

# EL CDC SOBRE LA ENSEÑANZA DEL JUEGO EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO

## THE PCK ON THE TEACHING OF THE GAME IN THE BACHELOR'S DEGREE IN CHILD PEDAGOGY. A CASE STUDY

## O CDC SOBRE O ENSINO DO BRINCAR NO BACHARELADO EM PEDAGOGIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA. UM ESTUDO DE CASO

Diana Yolima Chaparro-Lemus<sup>1</sup> 

### Para citar este artículo

Chaparro-Lemus, D. Y. (2024). El CDC sobre la enseñanza del juego en la Licenciatura en Pedagogía Infantil: un estudio de caso. *Lúdica Pedagógica*, 1(40), e22626. <https://doi.org/10.17227/ludica.num40-22626>

### Resumen

Este artículo presenta una reflexión derivada de la investigación sobre el modelo de Park y Oliver, con el objetivo de identificar el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) construido por una maestra de Licenciatura en Educación Preescolar en el marco del proceso de formación de docentes en el curso juego, lúdica y motricidad. La investigación se desarrolla a través de un estudio de caso, acudiendo al paradigma interpretativo-hermenéutico, en tres momentos de acción declarativa y reflexión desde una mirada integradora en la acción y la reflexión. Los resultados revelan que la maestra ha cimentado un saber propio con relación a la enseñanza del juego desde la comprensión conceptual a través del juego mismo, la pregunta y la participación. Los componentes con mayor número de unidades de registro se ubican en el conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes, orientaciones para la enseñanza, y conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza.

**Palabras clave:** conocimiento didáctico del contenido; formación de docentes; juego; modelo de Park y Oliver

### Abstract

This article presents a reflection derived from the research on the model of Park and Oliver, with the objective of identifying the Didactic Knowledge of Content (CDC) built by a teacher of a Bachelor Program in Preschool Education in the framework of the process of teacher training in the course game, playfulness and motor skills. The research is developed through a case study, turning to the interpretative paradigm -hermeneutics, in three moments of declarative action and reflection from an integrative perspective in action and reflection. The results reveal that the teacher has cemented her own knowledge in relation to the teaching of the game from a conceptual understanding through the game itself, the questioning and participation. The components with the largest number of registration units are in the knowledge on the understanding of students, guidelines for teaching, and knowledge of strategies and representations for teaching.

**Keywords:** pedagogical content knowledge; teacher education; play; park and Oliver model

1 Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia. Docente, programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y Distancia. [diana.chaparo@uptc.edu.co](mailto:diana.chaparo@uptc.edu.co)

## Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão derivada da pesquisa sobre o modelo Park e Oliver, com o objetivo de identificar o Conhecimento Didático do Conteúdo (CDC) construído por uma professora licenciada em Educação Pré-Escolar no âmbito do processo de formação de professores no curso jogo, brincadeiras e habilidades motoras. A investigação desenvolve-se através de um estudo de caso, recorrendo ao paradigma interpretativo-hermenêutico, em três momentos de ação declarativa e reflexão numa perspectiva integradora da ação e da reflexão. Os resultados revelam que a professora cimentou o seu próprio conhecimento em relação ao ensino do jogo a partir da compreensão conceitual através do jogo em si, da pergunta e da participação. Os componentes com maior número de unidades de registro estão localizados no conhecimento sobre a compreensão dos alunos, nas orientações de ensino e no conhecimento das estratégias e representações de ensino.

**Palavras-chave:** conhecimento didático do conteúdo; formação de professores; jogo; modelo de Park e Oliver

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en un estudio de caso que da cuenta del conocimiento didáctico del contenido (CDC) construido por una maestra de educación preescolar, especialista en lúdica educativa, magíster en educación y neuropsicología y educación, con cinco años de experiencia docente. Actualmente, se desempeña como directora y tutora del curso “Juego, lúdica y psicomotricidad” de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, teniendo a su cargo el proceso de formación de cuatrocientos estudiantes en modalidad virtual en todo el país.

El CDC es un componente esencial en el ejercicio y comprensión de los procesos de enseñanza. Lee Shulman (2005) lo define como “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (p. 11).

El conocimiento didáctico del contenido (CDC) cobra importancia para la profesión docente, ya que la necesidad de formar profesionales en educación es cada vez más prioritaria. Esto plantea la necesidad de explorar cómo una maestra en educación preescolar transforma su propio conocimiento en un saber comprensible para las docentes en formación que orienta.

El CDC evidencia el saber del docente y, para comprenderlo, se recurre a la representación a través del modelo de Park y Oliver (2008). Este modelo propone seis componentes para representar el concepto de CDC, los cuales son: las *orientaciones para la enseñanza* (OE), el *conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes* (CCE), el *conocimiento del currículo* (CC), el *conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza* (E), el *conocimiento de la evaluación* (CE) y la *eficacia del profesor con el contexto* (EP). La interrelación de estos componentes permite reflexionar sobre la acción pedagógica de la maestra de educación preescolar y su aproximación a la enseñanza del juego infantil.

