

CONCEPCIONES SOBRE EDUCANDO Y MAESTRO, Y PRÁCTICAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS DE JUEGOS COGNITIVOS ASOCIADOS³⁹

María del Pilar Agreda-Guerrero
Claudia Milena Jaramillo-Ospina

Introducción

El estudio se deriva de la participación de las investigadoras desde el año 2009 en el programa *Aprende a Aprender*⁴⁰, cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación preescolar y básica desde el fortalecimiento de habilidades de pensamiento en los niños, mediante el uso de estrategias lúdico pedagógicas en las que los juegos y juguetes son las principales herramientas. Durante la participación en el programa, se ha evidenciado cómo la forma en la que el adulto propone la actividad de juego, potencia o limita las posibilidades de un descubrimiento significativo por parte de los niños.

Lo anterior, ha planteado la reflexión sobre el reto que significa para los adultos, el acompañamiento a los niños, y muy especialmente, a pensar en profundidad el rol educativo que desempeñan. En la actualidad, son diversas las propuestas pedagógicas alternativas que se han desarrollado, y que cuentan con fuertes sustentos teóricos y empíricos, no obstante, estas propuestas en ocasiones no logran permear la cotidianidad del aula. En consecuencia, resulta necesario comprender las formas cotidianas y las ideas que configuran el acto educativo, por esta razón es necesario indagar en cómo el docente entiende su lugar en el proceso, pues como lo menciona Pozo *et al.* (2006), aunque una gran cantidad de docentes coinciden con las ideas de prácticas renovadas, no logran aplicarlas en las aulas porque no superan ideas implícitas, que en parte, guían el accionar de las personas. En este sentido, aunque los niños disfrutaban de este tipo de actividades lúdicas en su proceso de formación y de ver a sus docentes en roles diferentes a los tradicionales, se percibe que para algunos maestros es difícil apropiarse de las estrategias lúdico-pedagógicas.

39 Capítulo basado en la investigación “Concepciones sobre educando y maestro, y prácticas lúdico-pedagógicas de juegos cognitivos asociadas, en docentes de dos escuelas de Medellín, Colombia”, realizada por las autoras con la dirección de la Doctora María Cristina García-Vesga. La investigación se llevó a cabo entre marzo y diciembre de 2011 en el marco de la Diplomatura en Investigación en infancia y juventud, promovida por la Red de Trabajo Internacional Childwatch, e implementada por Cinde.

40 El programa *Aprende a Aprender* es desarrollado por la Fundación Cinde y Genesis Foundation.

Buscando respuestas a esta situación, se parte de la idea de que las diferentes dinámicas que aparecen en el aula están estrechamente ligadas a las concepciones que los maestros tienen sobre quién es un niño o un educando y cuál es su rol en el proceso educativo. La presunción desde la que se parte es que las ideas que tienen al respecto inciden directamente en las prácticas pedagógicas que despliegan, pues “toda práctica es en realidad teoría dirigida” Bullough (citado por Pozo *et al.*, 2006, p. 120).

Se derivan entonces como principales preguntas de investigación, las siguientes: ¿Cuáles son las concepciones de educando que tienen los maestros? ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre su rol? ¿Hay o no prácticas lúdico-pedagógicas asociadas a estas concepciones? Para encontrar posibles respuestas la investigación tuvo como objetivo describir cuáles son esas concepciones; intentando identificar si hay o no relaciones entre estas y las prácticas lúdico-pedagógicas con la implementación de juegos cognitivos. Para llevar a cabo el desarrollo de estos objetivos se contó con la participación de cuatro docentes de dos escuelas de la ciudad de Medellín, dos pertenecientes a una institución educativa de la zona rural y dos de una zona semiurbana. Por razones éticas que el estudio amerita, los nombres de las docentes han sido cambiados respetando su confidencialidad.

Referentes teóricos

Algunos autores coinciden en afirmar que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Serrano, 2010). Esta afirmación sustenta el papel que desempeñan las concepciones en la manera como se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El término de concepción es definido como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” Moreno y Azcárate (citados en Serrano, 2010). Partiendo de este concepto y haciendo alusión al ámbito escolar, surge el interés por profundizar en esas concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes; hacerlo, implica una mirada teórica al desarrollo de los procesos educativos en la escuela; siendo ésta el contexto de la investigación.

La escuela como escenario educativo

172 | Según Rubiano (2005) la escuela está constituida por patrones de significados que se han transmitido a lo largo de su historia, los cuales son comprendidos y compartidos entre los actores que la conforman, quienes además ponen en escenario su ser individual y social para tejer entre todos, aquello que constituye el proceso enseñanza-aprendizaje.

La escuela no está ubicada en el vacío, está inmersa en una sociedad de la que recibe influencias y demandas, pues la cultura penetra en la escuela imponiendo valores, creencias, normas, mitos, rituales, costumbres, estereotipos; frente a esto, según refiere Santos (2002), su misión requiere un compromiso que vaya más allá de garantizar un proceso de socialización para la transmisión, pues a lo que debe apuntar es a promover un proceso dinámico que viabilice la crítica como fundamento para la conservación o transformación de los procesos culturales; siguiendo a Pérez:

Si ésta pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los proceso de socialización, sino por su función sustantiva de ofrecer a las nuevas generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas (citado en Santos, 2002, p. 33).

