



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Juego y aprendizaje en educación inicial:  
¿qué condiciones para el proceso de aprendizaje se presentan en distintos  
tipos de juego en aula?**

**AMAYA BELÉN LORCA DE URARTE**

Profesor Guía: Valeska Grau Cárdenas

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

**Julio, 2019  
Santiago, Chile**

Ciertos espíritus amigos del misterio quieren creer que los objetos conservan algo de los ojos que los miraron, que los monumentos y los cuadros los vemos únicamente bajo el velo sensible que les han tejido durante siglos el amor y la contemplación de tantos adoradores. Esta quimera resultaría cierta si la transpusieran al plano de la única realidad de cada uno, al plano de su propia sensibilidad. Si en este sentido, sólo en este sentido (pero es mucho más grande), una cosa que hemos mirado en otro tiempo, si volvemos a verla, nos devuelve, con la mirada que pusimos en ella, todas las imágenes que entonces la llenaban. Y es que las cosas -un libro bajo su cubierta roja, como los demás-, en cuanto las percibimos pasan a ser en nosotros algo inmaterial, de la misma naturaleza que todas nuestras preocupaciones o nuestras sensaciones de aquel tiempo, y se mezclan indisolublemente con ellas. Un nombre leído antaño en un libro contiene entre sus sílabas el viento rápido y el sol brillante que hacía cuando lo leíamos.

MARCEL PROUST

## **Agradecimientos**

A mi familia, Begoña, Rodolfo, Estibaliz y Aintzane, por su apoyo incondicional y guía cuidadosa.

A Valeska, por su guía paciente y por su modelo como persona, académica y mujer.

A mis amigas y amigos por su valiosa espera y aliento constante.

A Manuel, por llegar cuidadosa, amorosa y cálidamente a este camino y ser cobijo en tantos momentos.

A todos y todas mis seres queridos que me acompañaron en este largo camino y que formaron parte constitutiva de éste.

A los directivos del establecimiento educacional por permitirme ingresar a su comunidad y brindar todas las facilidades para llevar a cabo el proceso.

Y por supuesto a los niños y niñas, educadora y asistente por recibirme en su aula acogiéndome como una más y regalándome constantes sonrisas y juegos.

## Índice general

<b>Resumen .....</b>	<b>6</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>Antecedentes teóricos y empíricos .....</b>	<b>9</b>
<b>Pregunta de investigación, objetivo general y específicos .....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>22</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>28</b>
<b>Conclusiones y discusión .....</b>	<b>69</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>76</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>81</b>

## Índice tablas

Tabla 1: Porcentaje acuerdo entre codificadoras.....	32
Tabla 2: Porcentaje de Casos para cada Tipología .....	34
Tabla 3: Características de Juego utilizando la Tipología según Locus de Control.....	36
Tabla 4: Características de Juego utilizando Tipología según Autonomía .....	38
Tabla 5: Proporción de casos por Locus de Control y Amplitud. N (%).....	44
Tabla 6. Tipología según Proporción de casos > 3 casos por Locus de Control y Amplitud. N (%).....	45
Tabla 7: Caracterización de la Nueva Tipología de Juegos según Locus de Control y Amplitud .....	46

## Índice Esquemas

Esquema 1. Dimensiones operacionalizadas de las condiciones para el aprendizaje.....	31
Esquema 2. Tipología emergente .....	48

## Resumen

La presente investigación tiene por objetivo identificar y describir las condiciones para el aprendizaje que presentan los distintos tipos de juego en que hay presencia de adultos, en contexto de educación inicial. Para perseguir dicho objetivo se realizaron dos estudios. El primero, un estudio de caso de carácter exploratorio en el que se identificaron tipos de juegos presentes en un aula de pre-kinder de Santiago de Chile. El segundo estudio, un estudio de caso múltiple también de carácter exploratorio, buscó identificar y describir las condiciones para el aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego en que hay presencia de adultos, en contexto de educación inicial. Para ambos estudios se desarrolló un muestreo intencionado por determinados criterios, se realizó un procedimiento de observación y filmación de 3 meses en el aula de pre-kinder, sumado a entrevistas a 6 párvulos y encuentros reflexivos con la educadora y asistente. Las filmaciones fueron codificadas por medio de tres árboles de código, uno relacionado al accionar lúdico, otro al ámbito disciplinar y finalmente a las interacciones dialógicas. Fueron realizadas por tres duplas de codificadoras obteniendo altos grados de acuerdo interjuez. Los principales resultados muestran 8 tipos de juego observados en el aula estudiada, tipología que emergió de la presente investigación y que incorpora tres dimensiones: margen de acción de los niños y forma de control del adulto, amplitud de la actividad y formas de realizarla. Los análisis intra e inter-caso desarrollados en el estudio dos permitió describir la diversidad de condiciones de aprendizaje que se presentan en los distintos tipos analizados: diferencias en la participación lúdica de interacciones con y sin intencionalidad pedagógica; en la participación en interacciones de quehacer disciplinar periférico de mayor complejidad cognitiva y en la participación de interacciones dialógicas como expresión de razonamiento, conexión de ideas y posicionamiento fueron las principales divergencias entre los distintos tipos de juego. De este modo, la necesidad de generar tipologías que permitan profundizar en aspectos interaccionales de los juegos y la diversidad de juegos en aula preescolar que presentan comunales y unicidades en términos de condiciones de aprendizaje son elementos discutidos en las conclusiones del presente estudio. Se incorporan lineamientos futuros y aportes a la teoría y práctica educativa de la presente investigación.

## **Introducción**

Un volumen considerable de evidencia acumulada da cuenta del potencial que tiene el juego en la educación parvularia como promotor del desarrollo de habilidades de autorregulación, cognitivas y sociales en los niños. Investigaciones más recientes se han enfocado en el rol que juega el adulto en este tipo de juego, ofreciendo interpretaciones alternativas sobre su aporte. Por un lado, algunos autores plantean que para obtener los beneficios antes enunciados, el juego debe ser libre, sin participación de adultos. En paralelo, otras investigaciones reivindican el rol del adulto como mediador del juego, entendido como dispositivo de aprendizaje-enseñanza. Este rol mediador sería especialmente relevante cuando el juego aborda temáticas disciplinares más complejas, pues el adulto puede propiciar la participación de los párvulos en diálogos más sofisticados.

A partir de estas distintas perspectivas, cobra relevancia indagar los aportes que ofrecen los distintos tipos de juegos para el aprendizaje en educación inicial. Para avanzar en esta línea, es necesario ahondar en las posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones de aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego en el aula de educación inicial con presencia de adultos?

El objetivo general de la presente investigación es identificar y describir las condiciones para el aprendizaje presentes en distintos tipos de juego con presencia de adultos en educación inicial.

El presente estudio permite avanzar en la construcción de tipologías de juego con foco en las interacciones generando evidencia para dicho campo teórico, así como pretende generar evidencia para la práctica educativa, en tanto la comprensión de las diversas condiciones en los distintos tipos de juego permita orientar la toma de decisiones de las educadoras para fortalecer sus prácticas educativas y generar ambientes más propicios para el aprendizaje en las aulas parvularias.

Esta investigación se compone de dos estudios. El primero consistió en un estudio de caso exploratorio cuyo objetivo es identificar y describir los distintos tipos de juego presentes en un aula de prekínder de una escuela pública de la comuna de Santiago, Chile. Para eso, se realizó un registro audiovisual del aula estudiada por tres meses y se entrevistó a niños y niñas. Se realizaron

análisis de contenido a las entrevistas y codificación de los videos para luego desarrollar análisis descriptivo de frecuencias y cualitativo de casos.

El segundo, fue un estudio de casos múltiples, cuyo objetivo fue identificar y describir las condiciones para el aprendizaje presentes en distintos tipos de juegos con presencia de adultos. Para esto, se analizaron videos de aula de cada uno de los casos y se realizó un análisis cualitativo intracaso e intercaso.

A continuación, se presenta una síntesis de los antecedentes teóricos y empíricos en torno al aporte educativo del juego en educación parvularia, a partir de la cual se plantean los objetivos de investigación. Posteriormente se describe la metodología y los análisis realizados y se presentan los resultados, los cuales son discutidos en las conclusiones. Los anexos presentan instrumentos de producción de datos (guión entrevista), árboles de código, tablas de síntesis de los análisis y ejemplos que complementan el informe.

## **Antecedentes teóricos y empíricos**

### **Educación inicial, juego y sus beneficios para el aprendizaje y el desarrollo**

La educación inicial, que tiene por propósito promover el aprendizaje y el desarrollo de niños y niñas en sus primeras etapas, es un momento crucial en su historia escolar. Los programas en educación inicial cumplen un rol fundamental al proveer oportunidades de desarrollo de habilidades y conocimientos tempranas, colaborando con que el desarrollo de niños y niñas no esté a merced de factores individuales y familiares, sujetos a dinámicas propias de la estructura social, sino a los procesos de participación por ejemplo brindados por la escuela (Centro de Estudios, MINEDUC, 2013b; Larraín, Freire, & Olivos, 2014). Ahora bien, la investigación en la temática ha sido enfática en evidenciar que para que sea posible obtener estos efectos es necesaria la provisión de educación parvularia de calidad (Centro de Estudios, MINEDUC, 2013b). Si bien, en los últimos 25 años, Chile ha avanzado significativamente en cobertura en educación inicial (Centro de Estudios, MINEDUC, 2013a), existen grandes desafíos en la calidad de la misma tales como la calidad de las interacciones lingüísticas (Treviño, Toledo, & Gempp, 2013) y el apoyo instruccional (Strasser, Lissi, & Silva, 2009).

Uno de los ejes de una educación parvularia de calidad está dado por el papel del juego en el proceso de aprendizaje-enseñanza. A nivel internacional, cada vez hay más evidencia de la importancia del juego (1) en el desarrollo de la metacognición y la auto-regulación, predictores del logro académico posterior (Bornstein, 2006; Whitebread, Bingham, Grau, & Pino-Pasternak & Sangster, 2007; Whitebread, 2011; 2010), (2) en los logros académicos en asignaturas como lenguaje y matemáticas (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, & Golinkoff, 2013; Marcon, 2002; Stipek et al., 1998; Lillard et al., 2013 citado en Whitebread, 2018) y (3) en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños (Barnett et al., 2008; D. Whitebread et al., 2007). No obstante, los mecanismos a la base de dichas ganancias, son aún un terreno menos estudiado. Falta mayor evidencia científica acerca de los procesos involucrados en el juego que permiten explicar los beneficios que éste genera.

## **Problemática de la definición de juego y tipologías de juego en contextos de enseñanza-aprendizaje**

Considerando la amplia evidencia científica generada en torno a los beneficios del juego en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en edades preescolares, es relevante entonces profundizar en el concepto de juego propiamente tal y en las tipologías que se han desarrollado para categorizar el mismo.

### *Enfoques sobre juego*

Al modo como ocurre con otros fenómenos que la psicología y la educación se han interesado en comprender, la definición de juego es un área problemática en la cual se observan múltiples propuestas y tensiones entre ellas (van Oers, 2013; Wallerstedt & Pramling, 2012). Incluso la empresa de construir una definición de juego es un terreno en disputa dadas las variadas formas que toma el fenómeno; las múltiples actividades que involucra su nominación (Wallerstedt & Pramling, 2012). Para internarnos en la discusión teórica recién mencionada en torno al fenómeno del juego, es imprescindible revisar las conceptualizaciones que teóricos fundantes de la psicología del desarrollo y la educación desarrollaron, así como algunas definiciones más actuales en cuestión.

Jean Piaget (1959) tematiza el juego y su rol en el desarrollo del infante. Al volcar su interés en describir la evolución del proceso de equilibración, observa disímiles relaciones entre asimilación y acomodación en el curso del desarrollo infantil. En este contexto, Piaget postula que en el juego infantil, donde se realizan acciones que presentan carácter lúdico, se observa una primacía de la asimilación. En el juego se observa cómo “lo que era adaptación inteligente se ha convertido, pues, en juego por desplazamiento del interés sobre la acción misma, independiente de su fin” (p.139). Posteriormente, ya con la instalación del símbolo lúdico o el “hacer como sí” (p. 135), en el juego se observa una evocación de esquemas por placer, en referencia a objetos inadecuados -en términos de adaptación- y una disociación del significado y significante, cuestión central en el proceso evolutivo de la formación del símbolo, teniendo por tanto el juego, un rol central en el desarrollo de la representación. A partir de lo anterior, Piaget construye una clasificación de juegos desde

una aproximación genética, fundada en la evolución de las estructuras cognitivas. Considerando la fase de dos a los siete años, el psicólogo suizo explicita “ejercicio, símbolo y regla parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de los grandes clases de juegos, desde el punto de vista de sus estructuras mentales” (Piaget, 1959, p. 157).

Por su parte, el psicólogo ruso Lev Vygotski (1979) tematiza el juego infantil enmarcado en su argumentación sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Desde una aproximación histórico-cultural, le otorga al juego un lugar central en el desarrollo y el aprendizaje, en la medida que se configura como zona de desarrollo próximo de procesos de desarrollo centrales en los niños; en esta actividad los infantes ponen en acción una serie de procesos capaces de operar sólo en interacción y cooperación con otro, cuestión imprescindible para la posterior internalización de dichas operaciones por el individuo. Vygotski, plantea que el juego crea una zona de desarrollo próximo tanto en relación a la separación progresiva del significado y el significante que allí comienza a operar, es decir en el desglose del pensamiento respecto al objeto, así como en la capacidad del niño a someterse a reglas renunciando junto a otros a la acción impulsiva predominante en su estadio, lo que se configura como un estadio de transición hacia la moralidad. Ricardo Baquero (2009), revisitando la obra de Vygotski, expone que lo que le otorga la fuerza motriz al juego o sus características vanguardistas del desarrollo dentro de la teoría vigotskiana, es que en este se presenta un

“desarrollo interno de capacidades de control cada vez más complejas de los propios procesos de comportamiento. Tal complejidad implica la conciencia, sujeción y/u observancia de legalidades sociales que regulan escenarios posibles” (p. 147).