Vale la pena mencionar que un maestro debe tener la capacidad de integrar los componentes del modelo de manera coherente para mejorar cada uno de ellos, lo que le permitirá avanzar en el desarrollo de su CDC. Es fundamental que, en cada etapa del proceso de enseñanza, los docentes evalúen continuamente su desempeño, considerando especialmente sus inte-

racciones con los estudiantes. De esta manera, los maestros desarrollan un conjunto de conocimientos exclusivos de la profesión docente. En este sentido, el enfoque adoptado en esta investigación posibilita una aproximación reflexiva a la práctica docente en relación con el estudio de caso.

La investigación comprende cuatro momentos. El primero presenta la didáctica del juego en la formación superior. El segundo se centra en la metodología, desarrollada en el marco del paradigma interpretativo hermenéutico. En el tercer momento, se describe el estudio de caso, en el que se exponen los componentes del modelo de Park y Oliver, los cuales permiten comprender el papel de la maestra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el cuarto y último momento, se presenta un análisis cualitativo del CDC de la maestra, finalizando con los hallazgos obtenidos en el estudio de caso.

Con el propósito de sustentar esta investigación, a continuación, se expone la construcción teórica y conceptual en torno al proceso de enseñanza del juego, como parte de la reflexión y el actuar docente.

## UN RECORRIDO TEÓRICO A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA GENERAL

La didáctica es mencionada en términos de pedagogía y, al mismo tiempo, es vista como un instrumento. En este sentido, Zambrano (2005) señala que “tanto la pedagogía como la didáctica dependen de las ciencias de la educación y, a su vez, estas se alimentan de aquellas. Estos dos conceptos, vistos desde su interior, adquieren un estatus limitado que logra diferenciarlos” (p. 20).

Por su parte, Vasco *et al.* (2008) afirman que la didáctica se centra en el *cómo* de la enseñanza, mientras que la pedagogía se ocupa de todo lo relacionado con la enseñanza. Esta posición difiere del uso de la pareja “pedagogía-didáctica” en el debate sobre las ciencias de la educación en Francia, y es por ello que la didáctica adquiere intenciones de científicidad, ubicándose en el lugar de una disciplina.

El término *didáctica* se comprende desde dos perspectivas: como adjetivo y como sustantivo. Como adjetivo, está relacionado con las características de una acción, y como sustantivo, con los atributos asignados a un objeto específico de estudio

(Astolfi, 1998). La didáctica se encarga de estudiar las situaciones de enseñanza y formación; en este contexto, el conocimiento es llevado a la enseñanza, a los sujetos en formación, estableciéndose elaboraciones conceptuales y contenidos. Tanto para Zambrano como para Astolfi, la didáctica tiene como propósito fundamental el estudio de los contenidos de la enseñanza.

Cabe añadir que Camilloni (2008) define la didáctica como “una disciplina que se ocupa de estudiar la acción pedagógica y que tiene como misión describirla, explicarla, fundamentarla y buscar guías para la resolución de problemas que las prácticas plantean a los profesores” (p. 22). En este sentido, siempre será necesario revisar el currículo con el fin de valorar las estrategias de enseñanza aplicadas, lo que dará lugar a la creación de nuevas y mejores maneras de enseñar y evaluar. De esta forma, los estudiantes podrán construir saberes necesarios para su vida personal y social, reafirmando así el compromiso de todo docente de estudiar y reflexionar sobre su enseñanza.

### La didáctica específica

Dentro de las didácticas específicas, su objeto de saber es considerado por Bolívar (2005) como “el contenido, que ha sido tradicionalmente uno de los elementos del triángulo didáctico (alumno, docente, contenido), cuyo tratamiento propio da lugar a las didácticas especiales-específicas” (p. 10). En este espacio, los representantes del sistema de enseñanza interactúan con los de la sociedad, discuten ideas y reflexionan sobre el funcionamiento didáctico.

En el campo de la educación, la didáctica se establece como un escenario de estudio. De allí surgen los procesos de formación que generan dinámicas de aprendizaje y dan lugar a la *transposición didáctica* propuesta por Chevallard (1991):

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, el cual sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. (p. 45)

Dentro de la didáctica específica, se encuentra el conocimiento didáctico del contenido (CDC). Lee Shulman (2005) lo define como “esa especial amal-

gama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (p. 11). Sin embargo, vale la pena mencionar que el propio Shulman (1986) ya había afirmado que

en el marco del CDC incluyo los temas en su área temática, las formas más útiles de representación de esas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en una palabra, las formas de representar y formular el contenido que lo haga comprensible a otros. El CDC que también incluyo un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de temas concretos; las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden los temas y lecciones más frecuentemente enseñadas. (1986, p. 9)

En este sentido, el aprendizaje escolar debe ser comprensivo y reflexivo, en relación con la materia que se enseña y su impacto en el currículo. Es esencial considerar las estrategias didácticas utilizadas por el profesor, como analogías, ejemplos, explicaciones y demostraciones, así como los avances y dificultades de los estudiantes. El docente debe desarrollar estrategias relacionadas con el contenido específico que enseña.

