



Los juegos tradicionales y la educación propia, una apuesta orientada a fortalecer la identidad cultural de la comunidad Inda Guacaray

Yajaira Brinney Pantoja Montero

Artículo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesora

Yenni Andrea Gutiérrez Magíster (MSc) en Educación desde la diversidad

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Citar/How to cite	(Pantoja Montero, 2026)
Referencia/Reference	Pantoja Montero, Y. B. (2026). <i>Los juegos tradicionales y la educación propia, una apuesta orientada a fortalecer la identidad cultural de la comunidad Inda Guacaray</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, Seleccione cohorte posgrado

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

Este artículo se propone determinar cómo los juegos tradicionales y los elementos de la educación propia permiten recuperar y respetar la diversidad cultural, mediante la implementación de una estrategia pedagógica en el Centro Educativo Indígena Awa Inda Guacaray del municipio de Tumaco (Nariño). Metodológicamente, dentro de la investigación cualitativa se optó por un enfoque que permite un marco para implementar, reflexionar e interpretar esta experiencia pedagógica; para ello, se realizó un acercamiento a 20 estudiantes del grado primero y a la docente, para conocer sus voces en relación con los juegos tradicionales y las prácticas de educación propia. Entre otros hallazgos, se evidenció que el juego tradicional es una herramienta mediadora clave del aprendizaje. A través de él, los estudiantes disfrutaron de la apropiación de los saberes que los caracterizan culturalmente y revitalizaron su identidad y motivación escolar. Se concluye que los juegos tradicionales se posicionan como un recurso fundamental para motivar a los estudiantes, facilitar su participación activa en el aprendizaje y relacionarlos con los elementos propios de su entorno comunitario.

Palabras clave: Juegos tradicionales, Juego y aprendizaje, Educación indígena propia, Identidad cultural.

Abstract

This article aims to determine how traditional games and elements of Indigenous education contribute to the recovery and respect of cultural diversity through the implementation of a pedagogical strategy at the Awa Inda Guacaray Indigenous Educational Center in the municipality of Tumaco (Nariño). Methodologically, within the qualitative research framework, an approach was chosen that provides a structure for implementing, reflecting on, and interpreting this pedagogical experience. To this end, 20 first-grade students and their teacher were interviewed to gather their perspectives on traditional games and Indigenous education practices. Among other findings, it was evident that traditional games are a key mediating tool for learning. Through them, students enjoyed acquiring knowledge that culturally characterizes them and revitalized their identity and academic motivation. It is concluded that traditional games are a fundamental resource for motivating students, facilitating their active participation in learning, and connecting them with elements of their community environment.

Keywords: Traditional games, Play and learning, Indigenous education, Cultural identity.

Introducción

Los juegos tradicionales constituyen un legado cultural, cuya práctica aún persiste, según Solís-Silva et al. (2025), “adaptándose y transmitiéndose entre generaciones con sus particularidades regionales en denominación, reglas y ejecución. Más allá del ocio, estas prácticas lúdicas fortalecen la identidad cultural y, crucialmente, emergen como una estrategia didáctica fundamental para la educación” (p. 1). A través de generaciones, los juegos han promovido la interacción, la colaboración y la convivencia en todos los ámbitos.

En este marco, los juegos tradicionales no aparecen como simples recursos recreativos. Por ejemplo, Lavega et al. (2006) los entienden como agentes de desarrollo cultural que favorecen procesos de colaboración y diálogo; Moreno (2008), a su vez, resalta que el juego enriquece las dimensiones históricas, culturales y sociales del ser humano; y las orientaciones pedagógicas del MEN (2018) insisten en que juegos, cantos, relatos y rituales constituyen formas de memoria colectiva que mantienen vivas las tradiciones y los saberes de la comunidad. Al respecto, autores como Lavega et al. (2006), manifiestan que “Los juegos y deportes tradicionales funcionan como agentes que contribuyen al desarrollo cultural como eje vertebrador de procesos de colaboración basados en el diálogo, que se manifiestan a través de lenguajes motores y expresivos” (p. 70).

De este modo, los juegos tradicionales guardan una estrecha relación con la cultura propia de cada comunidad y de esta misma manera con el desarrollo de los niños y niñas, favoreciendo múltiples aspectos que conllevan su uso dentro del aula y en el desarrollo integral de los estudiantes; en este sentido, Moreno (2008) expresa que

La relación entre el juego y el desarrollo humano se manifiesta de múltiples formas, enriqueciendo las dimensiones históricas, culturales, sociales, lúdicas y económicas del ser humano. Es el juego un lenguaje universal que permite interpretar las realidades de la sociedad y un excelente escenario para reivindicar el sentido de lo humano. (p 99)

Particularmente en el contexto educativo, los juegos tradicionales no solo favorecen el aprendizaje, sino que además benefician la interacción entre docentes y estudiantes, ya que promueven habilidades sociales en niños y niñas (García-Flores, 2026). Desde esta mirada, la apuesta pedagógica aquí desarrollada no consistió en “usar juegos” para enseñar contenidos escolares convencionales, sino en resignificar los juegos que ya forman parte de la experiencia cotidiana de los niños para convertirlos en escenarios de apropiación cultural, participación y

aprendizaje significativo. Todo ello, en el contexto de la educación propia indígena, puesto que el juego constituye un elemento clave que permite obtener conocimientos propios sobre la cultura Awa de una forma más divertida e innovadora que resulta para los niños y niñas una forma más fácil para practicar y recordar lo que se va aprendiendo, tal como lo señala el MEN (2018):