Lev Vygotski comprime lo anteriormente expuesto: “El juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (Vygotski, 1979, p. 154).

Por su parte, el autor ruso a partir de su revisión crítica de desarrollos teóricos previos, establece algunos criterios para distinguir el juego infantil de otros tipos de actividad. En primer lugar, explicita que en el juego el niño crea una *situación imaginaria* e íntimamente relacionado con ello, explicita que todo juego es una actividad con *reglas*: “podríamos ir incluso más lejos y asegurar que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en

sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado” (op. cit., p. 144).

Encuentros y distancias son posibles de plantear entre los enfoques recién sintéticamente expuestos. En relación a la presencia de reglas en el juego, se observa una primera distancia del enfoque vygotskiano con la propuesta piagetana, dado que este último conceptualiza la sumisión a reglas como una conducta enmarcada en una situación grupal y que constriñe el comportamiento de los individuos en la medida que su transgresión involucra una falta. Se observa pues, una aproximación diferente al constructo de regla, siendo este último autor restrictivo con reglas de conducta situadas socialmente, y no como regularidades inscritas en ciertas situaciones, como lo son las imaginarias en el caso de Vygotski. Sumado a ello, para Piaget, las reglas definen un tipo de juego, no son parte esencial de sus características como fenómeno general. Por su parte, otro punto en tensión entre ambas teorías, es ya explicitado por Vygotski cuando revisa constructos postulados previamente: el criterio de lo imaginario es tratado por otros autores como un atributo o subcategoría, siendo en su caso una característica definitoria del fenómeno. Finalmente, se torna interesante relevar cómo ambas aproximaciones tematizan la relación epistemológica del sujeto con los objetos en el juego: mientras Piaget postula una primacía de la asimilación en éste, Vygotski expone “en el juego, el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo. La acción, de acuerdo con las reglas, está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos” (Vygotski, 1979, p. 149).

Por su parte, investigadores contemporáneos han propuesto caracterizaciones del juego como actividad infantil. Smith (2010) realiza una revisión de investigación en que tematiza el juego y a partir de ello propone una serie de criterios que permiten reconocer un comportamiento humano como juego. El juego, expone Smith, puede ser reconocido como un comportamiento exagerado, repetitivo y fragmentado y presenta un orden diferente de las acciones al habitual de las mismas. Sumado a ello, es un comportamiento no-literal, flexible, con afectos positivos y placenteros, que se desarrolla por motivación intrínseca y hay una preferencia por el desarrollo o desempeño más que por los resultados. Por otra parte, Burghardt (2011) propone que el juego se caracteriza por involucrar acciones que no contribuyen al logro de un objetivo, es decir, se presentan como no

funcionales, así mismo, agrega que es espontáneo, placentero, voluntario y gratificante y que se diferencia de comportamientos más serios en la forma, al ser exagerado, y en el *timing*, dado que aparece antes que sea necesario para la supervivencia. Sumado a ello, al igual que Smith (2010), destaca que es una acción repetitiva aunque no es una repetición estereotipada. Como es posible de observar, y tal como van Oers (2013) asevera respecto a varias propuestas actuales, estas aproximaciones al juego solamente listan características del mismo que permiten reconocer el juego dentro de las acciones de los niños, sin embargo, son propuestas que carecen de un sistema teórico que permita una aproximación comprensiva y explicativa al fenómeno.

van Oers (2013) por su parte, y desde una aproximación histórico-cultural, se propone construir una definición de juego desde un punto de vista psicológico e inserta dentro de una teoría sobre el juego. Así, propone en primer lugar, conceptualizar el juego como un *modo de actividad humana*. Desde este piso, el juego puede ser caracterizado como toda actividad humana, es decir, especificando los parámetros del formato de la actividad, que desde van Oers (2010) se refiere a caracterizar (a) el involucramiento, (b) las reglas y (c) el grado de libertad en cuestión. De este modo, para van Oers (2013), el juego es

“una actividad que es realizada con un alto involucramiento de los actores, quienes siguen algunas reglas (implícitas o explícitas) y quienes tienen cierta libertad con relación a la interpretación de las reglas y de elegir otros constituyentes de la actividad (como herramientas, metas, etc.)” (p. 191).

Así, explica el autor, la organización de las actividades como juegos es lo que produce las clásicas características del juego como lo son el placer, la libertad y la fantasía: “placer, libertad y fantasía son consecuencias del formato del juego más que características que lo definan” (p. 192).

La relevancia de enmarcar la comprensión del juego en una teoría, permite aproximarnos a éste en tanto fenómeno del desarrollo humano. Si la búsqueda por la comprensión implica comprender su desarrollo y/o su lugar en el desarrollo -o emergencia de novedades- en el ciclo vital, esto es una empresa impostergable (Castorina, 2010b). Propuestas actuales se han enfocado en listar características en miras a reconocerlo dentro del actuar del infante, sin embargo, resituarnos en los posicionamientos de los teóricos fundantes nos permite una aproximación comprensiva y explicativa al fenómeno, que por cierto, es donde situamos la propuesta de van Oers (2013), la

cual viene a extender algunos postulados vygotskianos, permaneciendo anclado en dicho modelo explicativo.

### *Juego como actividad de aprendizaje-enseñanza y sus tipologías*

En el apartado previo, se discutió sintéticamente enfoques sobre el juego que han sido desarrollados por psicólogos fundantes de la disciplina y aproximaciones de autores contemporáneos a este fenómeno. Ahora bien, es relevante en este punto dar cuenta del juego dentro del contexto de aprendizaje-enseñanza. Desde una perspectiva vygotskiana, la comprensión de los dispositivos de interacción se torna central dado que éstos configuran las posibilidades específicas de funcionamiento intersubjetivo que permiten el desarrollo de procesos psicológicos superiores avanzados específicos; ello fundamenta el interés en comprender el juego como actividad dentro del contexto educativo (Baquero, 2009; Vygotski, 1979). La participación en procesos de socialización específicos, donde se opera con instrumentos mediadores determinados, será el terreno donde los sujetos operan con signos que, siguiendo la ley genética general del desarrollo cultural propuesta por Vygostki (1979), luego de operar con ellos junto a otros, se internalizan, siendo ahora funciones con las que puede operar el propio niño.

De este modo, es relevante desarrollar una revisión sobre los principales hallazgos de las investigaciones en torno al juego como práctica promotora de aprendizajes en contextos educativos, y por las ya mencionadas razones, específicamente en educación inicial.

Tal como argumentan Weisberg, Hirsh-Pasek y Golinkoff (2013), las perspectivas pedagógicas que usualmente han estado en disputa en educación inicial son la de instrucción directa o el juego libre. La primera involucrando un rol activo del educador, quien entrega información a los estudiantes siendo éstos últimos sujetos principalmente pasivos y la segunda, por el otro extremo, implicando que el niño tiene la elección de sus actividades y que no hay guía de un adulto. Ahora bien, tal como fue expuesto al inicio del presente escrito, múltiples investigaciones han construido evidencia que sostiene el central rol del juego que tiene presencia de un adulto, toda vez que pensamos en aprendizaje preescolar (e.g. Banerjee et al., 2016; Chien et al., 2010; Fisher et al., 2013; Weisberg et al., 2015; Zych et al., 2016).

Investigaciones previas han mostrado cómo el andamiaje del profesor durante el juego se dificulta cuando los niños asocian el juego a la ausencia de participación del adulto (Howard (2002 citado en Pyle & Alaca, 2016): múltiples investigaciones en juego en contexto escolar, han mostrado cómo los niños evidencian una dicotomía respecto a juego y aprendizaje relacionadas con la presencia del adulto en la actividad. Así, actividades en que el adulto interviene son percibidas como trabajo y actividades en que éste no está, son conceptualizadas como juego (Howard, Jenvey, & Hill, 2006; Theobald et al., 2015). No obstante lo anterior, Pyle y Alaca (2016), en una investigación con niños de 3 a 6 años, evidencian un matiz crucial en este debate. El contexto de aprendizaje-enseñanza, las acciones y los valores transmitidos en ellos, son un aspecto clave en las creencias de los niños sobre el juego y el aprendizaje. Concluyen que cuando los niños tienen posibilidades de participar en distintos tipos de juego durante su periodo de clases, cuando tienen ambientes ricos y diversos en juegos y recursos, demuestran un constructo integrado entre aprendizaje y juego. Por su parte, los niños en aulas en que sólo participaban en juego libre, veían el aprendizaje y el juego como constructos separados. Sumado a ello, Pyle y Danniels (2017) indagaron en las creencias de los docentes y sus prácticas lúdicas, concluyendo que docentes que operan con un concepto integrado de aprendizaje y juego, entregan oportunidades más diversas de juego a los niños en sus clases y lo relacionan con la promoción de aprendizajes curriculares por medio del mismo (Pyle & Danniels, 2017). No obstante lo anterior, el rol del adulto en el juego de los párvulos es aún un terreno en disputa, existiendo evidencia a favor del juego libre y sus beneficios y otra abogando por la importancia de diversos grados de presencia del adulto en éste.

Dicho lo anterior, es impostergable entonces, la revisión de las diferentes tipologías sobre juego que han sido generadas por los investigadores en la temática, específicamente aquellas que han incorporado dentro de sus criterios el rol del educadora en el juego.

Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff y Klahr (2015) construyeron una tipología cruzando dos criterios: quién inicia el juego y quién lo dirige, configurándose 4 tipos de juegos, a saber, juego libre, instrucción, juego co-optado y juego guiado.

En el *juego libre*, explican los autores, el niño es quien decide qué jugar y cómo hacerlo mientras que la *instrucción* son aquellos tipos de juegos en que el adulto es quien lo inicia y dirige diciéndole a los niños qué acciones tomar. Por su parte, el *juego co-optado*, es el tipo de juego en que el niño inicia su actividad según sus intereses y el docente toma el control y comienza con su agenda para el logro de los objetivos académicos. En este tipo de juego, exponen, no hay espacio para la autonomía de los niños. Finalmente el *juego guiado* es aquel que es iniciado por el adulto, pero es el niño quien toma las decisiones en éste, dirige las acciones, donde es promovida su autonomía sobre qué hacer y en qué momento. El rol del adulto en este tipo de juego es estructurar el ambiente de juego y andamiar las acciones de los niños con propósitos educativos. Este último, es defendido por las autoras como el mayormente productivo para el aprendizaje, y proponen que este tipo de actividad lograría superar la dicotomía juego-aprendizaje.

Otra tipología sobre juego en que es relevante el rol del educador es la desarrollada por Pyle y Danniels (2017). Ellas construyeron la tipología a partir de un análisis inductivo de episodios de actividades observadas en 15 aulas de kindergarten canadienses, en aproximadamente 300 horas de observación en total (por medio de notas de campo, fotografías y videos). Esta tipología involucra una gradiente de menor a mayor nivel de involucramiento de los educadores en éstas. Dicha propuesta, exponen las autoras, procura superar la dicotomía típicamente presente en la definición académica y profesional de juego y aprendizaje, en donde, usualmente se define juego como aquellas actividades lúdicas dirigidas por los niños, flexibles, voluntarias y entretenidas sin intercesión de adulto y que desarrollan aspectos socioemocionales y actividades de instrucción dirigida por el adulto y que se asocian a ganancias de aprendizaje de contenidos curriculares (Pyle & Danniels, 2017; Weisberg et al., 2015). El continuo propuesto por las autoras involucra en el polo de menor intervención del adulto el juego libre, y avanzando hacia una mayor incidencia del educador, encontramos el juego de investigación, el juego colaborativo, el aprendizaje lúdico y finalmente el aprendizaje por juegos.

Durante el *juego libre*, explican, los niños dirigen las narrativas de sus juegos y los recursos que usan y no hay involucramiento del adulto en la estructura del juego. Por su parte, el *juego de investigación*, de modo similar al anterior, mantiene el locus de control en el niño ya que es iniciado por éstos y responde a sus intereses, pero ya el educador se involucra en la actividad,

extendiendo el juego hacia la integración de objetivos curriculares (Pyle & Danniels, 2017). Siguiendo por el continuo, las autoras posicionan el *juego colaborativo*, en donde el control está compartido entre los niños y el educador. Ambos, colaborativamente diseñan el contexto de juego, es decir tienen injerencia en el tema y recursos necesarios para el juego. El niño luego dirige el juego y el educador provee guía para incluir en el juego el desarrollo de habilidades vinculadas al currículum. El penúltimo tipo de juego es el *aprendizaje lúdico* que es, explican las autoras, un enfoque más estructurado. El fin es lograr el desarrollo de habilidades académicas en un contexto lúdico y motivante para los niños. Así, el educador determina los resultados académicos y la actividad para su logro y los niños, por su parte, aun tienen influencia en la narrativa del juego. Finalmente, se encuentra el *aprendizaje por medio de juegos*, siendo el tipo de juego en contexto de aprendizaje-enseñanza más prescriptivo. En éste el educador determina los objetivos académicos y prescribe el proceso mientras los niños siguen las reglas del juego fijadas por el docente (op. cit).

Analizando ambas propuestas, es posible sostener que ciertas categorías de la clasificación de Weisberg y colegas (2015) engloban algunos tipos de juegos caracterizados en la propuesta de Pyle y Danniels (2017). Por ejemplo, el juego co-optimado podría incluir el juego de investigación y por su parte el de instrucción, podría incluir el aprendizaje por medio de juegos. Sin embargo, el juego colaborativo y el aprendizaje lúdico quedarían excluidos de la categorización de Weisberg y colegas (2015), dada la naturaleza distribuida del locus de control en el juego colaborativo y por la dirección del juego compartida presente en el aprendizaje lúdico pese a que sea iniciado por el adulto; dichas características suponen matices no incorporados en la tipificación realizada por Weisberg y colegas (op.cit.). Ahora bien, más allá del análisis recién realizado que implica observar lo abarcativo del fenómeno de cada tipificación, se considera relevante tener presente la precaución que van Oers (2013) expresa en su escrito, a saber, la urgencia de anclar en una teoría sobre el juego y el aprendizaje, las categorizaciones a desarrollar.