Esta misión que tiene la escuela se hace vida a partir de los actores que en ella convergen, siendo el interés del presente estudio las concepciones que tienen los docentes sobre *educando y maestro*.

El educando

La noción de educando, en este caso de educación preescolar y básica primaria, va asociada a la concepción de infancia, la cual es una construcción cultural y social; esta concepción según Tenorio (1999) ha variado dependiendo de las condiciones económicas y culturales de cada época y muy especialmente, de las características y necesidades que los adultos han definido para la niñez; para ilustrar esto referencia a Arias (citado en Tenorio, 1999) quien afirma que

(...) cada período histórico produce ideas implícitas sobre cómo son los niños; éstas, aunque no estén formuladas en teorías sino tan sólo en pautas, creencias, refranes y supersticiones, dan lugar a prácticas de crianza, cuidado y formación de los niños, que generan actitudes y posiciones (Tenorio, 1999, p. 3).

Con relación a la concepción de niño en su rol de educando desde el ámbito escolar es, hasta las últimas décadas del siglo XX,⁴¹ que se promueve la idea de que la escuela debe centrarse en el educando (Avanzini, 1998). Hasta entonces, predominaba una pedagogía tradicional enmarcada en la perspectiva magistrocentrista de la educación, desde la cual, los niños debían obedecer las instrucciones del maestro y memorizar una serie

41 Ya en el siglo XVIII, Rousseau y Pestalozzi generaron algunas de las primeras rupturas con la pedagogía tradicional.

de contenidos transmitidos por éste. Actualmente, abordar el concepto de educando implica remitirse a un principio fundamental de la pedagogía: la formación humana (Flórez, 1994); cuya intención sería elucidar las condiciones humanas de cada ser y de todos como humanidad, posibilitando la continua creación de mundos con sentido. Precisamente porque los seres humanos no están completos sino que están en un estado de devenir. Desde esta perspectiva, el educando es entendido como un sujeto multidimensional (cognitivo, comunicativo, ético, estético, político, espiritual) en desarrollo, con capacidad de actuar y adaptarse en diversos contextos; que se encuentra en un proceso de educabilidad, la cual es definida por Arias (2009) como un atributo que evidencia que los seres humanos pueden ser educados, y es la educación la llamada a descubrir sus “potencias”, favorecerlas y desarrollarlas.

El maestro

Como coprotagonistas de los procesos de formación de los educandos, pueden considerarse como agentes a quienes se les ha encargado por sobre otras tareas sociales, la labor de educar y enseñar. Su rol surge por tanto, del modo cómo internalizan esta visión, y reconstruyen significados en torno a ella a lo largo de su vida profesional, Ball, Goodson y Beijaard *et al.* (Citados en Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). Dicho rol, tal como lo definen Berger y Luckman (2006) se da en el contexto de un cúmulo de conocimientos objetivados común a una colectividad de actores, el cual representa un nexo institucional de comportamiento. Estos postulados, explicarían por qué, especialmente en las tres últimas décadas, los cambios marcados por el escenario de la globalización y de la “sociedad de la información” Castells (citado en Avalos *et al.*, 2010), son condiciones que han transformado el desempeño de los docentes, y al sistema educativo en su generalidad.

Todos estos cambios están asociados no sólo a las características propias de cada época, pues el maestro también se ve enfrentado a aquellas tendencias teóricas que intentan caracterizar su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la interacción maestro-educando se asume de una manera particular en el acto educativo. Para algunos autores, dichas tendencias teóricas se constituyen en “generadores implícitos que permiten interpretar la realidad, y por tanto, explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos” (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005, p. 210). En el contexto educativo, las teorías implícitas sobre la enseñanza son entendidas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” Marrero (citado en Molpeceres, Chulvi & Bernard, 2004, p. 147); estas teorías se constituyen en referente para entender las ideas de los docentes que no están explícitas en sus declaraciones, y que probablemente, sean las que mejor permiten identificar desde dónde se mueven sus prácticas cotidianas.

Teorías implícitas en la educación

La revisión de estos asuntos, ha llevado a Pozo *et al.* (2006) a identificar cuatro tendencias teóricas que recogen estas representaciones implícitas en el ámbito educativo: la teoría directa, la interpretativa, la constructiva y la postmoderna. Para el presente estudio se retoma la conceptualización de las tres primeras:

Teoría directa: centrada en los resultados más que en el proceso de aprendizaje o en el contexto en el que este se hace posible, parte del supuesto de que la exposición del estudiante a los contenidos u objetos es condición suficiente para aprender, es un modelo más transmisionista y reproduccionista del conocimiento.

Teoría interpretativa: hay una preponderancia del proceso de aprendizaje y de los mediadores que lo hacen posible; el estudiante idealmente interactúa con los objetos reales que debe aprehender, y es a través de la repetición y ejercitación como el aprendizaje es más significativo: “se aprende haciendo y practicando repetidamente, una y otra vez, aquello que se está aprendiendo” (Pozo *et al.*, 2006, p. 123).