En el contexto del CDC y de la enseñanza del juego, se plantea una inquietud didáctica sobre la definición de los contenidos de enseñanza en educación inicial. Junto con esta preocupación, surge la necesidad de considerar los saberes que un educador debe poseer para enseñar un contenido particular y cómo estos contenidos se modifican cuando se organizan para su enseñanza (Sancho y Hernández, 1993). En este sentido, el docente de educación inicial se enfrenta a tres problemáticas fundamentales: (1) cuándo el juego es un contenido de enseñanza, (2) qué saberes se requieren para enseñarlo y (3) cómo se modifica el juego cuando se lo considera un contenido a enseñar a niños pequeños.

El modelo de Park y Oliver (2008) representa el CDC y lo define como “una construcción tanto externa como interna, ya que es constituido por lo que un maestro sabe, conoce y lo que hace y por las razones de sus acciones de los docentes en relación con el contexto” (p. 3)

Este modelo propuesto por Park y Oliver (2008) está compuesto por seis elementos que permiten repre-

sentar el concepto de CDC. En él se reconocen los fundamentos del conocimiento y se identifican factores como el conocimiento de la materia —que, en este caso, corresponde al conocimiento del curso— y el conocimiento del contexto.

La integración de estos componentes se logra a través de la reflexión sobre la acción docente. Es decir, a medida que un maestro desarrolla su CDC mediante la reflexión, se fortalece la coherencia entre los distintos elementos. Este fortalecimiento contribuye a su integración, lo que, a su vez, permite el crecimiento del CDC y la evolución de la práctica pedagógica.

### El juego en el marco de la didáctica

El término *juego* proviene del latín *iocus*, que significa ‘chiste’ o ‘broma’. Su relación con *lūdus* le otorga un matiz ligado al entretenimiento y la diversión. A lo largo de la historia, el juego ha sido identificado como un factor clave en las actividades educativas. Concebirlo desde esta perspectiva ha permitido abrir nuevos caminos en el ámbito de la educación. Diferentes autores han abordado este concepto desde variadas perspectivas y escenarios.

Huizinga (1972) plantea que el juego es una cimentación cultural y afirma que “la cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego” (Huizinga, 1972, p. 101). Este planteamiento destaca el valor cultural de los espacios de juego, subrayando su importancia como expresión de la vida humana, caracterizada por la libertad y la espontaneidad.

Desde algunas perspectivas psicológicas, el juego se concibe como una herramienta, estrategia o instrumento utilizado para caracterizar el desarrollo infantil y diseñar propuestas didácticas en la escuela. En este marco, se emplea para identificar y tratar conductas que se manifiestan a través de la actividad lúdica (Reyes, 1993). Sin embargo, dentro de esta misma perspectiva psicológica, otros estudios consideran el contexto y la cultura, concibiendo el juego como un generador de identidad y subjetividad, influenciado por distintos marcos de interacción en la vida cotidiana.

### El juego en la formación docente

En el marco de este estudio, Sarlé (2006) plantea que el juego y la enseñanza son dos fenómenos que,

al integrarse en la escuela, configuran un contexto en el que se determinan los rasgos particulares de cada proceso. Destaca el papel del juego como expresión del mundo cultural del niño y como un medio de creación de significado, así como la importancia de la enseñanza en la ampliación de la experiencia infantil y en la promoción del desarrollo y aprendizaje.

Al analizar la relación entre el juego y la didáctica, no se puede ignorar su presencia en los escenarios de educación superior, particularmente en la formación de licenciadas en pedagogía infantil. En este contexto, el juego permite generar redes de interacción entre los participantes de la actividad, es decir, niños, niñas y docentes, quienes pueden considerarse tanto de manera individual como en su papel dentro del grupo-clase. Estas interacciones también incluyen los instrumentos mediadores, como juguetes u objetos, los roles y las reglas establecidas, así como el objeto de conocimiento, que corresponde a los contenidos de enseñanza.

Asumir el juego como contenido exige contar con un conocimiento didáctico del juego, conocer acerca del acto de jugar y de los juegos en particular, así como comprender los límites y los conocimientos previos que el educador posee sobre el juego y su propia experiencia con él. En este sentido, es fundamental que los docentes revisen sus experiencias infantiles, reconozcan sus preferencias y reflexionen sobre los motivos que los llevan a elegir ciertos juegos.

### METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo hermenéutico y recurre a la investigación cualitativa para visibilizar el conocimiento didáctico del contenido (CDC) de una maestra de educación preescolar. Se centra en el proceso de formación de docentes en el curso “Juego, lúdica y psicomotricidad”, impartido en modalidad virtual. En este contexto, la tecnología y la interactividad se combinan para fomentar el juego como estrategia de enseñanza.