Otros grupos reconocen juegos tradicionales que incluyen cantos, rondas y acciones que hacen parte de la preparación para la vida adulta, por ejemplo, la comunidad afrochocoana juega a arrancar la yuca o en el Vaupés, las niñas y los niños indígenas disfrutan de actividades como tumbar un árbol o hacer una canoa. Son formas de memoria colectiva que mantienen tradiciones y saberes de la comunidad o grupo, pero además fortalecen las habilidades y valores, al tiempo que propician vínculos con otros y enseñan a la historia de la comunidad o grupo mientras niñas y niños son felices y los disfrutan. (p. 52)

Ahora bien, pensar la escuela en contextos indígenas implica cuestionar de manera crítica la persistencia de modelos pedagógicos que, aunque se presentan como neutrales, suelen operar desde lógicas homogeneizadoras que fragmentan la experiencia educativa y debilitan el vínculo entre aprendizaje, territorio e identidad. En el caso del Centro Educativo Indígena Inda Guacaray, la reflexión no puede desligarse de un contexto marcado por la ruralidad, la vulnerabilidad social, la presencia de violencia armada y la vigencia de prácticas escolares tradicionales basadas en la memorización, la repetición y la transcripción. Estas dinámicas, además de afectar la motivación de los estudiantes, invisibilizan los saberes ancestrales de la comunidad Awa, generando una desconexión entre la escuela y la vida cultural de los niños y niñas.

Frente a esta situación, esta propuesta pedagógica asumió una postura clara: la recuperación y el respeto por la identidad cultural no puede entenderse como contenidos complementarios del currículo, sino como principios estructurantes de la experiencia formativa. Esta posición dialoga con el horizonte pedagógico y político que proponen Calvo y García (2012) quienes sostienen que la etnoeducación permite revisar críticamente las concepciones, filosofías y políticas que subyacen al sistema educativo cuando este busca responder a la diversidad cultural. De esta manera, la etnoeducación se presenta como un modelo de educación que busca respetar y recuperar la diversidad y la identidad cultural de las comunidades indígenas y afrocolombianas.

Así mismo, se considera importante que dentro de los territorios donde se encuentra población indígena se pueda dar mayor participación a las comunidades en torno a los procesos educativos, teniendo en cuenta sus historias e intereses como lo expresa Trillos (2004): “La

etnoeducación acogió un movimiento cultural y pedagógico representando por organizaciones indígenas y académicas comprometidas en el proceso, pretendiendo responder lo mejor posible a la realidad culturalmente plural de las aulas indígenas, desbordando los límites de la educación normatizada y formal” (p. 168).

Desde esta perspectiva, la educación propia adquiere una atención indiscutible. Más que una adaptación cultural de la escuela formal se constituye en una forma de comprender y habitar el mundo desde la memoria colectiva, el territorio, la participación comunitaria y el respeto por la diversidad. Las orientaciones pedagógicas citadas en la propuesta subrayan que la educación propia enfatiza las formas particulares de comprender el mundo, el lugar de los sabedores, la memoria histórica y el sentido de lo comunitario.

En la misma línea, Calvo y García (2012) señalan que la educación indígena propia busca salir de los límites escolares sin renunciar a la responsabilidad que tienen las comunidades para definir y controlar la educación desde sus cosmovisiones, mientras que Zuluaga y Largo (2020) destacan su potencial para fortalecer los planes de vida, el reconocimiento del territorio y los saberes culturales. Reflexionar sobre esta experiencia exige, entonces, afirmar que la escuela indígena no debe limitarse a traducir contenidos externos, sino que está llamada a fortalecer los procesos de pervivencia cultural desde prácticas pedagógicas situadas.

Así pues, preservar y transmitir a las nuevas generaciones, a través de la educación, aquellos elementos que caracterizan una cultura resulta fundamental para evitar que se debiliten o desaparezcan con el paso del tiempo, así como para contrarrestar la idea de que se trata de saberes sin relevancia en la actualidad. Por el contrario, estos constituyen aspectos esenciales en la construcción de la identidad de los niños y las niñas. En este sentido, la educación propia posibilita, respeta y promueve formas diversas de comprender, habitar y vivir el mundo según las particularidades de cada comunidad.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2018) señala que la educación propia “hace énfasis en las formas particulares de comprender y habitar el mundo, el lugar preponderante que ocupan los sabedores y líderes, la memoria colectiva e histórica como capacidad para transmitir el entramado social en el presente, el sentido de lo comunitario, lo productivo, el territorio, la valoración y el respeto por la diversidad; así como en la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y la participación de niñas y niños” (p. 19).

En el anterior escenario, la presente propuesta parte del reconocimiento de que, en distintos contextos latinoamericanos, la escuela continúa enfrentando la tensión entre modelos educativos homogeneizantes y la necesidad de reconocer saberes, lenguas e identidades culturales propias de los territorios. En el caso del Centro Educativo Indígena Inda Guacaray, ubicado en el resguardo Awa del corregimiento de Llorente, en Tumaco, persisten prácticas escolares tradicionales centradas en la memorización, los dictados y la repetición, al tiempo que los juegos tradicionales, la lengua Awapit y otros saberes ancestrales quedan desplazados del proceso formativo, generando desmotivación, bajo rendimiento y desconexión entre la experiencia escolar y la identidad cultural de los niños y niñas.