La teoría constructiva: no solamente se trata de reelaborar lo que se conoce sino que quien conoce se ve transformado por el acto de aprender, entonces, “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones mentales del mundo físico, sociocultural, así como mental y de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo *et al.*, 2006, p. 124).

El juego: una estrategia lúdico-pedagógica

Las estrategias pedagógicas constituyen escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación (Bravo, 1997). En ese sentido, existe variedad de estrategias que intencionan un aprendizaje significativo por parte del educando. En el marco de estas estrategias, las lúdico-pedagógicas han evidenciado en el juego su potencialidad para el aprendizaje. El juego como estrategia pedagógica puede definirse como:

Una actividad lúdica que considera un conjunto de directrices a seguir en un proceso que se relaciona con los objetivos que se pretende lograr e incluye las actividades, los recursos y la interacción educador/educando, en pro del desarrollo integral de niños y niñas (Campos, Chacc & Gálvez, 2006, p. 17).

Bruner (1986) resalta en el juego su condición intrínseca como motivador para aprender sin temor a la equivocación, pues resulta ser una actividad seria sin consecuencias frustrantes para el niño. Se trata de una actividad que se justifica por sí misma. Afirma también que el juego rara vez es aleatorio o casual, y que, por el contrario, parece obedecer a un plan; asimismo refiere que no hace falta decir que el juego divierte y que divierte mucho. Incluso, los obstáculos que se ponen en el juego para superarlos divierten; en este sentido, Bruner asimila el juego a la resolución de problemas, pero en forma más agradable para el niño. Para el presente estudio, los juegos que se han considerado motivo de observación son los denominados: *Juegos Constructivo-Representativos* (Ortega, Lozano, Díaz & Martín, 1993); estos incluyen juegos de construcción cognitiva en diversos dominios: comunicativo y lingüístico, y el lógico-matemático; potenciando de esta manera habilidades del pensamiento creativo, los cuales, según refiere la misma autora, afectiva y emocionalmente tutorizados, presentan ventaja como contexto de aprendizaje y desarrollo.

Los expertos en el tema, han atribuido importancia a lo que Ortega *et al.* (1993) denomina tutorización del juego; Bruner (1986) menciona que se pueden mejorar los materiales y el ambiente de los grupos de juego para favorecer la concentración de los niños; pero hay algo más interesante que eso, quien orienta el juego puede mejorar su calidad, dependiendo, por ejemplo, de su tendencia a subestimar o sobreestimar la capacidad de los niños para desarrollarlo, de su autoritarismo y su laxismo. En este orden de ideas, Avanzini (1998) plantea la necesidad de conservar la doble preocupación de determinar la precisión de los procedimientos de enseñanza y la elección de profesores con la capacidad de construir relaciones de calidad con sus estudiantes; ya que “sería erróneo pensar que unas técnicas, por mucho cuidado que se ponga en validarlas, posean un alcance automático y que, puestas en práctica por el que las domine a fondo, fueran eficaces por sí mismas” (Avanzini, 1998, p. 186).

Parece evidente que la presencia de adultos que presenten estímulos gratificantes y flexibles, con buen nivel de interacción y de comunicación, favorece tanto el juego como la instrucción, siempre y cuando este se adapte a las necesidades de los niños. Esto, según refiere Ortega *et al.* (1993), “plantea dos retos educativos: que los adultos adopten para el juego una actitud juguetona y tolerante, y que se permita y potencie el juego entre compañeros, facilitando materiales interesantes y espacios adecuados e interviniendo de forma guiada y estimulante” (Ortega *et al.*, 1993, p. 215).

Proceso metodológico

El presente es un estudio de tipo descriptivo con una aproximación metodológica cualitativa. Se ha optado por realizar un acercamiento hermenéutico a los sujetos, a sus ideas y acciones, aclarando que por los alcances en términos de recursos e intencionalidades, no se espera, en esta fase, llegar al acto netamente interpretativo de su decir y de su praxis, pues lo que se pretende es describirlos y encontrar pistas que posibiliten abrir el camino a futuras comprensiones del objeto de estudio. Se utilizó el *Método de Estudios de Caso Colectivo* (Stake citado en Buendía, 1998), en el cual se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales que se pretenden estudiar. Esto permitió elegir de la población docente que hace parte del programa *Aprende a Aprender*, algunas maestras, cuyos casos serían estudiados con mayor profundidad.

Fuentes, técnicas e instrumentos

Se acudió a fuentes primarias, las cuales estuvieron representadas por cuatro docentes de dos instituciones educativas. Para su selección se hizo un muestro intencional que, según Patton (1990), permite seleccionar casos ricos en información para estudiarlos a profundidad. En este caso, los criterios para la selección de las maestras fueron: el deseo voluntario de participar en el estudio, y además, de cada institución educativa se seleccionó una docente que, de acuerdo a la experiencia de participación en el programa *Aprende a Aprender*, presentara una tendencia a desarrollar los juegos cognitivos con prácticas lúdico-pedagógicas tradicionales, y otra con prácticas lúdico-pedagógicas más renovadas.