Importante finalizar el presente apartado, mencionado lo que evidencia internacional (Pyle & Danniels, 2017) y nacional (Grau et al., 2018) ha mostrado sobre la diversidad de juegos en las aulas. A nivel internacional, el juego observado como predominante en las aulas prescolares es el juego libre aunque inserto en la realidad de escaso juego en general. En el caso chileno, Grau y

colegas (2018), observando 58 aulas, evidenciaron la escasa presencia de actividades lúdicas en las aulas chilenas: sólo un 19,33% de las actividades son lúdicas en las aulas de pre-kiner chilenas. Dentro de dichas actividades, el 71,9% fueron de tipo instruccional, el 20,26% fueron momentos de juego guiado, solo 1 episodio (0,65%) se observó de juego cooptado y sólo un 7,19% de episodios de juego libre en la sala. Ambas evidencias demuestran la escasa diversidad de juegos en la realidad actual de las aulas preescolares tanto chilenas como internacionales.

### **Aprendizaje, condiciones para el aprendizaje y juego en educación inicial**

Conociendo los beneficios que han sido asociados al juego y sus distintos tipos para el aprendizaje y desarrollo de los párvulos, las distintas tipologías de juego y la tensión teórico-práctica en torno a la intervención del adulto en el juego de los niños y niñas, cabe preguntarse si los distintos tipos de juegos en que hay intervención de los adultos o educadoras generan ciertas condiciones de aprendizaje y otros otras diferentes. Este cuestionamiento es el impulsor de la presente investigación, la cual tiene como pregunta central: ¿Qué condiciones para el proceso de aprendizaje se promueven en distintos tipos de juego en que hay presencia de adultos, en contextos de aprendizaje-enseñanza de educación inicial?

Dado el propósito de la presente investigación, es relevante dar cuenta del modelo de enseñanza aprendizaje a la base del presente estudio, y entonces, comprender las condiciones para el aprendizaje que son postulados en estas teorías.

El enfoque histórico-cultural, base teórica del presente estudio, postula una comprensión relacional del proceso de aprendizaje. Desde este enfoque teórico, en específico desde la perspectiva vygostkiana, se comprende aprendizaje como la internalización de operaciones con signos que se lleva a cabo en la colaboración con otros, y que conlleva “la reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas” (Baquero, 2009, p. 42). A partir de este modo de comprender el desarrollo y el aprendizaje, es posible notar la relevancia de los contextos e historia de participación de los sujetos toda vez que nos preguntamos por el aprendizaje (Sebastián, 2010); la participación en dispositivos de

interacción que configuran posibilidades específicas de funcionamiento psicológico intersubjetivo, es parte central de la problemática del aprendizaje.

Dando un paso más en este modelo teórico, se comprende entonces el desarrollo como un proceso culturalmente organizado, y que el aprendizaje en contextos de enseñanza, “será un momento interno y ‘necesario’” (Baquero, 2009, p. 31). Específicamente, el aprendizaje inserto en procesos de escolarización, será el contexto del desarrollo de procesos psicológicos superiores avanzados desde esta perspectiva. Un punto nuclear de esta concepción de desarrollo y aprendizaje, es que el progresivo dominio de instrumentos de mediación que implican una reorganización interna, no es un proceso aditivo o que suprime estructuras del sujeto, sino que las constituye, reorganizando el funcionamiento psicológico del individuo. En este punto, la propuesta vygostkiana es articulable con el enfoque epistemológico piagetano, en el entendido que son estructuras de conocimiento – que articulan sujeto-mundo-, las que se transforman en el proceso de aprendizaje; éste no se instala en el vacío (Sebastián & Lissi, 2016). Situados en esta base, Sebastián y Lissi (op.cit.) articulan la propuesta vygostkiana y la piagetana; los mecanismos piagetanos de equilibración, desequilibración, conflicto cognitivo y equilibración mayorante (entre otros) son conceptualizados como dinámicas propias del proceso de aprendizaje que ocurre cuando hay internalización. Parte central de su propuesta se sintetiza en las siguientes líneas:

“(…) la participación de un sujeto en una actividad de pensamiento colaborativo en que se opera con una cierta estructura de conocimiento (…) puede ser reconstruido internamente y así venir a transformar las estructuras de conocimiento con que previamente operaba el sujeto y que habían entrado en conflicto cognitivo” (op. cit., p. 14).

Considerando la comprensión del proceso de aprendizaje-enseñanza enunciada en los párrafos precedentes, y con especial relevancia la participación e involucramiento, la dinámica conflictiva que implica el proceso de aprendizaje y el operar en un espacio compartido con estructuras de mediación, es posible deducir qué procesos, fenómenos o dinámicas se constituyen como condiciones para el aprendizaje desde una perspectiva histórico cultural.

Una primera condición que salta a la vista, es el *contexto que promueve que el sujeto se involucre* en una situación de aprendizaje-enseñanza en que opere con herramientas desconocidas hasta el

momento para él y que pueden generarle una situación incómoda o conflictiva (Bourgeois & Nizet, 1997). Tal como exponen Gallardo y Sebastián (2014), “el involucramiento del educando no es solo una condición deseable, sino una condición sine qua non para que se produzca un aprendizaje (Bourgeois, 2009, citado en Gallardo y Sebastián, 2014). Dicho lo anterior, Bourgeois y Nizet (1997), proponen la generación de un “Espacio Protegido” para la gestión del involucramiento, en la medida que éste se configura como un espacio enriquecido para la exploración y que permite que el sujeto se arriesgue al cambio y a participar de la situación muchas veces dolorosa o incómoda que implica el aprendizaje. Este aspecto es sumamente interesante, dado que se cruza justamente con la temática central del presente estudio, a saber, el juego. Ya Bourgeois y Nizet (1997) mencionan la formación de este espacio “como si fuera juego”, lo cual nos permite plantear el espacio de juego justamente como promotor de la condición de aprendizaje de un contexto protegido.

Considerando dichas determinadas características del dispositivo que organizan (o pueden organizar) un sistema de condiciones para que el sujeto participe y se involucre, es importante también considerar como condición para el aprendizaje el modo de operar con las estructuras de conocimiento. La íntima relación de esta condición con la anterior, es importante de considerar puesto que el dispositivo generará a su vez la posibilidad de este operar conjunto, sin embargo las características de este operar conjunto se torna en si mismo una condición para el aprendizaje, toda vez que se sitúa el aprendizaje como un proceso transformador de estructuras de conocimiento inserto en la dinámica de relación y conflicto con las estructuras con las que interacciona (Piaget, 1959; Bourgeois y Nizet, 1997) De esta forma, se consolida como condición para el aprendizaje la presencia de estructuras de conocimiento vinculado a la disciplina que se está trabajando, en operación en un espacio común (Vygotski, 1979).

Finalmente, y nuevamente íntimamente vinculado con lo anterior, el diálogo presente en el aula, en la multiplicidad de interacciones ocurriendo en ella, juega un rol central para el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en dicho espacio. El lenguaje, en tanto herramienta cultural, media el desarrollo y aprendizaje de los individuos: “Para Vygotsky, las formas de discurso dialógico que median en los procesos intermentales son usadas para conformar el plano intramental” (Wertsch, 1999, p. 175). Las interacciones dialógicas, por tanto, han sido descritas

como interacciones especialmente promotoras de aprendizaje y desarrollo estando enmarcadas en el modelo de Alexander (2008) de enseñanza dialógica, que las sitúa en un contexto apoyador, horizontal, de contraste de ideas, entre otros aspectos.

### **La presente investigación: pregunta de investigación, objetivo general y específicos.**

Amplia evidencia se ha acumulado en torno a los beneficios del juego para el aprendizaje de niños y niñas en educación parvularia, sin embargo, la comprensión de los mecanismos que explican estas ganancias es un ámbito aún no resuelto. Sumado a lo anterior, el rol del adulto en el juego de los niños es también un terreno en disputa, existiendo evidencia que aboga por el juego libre sin presencia del adulto y otra por la presencia en diversos grados del adulto en el juego de los niños. Considerando estos desafíos presentes en la literatura y la importancia del juego en educación parvularia, se plantea el presente estudio exploratorio que tiene como **pregunta central**: ¿Qué condiciones para el proceso de aprendizaje se promueven en distintos tipos de juego en que hay presencia de adultos, en contextos de aprendizaje-enseñanza de educación inicial?

Así, el **objetivo general** es comprender las condiciones para el proceso de aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego en que hay presencia de educadoras, en contextos de aprendizaje-enseñanza de educación inicial.

Los **objetivos específicos** de esta investigación son:

1. Identificar los tipos de actividades lúdicas presentes en un aula de educación inicial de la comuna de Santiago.
2. Identificar y describir las condiciones para el proceso de aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego en que hay presencia de adultos, en contextos de aprendizaje-enseñanza de educación inicial.

Para llevar a cabo esta investigación, se desarrollaron dos estudios. El primero persigue por objetivo el identificar los tipos de actividades lúdicas presentes en un aula de educación inicial de la comuna de Santiago. El segundo tiene por objetivo identificar y describir las condiciones para el proceso de aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego en que hay presencia de adultos, en contextos de aprendizaje-enseñanza de educación inicial.

## Estudio 1.

**Objetivo general:** identificar los tipos de actividades lúdicas presentes en un aula de educación inicial de la comuna de Santiago.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar las *actividades lúdicas* presentes en un aula de pre-kinder de un colegio de la comuna de Santiago
2. Identificar los *tipos* de actividades lúdicas presentes en un aula de pre-kinder de un colegio de la comuna de Santiago

### **Metodología**

#### **a. Estrategia, muestreo y dispositivo de producción de datos**

Se llevó a cabo un estudio de caso, *estrategia* que se focaliza en un escenario limitado de hechos de la vida social (hechos, grupos, relaciones, instituciones, organizaciones, procesos, situaciones), abordándolos con una profundidad tal que permite una comprensión holística, profunda y contextual (Vasilachis de Gialdino, 2014). Sturman (1999, citado en Cohen, Manion, & Morrison, 2006) expone como una de las características distintivas de este tipo de estudios, el hecho de que se aproximan a los fenómenos humanos comprendiéndolos en su totalidad o integridad más que aproximándose a éste por medio de análisis de algunos elementos y sus conexiones. Álvarez y San Fabián (2012) destacan los estudios de casos como especialmente útiles en contextos educativos puesto que permiten comprender realidades educativas complejas, procesos internos y dilemas y contradicciones. En el presente estudio, se llevó a cabo un estudio de caso instrumental, donde “el interés está puesto de un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar” (Vasilachis de Gialdino, 2014, p. 219), en vez de poner el foco en un caso en que el interés está en el caso mismo (por ejemplo, el estudio de una determinada colectividad por el interés del caso en sí mismo como por ejemplo la Brigada Ramona Parra). En este caso, el problema de interés dice relación con los tipos de juego que se presentan en un aula de educación inicial, más allá del curso, grupos y educadoras en particular, aunque comprendiéndolo desde su unicidad como caso.

El *muestreo* fue intencionado y por determinados criterios (Izcara, 2014). Fue intencionado ya que se construyó en función de los intereses temáticos y/o conceptuales que lo dirigieron (Vasilachis de Gialdino, 2014); junto a esto, los casos se pueden seleccionar por diversos criterios, uno de ellos son las determinadas condiciones que transforman un caso en un fenómeno único o lo constituyen como una expresión paradigmática de un cierto proceso social (op. cit.), que es el caso del presente estudio. Así, el criterio central fue la presencia de diversidad de tipos de juego en esta aula de pre-kinder donde la educadora se involucraba de distintas maneras en las actividades lúdicas en aula; esto fue lo que lo consolidó como un caso de interés. La selección del caso concreto fue por medio de la muestra de un proyecto FONIDE FX21615 dirigido por la investigadora Valeska Grau “Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de las educadoras del nivel de transición menor”, en donde se observaron 58 aulas de pre-kinder y esta aula fue una de las que mostraba mayor diversidad de juegos hasta el momento en que se seleccionó esta muestra. Así, en concreto, la muestra del presente estudio se compuso de un aula de pre-kinder de un establecimiento de Santiago y tal como expone Blasco (2005, citado en Vasilachis de Gialdino, 2014), “el acento se ubica en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados por encima de este” (p. 219).

Respecto a los dispositivos de producción de datos y acogiendo el desafío descrito por Cornejo, Besoain y Mendoza (2011) de la generación de dispositivos de producción de datos al modo de “montajes creativos” (op. cit.) que permitan la escucha atenta de la voz – y acción- del otro (op. cit.), se generó una estructura de dispositivos que permitiera aproximarnos al juego en aula de una manera comprehensiva.

Un primer engranaje de este montaje es la observación de las interacciones en aula por medio de filmación y el registro de notas de campo. Se filmaron y anotaron las interacciones y las características de los juegos presentes en el aula del pre-kinder – tanto los que se desarrollaron en la clase completa como los que emergieron en contexto de actividades en pequeños grupos de párvulos-. Se asistió a 3 jornadas de clases semanales, durante 3 meses del segundo semestre del año 2017. Este dispositivo apuntó a generar las condiciones para poder tener acceso a las interacciones de aula en un contexto naturalístico -en el sentido de que se desarrolle la actividad en el contexto de su propia aula, con sus pares y con su educadora- a las interacciones párvulos-

educadora y párvulo-párvulo. La ventaja de la técnica de filmación es poder tener registro de las interacciones que permite poder revisitarlas una y otra vez, lo que a su vez, facilita un análisis más acabado y discutido, que por ejemplo realizar solamente observación directa. Las notas de campo permiten registrar la perspectiva del investigador en el momento de observación, que puede o no estar tomada por la cámara, complementando los datos entregados por la filmación. De este modo, se posicionó una cámara que filmó los momentos de la clase donde trabajan con el aula completa y dos cámaras pequeñas que se ubicaron cerca de dos grupos de párvulos, que filmaron las actividades cuando se disponían en dicha estructura de trabajo.