Pero en América Latina, esta problemática no es aislada. Los antecedentes muestran que, en el ámbito internacional, autores como Mojerón et al. (2024), en la investigación *Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores culturales en la comunidad de Las Piñas*, desarrollaron un estudio con enfoque cuantitativo, no experimental y de tipo aplicado, en el que participaron 321 hogares. Sus hallazgos evidenciaron que los juegos tradicionales constituyen una estrategia eficaz para incorporarse al currículo, pues aportan al desarrollo integral de los estudiantes y fortalecen la preservación de la identidad cultural y el sentido de pertenencia comunitaria.

En esta misma línea, Vásquez et al. (2025), en *Juegos tradicionales: una construcción de memoria, identidad, cultura y simbolismo. Elementos de la construcción de la interculturalidad de la parroquia Flores*, emplearon un enfoque mixto con alcance descriptivo, encontrando que los juegos tradicionales favorecen la participación activa y social, despiertan interés por el conocimiento de otras culturas y se convierten en un medio para practicar valores, costumbres y tradiciones propias.

En el contexto nacional, Palacios (2018), en *Identidad cultural y escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia*, desarrolló una investigación de enfoque cualitativo apoyada en observación, entrevistas semiestructuradas, grupos de enfoque y cartografía social; sus resultados mostraron que muchos estudiantes no poseen sentido de pertenencia por su cultura, por lo que la escuela y los docentes deben garantizar la transmisión y pervivencia de la cultura ancestral y la formación de la identidad étnica.

Asimismo, Loaiza (2023), en *Educación propia Pijao: Estrategias pedagógicas en la enseñanza de la ética y los valores humanos*, desde un enfoque cualitativo con observación y

entrevistas a profundidad, concluyó que existe desarticulación entre educación formal y educación propia, lo que exige estrategias pedagógicas que fortalezcan la relación de docentes y directivos con espacios de saberes ancestrales y mingas indígenas. De manera complementaria, Ramírez y Gonzales (2021), en *Recorriendo el territorio: Paisajes de comprensión de la educación propia*, mediante un enfoque cualitativo y entrevistas, señalaron que la educación propia debe desarrollarse desde una educación comunitaria y un currículo integral que salvaguarde la pervivencia y las costumbres del pueblo Nasa.

En el ámbito regional, Bisbicus y Canticus (2019), en *Propuesta metodológica etnoeducativa e intercultural para facilitar la enseñanza y aprendizaje del Awapit*, trabajaron con estudiantes de grado primero del Centro Educativo El Sábalo y El Playón mediante una metodología de investigación acción-participativa con enfoque cultural, apoyada en registros de trabajo, entrevistas, diálogos y talleres; sus hallazgos destacaron la necesidad de fortalecer la lengua materna a partir de los saberes previos y de estrategias pedagógicas situadas que permitan recuperar su uso y reconocer su valor dentro del pueblo Awa.

De igual forma, Cuastumal et al. (2023), en *Didáctica basada en juegos tradicionales para la pervivencia del territorio como principio identitario a partir del fortalecimiento de los valores culturales en estudiantes de preescolar*, desde una metodología cualitativa, diseño no experimental y enfoque etnográfico, afirmaron que el éxito escolar no debe medirse solo por resultados académicos, sino también por la capacidad de la escuela para preservar tradiciones ancestrales a través de los juegos tradicionales.

Finalmente, Risueño et al. (2025), en *Fortalecimiento de la identidad del Pueblo Pasto con los estudiantes modalidad multigrado del Centro Educativo Cristo Bajo del Resguardo Indígena de Muellamues, mediante una estrategia didáctica basada en el saber ancestral del tejido de la ruana desde el área de Ciencias Sociales*, con enfoque cualitativo, diseño descriptivo y método de investigación-acción, propusieron estrategias pedagógicas orientadas a preservar tradiciones y saberes propios y a disminuir la desconexión entre la enseñanza formal y los saberes ancestrales.

En conjunto, estos antecedentes señalan que los juegos tradicionales, la educación propia y la etnoeducación no solo fortalecen el sentido de pertenencia y la memoria cultural, sino que también ofrecen rutas pedagógicas más significativas, participativas y contextualizadas para la infancia. Se destaca, además, que la escuela sigue siendo un escenario en debate: por un lado, puede reproducir enfoques ajenos a las realidades comunitarias; por otro, puede convertirse en un espacio

de recuperación cultural, de diálogo intergeneracional y de afirmación identitaria. En tal contexto, esta propuesta pedagógica se orientó por una tensión central: *¿de qué manera la escuela puede dejar de ser un espacio que margina los saberes propios de la comunidad y convertirse en un escenario pedagógico que, a través del juego y la educación propia, contribuya a recuperar y respetar la diversidad cultural?*

Frente a esta tensión, el presente artículo el presente artículo tiene como objetivo determinar cómo los juegos tradicionales y los elementos de la educación propia permiten recuperar y respetar la diversidad cultural, mediante la implementación de una estrategia pedagógica en el Educativo Indígena Awa Inda Guacaray del municipio de Tumaco (Nariño). Para ello, se asume la postura de que los juegos tradicionales no deben entenderse como actividades accesorias o recreativas desligadas del currículo, sino como mediaciones pedagógicas culturalmente situadas, capaces de articular aprendizaje, motivación, participación e identidad. En consecuencia, se sostiene que la educación propia, cuando dialoga con estrategias lúdicas construidas desde el contexto, posibilita no solo la apropiación de palabras en Awapit, mitos, alimentos ancestrales y símbolos del territorio, sino también la formación de valores, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento del sentido de pertenencia comunitaria.