Como técnicas se utilizaron *la Observación pasiva, estructurada* en la que las investigadoras asumieron un rol periférico en la escena observada; se utilizó un registro de observación⁴² que permitió registrar la presencia o no de acciones por parte de las maestras en cuanto a su actitud lúdica, el desempeño de diferentes roles, la formulación de preguntas, las estrategias para incentivar al niño a resolver los retos, el grado de disciplina, la verificación de la comprensión de la tarea, la potenciación de habilidades cognitivas, su creatividad y flexibilidad para hacer ajustes; la generación de posibilidades para modificar el juego, las maneras de motivar a los niños; su recursividad para aprovechar el juego y potenciar otros desarrollos, la planeación de retos óptimos para los niveles de desarrollo y el reconocimiento del niño desde sus potencias, necesidades e intereses.

42 Los criterios de observación son producto de la reflexión de las maestras y del equipo del programa *Aprende a Aprender*, los cuales se vienen trabajando como aspectos importantes para lograr, a través de los juegos, una real potenciación cognitiva en los niños.

Otra de las técnicas usadas fue *la entrevista semi-estructurada* cuyas preguntas fueron construidas alrededor de tres grandes ejes de conversación: el rol del maestro en la escuela, el educando y el juego como estrategia lúdico-pedagógica.

Procedimiento

Con las maestras seleccionadas se acordaron tiempos y espacios para llevar a cabo, con cada una, la observación de dos momentos de implementación de juegos con intencionalidad cognitiva; desarrollando en total ocho eventos de observación en aula; el promedio de observación para cada jornada fue de 50 minutos. Posterior a las observaciones, se realizó con cada una de ellas la entrevista semi-estructura. Tanto en las observaciones como en las entrevistas estuvieron presentes las dos investigadoras, permitiendo de esta manera contraponer el sentido de la información.

Resultados

Una mirada paralela a las concepciones del rol del maestro y educando: Este fue un estudio descriptivo que permitió identificar algunas tendencias sobre el quehacer de los maestros y las concepciones que subyacen a este. La continuidad del mismo con un mayor número de observaciones y entrevistas permitirá confirmar o corregir, y ampliar las tendencias observadas. En los resultados hasta el momento evidenciados, no se encontró en las docentes la presencia de una sola concepción sobre educando o maestro, este asunto encuentra sustento empírico en expresiones de una de las docentes quien afirma “son muchos perfiles que uno puede tener con los niños y yo pienso que eso favorece la relación, pues a mí me parece que es imposible uno ser rígido ante un niño” (Alicia). Por otra parte, teóricamente algunos autores como De Vincenzi (2009), dan fuerza a esta idea:

Al analizar las prácticas docentes, debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos (teóricos) explicativos se identificará en el aula en forma pura sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, una prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás. (De Vincenzi, 2009, p. 89)

Considerando lo mencionado, se derivaron seis categorías de concepciones frente a lo que las maestras consideran es el rol del docente: *Controlador, Moldeador, Mediador, Organizador del aprendizaje, Motivador y Subordinado al sistema*, y cinco con respecto a sus concepciones de educando: *Lúdico, Pasivo, Explorador-Creador, Sabedor y Con necesidad de ser guiado*. Si bien las concepciones fueron construidas a partir de la información obtenida, estas se relacionan teóricamente con la propuesta de Pozo *et al.* (2006) sobre las teorías implícitas de la enseñanza: directa, interpretativa y constructiva.

La discusión se desarrollará a la luz de dos puntos de análisis; el primero, relacionado con aquellas concepciones sobre educando y rol de maestro, asociadas a teorías educativas de corte más tradicional. El segundo, se enfocará en aquellas concepciones que se desprenden de teorías educativas que entienden el aprendizaje más ligado a procesos de intercambio y comunicación.

Concepciones tradicionales

Siguiendo a Pozo *et al.* (2006) la Teoría Directa de la educación concibe el acto educativo como transmisionista y reproducionista del conocimiento. Se derivaron algunas concepciones que se sustentan en esta tendencia teórica, en aquellas alusiones y prácticas asociadas a la idea del docente como un *controlador* y *moldeador* del aprendizaje y al educando como un ser *pasivo* en el proceso de aprender. *El maestro como controlador*: se asocia con concepciones en las cuales es el maestro quien determina qué deben y pueden aprender los estudiantes, cuándo y cómo aprenderlo; las posibilidades de aprendizaje de los niños dependen de lo que el docente hace o deja de hacer durante el acto educativo: “los niños no aprenden todo lo que quieren aprender ellos, sino lo que nosotros sentimos que necesitan” (Alicia).

En esta concepción las docentes ubican al maestro en el centro del logro de objetivos (magistrocentrismo); esta manera de concebir el docente como un *controlador* del aprendizaje de los niños tiene sustento en la Teoría Directa en la medida en que:

En el modelo tradicional, el rol del docente está orientado a desarrollar los procesos educativos de manera unidireccional, el docente se dedica a enseñar una realidad que aparece como inmutable y sin posibilidades de cambio, la enseñanza muestra una fuerte tendencia a la uniformidad, lo cual significa que todos los estudiantes son iguales en sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales (Marcano & Reyes, 2007, p. 307).