Sumado a ello, y dado cuenta del crucial rol de las percepciones y creencias sobre el aprendizaje y el juego que los niños tienen cuando participan de una situación lúdica en contexto escolar (Pyle & Alaca, 2016; Pyle & Danniels, 2017), se realizaron entrevistas a los niños. En específico a aquellos que fueron filmados en las clases. En las entrevistas se desarrolló la técnica de elicitación fotográfica ya utilizada en investigaciones sobre juego en niños de estas edades (p.e. Pyle & Danniels, 2017) en las cuales se les presenta mediante imágenes – o videos- episodios en los que participaron durante la semana actual o previa y se les pregunta sobre los mismos, su participación en éstos, su percepción de ellos como actividades, juegos, tareas u otros, entre otros aspectos. En este caso, se realizó además un encuadre lúdico a dichas entrevistas con la hipótesis de que ello permite aproximarnos mejor a las creencias y percepciones de los niños. En concreto, se crearon personajes de investigadores ayudantes, que eran títeres con formas de animales. Ellos fueron presentados uno a uno a los niños y niñas entrevistados en cada ocasión, lo que permitió además mantener el involucramiento con las entrevistas los 2 meses en que se desarrollaron cada 3 semanas aproximadamente. El contexto lúdico era que los títeres eran amigos de la investigadora principal y que querían ser parte del pre-kinder y si ellos (los niños entrevistados) le podían explicar cómo podrían participar de sus clases (ver anexo 1 de guión de entrevista).

Finalmente, cada 2 o 3 semanas se realizaron encuentros reflexivos con la educadora y asistente, donde en conjunto con la investigadora principal se iban observando distintos videos de las actividades y juegos realizadas en aula, de modo de obtener así también sus reflexiones que permitieron a la investigadora principal comprender mayormente las distintas actividades y la impresión de ellas sobre éstas.

Importante mencionar que se llevó a cabo procedimiento ético de consulta por su asentimiento a los párvulos, utilizando estrategias didácticas y materiales adecuados para ser comprendida y para que los párvulos pudieran dar su asentimiento, como también los apoderados, educadora y asistente dieron su consentimiento. Finalmente el director del establecimiento autorizó también la implementación del presente estudio.

## **b. Análisis de datos**

**Fase 1. Análisis de actividades de aula para identificación de actividades lúdicas.** La primera fase realizada fue la identificación y selección de actividades lúdicas. Para esto, en primer lugar, se sistematizaron las notas de campo construyendo tablas nombrando las actividades realizadas diariamente en el aula. Esta primera segmentación realizada de la experiencia de aula, fue confirmada por la educadora y asistente en las reuniones de reflexión conjunta. Luego de esta confirmación, se utilizó el modelo de actividades lúdicas desarrollada por Grau y colegas (2018) con el fin de identificar aquellas actividades que eran lúdicas. Éste modelo postula que la actividad lúdica en aulas preescolares será aquella que al menos contenga tres de los siguientes componentes; en primer lugar, que *promueva goce en los párvulos*, es decir que la actividad provoque placer en sus participantes, lo cual puede observarse, según este modelo, por indicadores tales como comportamiento espontáneo, placentero -como reír, cantar, sonreír o verbalizar que lo están pasando bien-, tensión o ansiedad en contextos de competencia, entre otros. Un segundo elemento es que la actividad contenga *elementos simbólicos*, entendidos como aspectos de la actividad que permiten un cierto desacople con la realidad ya sea utilizando objetos o haciendo acciones que involucran un *como si* o bien por la presencia de reglas implícitas o explícitas que hacen que cambie la función de la realidad. Finalmente, como tercer elemento se encuentra la *función indirecta*, que implica que la actividad será lúdica en contexto escolar cuando las acciones apuntan de forma indirecta al objetivo de ésta que típicamente es relacionado al contenido pedagógico; ejemplo de esto es una actividad de cantar para aprender a contar (Grau, et al., 2018). Para analizar la presencia de estas características en las actividades de aula, se leyeron en primer lugar las notas de campo y en el caso de las actividades que generaban inquietud de su carácter lúdico, se observó los videos correspondientes.

**Fase 2. Selección de casos: análisis de las actividades lúdicas por criterios de diferentes tipologías y diversas características.** Con el propósito de identificar los casos a analizar por tipo de juego (en respuesta a la pregunta de investigación), se procedió a codificar cada una de las actividades lúdicas con los criterios de diferentes tipologías que presenta la literatura científica y con otras características de actividades lúdicas ocupadas por Grau y colegas para sus estudios (2018). Antes de realizar dicho análisis, aquellas actividades que eran de composición grupal, fueron segmentadas por los diferentes grupos que la desarrollaban (y que fueron filmados), aumentando el número de actividades a analizar. Ello puesto que las características de la actividad, muchas veces variaba de grupo en grupo, por lo que era necesario analizarlas de forma separada. De este modo, el total de actividades analizadas finalmente fueron 57.

Las categorías con las que se codificó en esta fase cada actividad fueron las siguientes (ver anexo 2 con las categorías y subcategorías):

1. Síntesis de la actividad. Se describe cualitativamente de qué se trataba la actividad, características centrales, quiénes participan y cómo.
2. Locus de control de la actividad. Esta categoría describe qué actor (educadoras o párvulos) definen la estructura y narrativa de la actividad lúdica así como quiénes tienen la posibilidad de hacer algún cambio en éstas. Algunas de sus subcategorías fueron adaptadas de la tipología de Pyle y Daniels (2015).
3. Apertura de la actividad (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)). Estas categorías indican si la actividad tiene respuesta correcta o incorrecta y si hay una forma de realizarla o múltiples.
4. Momento de ludicidad. Esta categoría indica el momento en que aparece la parte lúdica de la actividad en relación a cuando se trabaja con el contenido, es decir, si la parte lúdica de la actividad es antes de trabajar con el contenido, durante o después.
5. Composición (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)). Esta describe quién realiza la actividad; individualmente, toda la clase, en grupos, entre otras.
6. Participantes (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)). En esta categoría se analiza la proporción de participantes que realiza la actividad; si sólo algunos, la mayoría, entre otras.

7. Simbolismo sobre presencia del *como si* (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)): se analiza si la actividad presenta acciones en que los participantes hacen *como si*.
8. Simbolismo sobre tipos de reglas (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)). En esta categoría se codifica el grado de explicitación de las reglas.
9. Tipo de actividad lúdica según contenido (categorías no excluyentes). Estas categorías son extraídas de Whitebread (2010) y describen el tipo de juego según si es sobre objetos, físico, simbólico, de fantasía o de reglas.
10. Tipo de actividad lúdica según autonomía (Weisberg et al., 2013). Esta tipología distingue tipos de actividades lúdicas según quién inicia y quién dirige el juego. Pueden ser instruccionales, guiados, libres o cooptados.

Una vez codificadas las 52 actividades, se realizaron análisis estadísticos descriptivos de frecuencia de cada una de éstas y revisión descriptiva cualitativa de las actividades revisando las síntesis descriptivas de las mismas. Todo ello para observar cómo se presentaban las distintas tipologías y características analizadas en las 52 actividades del aula en estudio.

Este proceso se realizó en distintas etapas.

- ❖ **Etapa a.** Los primeros análisis realizados fueron análisis descriptivos de frecuencia según tipologías de autonomía y de locus de control. La razón de ello es porque éstas son tipologías de interés para el presente estudio puesto que distinguen los juegos según el tipo de intervención y participación tanto de los párvulos como de los adultos o educadores en éstos. De esta forma, se describió la proporción de cada uno de los tipos y también se observó como se presentaban en cada uno de ellos, las otras características analizadas, como por ejemplo, apertura de la actividad, contenido, entre otras (ver resultados etapa a.).
- ❖ **Etapa b.** Al comprender que las tipologías de interés para este estudio o bien no se ajustaban a lo observado en el aula analizada quedando un tipo sin evidencia (cooptado) o bien permitía distinguir homogéneamente 4 tipos pero dentro de estos aún agrupaban en su interior juegos con características muy diferentes entre sí -sobre todo considerando los planteamientos teóricos sobre las condiciones de posibilidad para el aprendizaje que tienen que ver con la forma en como participamos en el quehacer de la actividad de enseñanza-

aprendizaje-, es que se decidió realizar una segunda etapa de análisis para comprender qué tipología sería la mayormente pertinente para la realización de este estudio. De esta forma, se decidió teóricamente probar por cruzar tres variables: locus de control, apertura de la actividad (respuesta correcta o incorrecta) y formas de realizar el juego (una sola forma de hacerlo o múltiples) principalmente por razones teóricas (ver resultados Estudio 1

- ❖ **Etapa c.** Una vez conformada la tipología a utilizar para el presente estudio, se hizo una caracterización descriptiva de cada uno de los que están presentes en estos datos. Para esto se realizaron análisis descriptivos de frecuencia, y se describió ejemplos cualitativos vistos en esta aula (ver resultados etapa c.)

## Resultados Estudio 1

158 actividades fueron pesquisadas en el aula estudiada. Aquellas que presentaron los tres componentes de las actividades lúdicas del modelo de Grau y colegas (2018) a saber: función indirecta, elementos simbólicos y goce, fueron el 24,05% de éstas, es decir, 38 actividades. Ahora bien, aquellas que eran de composición grupal, tal como fue explicado en la metodología, fueron segmentadas y consideradas como distintas actividades ya que las características de las mismas eran diferentes de grupo en grupo. Por ello, el total de actividades analizadas fue de 52 actividades lúdicas.

### Etapa a.

Qué tipos de actividades lúdicas eran aquellas que se presentaron en el caso en estudio, es lo que se observa en la tabla n° 2 a continuación.

*Tabla 2: Porcentaje de Casos para cada Tipología*

		Porcentaje de Casos
Tipología según Locus de Control	Educadora controla estructura y narrativa	37%
	Educadora controla estructura pero los niños aun tienen impacto en la narrativa	14%

	Educadora propone estructura y los niños tienen impacto en estructura y narrativa	26%
	Niños controlan estructura y narrativa	24%
Tipología según Autonomía	Instruccional	48%
	Guiado	35%
	Libre	17%
	Cooptado	0%

Como puede observarse en la tabla 2, la tipología según locus de control tuvo una distribución bastante heterogénea. En el 37% de las actividades analizadas la educadora es quien controla la estructura y la narrativa del juego. En un 26% de los casos, el juego se caracteriza por una estructura propuesta por la educadora, manteniendo un impacto de los niños en su estructura y narrativa. En un 24% de los casos, son los niños quienes controlan tanto la estructura como la narrativa; y en un 14% es la educadora quien controla la estructura y los niños impactan en la narrativa.

En el caso del uso de la tipología según la autonomía de los niños durante la actividad, se observó que en el 48% de los casos el tipo de juego fue clasificado como instruccional, en un 35% como guiado, y solo un 17% como libre. Cabe destacar que no se observó ningún juego que pudiera ser clasificado como cooptado.

Considerando estos resultados preliminares se puede observar, en primer lugar, que la tipología según locus de control se distribuye de manera relativamente uniforme en las actividades analizadas. En relación a la tipología según autonomía, no obstante, se observó una distribución bastante asimétrica, con casi la mitad de las actividades clasificadas como instruccionales. Si bien estos datos permiten obtener una imagen general de las actividades analizadas, es poco claro si es que los juegos dentro de cada una de esas tipologías son diferentes entre sí. Para resolver esto, a continuación se presentan algunas características centrales de los juegos analizados comparados por estas tipologías.

En la tabla 3 se describen los distintos tipos de juego según el locus de control de la actividad; en torno a su amplitud -es decir, si son de respuesta correcta e incorrecta y si hay una o más formas

de hacerlo-, composición -si es realizada individualmente o con la clase completa, entre otros-, presencia de *como si* y su cobertura -si todos los párvulos realizan la actividad o una porción de estos- (Para más detalle de estas categorías ver anexo X). Lo mismo se realizó utilizando la tipología según autonomía; cuyos resultados pueden observarse en la tabla 4.