La investigación cualitativa tiene como objetivo “describir los fenómenos a través de percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández *et al.*, 2014, p. 11). Con el fin de lograr un acercamiento a la realidad del sujeto

de estudio, se opta por un estudio de caso. Stake (2005, p. 12) lo define como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Por su parte, Yin (1994) lo considera una estrategia común de investigación en psicología, sociología, ciencia política, negocios, trabajo social y planeación. En este enfoque, el estudio de caso busca comprender los fenómenos sociales manteniendo su carácter holístico y respetando el sentido característico de los eventos de la vida real.

Para validar la investigación, se emplea el análisis de contenido, definido por Bardin (1977) (como se cita en Carenganato y Mutti, 2006) como un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación, cuyo objetivo es obtener, mediante procedimientos sistemáticos y objetivos, una descripción detallada de las fuentes de información. Esto permite inferir resultados a partir de un análisis exhaustivo de los datos.

Desde el diseño descriptivo, se reconoce el papel del investigador en la descripción de la realidad social y se enfatiza el análisis del estudio de caso como herramienta para la reflexión. Para ello, se utilizan diversos instrumentos de recolección de información, tales como la grabación de la clase sobre el juego, su respectiva transcripción y una entrevista semiestructurada.

### Descripción del caso

El presente estudio de caso gira en torno a la práctica de una docente universitaria, licenciada en Educación Preescolar, especialista en lúdica educativa y magíster en Educación y en Neuropsicología y Educación. Su experiencia docente se fundamenta en la formación universitaria en modalidad virtual. Se le reconoce por su trayectoria en educación inicial y la actividad rectora del juego. Ha sido participe de grupos de investigación en donde el juego tiene una gran relevancia, lo que la caracteriza como una docente inquieta por fortalecer sus conocimientos relacionados con su área. El estudio se desarrolla en la ciudad de Duitama, Boyacá, dentro del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en modalidad virtual, específicamente en el marco del curso “Juego, lúdica

y psicomotricidad”. Este caso permite comprender la relación entre el juego y la formación docente, abordándolo como un contenido a evaluar.

Se destaca que la maestra, dentro de las estrategias y representaciones para la enseñanza, emplea diversas propuestas relacionadas con la lúdica, lo que propicia un cuestionamiento sobre su práctica y el contenido trabajado. Su metodología se caracteriza por la diversidad de dinámicas y la reflexión constante sobre su praxis docente. En este sentido, el estudio busca analizar el saber pedagógico de la maestra desde la perspectiva del modelo de Park y Oliver.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio de caso debe ser sistematizado y analizado de manera rigurosa. Para ello, se tienen en cuenta los seis componentes del modelo de Park y Oliver, los cuales se desarrollan en dos momentos: acción-declarativo y reflexión. La codificación de estos componentes permite interpretar la práctica de la maestra y la terminología utilizada en el análisis (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Convenciones para interpretar la práctica de la maestra con su respectivo significado*

OE	Orientaciones para la enseñanza
CCE	Conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes
CC	Conocimiento del currículo
E	Conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza
CE	Conocimiento de la evaluación
EP	Eficacia del profesor con el contexto

Fuente: elaboración propia.

### Momento de acción-declarativo

El estudio de caso parte de generalidades cuantitativas sobre la práctica de la maestra. En relación con la enseñanza del juego como contenido, se identificaron 123 unidades de registro (UR), distribuidas según los componentes de Park y Oliver (2008) (Tabla 2). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis detallado que expone las relaciones entre estos componentes.

Tabla 2.

Unidades de registro y sus porcentajes

Componente	Unidades de registro (UR)	%
OE	41	33 %
CCE	24	20 %
CC	7	6 %
E	35	28 %
CE	6	5 %
EP	10	8 %
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta el análisis de cada uno de los componentes, con énfasis en su aplicación en la práctica de la maestra.

Los datos representados en la Tabla 2 evidencian que el componente *conocimiento de orientaciones para la enseñanza* (OE) es el más destacado en la práctica de la maestra, con una frecuencia de 41 unidades de registro (UR), lo que equivale al 33 %. Esto indica que la maestra posee un conocimiento claro sobre los objetivos y propósitos de la enseñanza del juego en la formación de docentes. La maestra señala: “El propósito de formación de este curso, juego lúdica y psicomotricidad es resaltar la función educativa del juego desde la acción psicomotriz”. Sin embargo, vale la pena mencionar que el juego no siempre se origina desde la acción psicomotriz sino que se desarrolla en diferentes perspectivas y escenarios. Sarlé (2006), por ejemplo, refiere que el juego, como expresión del mundo cultural del niño y la creación de significado, trasciende en la importancia que ocupa la enseñanza a la hora de ampliar la experiencia del niño y hacer posible su desarrollo y aprendizaje.

Se retoma otro fragmento de la maestra, quien refiere: “Por su parte, Patricia Sarlé, quien es otra docente que ha trabajado el juego, menciona que el juego es una actividad mental y física”. Lo anterior permite comprender que la maestra recurre al campo conceptual y teórico para posibilitar el aprendizaje del juego en las docentes en formación, logrando hacer más comprensible lo que enseña.