Al analizar las formas de expresión que tuvo esta concepción durante las prácticas de juegos cognitivos observadas, se encontraron acciones en las cuales la maestra dirige el accionar del niño: “Cojan el taco más grande, ¿listo? ¿Ya guardaron el más grande? ¿Ya guardaron éste? Sigue este, miren” (Lucía).

También se evidenció en la formulación por parte de las docentes de preguntas directas, de respuesta cerrada que no incitan al estudiante a construir conocimiento más allá de los contenidos específicos: “¿Cuántas había? ¿Cuántas hay? ¿Cuántas verdes? ¿Cómo podemos representar esto?” (Sonia). Como se observa en los ejemplos, las docentes manejan el juego de forma directiva, dándole al niño un paso a paso de lo que debe hacer,

y al parecer, están más centradas en posibilitar el desarrollo del juego que en estimular procesos de exploración por parte del niño.

Con lo anterior, queda claro que el hecho de que un docente proponga un juego en el aula, no es suficiente para pensar que está adoptando metodologías menos tradicionales puesto que este carácter está más determinado por la manera como el maestro orienta determinada actividad. El hecho de darle al niño pautas cerradas de acción y de no presentarle opciones para ampliar y transformar un conocimiento o saber práctico durante el juego mantiene la práctica lúdica en el dominio de las teorías tradicionales:

El profesor puede y, a veces, incluso debe intervenir en el juego que los niños y niñas estén jugando, para canalizarlo mejor hacia los objetivos pretendidos. Pero debe hacerlo de manera que no altere el sentido que los propios niños y niñas dan a la actividad, para que ésta no pierda su potencialidad educativa (Ortega *et al.*, 1993, p. 40).

El Maestro como Moldeador: anclada a esta concepción de *controlador*, está la del maestro como un *moldeador* que “da forma” a los educandos, que los “pule”, los “organiza”, los “adelanta” o los “perfecciona”. Este *dar forma*, desde lo que expresan las docentes, es una acción que se proyecta a crear condiciones para el futuro, para la vida en sociedad y para la adaptación del niño al medio: “...como todo lo que incluye que un ser humano llegue a ser alguien funcional en su vida personal y en su relación con los otros...” (Alicia).

En la práctica observada, este proceso de moldeamiento puede ser ejercido a través de expresiones autoritarias, y en algunos casos, mediante amenazas: “le digo a su mamá que le devuelvo los veinte mil pesos y que lo saque (de la escuela)” (Lucía). También, se utilizaron estrategias que condicionan el comportamiento de los niños a partir de premios y castigos, reflejados en incentivos o prohibiciones físicas como dulces, o simbólicos como aplausos, caritas tristes y felices, entre otros: “Si se portan bien les traigo las bolas y el futbolito, por eso van a estar muy calladitos y atentos” (Lucía).

Como se aprecia en los ejemplos, la actividad orientada por la maestra es regulada a partir de refuerzos positivos y negativos, con esto la motivación es extrínseca y ubica al niño en una posición reactiva de estímulo-respuesta, una idea promovida por el conductismo, que según Pozo *et al.* (2006) es una de las bases de la Teoría Directa. Esta corriente es un enfoque que “concibe el aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso (...) de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna del que aprende” (García, 2010).

Todas estas ideas magistrocéntricas de la educación, intrínsecamente derivan en una concepción del educando como un ser pasivo en el proceso de aprendizaje. Esta pasividad tomó diversos matices en las voces de las docentes, que van desde considerar al educando como una tabula rasa: “...con una mente en limpio, una mente en blanco” (María), hasta entenderlo como incompleto, imperfecto o que aún no es suficientemente persona: “Ir como puliendo todas esas cositas que traen de la casa, para que ellos vayan puliendo, formándose...” (Sonia).

Esta concepción se evidenció durante la observación en expresiones y actitudes de las docentes en las cuales parecieran desconocer la capacidad y el saber de los niños, dándoles directamente las respuestas, ignorando sus iniciativas y dudando de forma explícita de sus capacidades para resolver los retos. Este es un ejemplo tomado de Sonia: Un grupo de niños no logra realizar el reto propuesto; la docente va y direcciona específicamente lo que deben hacer. Ella misma es quien va haciendo las jugadas para resolverlo. En este tipo de acciones se entiende al educando desempeñando un papel reactivo, receptivo y poco autónomo y “surge la situación de enseñanza-aprendizaje basada en la transmisión de conocimientos, en la que la actividad de los alumnos se reduce básicamente a establecer asociaciones reforzadas externamente”. Salomón & Martí (citados en García, 2010).

Al asociar estas concepciones que encuentran asiento en la Teoría Directa del aprendizaje con el juego con fines cognitivos se encontró que cuando el docente se sitúa desde estas perspectivas, la potencia transformadora de los juegos se reduce, pues los niños:

Difícilmente pueden tomar la iniciativa en unas tareas cuyo sentido se les escapa. Y, sin tomar la iniciativa, los esquemas de acción a seguir sólo se pueden ejecutar de una forma mecánica, refractaria a cualquier modificación y, por lo tanto, también a cualquier aprendizaje significativo (Ortega *et al.*, 1993, p. 33).