Tabla 3: Características de Juego utilizando la Tipología según Locus de Control

		Tipología según Locus de control				Total
		Educadora controla estructura y narrativa	Educadora controla estructura pero los niños aun tienen impacto en la narrativa	Educadora propone estructura y los niños tienen impacto en estructura y narrativa	Niños controlan estructura y narrativa	
Amplitud	Solución cerrada, una forma de hacerlo	79%	43%	0%	0%	35%
	Solución cerrada, múltiples formas de hacerlo	16%	43%	23%	25%	24%
	Solución abierta, una forma de hacerlo	5%	0%	0%	0%	2%
	Solución abierta, múltiples formas de hacerlo	0%	0%	0%	75%	18%
	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) tiene respuesta correcta o incorrecta y hay una sola forma de hacerlo y (2) hay respuesta correcta o incorrecta pero los niños pueden crear hartas opciones dentro de la actividad	0%	14%	8%	0%	4%
	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) hay respuesta correcta e incorrecta pero los párvulos pueden crear hartas opciones dentro de la actividad y (2) no hay respuesta correcta o incorrecta y pueden crear hartas opciones dentro de la actividad.	0%	0%	69%	0%	18%
Composición	La actividad se realiza individualmente en presencia de toda la clase	74%	71%	15%	25%	47%
	La actividad se realiza individualmente en presencia de pares con quienes se comparte material para realizarla	0%	29%	46%	0%	16%
	La actividad se realiza con toda la clase	11%	0%	0%	8%	6%
	La actividad se realiza en grupos pequeños	0%	0%	15%	67%	20%
	Presenta más de una composición: individualmente en presencia de toda la clase y con toda la clase en otro momento	16%	0%	0%	0%	6%

	Presenta más de una composición: se realiza individualmente con material compartido y paralelamente en grupos	0%	0%	23%	0%	6%
Presencia de Como Si	NO hay como si	53%	14%	46%	64%	48%
	SI hay como si	47%	86%	54%	36%	52%
Cobertura	Solo algunos realizan la actividad principal y los demás observan	53%	29%	0%	75%	41%
	Mayoría realiza la actividad principal	42%	71%	100%	25%	57%
	Mayoría en un momento y solo algunos en otro	5%	0%	0%	0%	2%
<b>Total</b>		<b>37%</b>	<b>14%</b>	<b>26%</b>	<b>24%</b>	

Tabla 4: Características de Juego utilizando Tipología según Autonomía

		Tipología según Autonomía			
		Instruccional	Guiado	Libre	Total
Amplitud	Solución cerrada, una forma de hacerlo	72%	0%	0%	35%
	Solución cerrada, múltiples formas de hacerlo	16%	44%	0%	23%
	Solución abierta, una forma de hacerlo	4%	0%	0%	2%
	Solución abierta, múltiples formas de hacerlo		6%	100%	19%
	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) tiene respuesta correcta o incorrecta y hay una sola forma de hacerlo y (2) hay respuesta correcta o incorrecta pero los niños pueden crear hartas opciones dentro de la actividad	8%	0%	0%	4%
	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) hay respuesta correcta e incorrecta pero los párvulos pueden crear hartas opciones dentro de la actividad y (2) no hay respuesta correcta o incorrecta y pueden crear hartas opciones dentro de la actividad	0%	50%	0%	17%
Composición	La actividad se realiza individualmente en presencia de toda la clase	80%	22%	11%	48%
	La actividad se realiza individualmente en presencia de pares con quienes se comparte material para realizarla	0%	44%	0%	15%
	La actividad se realiza con toda la clase	8%	0%	11%	6%
	La actividad se realiza en grupos pequeños	0%	17%	78%	19%
	Presenta más de una composición: individualmente en presencia de toda la clase y con toda la clase en otro momento.	12%	0%	0%	6%
	Presenta más de una composición: se realiza individualmente con material compartido y paralelamente en grupos	0%	17%	0%	6%
Presencia de Como Si	NO hay como si	48%	44%	50%	47%
	SI hay como si	52%	56%	50%	53%

	Solo algunos realizan la actividad principal y los demás observan	48%	6%	89%	40%
Cobertura	Mayoría realiza la actividad principal	48%	94%	11%	58%
	Mayoría en un momento y solo algunos en otro	4%	0%	0%	2%
		<b>Total</b>	<b>48%</b>	<b>35%</b>	<b>17%</b>

En el marco de la tipología según locus de control, cuando es la educadora quien controla la estructura y la narrativa, la actividad tiende en su mayoría (79%) a tener una solución cerrada y con una sola forma de llegar a ella. En cuanto a la composición, en un 74% de dichos casos la actividad se realiza individualmente y en presencia de toda la clase. En relación a la presencia de *como si*, no hay una distinción clara, dado que en casi la mitad de los casos se da cuenta de este fenómeno. Finalmente, al considerar la cobertura de la actividad, en el 53% de los casos solo algunos niños están participando activamente mientras el resto observa, y en un 42% es la mayoría quien realiza la actividad.

En los casos en que la educadora tiene control de la estructura, pero los niños tienen injerencia en la narrativa, se puede apreciar que en la mayoría de los casos (86%) la actividad tiene una solución cerrada, y en la mitad de estos existe más de una manera de llegar a su solución. Al igual que en el caso anterior, las actividades de este tipo tienden a ser realizadas frente a toda la clase y de manera individual. Ahora bien, hay un aumento relevante en la proporción de actividades en las que se evidencia presencia de *como si*. En cuanto a la cobertura, en la gran mayoría de las actividades (71%) es la mayoría del grupo quienes forman parte activa de la actividad.

Cuando los niños tienen injerencia no solo en la narrativa, sino además en la estructura del juego, se pudo observar dos tipos de amplitud simultáneas. En un 69% de los casos, se pudo dar cuenta de una actividad con múltiples maneras de llegar a la solución y con respuestas tanto abiertas como cerradas. Al considerar la composición, en general la actividad se realiza individualmente y en conjunto con pares con quienes se comparte material para realizar la actividad; y en algunos casos la actividad se realiza paralelamente en forma grupal. En relación a la presencia de *como si*, no hay distinción clara al interior de este tipo, pues ambos casos se distribuyen uniformemente. Finalmente, en cuanto a la cobertura, en todos los casos observados se pudo dar cuenta de una participación por parte de la mayoría en la actividad principal.

Finalmente, al considerar las actividades en que los niños tienen el control completo tanto de la estructura como de la narrativa, se pudo observar que la amplitud de las soluciones es abierta y con múltiples formas de realizarla (en un 75% de los casos), y en algunas de las actividades la

solución era cerrada, es decir, había una sola solución correcta. La composición de estas actividades se caracteriza por ser principalmente realizada en grupos pequeños (67%), seguido por algunos casos en los que la actividad se realizaba individualmente y al frente de toda la clase (25%). En este tipo de actividades, se puede evidenciar que en la mayoría de los casos no existe uso de *como si* (64%). En cuanto a la cobertura, en un 75% de los casos solo algunos de los niños realizan la actividad principal mientras el resto observa.

En el marco de la tipología según autonomía (ver tabla 4), se pudo observar que el tipo instruccional se caracteriza por tener una amplitud más bien rígida (con un 72% de las actividades con una solución cerrada y una sola forma de realizarla), de composición individual, sin distinción clara de presencia de *como si*, y con casi la mitad de las actividades en las que la cobertura comprendió ya sea que la mayoría participe en la actividad principal, o solo algunos lo hagan mientras el resto observa (48% cada uno). Cabe recordar que este fue el tipo de actividad más frecuente según esta tipología.

En las actividades clasificadas como guiadas, su amplitud se caracteriza por tener en su mayoría múltiples formas de llegar a las soluciones, y en aproximadamente la mitad de esos casos la solución se manifestaba como abierta o cerrada. En relación a la composición, en un 44% de los casos la actividad se realiza individualmente en presencia de pares con quienes se comparte material para realizarla. La presencia de *como si* es poco clara, aunque con una leve predominancia de la existencia del fenómeno (56% de los casos). Finalmente, en la gran mayoría de los casos (94%), la actividad es realizada por la mayoría del grupo.

Finalmente, el tipo de juego libre se caracteriza por tener la totalidad de actividades de solución abierta y con múltiples formas de realización. En un 78% de los casos la actividad fue realizada en grupos pequeños. La presencia de *como si* se distribuyó de manera perfectamente uniforme entre los casos y en un 89% se observó que solo algunos realizan la actividad mientras otros observan.

Estos resultados dan luces respecto a el ajuste de estas tipologías a la realidad de esta aula, así como impulsan el cuestionamiento de si son las más propicias para la pregunta en desarrollo en la presente investigación.

En el caso de la tipología según autonomía, cabe notar que en la evidencia producida en esta aula, no se observó juego cooptado y la gran mayoría de las actividades se agruparon como juego instruccional. Ello invita a preguntarse si se congregan bajo esa categoría distintos tipos de juego que serían de interés para el presente estudio con foco en el proceso psicológico interaccional y participativo del aprendizaje.

Por su parte, la tipología según Locus de control, se torna interesante puesto que muestra una distribución homogénea entre los casos. Ahora bien, al indagar las demás características en cada uno de sus tipos, es posible observar la presencia consistente de diferencias dentro de ellas en la categoría de amplitud. De tal forma, se decide incorporar dicha categoría y ver si se agrupan algunas actividades según si son cerradas o abiertas y si son de una forma de resolución o múltiple. (ver tabla 5.)

### **Etapla b.**

El cruce de variables realizado en la etapa a. permitió generar una nueva tipología para clasificar las actividades de juego. A continuación, se mencionan los 8 tipos de juego que se configuran (considerando solo aquellas celdas en las que se observaron como mínimo 3 casos, ver tabla 6), los cuales posteriormente serán caracterizados según su composición, cobertura y presencia de *como si*.

El tipo de juego más frecuente se caracteriza por tener una solución cerrada, con una sola forma de hacerlo y en la cual la educadora controla tanto la estructura como la narrativa del juego (29.4% de los casos, tipo I). Luego, los tipos más frecuentes (con un 17.6% de los casos cada uno) son, por un lado, los juegos en que los niños controlan la estructura y la narrativa y que a la vez tienen una solución abierta y múltiples formas de llegar a ella (tipo VIII); y por otro, juegos en que la

educadora propone estructura y los niños injieren tanto en la estructura como la narrativa, junto con una amplitud dinámica en el trascurso del juego, es decir caracterizada por múltiples formas de llegar a la solución, compartiendo tanto respuestas abiertas como cerradas (tipo VI). Luego, se configuran 5 tipos adicionales de juego, representando un 5.9 % de los casos cada uno. Estos juegos son los siguientes: los que tienen una solución cerrada y una sola forma de hacerlas y con un locus de control centrado en la educadora, pero que los niños tiene impacto en la narrativa (tipo III); y juegos con una solución cerrada con múltiples formas de llegar a ella y con cada uno de los distintos locus de control (desde el control de total de la educadora hasta el control total de los niños (tipos II, IV, V y VII)).

Tabla 5: Proporción de casos por Locus de Control y Amplitud. N (%)

		Amplitud						
		Solución cerrada, una forma de hacerlo	Solución cerrada, múltiples formas de hacerlo	Solución abierta, una forma de hacerlo	Solución abierta, múltiples formas de hacerlo	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) tiene respuesta correcta o incorrecta y hay una sola forma de hacerlo y (2) hay respuesta correcta o incorrecta pero los niños pueden crear hartas opciones dentro de la actividad	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) hay respuesta correcta e incorrecta pero los párvulos pueden crear hartas opciones dentro de la actividad y (2) no hay respuesta correcta o incorrecta y pueden crear hartas opciones dentro de la actividad.	Total
Tipología según Locus de Control	Educadora controla estructura y narrativa	15 (29.4%)	3 (5.9%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	19 (37.3%)
	Educadora controla estructura pero los niños aun tienen impacto en la narrativa	3 (5.9%)	3 (5.9%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	7 (13.7%)
	Educadora propone estructura y los niños tienen impacto en estructura y narrativa	0 (0%)	3 (5.9%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	9 (17.6%)	13 (25.5%)
	Niños controlan estructura y narrativa	0 (0%)	3 (5.9%)	0 (0%)	9 (17.6%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (23.5%)
Total		18 (35.3%)	12 (23.5%)	1 (2%)	9 (17.6%)	2 (3.9%)	9 (17.6%)	51 (100%)

Tabla 6. Tipología según Proporción de casos > 3 casos por Locus de Control y Amplitud. N (%)

		Amplitud						
		Solución cerrada, una forma de hacerlo	Solución cerrada, múltiples formas de hacerlo	Solución abierta, una forma de hacerlo	Solución abierta, múltiples formas de hacerlo	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) tiene respuesta correcta o incorrecta y hay una sola forma de hacerlo y (2) hay respuesta correcta o incorrecta pero los niños pueden crear hartas opciones dentro de la actividad	Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) hay respuesta correcta e incorrecta pero los párvulos pueden crear hartas opciones dentro de la actividad y (2) no hay respuesta correcta o incorrecta y pueden crear hartas opciones dentro de la actividad.	Total
Tipología según Locus de Control	Educadora controla estructura y narrativa	<b>Tipo I</b> 15 (29.4%)	<b>Tipo II</b> 3 (5.9%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	19 (37.3%)
	Educadora controla estructura pero los niños aun tienen impacto en la narrativa	<b>Tipo III</b> 3 (5.9%)	<b>Tipo IV</b> 3 (5.9%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	7 (13.7%)
	Educadora propone estructura y los niños tienen impacto en estructura y narrativa	0 (0%)	<b>Tipo V</b> 3 (5.9%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	<b>Tipo VI</b> 9 (17.6%)	13 (25.5%)
	Niños controlan estructura y narrativa	0 (0%)	<b>Tipo VII</b> 3 (5.9%)	0 (0%)	<b>Tipo VIII</b> 9 (17.6%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (23.5%)
Total		18 (35.3%)	12 (23.5%)	1 (2%)	9 (17.6%)	2 (3.9%)	9 (17.6%)	51 (100%)

Tabla 7: Caracterización de la Nueva Tipología de Juegos según Composición, Presencia de como si y Cobertura

		Tipología según Tipo Emergente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Composición	La actividad se realiza individualmente en presencia de toda la clase	80%	33%	100%	33%	33%	0%	67%	11%	44%
	La actividad se realiza individualmente en presencia de pares con quienes se comparte material para realizarla	0%	0%	0%	67%	67%	44%	0%	0%	17%
	La actividad se realiza con toda la clase	7%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	11%	6%
	La actividad se realiza en grupos pequeños	0%	0%	0%	0%	0%	22%	33%	78%	21%
	Presenta más de una composición: individualmente en presencia de toda la clase y con toda la clase en otro momento	13%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%
	Presenta más de una composición: se realiza individualmente con material compartido y paralelamente en grupos	0%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	6%
Presencia de Como Si	NO hay <i>como si</i>	60%	33%	0%	0%	33%	44%	100%	50%	47%
	SI hay <i>como si</i>	40%	67%	100%	100%	67%	56%	0%	50%	53%
Cobertura	Solo algunos realizan la actividad principal y los demás observan	53%	67%	33%	33%	0%	0%	33%	89%	44%
	Mayoría realiza la actividad principal	40%	33%	67%	67%	100%	100%	67%	11%	54%
	Mayoría en un momento y solo algunos en otro	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%

### **Etapa c.**

A continuación, será descritos cada uno de los tipos de juego generados según la tipología configurada por locus de control y amplitud (ver tabla 7).