De igual manera, se logra evidenciar que la maestra, con el ánimo de dar cumplimiento al propósito de formación del curso, fortalece sus conocimientos desde un campo conceptual y teórico para trabajar la

definición de *juego*. Para ello, recurre a varios autores que han abordado el tema, como Huizinga (1987) y Caillois (1967). Asimismo, se observa que la maestra propicia espacios de construcción con los estudiantes, incentivándolos a indagar desde diferentes perspectivas los conceptos y teorías existentes sobre el juego con el fin de comprender su génesis. En este sentido, la maestra señala: “Como ustedes ya habían trabajado una parte de la actividad inicial, que tenía que ver con la parte histórica del juego, entonces hoy vamos a retomar esa parte”.

Desde la perspectiva sociohistórica, se retoma a Huizinga (1972), quien menciona que el juego es una cimentación cultural: “La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego” (p. 101).

No obstante, dentro del conocimiento de orientaciones para la enseñanza (OE), la maestra menciona en su discurso: “Imma Marín, quien es una docente española, dice que no existe aprendizaje sin juego, es decir, no hay otra forma de aprender”. Este enunciado da cuenta del interés de la maestra por presentar al estudiante diferentes posturas y perspectivas sobre el juego, logrando así que este sea comprendido desde diversas miradas y escenarios, lo cual, a su vez, posibilita el aprendizaje en las docentes en formación.

En el componente *conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes* (CCE), se presenta una frecuencia de 24 unidades de registro (UR), lo que equivale al 20 %. Se evidencia que la maestra tiene en cuenta los conocimientos previos de las docentes en formación a partir de sus experiencias vividas:

Recordemos y de pronto ustedes por las películas que han visto, más o menos tienen una idea de cómo allí representaban al niño y representaban esos juegos, entonces encontramos que en la edad antigua, lo que hacían los primeros juguetes y el acercamiento de los niños a los juegos [sic].

En relación con lo anterior, se observa que la maestra invita a sus estudiantes a reflexionar en torno a sus experiencias previas, tomando como referencia un campo conceptual y teórico para así comprender el lugar que ocupa el juego en la enseñanza y el aprendizaje.

El componente *conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza* (E), tal y como se

observa en la Tabla 1, presenta un total de 35 UR, lo que representa un 28 %. En el marco de la práctica de la maestra, luego de fundamentar su saber desde los referentes conceptuales y teóricos, recurre al juego como estrategia que facilita aún más el acercamiento de las docentes en formación al conocimiento. Juegos como el *puzzle* les permiten ampliar sus aprendizajes de manera lúdica.

Se retoma otro fragmento para evidenciar cómo la maestra, tras abordar el juego desde un sustento conceptual y teórico, invita a las docentes en formación a la práctica a través del juego, posibilitando así un aprendizaje lúdico. La maestra señala:

Ahora vamos a hacer un pequeño juego. A medida que vayamos dando respuesta a preguntas relacionadas con lo visto en la teoría, vamos a ir eliminando a estos marcianitos. Entonces, la primera pregunta dice: “¿La finalidad de la psicomotricidad es promover prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras que fortalezcan la labor docente?”.

En el marco del componente *eficacia del profesor con el contexto* (EP), se encuentran 10 UR, equivalentes al 8 %. Dentro de este estudio, se destaca la importancia que la maestra asigna al campo conceptual:

Existen autores que refieren la importancia del juego, como Fratto, quien nos habla de que el juego se da en los primeros años de vida y que este se origina en la escuela, fuera de ella, y es a través del juego que se aprende.

De allí la eficacia de la maestra, quien acude a un sustento conceptual y teórico con el ánimo de hacer más comprensible lo que enseña.

Dado que la maestra, con el propósito de afianzar los aprendizajes adquiridos por las docentes en formación a través del campo conceptual y teórico, traslada su interés hacia el juego, se ejemplifica lo anteriormente mencionado con la siguiente afirmación: “Bueno, vamos hacer en este momento una actividad pequeña que consiste en una actividad de reflexión que vamos a trabajar por medio de un *padlet*”. Aquí se puede apreciar cómo la maestra invita a reflexionar a las docentes en formación sobre los conceptos aprendidos a través de una actividad lúdica. En otro fragmento, la maestra señala: “Bueno, aquí también tenemos lo que son las etapas del desarrollo de Piaget, en donde vemos cómo está inmerso el juego en

estas etapas”. Esto reafirma la eficacia de la maestra en la manera en que presenta la temática, pero, sobre todo, en cómo se entreteje con el dominio que posee de ella. Es primordial que el maestro adquiera un conocimiento profundo sobre el juego para generar confianza en las docentes en formación y hacer más comprensible el aprendizaje.