Sumado a esto la dimensión lúdica del juego también se ve afectada, así como, la motivación del niño para resolver los retos puesto que como concluye Bruner (1986) si el adulto interviene bruscamente y le quita la iniciativa al niño, el juego se hace más aburrido.

Subordinación del Maestro: surgió también la configuración de un rol del maestro como *subordinado al sistema* educativo; incluso, en las entrevistadas aluden que sus dificultades para llevar con mayor frecuencia al aula prácticas lúdico-pedagógicas, se explica en parte por las múltiples demandas que reciben de la institución y de la comunidad educativa, en términos de logros de objetivos curriculares: “quisieras hacer muchas más cosas pero no tienes el tiempo, la disponibilidad, ni de pronto los recursos o quien lo anime” (María).

Ante esta realidad, las docentes deben moverse entre demandas de diversa índole que por un lado, le exigen flexibilizar sus formas de enseñar para potenciar de manera más integral el desarrollo de los niños, y por el otro, le obligan a responder a un sistema educativo centrado aun en la acumulación de conocimientos y no tanto en la formación integral; al respecto refiere Esteve (citado en Avalos *et al.*, 2010): “persiste la lentitud de los sistemas educativos para generar estructuras apropiadas que satisfagan las nuevas demandas. Esto, a su vez, afecta el trabajo de los profesores y la posibilidad de cumplir con las expectativas que se tiene de ellos” (Avalos *et al.*, 2010, p. 243). Este asunto es evidenciado así por una de las docentes: “Ellos (el sistema educativo) piden muchas cosas; primero, los conocimientos que hay que dar, y nunca piden otra cosa, la formación del niño (...) lo único que ellos van a mirar es si vimos todos los contenidos” (Sonia).

Concepciones más flexibles y participativas

También se evidenciaron concepciones y prácticas orientadas a otras formas de interactuar en el acto educativo. Esto remite al segundo punto de análisis, en el cual adquieren interés aquellas concepciones que ubican al educando como *sabedor* y *explorador-creador*, y al maestro desde una postura *mediadora*.

Estas concepciones podrían ampliarse desde la Teoría Educativa Constructiva (Pozo, 2006) que promueve en los estudiantes la capacidad para gestionar sus propios procesos cognitivos, procurando que la motivación sea intrínseca y regulada por ellos mismos. En lo observado, para las maestras mantener estas condiciones de manera permanente resulta complejo, pues la presencia de concepciones en las que el maestro es mediador y el educando, explorador-creador y sabedor, no son exclusivas, ya que se ven involucradas en actos educativos donde otras concepciones, correspondientes a teorías educativas más tradicionales, también se hicieron evidentes. Pareciera entonces, que las concepciones, flexibles y tradicionales, se conjugan en lugar de contradecirse.

El Maestro como Mediador: la mediación que las maestras asumieron en momentos específicos del juego hacen de la práctica lúdica una posibilidad para introducir estímulos cognitivos, sociales y comunicativos. Asumir el rol de mediador mientras se juega, exige del docente una serie de habilidades que le permitan identificar las necesidades de los educandos, logrando de esta manera hacer de la actividad lúdica una estrategia flexible que responda a estas: “...Debo ser observadora para poder trabajar con ellos (...) me ha tocado mirar, (...) a ver cómo hago las cosas, (...) empezar primero con el diagnóstico, (...) observar qué hacen y qué les gusta, así he podido ir al ritmo de ellos” (Sonia).

Esta concepción del rol del maestro como mediador conjuga con la idea de un educando activo en su proceso de aprendizaje, cuando para determinados momentos de la práctica lúdica, las maestras privilegian sobre el niño una concepción de *sabedor* y

explorador-creador. En consecuencia, estas concepciones resultarían recíprocas en la medida que se reconozca en el estudiante sus conocimientos previos y su capacidad para recrearlos y potenciarlos, lo cual coincide con los postulados constructivistas de la educación en los cuales:

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares (Coll, citado en Barriga & Hernández, 1999, p. 13).

Si el postulado de Coll se aplica al caso específico de los juegos observados, se podría decir que aunque en ocasiones el niño se enfrenta por primera vez a un juego o juguete, el contexto pudiera resultar ya conocido por él, pues la manera de jugarlo puede asociarse a otras experiencias de juego ya vividas.

Esta situación, dependiendo de la manera como la maestra la maneje, podrá constituirse en oportunidad para promover en los niños habilidades del pensamiento. En el ejemplo se observa como Alicia aprovecha esta situación potenciando en el niño un razonamiento deductivo: “Se llaman tarjetas ABC, ¿por qué se llamará así? Vamos a buscar una explicación de por qué se llaman tarjetas ABC, pero una explicación bien buena, como si fuera la de un científico”.