Los juegos de tipo 1 se caracterizan por ser realizados principalmente frente a toda la clase (80%), sin presencia de *como si* (60%) y en los que solo algunos realizan la actividad mientras el resto observa (53%) seguido por un 40% de ellas en las que la mayoría de los niños forman parte de la actividad. El tipo 2 está caracterizado por tener igual cantidad de casos en que la actividad se realiza individualmente en presencia de toda la clase, con toda la clase, o con una combinación de ambas (33% cada una). En un 67% de todas estas actividades se observa el uso de *como si*. En su mayoría (67%) estas actividades son realizadas por algunos niños mientras el resto observa.

El tipo 3 se caracteriza por el hecho de que en todos los casos la actividad se realiza individualmente y frente a toda la clase, con la totalidad de casos usando el recurso *como si*; con una participación de la mayoría de los niños en la actividad principal. Este tipo es similar al tipo 4, con la diferencia de que en este último la actividad se realiza individualmente en presencia de pares con quienes se comparte material. El tipo 5, es similar al tipo 4, pero con una mayor distribución en el uso de *como si*.

El tipo 6 se caracteriza por ser actividades realizadas tanto individualmente (y en presencia de otros mientras se comparten material), en grupos pequeños o con una combinación de ambas en distintos momentos de la clase. En este tipo es más prevalente el uso de *como si* (56% de los casos); y en todos los casos son la mayoría de los niños quienes participan en la actividad.

Se observa también que el tipo 7 es similar al tipo 3, con la diferencia de que en la totalidad de los casos no existe el uso de *como si*. Finalmente, el tipo 8 se caracteriza por ser realizado predominantemente en grupos pequeños (78% de los casos), con una distribución uniforme en el uso de *como si*, y con un 89% de los casos en los que la actividad es realizada por algunos niños mientras el resto observa.

La nueva tipología generada por tanto, es una tipología de tres dimensiones: amplitud de solución, margen de acción de los niños (o locus de control) y formas de hacer la actividad de juego. La razón de considerar dichas variables es la hipótesis teórica de que el modo de participación, involucramiento y el trabajo con las estructuras de conocimiento pueden ser diferentes si es que estamos insertos en una actividad que tiene respuesta correcta o incorrecta o una o varias formas de realizarse; además por cierto de el margen de acción de los párvulos y por tanto el rol de los educadores en los juegos. Como se observa en los resultados (ver resultados etapa b), el cruce de estas tres variables, permitió agrupar con mayor precisión las actividades, principalmente hacer mayores distinciones entre las actividades instruccionales que corresponden con los tipos I, II, III y IV de la actual tipología, aunque en el tipo IV también hay 2 casos de cruce con juego guiado). De tal forma, se conformaron 8 tipos con estos datos, como se muestra en el esquema a continuación.

Formas de llevar a cabo la actividad	Múltiples	VIII		Abierta	Amplitud de la actividad		
		II	IV			V	VII
	Sólo una	I	III	VI		Abierta	
		VI					
		Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto		
						Margen de acción de los párvulos dentro de la actividad	

Esquema 2. Tipología emergente

Como es posible notar, hay espacios en este esquema que quedan vacíos. Ello es dado que hay algunos tipos de juego que no están presentes en este cuerpo de datos, como por ejemplo aquellos en que los párvulos tienen total margen de acción, de respuesta cerrada y con sólo una forma de realizar la actividad. En estos datos dichos juegos no aparecen, sin embargo, es interesante notar que esta tipología involucra por tanto 16 tipos de juegos. Sumado a ello, es preciso notar como esta tipología también permite considerar tipos dinámicos, como es el caso del tipo VI, en donde si bien es alto margen de acción de los párvulos y una forma de hacer la actividad, tuvo un momento de juego de solución abierta y otro cerrado. Eso entonces, abre la posibilidad de que en

las intersecciones de las dimensiones, se posicionen nuevos tipos de juegos, ampliando el alcance de esta tipología.

A continuación se reportan ejemplos de los distintos tipos vistos en aula:

*Tipo I:* juego de dados y vocales. En éste juego, la educadora va llamando a algunos niños y niñas a jugar uno a uno. El niño o niña debe lanzar un dado que tiene en sus caras o bien la vocal A o bien la E. Una vez que el niño identifica la vocal que le salió al lanzar el dado, debe pararse sobre ella en la alfombra (hay una A y una E diagramadas en la alfombra con cinta adhesiva). Al estar ya en la posición correcta, el niño o niña debe decir una cosa que comience con dicha vocal. Allí acaba su turno y luego la educadora llama al siguiente.

*Tipo II:* juego de los patrones con cuerpos que se analizará en detalle más adelante. En éste, la educadora va llamando a los niños y niñas a sentarse en el centro de la sala, en la alfombra (instante donde a quienes participan en la actividad los llama "juguetes") con un determinado orden que conforma un patrón, por ejemplo, niño-niña-niño-niña. Los párvulos se sientan donde les es dicho y luego la educadora les revela el patrón que creó. Al terminar cada patrón agrega “¡Gracias juguetes!”, lo que causa mucha risa en todos. También la educadora les pide crear patrones a los niños y uno de ellos se lo dice en secreto y ella va llamando según el patrón creado por el niño.

*Tipo III:* Ejemplo de este tipo de actividades lúdicas fue la actividad donde los párvulos debían atrapar láminas lanzadas por las educadoras al aire, que contenían dibujos de cosas que empezaban con vocales, y luego, debían ponerlas en el “gráfico de vocales”. Este se conformaba por 5 láminas con las vocales distribuidas en la alfombra en orden desde la A a la U. Los niños y niñas, cuando eran llamados, iban a poner sus láminas que habían recogido en la vocal correspondiente a la que iniciaba el dibujo que contenía la lámina. En el intermedio del juego, los niños comienzan a gritar qué vocal está ganando y cuál no (a lo que la educadora y asistente también se suman), lo que es retomado al final de éste, concluyendo que ganó la vocal “O”.

*Tipo IV:* Ejemplo de ello es el juego de que un párvulo camina por el 6 dibujado con tiza en el patio rodeado de todos sus compañeros, juego que es enriquecido por los párvulos al proponer

mientras los demás, a su alrededor, representan animales marítimos para asustar y desestabilizar al que está caminando. Son los niños quienes proponen este último componente del juego.

*Tipo V:* Este juego es realizado por los niños en grupos pequeños. En el ejemplo que será analizado más adelante se observan dos niños construyendo patrones con figuras enganchables. En un momento uno de ellos empieza a hacer como que su patrón fuera un tren.

*Tipo VI:* Un grupo juega a hacer patrones con fichas enganchables. Luego de estar encajando como patrones las fichas, un par de niños empiezan a jugar a poner las fichas al borde de la mesa. Otras niñas comienzan a jugar que son sándwiches los patrones.

*Tipo VII:* dos niños escriben el número 7 en los pastelones del patio y compiten por quien llega más rápido al final.

*Tipo VIII:* un grupo de párvulos juega con diversos materiales, escogiendo qué hacer con ellos: entre otras cosas los apilan, luego hacen como que fueran castillos y representan situaciones.

## Estudio 2.

**Objetivo general:** identificar y describir las condiciones para el proceso de aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego en que hay presencia de adultos, en contextos de aprendizaje-enseñanza de educación inicial.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar y describir las condiciones para el aprendizaje que se presentan en cada tipo de juego presentes en el aula de educación inicial.
2. Identificar y describir las similitudes y diferencias en las condiciones para el aprendizaje entre los distintos tipos de juego presentes en la educación inicial.

## **Metodología**

### **a. Estrategia, muestreo y dispositivo de producción de datos**

En este segundo estudio, se llevó a cabo un *estudio de caso múltiple*, estrategia que se focaliza en comprender holísticamente y en profundidad más de un caso (Yin, 1997). Es importante recordar que un *caso* es el estudio de una particularidad y de la complejidad de un aspecto de la vida social (sea persona, grupo o fenómeno) que se torna de especial interés por algo específico, algo complejo en su funcionamiento (Stake, 1999). Stake (op cit.) expone “Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos” (p. 11). De este modo, este segundo estudio se focaliza en el estudio de distintos tipos de juego en aula, constituyéndose cada uno de estos un caso singular. Finalmente, en este estudio, al igual que en el anterior, fueron casos instrumentales, donde el caso es un fenómeno, en vez de una persona, grupo u organización.

El *muestreo* fue *intencionado y por determinados criterios* (Izcara, 2014). En este caso, los criterios fueron aquellos vinculados a seleccionar los tipos de juego a analizar dentro de los 9 tipos emergidos en el estudio 1. Así, se seleccionaron los casos a ser analizados en este estudio para responder la pregunta de investigación sobre las condiciones de aprendizaje que se presentan en

distintos tipos de juego en aula preescolar en que hay intervención explícita de los adultos o educadoras. De esta forma, se decidió seleccionar aquellos casos que cruzaban con la categoría de juego instruccional de Weisberg et al. (2013) -los juegos I, II, III y IV- y excluir los que eran también categorizados como juego libre en dicha tipología -los juegos VII y VIII. La razón de incluir los caracterizados como instruccionales fue la alta proporción de éstos encontrados en nuestros datos y porque tenían intervención de los adultos; la exclusión de juego libre es porque el interés de este estudio es poder generar mayores matices en los juegos en que los adultos participan activamente en las interacciones que se dan en los juegos de los niños.

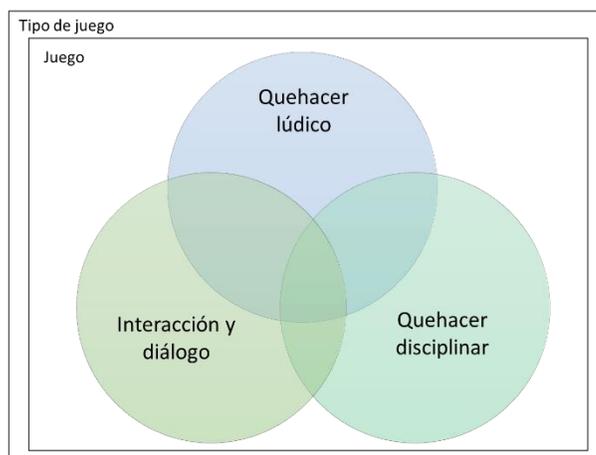
Finalmente, se incorporó un criterio más que es el sólo quedarnos con aquellos juegos que no fueran dinámicos, para poder reducir las características de las actividades o dispositivos, para luego poder esbozar hipótesis de relación entre las condiciones de aprendizaje que se presenten y los dispositivos analizados. Por ello, fueron seleccionados entonces los juegos tipo I, II, III, IV y V. Para realizar la selección del caso a analizar dentro del tipo de juego, se utilizaron 2 criterios de inclusión: (1) que los niños hubieran nombrado dicha actividad como juego en las entrevistas y (2) para aquellos tipos en que no había ninguna actividad mencionada por los párvulos en las entrevistas (recordar que sólo se conversó con los niños y niñas entrevistados de las actividades realizadas en su aula en 4 días, por lo que la gran mayoría de las actividades analizadas no fueron comentadas por los niños en las entrevistas), se aleatorizó para seleccionar dentro de cada tipo (ver resultados etapa c para la descripción de los casos seleccionados: I, II, III, IV y V).

## **b. Análisis de datos**

**Fase 1. Transcripción de los videos.** Una vez seleccionados los casos, se procedió a transcribir las interacciones observables. Para esto se utilizó el programa InqScribe en que se transcribe observando paralelamente el video. En la transcripción se indica el tiempo de aparición de la instancia transcrita, el hablante (Educadora, Asistente, Párvulo individual, Grupo de Párvulos, Psicopedagoga o Investigadora) y en caso de poder identificar al niño o niña, se indicaba su nombre ficticio entre paréntesis. Lo que fue transcrito fueron acciones o discursos audibles y asociados a la actividad en desarrollo. Se excluyó conductas como ir al baño, juegos o actividades paralelas a

la actividad central, conversaciones paralelas al diálogo central. Estos lineamientos fueron seguidos tanto para la transcripción de video de aula general como de los grupos pequeños. Se incorpora lo dicho, lo hecho y expresiones que se consideren son parte del juego en desarrollo, por ejemplo risas, sonrisas, frustraciones, etc. La transcripción fue realizada por un equipo de 5 personas -4 de ellas ajenas a la investigación, la 5° la investigadora principal-, y luego todas confirmadas por la investigadora principal. Una vez finalizada la transcripción, se exporta a un Excel donde queda organizada en cada fila, cada intervención separada por hablante. Ello es considerado como una instancia para fines de análisis.

**Fase 2. Codificación.** En miras a analizar las condiciones para el aprendizaje y considerando la revisión de literatura realizada, se construyó el siguiente esquema que pretende ilustrar las dimensiones involucradas en la experiencia de aprendizaje lúdica que puede conceptualizarse como condiciones de la misma:



Esquema 1. Dimensiones operacionalizadas de las condiciones para el aprendizaje.

De este modo, estas dimensiones se operacionalizaron en tres árboles de código. Uno relacionado a la participación en el juego en tanto juego (quehacer lúdico), otro relacionado a la participación en el ámbito disciplinar dentro del juego y se utilizó la versión comprimida de SEDA, el esquema de codificación desarrollado por equipo mexicano-ingles para el análisis de interacciones dialógicas (Hennessy, 2016). El desarrollo de los esquemas de codificación fue inductivo y deductivo. En primer lugar se construyeron categorías a partir de lo que fue observado en un primer video. Luego se agregaron categorías desde la teoría, para continuar con un proceso constante de

ajuste de los árboles desde los datos. Los árboles de codificación finales, luego fueron recategorizados agrupando las categorías que contaban con un denominador común. Los árboles finales de códigos se encuentran en los anexos 3, 4 y 5.