El componente *conocimiento del currículo* (CC) registra 7 UR, lo que equivale al 6 %. Este componente le permite al docente asumir el campo de explicación desde un marco conceptual y legal (Park y Oliver, 2008). La maestra establece una relación entre la teoría y la práctica del curso: “Nuestro curso ‘Juego, lúdica y psicomotricidad’ se compone de tres unidades: la primera, el juego como instrumento facilitador del aprendizaje; la segunda, principios rectores y educación psicomotriz; y la tercera, la acción psicomotriz desde el campo lúdico pedagógico”. Lo descrito anteriormente permite evidenciar que, dentro de la práctica de la maestra, hay claridad sobre los contenidos y su relación con los conceptos. En consonancia, la maestra tiene en cuenta los postulados legales que existen alrededor del juego dentro del proceso de enseñanza.

El último componente es el *conocimiento de la evaluación* (CE), con 6 UR, lo que equivale al 5 %. La evaluación en la práctica de la maestra se origina a partir de estrategias lúdicas. Luego de haber abordado la enseñanza del juego desde el campo conceptual y teórico, la maestra incorpora la evaluación mediante preguntas en un entorno lúdico. En este contexto, menciona:

Entonces, vamos a empezar. Este es un juego de un *puzzle*. Vamos a contestar la respuesta a la pregunta si es falsa o verdadera. La primera dice: “El papel de los maestros en el juego consiste en regular los juegos para que las experiencias de aprendizaje sean más efectivas. ¿Eso es falso o verdadero?”.

La pregunta, en el marco de la estrategia del juego, le permite a la maestra confrontar los conocimientos que las docentes en formación han adquirido en la teoría y, de esta manera, realizar un análisis sobre los aprendizajes alcanzados.

#### Análisis por relaciones de componentes desde el momento de acción-declarativo

A continuación, se presenta la relación existente entre las componentes que fueron analizadas en

el marco del primer momento del estudio de caso (Figura 1). La figura muestra las interconexiones entre las componentes del modelo de Park y Oliver, y establece relaciones entre ellas. La relación que presenta el mayor número de unidades de registro (UR) se encuentra entre las categorías CCE y E, con un total de 4 UR. Son múltiples las relaciones entre las componentes; estas interacciones permiten comprender un saber propio de la maestra, en el que el juego transita en su práctica.

Las relaciones que se establecen entre las componentes CCE y E permiten comprender la relevancia que ocupan en la práctica de la maestra, en el sentido de reconocer en las docentes en formación sus conocimientos previos y cómo estos se transforman desde una comprensión conceptual, a través de saberes adquiridos mediante la actividad lúdica. En este proceso, se generan espacios de diálogo entre el maestro y los estudiantes, en los que la pregunta como estrategia invita a las docentes en formación a interrogarse y confrontar sus ideas. Es en este contexto donde el juego, con sus múltiples posibilidades, permite que la maestra identifique los conocimientos de los estudiantes. De esta manera, los estudiantes no se sienten observados o juzgados, sino que, por el contrario, disfrutan mientras aprenden.

Por otra parte, se establecen relaciones entre OE y CE, en las que se adquiere un campo de conocimiento que permite abordar la definición del *juego*, reafirmar el aprendizaje y valorar los saberes adquiridos por las maestras en formación. En el desarrollo de la clase, se evidencia que la maestra realiza un seguimiento constante del avance de las docentes en formación, invitándolas a participar en juegos con fines valorativos, a través de los cuales se reafirma el conocimiento teórico. Estos escenarios lúdicos son propuestos al inicio de la clase para valorar la apropiación de las lecturas asignadas previamente, en el transcurso de la sesión para reforzar el campo conceptual, y al final con preguntas y participaciones sobre el proceso vivido.

Otras relaciones que se identifican en el estudio son OE y E, en las que la maestra ha construido un saber propio sobre la enseñanza del juego. Este conocimiento le permite despertar el interés de las docentes en formación sobre las diferentes posibilidades que el juego ofrece en el aula. Asimismo, establece

una comprensión conceptual que se origina a través del juego como estrategia y propósito de enseñanza de los maestros.

### Nivel de reflexión

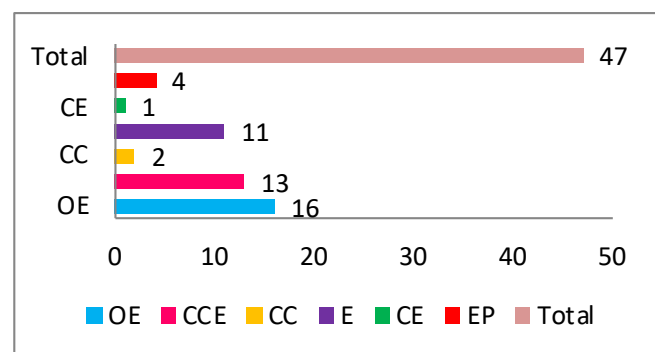
El segundo análisis está relacionado con el nivel de reflexión del estudio de caso. Para ello, se emplea un instrumento de recolección de información con el propósito de profundizar en el primer momento del estudio, el cual aborda lo declarativo y la acción. A través de este instrumento, se reconoce la voz de la maestra, su quehacer y su práctica en los escenarios educativos, haciendo explícitos los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con los componentes propuestos por Park y Oliver.