Desde esta mirada, reflexionar sobre esta experiencia pedagógica implica defender una escuela que reconozca la cultura Awa como fuente legítima de conocimiento y que asuma la diversidad no como un contenido complementario, sino como un principio orientador de la práctica educativa. En coherencia con esta postura, la reflexión se articula con una propuesta pedagógica orientada a implementar, con los niños y niñas de grado primero del Centro Educativo Indígena Inda Guacaray, una experiencia basada en los juegos tradicionales y la educación propia para contribuir a la recuperación y al respeto de la diversidad cultural de la comunidad.

Para ello, se partió de la necesidad de identificar los juegos tradicionales y las prácticas de educación propia presentes en el contexto Awa, con el fin de reconocer su pertinencia pedagógica y cultural; posteriormente, se avanzó en la implementación de una estrategia didáctica que integró dichos juegos con los principios de la educación propia, garantizando su coherencia con el contexto lingüístico y cultural de la comunidad; finalmente, el proceso se orientó a la elaboración de un material pedagógico sistematizado que recopilara la propuesta, las estrategias y las experiencias desarrolladas, de manera que pudiera ser entregado a la comunidad educativa como recurso de consulta, aplicación futura y posible réplica en otros contextos similares (ver anexo).

Metodología

En el contexto de la investigación cualitativa entendida como un proceso que se mueve entre los hechos, la reflexión y la interpretación (Hernández-Sampieri et al., 2014; Rojas-Espinoza, 2022) la presente propuesta se desarrolló en tres fases articuladas y diseñadas a partir de una metodología coherente con los cuatro momentos planteados en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso (MEN, 2017). En este marco, la primera fase, denominada *Conociendo los actores de mi propuesta pedagógica*, estuvo orientada al reconocimiento de los participantes y al diagnóstico participativo, con el propósito de recoger información sobre los juegos tradicionales que practican los 20 estudiantes de grado primero del Centro Educativo Indígena Awa Inda Guacaray del municipio de Tumaco (Nariño), sus motivaciones, sus percepciones sobre el aprendizaje en la institución y la mirada de la docente frente al uso pedagógico del juego.

Para ello, se desarrolló inicialmente un taller con los estudiantes en el que, mediante un dibujo, representaron el juego que más practican en su vida cotidiana; este ejercicio se complementó con preguntas orientadoras como: ¿Cómo se llama este juego?, ¿Dónde lo aprendiste?, ¿Con quién lo juegas? y ¿Qué es lo que más disfrutas de ese juego? Posteriormente, se realizó una entrevista grupal bajo la dinámica del tingo tango, en la que el estudiante que quedaba con la pelota respondía preguntas breves y espontáneas como: ¿Qué es lo más divertido que haces en el colegio?, ¿Qué cosas no te gustan de las clases?, ¿Qué te gustaría que hicieran más los profes en clase? y, si tú fueras profe, ¿cómo enseñarías?

Finalmente, se aplicó una entrevista estructurada a la docente del grado primero para conocer su experiencia y percepción sobre los juegos tradicionales y su lugar en la estrategia pedagógica; entre las preguntas formuladas estuvieron: ¿Usas juegos tradicionales en clase?, ¿Qué juegos recuerdas de tu infancia?, ¿Qué necesitas para integrar más el juego en el aula? y ¿Crees que el juego ayuda a aprender? ¿Por qué? Esta fase de indagación permitió construir una base contextual sólida para orientar la propuesta desde las voces, intereses y necesidades reales de la comunidad educativa. En coherencia con ello, el MEN (2017) señala que “Escuchar, observar y recoger las inquietudes, los intereses y las preguntas de las niñas, los niños y sus familias para comprender sus procesos de desarrollo y aprendizaje; eso es indagar” (p. 111).

A partir de la información obtenida, se desarrolló la segunda fase, centrada en la proyección y diseño de ocho fichas pedagógicas, organizadas como núcleo metodológico de la propuesta. Estas

fichas fueron construidas teniendo en cuenta las actividades rectoras y la importancia del juego como experiencia fundamental en la educación inicial, en tanto posibilita procesos de expresión, construcción simbólica y apropiación del mundo. En este sentido, el MEN (2025), plantea que “El niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega”, idea que respalda el valor formativo del juego en contextos escolares. En consecuencia, es necesario “diseñar ambientes, disponer objetos, promover la construcción de proyectos desde las preguntas propias de los niños y las niñas, sus capacidades y aquello que pueden aprender; eso es proyectar” (MEN, 2017, p. 116).