Cuando el maestro concibe que el educando sabe, explora y crea, el momento del juego se caracteriza porque el niño tiene una participación activa en la manera como se lleva a cabo. En los juegos observados, una maestra posibilita estrategias para que sean los niños quienes inductivamente encuentren las consignas del juego: la maestra ejecuta la acción, pero no les dice en qué consiste el juego. Los niños poco a poco, se enganchan en el juego. Uno de los niños dice: “¡Ah ya entendí!” (Lucía).

En uno de los casos, el rol de mediadora se ve fortalecido por la fuerza que adquiere la pregunta mientras la maestra interactúa con los niños. Esta importancia la resalta Sigel (citado en Barajas, 1995), quien en su teoría del *Distanciamiento Cognitivo*, releva la importancia de formular preguntas que promuevan en el niño su capacidad para hacer valoraciones, inferir causas o efectos, planificar, proponer alternativas, resolver conflictos o concluir; las cuales tienen un mayor potencial que aquellas preguntas que suponen para el receptor una demanda cognitiva mínima centrada en la reproducción de lo que se observa.

Para ejemplificar preguntas más potenciadoras se resaltan las siguientes: “Este juguete se llama tarjetas ABC, ¿por qué se llamará así?, ¿Qué le agregarían a la explicación?, Vamos a buscar una explicación de por qué se llaman tarjetas, ¿Cuando digo la palabra crucigrama, en qué piensa Diana?, ¿Qué es explorar? ¿Con qué relaciona esta palabra?” (Alicia).

El maestro como animador del aprendizaje y organizador de la información: en la misma línea de teorías educativas que apuntan a modelos flexibles de aprendizaje, se encontraron otras concepciones que enmarcan la práctica lúdico-pedagógica desde la teoría interpretativa (Pozo *et al.* 2006) entendida como aquella que, aunque conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de manera relativamente lineal, considera la propia actividad del aprendiz como clave fundamental para lograr un buen aprendizaje. Pareciera que se relacionan con esta teoría aquellas concepciones expresadas por las docentes en las cuales el rol del maestro está dirigido a *organizar el conocimiento y animar el aprendizaje*. Al respecto se visualizan expresiones como: “...ellos en sí tienen todo el conocimiento, sino que es uno como el que le pone orden a eso, como si uno le pusiera orden a lo que ellos ya saben...” (Alicia). “Un maestro tiene que ser muy dinámico y muy activo y utilizar los juguetes, los colores, los papeles, las cosas distintas para motivar el aprendizaje...” (María).

Desde este rol, el educando se concibe como un agente *con necesidad de ser guiado*. Si bien esta acepción podría entenderse como una característica obvia de cualquier proceso educativo, lo que la hace propia de esta teoría es la manera en la que el maestro asume la guía que brinda, pues desde lo expresado por las docentes, el rol del maestro se centra principalmente en acciones que Pozo (2006), ha caracterizado así: “las explicaciones instruccionales, las demostraciones y los ejemplos”. Su relación con el desarrollo de los juegos observados se evidencia cuando la maestra realiza paso a paso ciertas acciones para que los niños las sigan o cuando dispone el ambiente y los materiales para facilitar su desempeño.

Las concepciones del rol del maestro relacionadas con la mediación, la organización del aprendizaje y la motivación, y las concepciones de educando como un agente sabedor, explorador - creador y con necesidad de ser guiado caracterizan la tutorización de la actividad lúdica mediante una orientación flexible y positiva, la cual según Smith (citado en Ortega *et al.*, 1993) es la clave para que los juegos tengan potencialidad educativa.

La necesidad de mantener la orientación flexible y positiva adquiere más relevancia al considerar otra de las concepciones de las maestras relacionadas con su comprensión del educando como un ser lúdico, reconociendo en él su posibilidad de goce y disfrute como una dimensión intrínseca a su condición de niño:

Si a un niño le dicen que hable del juego, ellos son los expertos en eso, entonces el sólo término de jugar, ya hay una conexión directa con lo que ellos son y lo que saben hacer (...) siento un montón de creatividad, cuando estoy jugando y eso lo he aprendido de los niños (...) ver a los niños con esas ganas que hacen las cosas (...) entonces como que uno se contagia (...) yo me conecto con eso y voy fluyendo. (Alicia)

El reconocimiento de esta concepción, promueve en el maestro esa actitud juguetona de la cual habla Smith, haciendo de la actividad lúdica una oportunidad en la que además de aprender, el niño también se divierte. Lucía por su parte, durante las implementaciones de los juegos observados, siempre puso en evidencia esta concepción, no sólo valiéndose de otros materiales como títeres, sino también en su actitud corporal y gestual: “Les traje un juguete nuevo ¿para qué será eso? con cambio en la tonalidad de la voz Lucía dice: ¡Huy qué es eso tan grande! La docente ha generado expectativas frente al tablero y cuando lo voltea los niños expresan una interjección de sorpresa”.

Finalmente es relevante mencionar que tal como se devela en el transcurso de este análisis, existe una variedad de concepciones del maestro con relación a su rol y al de educando que se relacionan con la práctica lúdico pedagógica que ejercen, y aunque estas relaciones se explican desde teorías educativas teóricamente oponentes: Directa-Constructiva, dichas concepciones no se presentan de manera excluyente.