Sumado a la codificación con los tres árboles de código, se segmentó en episodios cada juego, los cuales se diferenciaban por el tema de las interacciones o “lo que estaba sucediendo”. Por ejemplo, se demarcaba como episodio la entrega de instrucciones, y luego, como otro, cuando los niños comenzaban a probar el material entregado luego de dichas instrucciones. Luego de esto, se codificó además las fases del juego, a saber, los momentos de introducción o preparación del juego, desarrollo del mismo -cuando los párvulos ya comenzaban a realizar las acciones del juego propiamente tal- y cierre.

Así, el proceso de codificación fue llevado a cabo por la investigadora principal. La codificación que utilizó los tres árboles de códigos fue realizado por la investigadora principal y tres investigadoras colaboradoras. Se codificaron 3122 instancias con los tres árboles de códigos. Cada una de las colaboradoras se especializó en un árbol de código y revisó la codificación del árbol de su especialización, específicamente el 15% de las instancias codificadas de cada uno de los tipos. En caso que hubiera acuerdo mayor a 75% se aprobaba la codificación realizada y los desacuerdos se resolvían por medio de diálogo.

A continuación se presenta el porcentaje de acuerdo logrado entre investigadora principal e investigadoras colaboradoras por cada tipo y árbol de código:

*Tabla 2. Porcentaje acuerdo entre codificadoras*

<b>Tipo de juego</b>	<b>Interacciones de juego</b>	<b>Quehacer disciplinar</b>	<b>Interacciones dialógicas</b>
<b>I</b>	97,98	97,94	89,32
<b>II</b>	100	86,21	93,94
<b>III</b>	98,83	95,17	88,44
<b>IV</b>	98,08	100	85,42
<b>V</b>	97	95,15	80,65

### **Fase 3. Análisis intra-caso.**

Una vez analizadas todas las instancias se procedió a analizar cualitativamente cada caso (tipo de juego). Para ello se describió la presencia de los distintos tipos de interacciones por cada uno de los tipos. Así, para cada tipo de juego, en primer lugar se analizó cómo se presentaban las interacciones sobre la *participación en el juego en tanto juego* describiendo cuáles **predominaban** en mayor o menor medida u otras según destacara como característico del caso. Luego de ello, se describió los **agentes** que predominantemente llevaban a cabo de dichas interacciones. Este proceso de descripción se realizó luego respecto a las otras dos condiciones de aprendizaje, a saber: la *participación en el quehacer disciplinar* y las *interacciones dialógicas*.

Este proceso fue luego esquematizado en tablas (ver anexo 7) y resumido en una tabla resumen (ver anexo 6)

Este análisis fue doble chequeado por una investigadora colaboradora. En caso de desacuerdos o inquietudes se dialogaron hasta llegar a acuerdo.

### **Fase 4. Análisis inter-caso.**

Una vez que cada caso (tipo de juego) estuviere analizado, se procedió a comparar descriptivamente los tipos de juego según condición de aprendizaje. Este proceso fue apoyado por los esquemas construidos anteriormente (ver anexo 7). Al igual que en los análisis intra-caso, se comparó en primer lugar la predominancia o ausencia de las interacciones analizadas para luego comparar los agentes predominantes en las interacciones. Se buscaron los aspectos de mayor similitud y diferencia entre los tipos de juego en las distintas condiciones para el aprendizaje analizadas. Dichas similitudes y diferencias se analizaron por (1) predominancia de ciertas interacciones sobre otras en los distintos casos y (2) por presencia/ausencia, ya sea por ser interacciones que estaban presente en todos los tipos de juego (independiente de su predominancia) o bien por estar ausente en alguno(s) de ellos.

Este análisis fue doble chequeado por la misma investigadora colaboradora que chequeó el análisis intra-caso. En caso de desacuerdos o inquietudes se dialogaron hasta llegar a acuerdo.

## Resultados Estudio 2

### Resultados intra-caso (ver anexo 6 y 7)

#### **Tipo I.**

##### ***a. Participación en el juego***

En este juego, donde la educadora llamaba a un párvulo por vez a lanzar el dado que tenía por caras las vocales A o E y donde debía identificar la vocal que le salió, pararse sobre ella en la alfombra y decir una cosa que comenzara con dicha vocal, las **interacciones predominantes** son aquellas en que la educadora y/o asistente (en adelante *educadoras*) y párvulos participan de diálogos o acciones con demarcada intencionalidad pedagógica [IJ\_RIP]. Ejemplo de ello es la constante aparición de interacciones en que la educadora acompaña paso a paso al niño que sale a jugar al centro, sobre qué pasos debe seguir y cómo debe ir contestando y haciendo ciertas acciones para desenvolverse en el juego (Ver anexo 8, ejemplo Ia).

Por otra parte, interacciones dirigidas a controlar la conducta de los párvulos predominan también a lo largo de este juego [CC]. Ejemplo de ello es cuando la educadora le repite a los niños que no “le soplen” al compañero que está jugando en el centro (Tipo I, 25:18) o que deben permanecer correctamente sentados para ser elegidos para jugar (Tipo I, 21:49). Interacciones de estructuración del juego [IEJ] y de construcción y/o comprensión de la arquitectura del juego [IAJ] son también predominantes: diálogos en que la educadora indica qué niño o niña vendrá a jugar son constantes y regulan el devenir del juego. Respecto a la construcción y comprensión de la arquitectura, las educadoras explican y ejemplifican cómo se juega, las condiciones para ser elegido para jugar, entre otras acciones. Sumado a esto, se observan constantemente interacciones de distribución, organización y comprensión de materiales y tareas [IMATER].

En relación a los **agentes principales** de las interacciones vinculadas a la participación en el juego, en este juego, son las educadoras quienes principalmente realizan las interacciones de control de la conducta [CC] y comprensión o construcción de la arquitectura del juego [IAJ]. Las interacciones enmarcadas en situaciones de intencionalidad pedagógica predominante [IJ\_RIP] si bien son mayormente iniciadas por las educadoras, los párvulos son bien activos en ellas. Tanto las interacciones de estructuración [IEJ] y el quehacer en torno a los materiales [IMATER] son desarrollados tanto por los párvulos como por las educadoras.

### ***b. Participación en el quehacer disciplinar***

En este juego analizado, las **interacciones predominantes observadas** respecto al ámbito disciplinar que los niños, niñas, educadora y asistente desarrollan a lo largo del juego, se caracterizan por ser principalmente relacionadas al quehacer disciplinar central del juego (identificar vocal y decir palabra que comience con ella) predominantemente en interacción educadora-párvulo y en relación a dar y recibir guía [QDC\_REN\_DG], en las de realización predominantemente con un otro [QDC\_O] y como un ejercicio independiente (ya sea del niño/a o de la educadora o asistente) [QDC\_EN]. Ejemplo de ello, es que en este juego, gran parte del quehacer disciplinar del niño es solicitado constantemente por la educadora con preguntas como “¿Qué letra es?” (E, Tipo I, 24:13), “¿Dónde está la letra A en la alfombra?” (E, Tipo I, 00:04), o intervenciones realizadas por un agente independiente de la guía o solicitud de la educadora, como es el caso de Gorka cuando grita “¡Araña!” (E, tipo I, 04:20) al ver que a su compañera Helena le había tocado la letra A al lanzar el dado, o cuando luego de tirar el dado, los niños iban a pararse inmediatamente sobre la letra que les tocó sin esperar la guía de la educadora para hacerlo. Otras interacciones presentes son aquellas vinculadas al quehacer disciplinar.

En relación a los **agentes principales** de las interacciones analizadas, este juego se caracteriza por que los párvulos son quienes protagonizan las interacciones relacionadas al quehacer disciplinar central en que actúan “independientemente” párvulo y educadora [QDC\_EN]. Por otra parte, son predominantemente la educadora y la asistente quienes llevan a cabo las interacciones relacionadas al quehacer disciplinar central del juego de dar guía [QDC\_REN\_DG], como también las

interacciones que son dirigidas a otros [QDC\_O], aunque los párvulos también participan bastante en estas últimas.

### *c. Interacciones dialógicas*

Las **interacciones dialógicas predominantemente observadas** son las de guía de focalización, monitoreo y revisión [G-FM], la comunicación de contribuciones o ideas relevantes [O], la invitación a dar una idea o contribución [I-O], la retroalimentación informativa [G-IF] y el soporte afectivo [AS]. Éstas se observaron en varios momentos del juego, y a modo de ejemplo, es posible mencionar cuando a lo largo del juego la educadora, con la colaboración de la asistente, iba llamando a jugar a cada párvulo al centro del medio círculo y le ayudaba, por ejemplo, a focalizar su mirada a la letra que le había salido en el dado o le ayudaba a encontrar una cosa que empezara con la letra en juego usando las “pistas” que habían pegadas sobre la pizarra. Además de ello, les alentaban constantemente así como les confirmaban la veracidad de su respuesta y felicitaban por lo mismo. Por su parte, constantemente los niños iban mencionando contribuciones relevantes al exponer su entendimiento sobre qué letra le salió, qué palabra comienza con tal y al pararse en la vocal en cuestión. Es importante mencionar, que estas contribuciones son relevantes tanto por lo que es solicitado en la actividad como también por el momento vital y de aprendizaje que están viviendo estos niños analizados. Sumado a lo anterior, aparecen también, aunque con menor predominancia las elaboraciones o clarificaciones [E], las reflexiones en torno a la actividad [RA], el hacer explícito el razonamiento [R], la invitación a elaborar o clarificar [I-E] y la solicitud de poder participar [O\_s].

Ahora bien, **¿son la educadora, la asistente o los párvulos quienes llevan a cabo dichas interacciones?** Una interacción que es compartida tanto por las educadoras como por los párvulos es el apoyo afectivo [AS]. Dar una idea o contribución relevante [O] son principalmente realizadas por los párvulos en este juego analizado. La guía de focalización, monitoreo y revisión [G-FM], la solicitud de contribuciones relevantes [I-O], la retroalimentación informativa [G-IF], las invitaciones a elaborar o clarificar [I-E], las explicitaciones de razonamiento [R] y las reflexiones de la actividad [RA] son realizadas principalmente por la educadora y asistente. Por último, la

interacción de elaborar o clarificar [E] es realizada predominantemente por los párvulos, sin embargo, las educadoras también participan bastante de esta interacción.

## **Tipo II.**

### ***a. Participación en el juego***

Este juego trataba de hacer patrones con cuerpos. La educadora iba llamando a sus “juguetes” a pasar al centro, es decir, a un cierto número de niñas y niños en algún orden que ella planificaba, y los párvulos conformaban el patrón que luego entre todos identificaban. Sumado a ello, en algunas ocasiones eran los niños los que le indicaban a la educadora qué patrón hacer con sus compañeros. El involucramiento de los párvulos y las educadoras en este juego se caracteriza por **presentar predominantemente intervenciones** de cualidad emocional pero de carácter mayormente individual [EML\_I\_PN], como son las expresiones de sorpresa, asombro, diversión, regocijo y risa. También se caracteriza por interacciones destinadas a la estructuración del juego [IEJ], como lo son cuando la educadora llama a jugar y los párvulos realizan la acción solicitada (Ver anexo 8, ejemplo tipo IIa). Las interacciones principalmente dirigidas a la guía o soporte de la acción lúdica y su reacción [IJ\_RIP] son también predominantes en este juego.

Finalmente, **respecto a los actores** que desarrollaron dichas intervenciones, en este juego las educadoras realizaban aquellas interacciones con predominancia de intencionalidad pedagógica [IJ\_RIP]. Por su parte, las interacciones que fueron tanto realizadas por las educadoras como por los párvulos en este juego fueron las de carácter emocional de cualidad principalmente personal [EML\_I\_PN] y la estructuración del juego [IEJ].

### ***b. Participación en el quehacer disciplinar***

Respecto al ámbito disciplinar, las **interacciones en este juego se caracterizan por ser principalmente** relacionadas al quehacer disciplinar central del juego, es decir, a construir patrones con los cuerpos de los participantes del juego, y aparece tanto como un quehacer principalmente individual -ya sea de la educadora o asistente o niños- [QDC\_EN] como también en la relación educadora párvulos de dar o recibir guía [QDC\_REN\_DG]. Sumado a esto, también

hay alta presencia de interacciones de aspectos periféricos y de mayor complejidad cognitiva [QDP\_MAYCC].

**Respecto a quiénes realizan principalmente dichas intervenciones**, aquellas relacionadas al quehacer disciplinar central del juego que lo desarrollan de forma independiente párvulos o adultos [QDC\_EN] y las vinculadas a quehaceres disciplinares distintos al central del juego (“periféricos”) y de mayor complejidad cognitiva [QDP\_MAYCC] son realizadas en igual medida por educadoras como por párvulos, a diferencia de las vinculadas al dar guía o solicitar hacer algo y su reacción [QDC\_REN\_DG] la cual es principalmente iniciadas por las educadoras.

### *c. Interacciones dialógicas*

Las **principales interacciones** de carácter dialógico en este juego fueron, en primer lugar, la contribución relevante [O], la de guía, focalización, monitoreo y revisión [G-FM] y el hacer explícito el razonamiento [R]. Sumado a ello aparecen elaboraciones o clarificaciones [E] y la solicitud de dar opinión [O\_s]. Al mismo tiempo, fueron realizadas interacciones de reflexión sobre la actividad [RA], de invitar a reflexionar sobre la actividad o el diálogo o lenguaje [I-RA] y de invitar a dar una idea o contribución relevante [I-O].