Con base en ello, las fichas fueron pensadas como una ruta pedagógica flexible, pertinente y culturalmente situada, en la que se integraron juegos tradicionales como la rayuela, la lleva, la cuerda, las carreras, las canicas, la carrera de sacos, el ponchado y los bolos, para abordar contenidos relacionados con expresiones en Awapit, alimentos ancestrales, mitos y leyendas, creencias y elementos simbólicos de la cultura indígena. Así, la rayuela y la carrera de sacos se orientaron al aprendizaje y práctica de palabras en Awapit; la lleva y el ponchado se vincularon con el reconocimiento de alimentos ancestrales y su valor cultural; la cuerda favoreció la evocación de objetos, colores y actividades propias de la comunidad; las carreras posibilitaron el acercamiento a mitos y leyendas; y las canicas y los bolos promovieron la recordación de creencias y elementos identitarios del territorio.

Posteriormente, la tercera fase correspondió a la implementación y seguimiento de la propuesta, es decir, al momento de vivir la experiencia y valorar el proceso. Durante esta etapa se llevaron a cabo los encuentros pedagógicos con los estudiantes, favoreciendo su participación activa en experiencias significativas, agradables y contextualizadas. Sobre este momento, el MEN (2017) expresa: “Privilegiar la vivencia de las niñas, los niños y sus familias, respetando sus experiencias y procurando siempre llevarlas un poco más allá; darle paso a la incertidumbre, a la emergencia de mil maneras de aprender con las que cuentan” (p. 133). De manera complementaria, la valoración del proceso implicó una reflexión constante sobre las acciones implementadas, sus alcances y las decisiones pedagógicas necesarias para fortalecer la práctica, en consonancia con lo señalado por el MEN (2017): “Reflexionar en todo momento sobre la práctica; intentar responder a las preguntas sobre las formas en que aprenden los niños y las niñas, y sobre las mejores maneras de promover su desarrollo; esto es valorar el proceso” (p. 138).

En esta fase se utilizó un cronograma de trabajo y se emplearon técnicas de recolección de información, entre ellas, el diario de campo ocupó un lugar central como herramienta clave en un

proceso organizado para reunir la información (Luna-Gijón et al., 2022), ya que permitió registrar de manera sistemática las acciones desarrolladas durante la implementación de los juegos tradicionales y la educación propia como estrategia para preservar y respetar la diversidad cultural del territorio indígena. Esta fase no se limitó al registro descriptivo de lo ocurrido, sino que se constituyó en una oportunidad para analizar pedagógicamente la experiencia, dotar de sentido las acciones educativas emprendidas e interpretar sus alcances en relación con los propósitos de la propuesta.

La información consignada en el diario de campo hizo posible recuperar de manera detallada las dinámicas vividas en cada actividad, las reacciones de los estudiantes, las formas de participación, los aprendizajes evidenciados y las relaciones construidas entre juego, cultura y educación propia. A partir de este ejercicio, fue posible identificar y valorar las buenas prácticas implementadas durante el proceso, así como reconocer las lecciones aprendidas derivadas de la experiencia. En este sentido, la fase se orientó a comprender cómo las acciones pedagógicas desarrolladas adquirieron significado en el contexto comunitario y de qué manera aportaron al fortalecimiento de la identidad cultural y al enriquecimiento de la práctica educativa. De igual forma, permitió proyectar elementos de mejora para futuras propuestas pedagógicas de características similares.

Adicionalmente, se diseñó y utilizó una ficha de observación estructurada con el propósito de orientar de manera más sistemática el registro de las acciones desarrolladas en cada actividad. Este instrumento permitió organizar la observación de aspectos clave como la participación de los niños y niñas, sus interacciones, las respuestas frente a los juegos tradicionales, la apropiación de elementos de la educación propia y las menciones espontáneas que surgían durante las experiencias pedagógicas. De esta manera, la ficha contribuyó a dar mayor rigurosidad al proceso de recolección de información, facilitando no solo la descripción de lo ocurrido, sino también la identificación de expresiones, comportamientos y aprendizajes significativos que posteriormente fueron retomados en el análisis de la propuesta.

Resultados y discusión

Los hallazgos muestran que la implementación de la propuesta pedagógica produjo efectos significativos en tres direcciones.

Los juegos tradicionales como un medio de recuperación de saberes propios

En relación con los juegos tradicionales empleados en la estrategia pedagógica para rescatar y preservar la cultura propia de la comunidad indígena, se evidenció que para los niños y niñas resulta más accesible este proceso cuando se integran en actividades lúdicas como los juegos que practican cotidianamente, ya que les facilitan su ejecución natural; así, mediante modificaciones puntuales y objetivos específicos vinculados a elementos culturales propios, se evidencia una mayor facilidad para recuperar y practicar los saberes ancestrales de la comunidad.

Al respecto, el MEN (2017) indica que “Propóngales juegos, canciones, rituales, historias, danzas, relatos, poemas de su región o comunidad, que les permitan conocer sus costumbres, rituales y formas de vida” (p. 131). Este planteamiento permite comprender que el juego no solo cumple una función recreativa, sino que se constituye en una estrategia pedagógica clave para favorecer la apropiación de la cultura propia y el reconocimiento de los saberes del territorio.

Así se evidenció en las voces de los estudiantes durante la implementación de la propuesta. Por ejemplo, E1 expresó: “Mi palabra favorita es decir *Watkinmari* en el idioma indígena y ya no se me olvidará”, lo que muestra un proceso de apropiación de la lengua propia; de igual manera, E3 afirmó: “en este juego estamos aprendiendo las historias que existen de los alimentos propios de nuestro territorio”, dando cuenta de la relación entre la actividad lúdica y el reconocimiento de los saberes culturales; finalmente, E4 manifestó: “esta clase es divertida”, expresión que refleja la manera en que el juego generó una experiencia agradable y significativa para los niños y niñas.