Conclusiones

La investigación permitió identificar seis categorías de concepciones frente a lo que las cuatro maestras consideran son los roles que puede desempeñar el docente: Controlador, Moldeador, Mediador, Organizador del aprendizaje, Motivador y Subordinado al sistema educativo; y cinco con respecto a sus concepciones de educando: Lúdico, Pasivo, Explorador-Creador, Sabedor y Con necesidad de ser guiado.

El sentido de las categorías fue construido a partir de los significados que las maestras otorgan a cada concepción, y dichas concepciones, fueron explicadas partiendo de los postulados generales de las teorías educativas recogidas por Pozo así: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva.

Las teorías tradicionales de la educación, categorizadas por Pozo como Teoría Directa, se evidencian concepciones del maestro como la de controlador y moldeador, y las del estudiante como un agente pasivo, éstas configuran unas formas de hacer en las prácticas lúdico pedagógicas de los juegos cognitivos observados, que limitan su potencialidad cognitiva, desconociendo la capacidad del niño para ser un protagonista activo de su proceso de desarrollo.

La principal razón que las docentes aducen para explicar las dificultades que se presentan para llevar al aula estrategias más flexibles, están, según su opinión, relacionadas con las demandas que el sistema educativo hace del ejercicio de su rol, las cuales, continúan estando muy orientadas al logro de objetivos en términos de abordaje de contenidos y alejadas de un proyecto educativo en el que se privilegien procesos más individuales de formación.

No obstante, pese a las limitantes que presenta el sistema educativo, las maestras también se asumen desde concepciones menos rígidas y tradicionales; motivadoras, organizadoras de la información y mediadoras, roles que suponen al educando como un agente activo en el aprendizaje, reconociendo sus conocimientos previos, su capacidad para explorar y crear, pero también su necesidad de ser guiado, estas concepciones se explican desde los postulados de las teorías educativas interpretativa y constructiva (Pozo *et al.*, 2006).

Su relación con los juegos observados se centra en acciones concretas como: selección y adecuación de los juegos de acuerdo a intereses y necesidades de los niños, mantenimiento de una actitud lúdica, aplicación diferentes roles en momentos variados del juego: el maestro como aprendiz y el estudiante como sabedor; formulación de preguntas que estimulan la exploración y el descubrimiento, aplicación de estrategias para incentivar al niño a resolver los retos por su propia cuenta; la potenciación de habilidades cognitivas, la utilización de estrategias para capturar la motivación de los niños y el reconocimiento del educando desde sus potencias, necesidades e intereses.

Los resultados aproximativos de esta investigación abren un camino que necesita ser validado mediante la continuidad del estudio con más evidencias que permitan ir precisando las tendencias descritas. Es necesario seguir avanzando en la comprensión de estas concepciones que los docentes construyen sobre educando y sobre los roles del maestro para, de esta manera, validar o desestimar la relación de dichas concepciones con la práctica lúdico pedagógica centrada en el juego que potencie habilidades del pensamiento; lo anterior, con el fin de encontrar estrategias que posibiliten que sean los mismos docentes quienes, a partir de la reflexión sobre sus propias concepciones y prácticas, generen nuevas maneras de interactuar con los niños, en las cuales, conjuntamente construyan actos educativos más horizontales, estimulantes y divertidos, en otras palabras, actos educativos que promuevan el proceso de *aprender a aprender*.

Lista de referencias

- Arias, G. (2009). *Módulo: Teoría pedagógica y políticas educativas*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Cinde, Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), pp. 235-263.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Barajas, C. (1995). *El uso de estrategias parentales de distanciamiento como fuente de estimulación del desarrollo cognitivo*. Bogotá, D. C.: Intermilenio.
- Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Constructivismo y Aprendizaje significativo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Berger, P. & Luckman, T. (2006). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Bravo, N. (1997). *Pedagogía problemática. Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Bogotá, D. C.: Convenio Andrés Bello.
- Bruner, J. (1986). Juego, Pensamiento y Lenguaje. *Perspectivas*, XVI (1), pp. 79-87.
- Buendía, L., Colás, P., Fernández, B. & Fuensanta, P. (1998). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Campos, M., Chacc, I. & Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. Trabajo de Grado para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Chile.
- Castorina, J., Barreiro, A. & Toscano, A. (2005). *Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales*. En J. A. Castorina, *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), pp. 87-101.
- Flórez, R. (1994). *El campo científico de la pedagogía. Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill.
- García, Z. (2010). *Teorías de la Educación*. Montevideo: Espacio Latino.
- Marcano, N. & Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de la formación docente. *Multiciencias*, 7 (3), pp. 293-307.
- Molpeceres, M., Chulvi, B. & Bernard, J. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. En M. A. Molpeceres (coord.) *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del*

- sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*, (pp. 141-196). Montevideo: Cinterfor.
- Ortega, R., Lozano, T., Díaz, M. & Martín, J. (1993). *Módulo didáctico 4. Espacios de Juego en la Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publication.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Santos, G. (2002). *La escuela que aprende*, Madrid: Morata.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, pp. 267-287.
- Tenorio, M. C. (1999). *Concepciones de niñez desde la Psicología Cultural*. Cali: Unicef.