de los niños y niñas



Fotografía Sesión Lectura de cuentos.



Fotografía Sesión Semáforo corporal.



Fotografía Sesión Juegos tradicionales



Fotografía Sesión. Experiencia del yo. Dibujo y arte. Elaboración propia de los niños y niñas



Fotografía Sesión Experiencia del yo. Dibujo y arte. Elaboración propia de los niños y niñas



Fotografía Sesión Dibujo familia y del yo. Elaboración propia de los niños y niñas.



Fotografía Sesión Manualidad tu animal favorito. Elaboración propia de los niños y niñas



Fotografía Sesión. Elaboración propia de los niños y niñas sobre manualidad día de la madre.



Fotografía Sesión Manualidad día de la madre, elaboración propia de los niños y niñas



Fotografía Sesión Motricidad fina.



Fotografía Sesión Decorando los cuadernos.



Fotografía Sesión Quiero aprender. Dibujo y arte. Elaboración propia de los niños y niñas

	FUNDACIÓN MARIPOSA DE COLORES	FT-07-V1 13-03-25
	CONSENTIMIENTO INFORMADO BENEFICIARIOS	

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA FUNDACIÓN *MARIPOSA DE COLORES*

Manifiesto que se me ha explicado la naturaleza y propósito de las actividades que realiza la **Fundación Mariposa de Colores** y de igual manera, pongo en conocimiento que esta participación es voluntaria.

Finalmente, manifiesto que el/la persona encargada del proyecto me ha aclarado las dudas que han surgido de la participación voluntaria del niño/niña y que los datos e información suministrada serán tratados conforme la ley de protección de datos personales 1581 de 2012.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

En constancia de lo anterior, se firma el día 15 de marzo de 2025:

Nombre completo	Apellidos	Número de identificación	Representante legal del niño o niña	Número de contacto	Firma

Consentimiento informado.