Asimismo, las actividades desarrolladas permitieron que los estudiantes, a través del juego, avanzaran en la identificación y el reconocimiento de elementos propios de la comunidad indígena, al relacionar lo vivido en clase con aquello que observan y escuchan en otros espacios de su cotidianidad. Esto se evidenció en expresiones como la de E8: “Mi abuelo cultiva el chiro, pero no sabía que era algo propio de donde vivo”; la de E9: “*Ambú* significa hombre en nuestro idioma propio y mi abuela sí lo dice así”, y la de E15: “*Ok* no es una palabra de nuestra comunidad”.

Estas voces muestran que el proceso pedagógico favoreció la toma de conciencia sobre saberes, expresiones y prácticas que caracterizan a su cultura. Al respecto, el MEN (2017) plantea que los niños y las niñas “se reconocen como parte de una familia, una comunidad y una etnia a partir de la identificación y reconocimiento de costumbres, valores, expresiones, lenguajes y maneras de relacionarse con las personas más cercanas” (p. 83). De este modo, el juego se confirmó como un medio pedagógico que posibilita la apropiación progresiva de referentes culturales y el fortalecimiento del sentido de pertenencia comunitaria.

También es importante señalar que la práctica de juegos tradicionales articulados con los saberes propios de la comunidad permitió que los niños y niñas comenzaran a apropiarse de estos contenidos y a incorporarlos de manera voluntaria en sus discursos y prácticas cotidianas. Así lo evidencian expresiones como la de E7: “qué divertido este juego de la rayuela, para hablar Awapit y enseñarle a mi papi”, y la de E19: “con ese juego de carreras ya sé los colores de la bandera indígena, que la dibujaré en mis cuadernos”. Estas voces muestran que los aprendizajes construidos durante las actividades trascendieron el espacio escolar y adquirieron sentido en la vida diaria de los estudiantes, facilitando su réplica espontánea en otros contextos y con otras personas.

En esta misma línea, el MEN (2018) plantea que se deben promover estrategias que favorezcan la apropiación significativa de la lengua materna, los cantos, las danzas y demás elementos culturales, de modo que los niños y niñas puedan incorporarlos y usarlos en diferentes escenarios de su vida cotidiana. En consecuencia, la propuesta logró integrar los juegos tradicionales como una vía para la recuperación y el aprendizaje de saberes propios del territorio indígena, especialmente aquellos vinculados con palabras en lengua Awapit, mitos e historias del entorno, alimentos ancestrales y elementos característicos de la comunidad.

Juego y motivación como detonantes para el aprendizaje

La implementación de juegos tradicionales orientados al respeto y la recuperación de la cultura Awa se constituyó en una práctica pedagógica que favoreció la participación activa de los estudiantes, ya que las actividades resultaron significativas y acordes con sus intereses. Esta disposición positiva se evidenció en la manera como los niños y niñas se involucraron en las dinámicas, se escucharon entre sí, formularon preguntas y socializaron tanto sobre el juego como sobre los saberes culturales que se abordaban en cada actividad.

Así lo muestran expresiones como la de E12: “Voy a saltar sobre la rayuela diciendo *ambú, kuat, yal, pata* en lengua para ganarle a los demás”, y la de E10: “Quiero ponchar a mi amigo para mencionar la historia del chiro”, las cuales reflejan no solo entusiasmo por participar, sino también apropiación de elementos propios de la comunidad indígena en medio de la experiencia lúdica. A este respecto, el MEN (2018) señala que es fundamental que las niñas, los niños y las mujeres gestantes vinculados a las modalidades de educación inicial “vivan y disfruten de experiencias en las que puedan participar de manera genuina, al tiempo que desarrollan su autonomía e identidad individual y colectiva” (p. 54). De forma complementaria, Mojerón. et al. (2024) plantean que la

implementación de juegos tradicionales atrae a una amplia gama de estudiantes, facilitando la inclusión y la participación activa.

De igual manera, este tipo de juegos generó altos niveles de motivación en los estudiantes, aspecto que se hizo visible en expresiones como las de E1: “debemos correr rápidamente para alcanzar las fichas y ganarle al otro equipo”, E18: “Profe déjame tumbar los bolos a mí de primero”, y E19: “si me equivoco me ayudan, para poder decir todas las palabras”. Estas voces evidencian que el juego despertó interés, entusiasmo y deseo de aprender, al tiempo que fortaleció la confianza, la cooperación y la disposición para interactuar con saberes relacionados con su cultura. En este sentido, Risueño et al. (2025) afirman que los docentes deben ser precursores de metodologías que fomenten la curiosidad, la creatividad y la motivación constante por aprender desde el entorno cultural, lo cual resalta la importancia de proponer estrategias que conecten el aprendizaje con la realidad de la comunidad.

Finalmente, la planificación de la propuesta pedagógica permitió constatar que el juego promovió en los niños y niñas una actitud positiva, mayor entusiasmo y mejor disposición para alcanzar los objetivos relacionados con la apropiación de saberes propios. Así se evidencia en manifestaciones como la de E7: “Vamos equipo, nosotros podemos ganar, hay que decir todas las palabras”, la de E13: “Es muy divertido, saltar la cuerda”, y la de E14: “ya escuché muy bien lo que debemos hacer en este juego”. Estas expresiones muestran que los estudiantes asumieron activamente las consignas, participaron con interés y comprendieron las acciones requeridas para desarrollar con éxito cada actividad.