#### Datos del análisis del instrumento de recolección de información

En el análisis realizado a partir del instrumento de recolección de información, se identifican 47 unidades de registro (UR) asociadas con los componentes del modelo de Park y Oliver. Se observa una predominancia del componente OE, con un total de 16 UR (Figura 1)

**Figura 1.**

*Categorización de unidades de registro del instrumento de recolección de información*



Fuente: elaboración propia.

El estudio de las componentes en el marco del nivel de reflexión centra especial atención en la componente OE, lo cual se refleja tanto en el nivel acción-declarativo como en el nivel de reflexión, presentando una relación entre ambos. Frente a lo expuesto, la maestra considera que la comprensión conceptual se fundamenta a través del juego, posibilitando la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, menciona en el instrumento de recolección de información:

“El juego como una forma de disfrute y de goce en todas las etapas, y que a través del juego se puede aprender”. En relación con lo anterior, se revela cómo la maestra encuentra en el juego una posibilidad para enriquecer la comprensión conceptual.

En la componente CCE, se evidencia el interés de la maestra por identificar en los estudiantes los conocimientos conceptuales que han adquirido en relación con la definición de *juego*. Para revelar estos conocimientos previos, la maestra mantiene una interacción constante con los estudiantes mediante la formulación de preguntas, las cuales son abordadas desde juegos como el *puzzle* y el *padlet*:

El propósito es ejemplificar cómo se puede trabajar el juego, y pues esto también me parece importante porque invitamos al estudiante, a partir de ese *puzzle* en el cual se planteaban unas preguntas, que le permiten analizar y reflexionar acerca de sus aprendizajes conceptuales.

A partir de sus prácticas, la maestra despierta en los estudiantes el interés por descubrir las potencialidades que ofrece el juego y el papel fundamental que cumple esta actividad lúdica en los escenarios educativos.

En relación con la componente E, la maestra reconoce el juego como un medio para fortalecer su práctica. En este sentido, menciona: “El juego se convierte, pudiéramos decir, en términos de mediación para que el docente oriente y guíe ese aprendizaje”.

En la componente EP, se evidencia que la maestra parte de un sustento conceptual y teórico. Al respecto, señala: “Acordémonos de Huizinga cuando él habla del *homo ludens*, entonces el hombre es lúdico por naturaleza”. A partir de esta base teórica, la maestra traslada su enseñanza a la práctica, lo que le permite transformar su propia práctica docente, asumiéndola como un espacio de encuentro entre la teoría y la acción pedagógica.

La componente CE, por su parte, revela el interés de la maestra por los procesos valorativos, los cuales se reflejan en la participación activa de las docentes en formación. A través del instrumento de recolección de información, la maestra menciona: “Contrastar y reforzar eso que ellas han leído de las unidades, haciéndolas participes en el dialogo de saberes”. En este escenario, tanto la pregunta como la participa-

ción permiten a la maestra evaluar la comprensión conceptual adquirida por las estudiantes.

Por último, el análisis de las unidades de registro del instrumento de recolección de información en relación con la componente CC muestra que la maestra fortalece su práctica tanto desde el campo conceptual como desde los lineamientos que rigen la educación inicial y, en particular, la Licenciatura en Pedagogía Infantil:

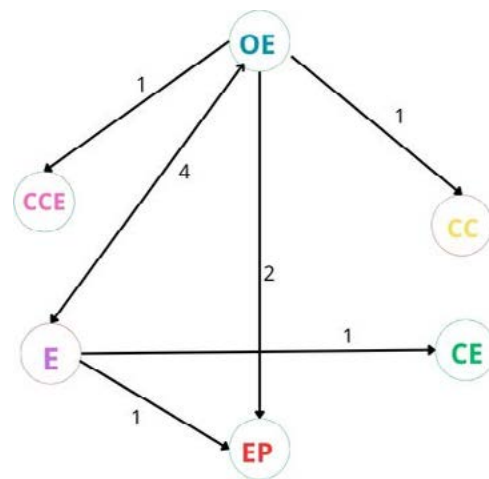
Este curso de “Juego, lúdica y psicomotricidad” tiene una connotación que no solamente se da desde esos lineamientos, desde las políticas de *Cero a Siempre*, desde esas actividades rectoras, sino que también lo entendemos desde los rasgos distintivos del programa.

#### Análisis por relaciones por componente desde el momento de la reflexión

La Figura 2 sustenta la relación entre las componentes del modelo de Park y Oliver, teniendo en cuenta la predominancia de las categorías en el instrumento de recolección de información. La relación con mayor número de unidades de registro (UR) se establece entre las componentes OE y E, con un total de 4 UR.

Figura 2.

Relación entre las componentes del instrumento de recolección de información



Fuente: elaboración propia.