Tal como lo señalan Cuastumal et al. (2023), en la planificación docente debe proponerse el juego tradicional como una estrategia adaptada al contexto del estudiante, capaz de promover valores culturales y de generar respuestas positivas frente a las actividades planteadas, dinamizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, los hallazgos de esta categoría permiten afirmar que el juego, además de ser una mediación cultural, actuó como un detonante de la motivación y del compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje.

Valores de aprendizaje en la educación propia

El desarrollo de esta propuesta pedagógica, estrechamente vinculada con la educación propia y los juegos tradicionales, no solo favoreció el acercamiento de los estudiantes a los saberes de la comunidad Awa, sino que también permitió fortalecer valores y actitudes fundamentales para la convivencia y el aprendizaje colectivo.

Durante las actividades, los niños y niñas pusieron en práctica formas de relación basadas en el respeto, la comunicación y la amistad, como se evidencia en expresiones de E2: “Primero vas tú por la ficha y luego yo”, E3: “Me gusta como tiraste la pelota, yo también lo haré así”, y E5: “En este juego todos somos amigos”. Estas voces muestran que, en el marco del juego, los estudiantes no solo participaron con naturalidad, sino que también construyeron interacciones armónicas que facilitaron su apropiación de elementos culturales propios del territorio indígena. En este sentido, Cuastumal et al. (2023) señalan que a los niños “les gustan los juegos tradicionales que les permiten mantenerse activos y que les enseñan a respetar, valorar y hacer buenos amigos”.

La implementación de la propuesta también propició aprendizajes colectivos, en los que los estudiantes se ayudaron mutuamente y buscaron en equipo estrategias para seguir las indicaciones, cumplir las metas y avanzar en cada juego. Así lo reflejan expresiones como la de E10: “*Paishpa* me pasas las fichas, y yo las voy armando más rápido”, la de E16: “Yo creo que primero ayudemos a las mujeres para que digan hartos símbolos y elementos de nuestra comunidad”, y la de E3: “Compañero, lo hiciste mal, porque primero debes ponchar a otra persona para hablar de los alimentos ancestrales”.

Estas manifestaciones evidencian procesos de cooperación, orientación mutua y construcción compartida del aprendizaje, en los que el juego se convirtió en un medio para practicar saberes propios de la comunidad con facilidad, disfrute y sentido colectivo. En esta misma línea, Mojerón et al. (2024) sostienen que la alta respuesta positiva de los participantes y las observaciones realizadas durante las sesiones de juego muestran que estas actividades fomentan el respeto mutuo, el cumplimiento de normas, la aceptación de los demás y el fortalecimiento de la cooperación.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que los juegos implementados se consolidaron como una estrategia pedagógica altamente efectiva, no solo por su carácter dinámico, sino porque potenciaron de manera significativa la adquisición e intercambio de aprendizajes relacionados con elementos culturales del territorio indígena. Al respecto, el MEN (2018) plantea que “el juego y la interacción directa con los elementos del medio, con los pares, con niñas y niños más grandes y adultos, son las experiencias que permiten y garantizan procesos de aprendizaje pertinentes” (p. 51). Un ejemplo de ello fue el juego de carreras de mitos y leyendas, en el que los niños escuchaban, recreaban y compartían relatos y rituales propios de la comunidad, favoreciendo una conexión emocional con su identidad étnica y promoviendo el reconocimiento de historias del territorio. En

consecuencia, esta metodología permitió transformar el conocimiento en experiencias vivenciales y colectivas, fortaleciendo la participación activa, el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia comunitaria.

Conclusiones

Se concluye que existe una estrecha relación entre los juegos tradicionales que practican los niños y niñas, el aprendizaje y la cultura propia de cada territorio, ya que se presentan como una estrategia idónea que permite que los niños disfruten del compartir de conocimientos que hacen parte de la cultura indígena. Por lo tanto, la inclusión de estos tres aspectos dentro de las prácticas pedagógicas que promueven los docentes permiten llevar a cabo un proceso de aprendizaje donde se transmiten conocimientos relacionados con la identidad de cada territorio sin aislarlo de los currículos estandarizados, que sin duda también son necesarios para la formación académica de los estudiantes.

Los juegos tradicionales constituyen una estrategia idónea que permite la adquisición, transmisión y compartir de saberes relacionados con la lengua materna Awapit, historias o mitos característicos de la comunidad, alimentos ancestrales y elementos propios de la cultura indígena, ya que a través de ellos los niños y niñas practican y evocan de forma natural los conocimientos que han aprendido durante el desarrollo de estos juegos.

De la misma manera, es preciso resaltar que este tipo de propuestas pedagógicas además de promover la motivación, disfrute e interés de los estudiantes por desarrollar lo propuesto les posibilita el desarrollo de habilidades sociales, resolución de conflictos y valoración de los demás, lo que facilita transformarse en un escenario pedagógico inclusivo, que integra el juego y la educación propia como ejes centrales, promoviendo la recuperación de la diversidad mediante la participación activa de los estudiantes, presentándose al mismo tiempo como una herramienta pedagógica efectiva para la transmisión cultural de la cultura de las comunidades.

Finalmente, es fundamental resaltar que la implementación de estas propuestas pedagógicas en el ámbito educativo indígena ofrece la oportunidad de adaptar los contenidos a los niños mediante juegos tradicionales que incorporan elementos del entorno cotidiano que ellos ya conocen. Esta estrategia no solo facilita el aprendizaje al conectar los saberes escolares con la realidad vivida por los estudiantes haciendo el proceso más intuitivo y significativo, sino que también promueve la recuperación de la identidad cultural, alineándose directamente con los

principios de la educación propia indígena al relacionarse con saberes que los caracterizan como una comunidad indígena.

Referencias

- Bisbicus, A., Canticus, A. (2019). *Propuesta metodológica etnoeducativa e intercultural para facilitar La enseñanza y aprendizaje del Awapit* [Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26370/abisbicusp.pdf;jsessionid=C7FEE612D6F053150DD1630CAFC52370?sequence=1>
- Calvo, G., García, W. (2012) *Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia* Historia de la Educación, 32, 343, 360. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130918/Revision_critica_de_la_etnoeducacion_en_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuastumal, A., Valenzuela. R., Serna, A. (2023). *Didáctica basada en juegos tradicionales para la pervivencia del territorio como principio identitario a partir del fortalecimiento de los valores culturales en estudiantes de preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/514f6542-e2b3-4766-ade8-4fa0120ac586/content>
- García-Flores, S. I., Villamares-Trujillo, M. E., Gaytan-Reyna, S. E., Silva-Mercado, Y. Y. (2026). Juegos tradicionales: una herramienta ponderosa para fortalecer las habilidades sociales en la infancia temprana. *Revista INVECOM*, 6(2), 1-10. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n2/2739-0063-ric-6-02-e602098.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. MacGraw Hill.
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A., Saez de Ocariz, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 85, 68-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656960010>
- Loaiza, R. (2023). *Educación propia Pijao: estrategias pedagógicas en la enseñanza de la ética y los valores humanos* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].

<https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/d08049bd-bb37-4ff0-94e3-d29488433247/content>

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía – pensamiento*, 6(11), 245-264. <https://www.scielo.org.mx/pdf/zcr/v6n11/2448-8437-zcr-6-11-245.pdf>

Ministerio de educación, MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. [Documento en línea]. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niños y niñas pertenecientes a comunidades de grupos étnicos* [Documento en línea]. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf

Ministerio de educación, MEN. (2025). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial* [Documento en línea]. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html>

Mojerón, S., Mayanza, O., Barcia, A., Vásquez, E. (2024). *Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores culturales en la comunidad* [Tesis de Maestría, Universidad Estatal de Milagro]. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/107996/78995>

Moreno, G. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. *Revista Educación física y deporte*, 27(2), 93-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3157888.pdf>

Palacios, T. (2018). *Identidad cultural y escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia* [Tesis de Maestría. Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/b9fce3e2-a614-4ef7-a6b5-67e70a801cec/content>

Peralta-Castro, F., Mayoral-Valdivia, P. J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *Revista*

- Iberoamericana para la investigación y el desarrollo Educativo*, 12(24), 1-25.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n24/2007-7467-ride-12-24-e019.pdf>
- Ramírez, B., Gonzales, J. (2021). *Recorriendo el Territorio Paisajes de Comprensión de la Educación Propia* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].
<https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/540319f2-8ce9-4116-894b-406278721e92/content>
- Risueño, D., Oliva, D., Cuaspa, M. (2025). *Fortalecimiento de la identidad del Pueblo Pasto con los estudiantes modalidad multigrado del Centro Educativo Cristo Bajo del Resguardo Indígena de Muellamues, mediante una estrategia didáctica basadas en el saber ancestral del tejido de la ruana desde el Área de Ciencias Sociales* [Trabajo de grado. UNAD].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/69943/mdcuaspac.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [Solís-Silva, F.](#), Mallma-Saldaña, M.A., Cárdenas-Valverde, J.C. (2025). Importancia de los juegos tradicionales para el desarrollo de las emociones en infantes. *E-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 3, 1-13. <https://revista.investigaciondetecnologias.com/index.php/e-RMS/article/view/196/739>
- Trillos, M. (2020). *Para una historia de la etnoeducación: la educación bilingüe intercultural: 1960 – 2000*. Sello Editorial Universidad del Atlántico.
<https://repositorio.uniatlantico.edu.co/server/api/core/bitstreams/03f2b0eb-cad2-4978-b153-77b6d33dbc38/content>
- Vásquez, D., Oleas, J., Romero, K. (2025). Juegos tradicionales: una construcción de memoria, identidad, cultura y simbolismo. Elementos de la construcción de la Interculturalidad de la parroquia Flores. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6(1), 2670-2685. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3526>
- Zuluaga, J., Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>

Anexo

Propuesta de acción pedagógica y comunitaria:

Material pedagógico sistematizado que recopila la propuesta, las estrategias y las experiencias desarrolladas, de manera que puedan ser accesibles para la comunidad educativa como recurso de consulta, aplicación futura y posible réplica en otros contextos similares.

https://docs.google.com/document/d/1WwL8e-2ef6DhOOCBUqBKc1zrqpf8gYFa/edit?usp=drive_link&oid=108626698980724186857&rtpof=true&sd=true