Las relaciones que se establecen entre las componentes OE y E permiten mostrar que la comprensión conceptual es mediada a través del juego. Esto significa que se invita a las estudiantes a explorar el campo teórico para luego trasladarlo a la práctica en un

escenario lúdico. El juego, con sus múltiples posibilidades, logra establecer una conexión entre la teoría y la práctica, entre la enseñanza y el aprendizaje, facilitando el encuentro entre la maestra y las docentes en formación. Se entiende el juego como una actividad que moviliza los aprendizajes, permite la transformación y, al mismo tiempo, posibilita una reflexión sobre la propia práctica docente.

En la relación entre OE y EP, la maestra genera en las docentes en formación un interés genuino por el aprendizaje. A través de su práctica, motiva la curiosidad y fortalece la capacidad de asombro, lo que conlleva que las estudiantes no solo reflexionen sobre el juego, sino que también transformen sus prácticas pedagógicas en escenarios lúdicos. Lo anterior demuestra que la maestra logra inspirar a sus estudiantes.

En la relación E y EP, la maestra presenta el juego como un medio que posibilita la comprensión conceptual. En este sentido, se observa cómo, a través de su práctica, introduce estrategias que permiten a las estudiantes mantener el interés por aprender y llevar a sus escenarios educativos mejores estrategias y metodologías de enseñanza.

## CONCLUSIONES

El estudio del CDC en relación con la enseñanza del juego permite descubrir el interés de la maestra por articular sus conocimientos con los saberes previos de las docentes en formación, generando escenarios lúdicos que posibilitan el encuentro entre enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos evidencian que las componentes *conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes (CCE)*, *conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza (E)* y *orientaciones para la enseñanza (OE)* tienen mayor relevancia en su práctica, sin que esto implique una desvinculación de los demás componentes. Por su parte, la configuración del CDC forma al sujeto y logra posicionar al juego como una experiencia en la cual se descubre, aprende, explora, crea, imagina, y se expresan emociones, intenciones y deseos al otro.

Desde el componente CDC, se articulan diferentes etapas para su fortalecimiento. Inicialmente, se delimita la conceptualización del juego como un escenario que favorece el desarrollo del CDC, partiendo de la pre-

gunta como una característica intrínseca que cuestiona dicha conceptualización y genera participación.

El estudio del CDC revela algunas implicaciones que, desde la práctica docente, permiten un acercamiento teórico-didáctico a los conocimientos que posee el maestro, los cuales son transformados para establecer características propias del CDC, como la secuencia *pregunta-conceptualización-pregunta*. La primera fase (*pregunta-conceptualización*) desencadena múltiples posibilidades de aprendizaje a través de la formación docente, lo que conlleva la apropiación de un saber propio. La segunda fase (*conceptualización-pregunta*) permite verificar las distintas concepciones que se tejen en torno al CDC, estableciendo como resultado un diálogo de saberes que propicia una reflexión conceptual sobre el juego.

Los resultados de los tres momentos —acción, declarativo y reflexión— evidencian que el CDC de la maestra se fundamenta en tres ejes principales: el campo conceptual, el juego y la pregunta como estrategia de enseñanza. Lo anterior permite concluir que cada maestro es un agente transformador que construye un saber propio y distintivo dentro de su práctica. En este sentido, la didáctica, al permitir la circulación de saberes, contribuye a la movilización y construcción de la didáctica específica, la cual supone iniciar un proceso de reflexión conceptual que enriquezca el conocimiento teórico sobre el juego.

La comprensión conceptual surge, entonces, como una posibilidad dentro del CDC de la maestra, quien concibe la enseñanza y el aprendizaje del juego como un proceso que parte de la comprensión de los conceptos y que, a su vez, permite enriquecer los saberes de los estudiantes. En este sentido, la investigación define el CDC como un escenario articulador entre el juego y la didáctica, favoreciendo la inmersión metódica de la praxis en el aula y fortaleciendo el componente conceptual en la formación de las y los docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

## REFERENCIAS

- Astolfi, J. (1998). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.

- [https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753?utm\\_](https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753?utm_)
- Camilloni, A. (2008) Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols y S. Feeney (eds.), *El saber didáctico* (pp. 44-60). Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basade, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carenganato, C. y Mutti, R. (2006). Análisis de discurso versus análisis de contenido. *Revista Texto & Contexto*, 15(4), 679-684. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415417>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Alianza.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Alianza.
- Park, S. y Oliver, J. (2008). Revisitando la conceptualización del conocimiento pedagógico de contenidos (PCK): PCK como herramienta conceptual para entender a los docentes como profesionales. *Investigación en Educación Científica*, 38(3), 261-284. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Reyes, J. (2012). Conocimiento didáctico del contenido y formación de profesores de física: elementos para la investigación. En C. Martínez y J. Reyes (eds.), *Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en Educación en Ciencias y la formación de profesores: Avances de investigación* (pp. 55-72). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Reyes, R., Pacheco, M. y Lozano, M. (2000). *Jugar, dibujar, leer ¿los diferencian los niños?* Universidad Pedagógica Nacional.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.jstor.org/stable/24636916>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (ed.), *Filosofía de la educación* (pp.). Trotta.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de caso: diseño y métodos*. Sage.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Ministerio.