Respecto a los **agentes de las interacciones**, las realizadas predominantemente por adultos son las de guía de focalizar, monitorear y revisar [G-FM], invitar a dar una idea o contribución relevante [I-O], invitar a reflexionar sobre la actividad o el diálogo o lenguaje [I-RA] y hacer explícito el razonamiento [R]. En este juego, entre las interacciones que predominantemente son realizadas por adultos pero los párvulos también participan bastante encontramos elaborar o clarificar [E] y reflexionar sobre la actividad [RA]. Dar una idea o contribución relevante [O] son interacciones realizadas tanto por párvulos como educadoras. Aparecen interacciones de solicitar poder participar [O\_s] que son realizadas predominantemente párvulos.

## **Tipo III**

### *a. Participación en el juego*

El juego tipo III fue el juego en donde los párvulos en primer lugar atrapaban una lámina del aire (las lanzaban las educadoras a un grupo de niños) y luego, los niños debían posicionar dicha tarjeta en el gráfico de vocales: al inicio de la alfombra estaban ubicadas las vocales hacia el lado y las tarjetas debían ir poniéndose hacia arriba según la vocal con la que comenzaba la cosa o animal que estaba dibujada en ésta.

En este juego **la interacción más característica** es aquella en que los actores interaccionan con intencionalidad pedagógica explícita de guiar o responder a dicha guía [IJ\_RIP]. Destaca también la alta presencia de interacciones de estructuración del juego [IEJ], es decir, en que la educadora llama a jugar a determinados niños y estos responden a este llamado, siendo esto parte central del procedimiento del juego. Tanto en la primera parte del juego en que las educadoras lanzan láminas al aire y los niños deben atraparlas como en la segunda en que los párvulos deben posar sus láminas en la vocal correspondiente del gráfico de vocales dispuesto en la alfombra, se da la dinámica de que es la educadora quien llama a los niños al centro y ellos van a jugar según son llamados (ver ejemplo tipo IIIa). Así mismo, las interacciones impulsadas por los párvulos que no están insertas en interacciones explícitamente con intencionalidad pedagógica y que tienen carácter lúdico [IJ\_NRIP\_RIN\_L], son también características de este juego. Finalmente, interacciones de control de la conducta [CC], de emocionalidad de carácter principalmente individual [EML\_I\_PN], de comprensión y construcción de la arquitectura del juego [IAJ] e interacciones de disponer, preparar, comprender el material y la organización grupal para el juego [IMATER] están medianamente presentes en este juego.

**Respecto a quiénes son los que llevan a cabo las interacciones** vinculadas al juego en este tipo, las interacciones de estructuración [IEJ] y la comprensión y construcción de la arquitectura [IAJ] son desarrolladas predominantemente por las educadoras, aunque los párvulos realizan bastantes intervenciones. Esto también ocurre en la regulación del material [IMATER]. Predominantemente en este tipo de juego los adultos llevan a cabo interacciones de control de conducta [CC], interacciones regulatorias de la educadora, asistente o párvulos con demarcada intencionalidad pedagógica [IJ\_RIP] e interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y de carácter lúdico [IJ\_NRIP\_RIN\_L]. Ejemplo de esto último es cuando la asistente principalmente, aunque también la educadora, comienzan a jugar a comentar qué vocal va ganando

y lo hacen entremedio del desarrollo del juego sin ser solicitado ni pedido por nadie, y de hecho es una interacción que fue impulsada por los niños ya que ellos introdujeron dicha competencia a la actividad. Las intervenciones que realizan predominantemente los párvulos son aquellas impulsadas por ellos ajenas a la interacción con intencionalidad pedagógica predominante no necesariamente lúdica [IJ\_NRIP\_RIN\_NL]. Las interacciones con cualidad afectiva de cualidad mayormente individual [EML\_I\_PN] se observan predominantemente en los párvulos pero también las educadoras participan bastante de esta interacción.

### ***b. Participación en el quehacer disciplinar***

En este juego **predominan interacciones** vinculadas al quehacer disciplinar principal del juego que se desarrolla principalmente en la relación educadora-párvulo; con intencionalidad pedagógica de dar guía y reaccionar a esta [QDC\_REN\_DG]. En este caso cuando la educadora guiaba a los niños sobre cómo poner las láminas en el gráfico, dándoles pistas, mostrándole ejemplos o explicitándoles cómo quedarían las palabras con las vocales que ellos proponían, por ejemplo “ogwana” en vez de “iguana” cuando la ponían en la O. Así mismo, es también predominante la interacción vinculada principalmente al quehacer disciplinar principal del juego; que desarrollan de forma independiente los participantes (educadora o niños) [QDC\_EN], por ejemplo cuando los niños gritaban las letras que le salían a sus compañeros al estar jugando. Por último, cabe destacar que interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego de realización predominante y explícita con otro [QDC\_O] están medianamente presentes en este juego.

**Quiénes son los que llevan a cabo las interacciones**, llama la atención que los párvulos son quienes realizan las interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego tanto de realización principalmente individual [QDC\_EN], como la dirigida a otros [QDC\_O]. Tal como típicamente se ha presentado en los distintos tipos de juego, es la educadora la que principalmente predomina en las interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego de dar y recibir guía [QDC\_REN\_DG].

### *c. Interacciones dialógicas*

En este juego **destaca claramente** la guía, focalización, monitoreo y revisión [G-FM] y la expresión de ideas o contribuciones relevante [O]. Respecto a esto último, los párvulos constantemente contribuían con posicionar las láminas en las vocales pertinentes así como vociferaban respecto a qué vocal iba ganando en el gráfico de vocales. Aparece también el soporte afectivo [AS] como parte de lo dialógico presente en este juego, los niños y las educadoras se animaban constantemente y se felicitaban y apoyaban ante los desafíos. Es importante mencionar también que la retroalimentación informativa [G-IF] está constantemente presente en este juego, cuando la educadora principalmente les confirmaba el lugar de posicionamiento de la lámina en la vocal. También es importante mencionar la presencia de la guía planificando acciones [G-AC], la reflexión en torno a la actividad [RA] y la invitación a dar ideas [I-O] está constantemente presente en este juego.

**Respecto a los agentes de las interacciones**, en este juego, la gran mayoría de las interacciones dialógicas que aparecen son realizadas por la educadora o asistente. El soporte afectivo [AS], la retroalimentación informativa [G-IF], la guía planificando acciones [G-AC], la guía, focalización, monitoreo y revisión [G-FM] y la invitación a dar ideas [I-O] son comunicadas principalmente por las educadoras o asistentes. A diferencia de ello, el expresar dichas ideas o contribuciones relevantes [O] son principalmente comunicadas por los párvulos. Cabe destacar que la reflexión sobre la actividad [RA] la realizan predominantemente adultos pero los párvulos también participan bastante.

## **Tipo IV**

### *a. Participación en el juego*

El juego tipo IV observado en esta aula era que todos los niños/as estaban alrededor de un seis dibujado con tiza, haciendo como tiburones y pirañas mientras uno de sus compañeros/as caminaba haciendo equilibrio sobre éste para evitar caerse al agua peligrosa. Este juego se **caracteriza por tener una presencia** homogénea de las distintas formas de involucrarse en el juego que han sido

pesquisadas en la presente investigación. Presenta notoriamente interacciones de control de la conducta [CC], de comprensión y/o construcción de la arquitectura de la actividad [IAJ], de estructuración del juego [IEJ] e interacciones con intencionalidad pedagógica predominante [IJ\_RIP]. Respecto a las interacciones regulatorias de los párvulos y que son impulsadas por ellos, se observan que aparecen fuertemente fuera del marco de interacciones con intencionalidad pedagógica explícita y que tienen carácter lúdico [IJ\_NRIP\_RIN\_L] (ver anexo 8, ejemplo tipo IV a). Por último, es interesante resaltar que están medianamente presentes las interacciones de disponer, preparar, comprender el material y la organización grupal ara el juego [IMATER].

**Respecto a los agentes de las interacciones presentes en este juego,** aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y de carácter lúdico [IJ\_NRIP\_RIN\_L] son predominantemente hechas por los párvulos., Tanto las intervenciones relacionadas a la disposición de los materiales [IMATER], las de comprensión y construcción de la arquitectura del juego [IAJ], las de su estructuración [IEJ] son predominantemente realizadas por los párvulos, aunque también, aunque en menor medida por las adultas involucradas. Las interacciones regulatorias de la educadora, asistente o párvulos con demarcada intencionalidad pedagógica [IJ\_RIP] son llevadas a cabo por párvulos y educadoras. Por último, las interacciones de control de conducta [CC] son predominantemente realizadas por adultos.

### ***b. Participación en el quehacer disciplinar***

En este juego, **las interacciones que más se observan son** las vinculadas al quehacer disciplinar central que se desarrollan principalmente en la relación educadora-párvulo con intencionalidad pedagógica de orientar o reaccionar a ésta [QDC\_REN\_DG]. En este caso, la educadora iba acompañando el caminar de los niños con palabras claves sobre la forma de graficar el seis, así como iban guiándose en el actuar como pirañas y peces que ponían en amenaza al caminante. Las acciones vinculadas principalmente al quehacer disciplinar central del juego pero que son realizadas predominantemente de forma independiente [QDC\_EN] son también características de este tipo de juego. Llama la atención, la presencia de acciones vinculadas al quehacer disciplinar periférico del juego que son de mayor complejidad cognitiva [QDP\_MAYCC], en este caso, los niños exclamaban “¡el número 1!” “¡el número 2!, “¡yo los conozco todos!” cuando la educadora

los invita a recordar los aprendizajes previos a este juego de modo de introducir el juego de caminar sobre el seis.

En este juego analizado, los párvulos son los **agentes** que predominantemente llevan a cabo las interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego y que son principalmente llevadas a cabo individualmente [QDC\_EN], como también las de mayor complejidad cognitiva y de carácter periférico [QDP\_MAYCC]. Son las educadoras las que principalmente se desenvuelven en las interacciones relacionadas al quehacer central del juego, en la relación educadora párvulos de guía y su recepción [QDC\_REN\_DG].

### *c. Interacciones dialógicas*

En este juego, **la interacción dialógica predominante** es la expresión de ideas o contribuciones relevantes [O] y la guía de focalizar, revisar, monitorear [G-FM]. La solicitud de entregar contribuciones relevantes [O\_s] es también una interacción constante en este juego. Así mismo, las elaboraciones o clarificaciones [E], la guía de planificar acciones [G-AC] y relacionar ideas con contextos no presentes [L] son también interacciones relevantes. Finalmente, la invitación a dar ideas [I-O] está constantemente presente en este juego. Cabe mencionar la presencia de interacciones de reflexión sobre la actividad [RA] y el posicionarse expresando acuerdo [PA].

**Respecto a los agentes de las interacciones**, este juego muestra una distribución bastante diferente a los anteriores. En este juego, son los párvulos quienes predominantemente elaboran [E], planifican acciones [G-AC] y reflexionan sobre la actividad [RA], pero también las educadoras participan bastante en todas estas interacciones. Por otro lado, donde sí predominan sólo párvulos son en las interacciones de relación de ideas con contextos no presentes [L], solicitud de poder participar [O\_s], de posición en acuerdo [PA]. Las educadoras, por su parte, protagonizan las interacciones de guía, focalización, monitoreo y revisión [G-FM] y de invitación a dar opinión o contribución relevante [I-O].

## **Tipo V**

### ***a. Participación en el juego***

**En este juego, donde se observa un par de niños construyendo patrones con fichas encajables, tiene una predominancia de interacciones particular e interesante.** Son interacciones impulsadas por los niños de carácter lúdicas y ajenas a interacciones con intencionalidad pedagógica predominante [IJ\_NRIP\_RIN\_L] las que predominan significativamente. También presenta constantemente estas interacciones pero de carácter no necesariamente lúdico [IJ\_NRIP\_RIN\_NL] (ver anexo 8, ejemplo tipo Va).

Respecto a las interacciones dirigidas principalmente a lo pedagógico [IJ\_RIP], en este juego se observan de forma de mediación grupal. Pese a ser un momento de juego de grupo pequeño en donde dos niños comparten material común, la intervención que se observa menos (en relación a las demás en este juego) son las de carácter emocional dirigidas explícitamente a otros, como animar a otro, celebrarlo, contenerlo, como si fueron vistas en los otros juegos (ver ejemplo tipo Va).

**Respecto a los agentes de las interacciones presentes en este juego,** tanto las intervenciones relacionadas a la intencionalidad pedagógica predominante [IJ\_RIP] son predominantemente realizadas por los párvulos, aunque también, pero en menor medida, por las adultas involucradas. Las interacciones que no están insertas en la relación de predominancia intencionalidad pedagógica y que son lúdicas [IJ\_NRIP\_RIN\_L] y éstas mismas pero no necesariamente lúdicas [IN\_NRIP\_RIN\_NL] son realizadas casi en su totalidad por los párvulos.

### ***b. Participación en el quehacer disciplinar***

En este juego, **destaca significativamente** que la interacción predominante es la vinculada al quehacer disciplinar central y de desarrollo individual [QDC\_EN]; aquí los niños, por ejemplo, iban construyendo sus patrones escogiendo las figuras relevantes, descartando cuando notaban un desorden en la secuencia que estaban construyendo. Destaca la presencia de interacciones vinculadas al quehacer disciplinar principal del juego (construir patrones) de realización explícita

con otro [QDC\_O] (ver anexo 8 ejemplo V). Hay también interacciones de guía por parte de las educadoras o solicitar hacer algo y su reacción [QDC\_REN\_DG], específicamente entrando a mediar grupalmente, sin embargo, son claramente menos predominantes que las realizadas individualmente. Finalmente, destaca la presencia de interacciones relacionadas al quehacer periférico del juego de mayor complejidad cognitiva [QDP\_MAYCC].

Respecto a los **agentes** que predominan en las interacciones de este juego, es importante mencionar que son los párvulos los que protagonizan las interacciones vinculadas a los quehaceres disciplinares centrales que lo desarrollan de forma independiente párvulos o adultos [QDC\_EN], de realización predominante y explícita con otro [QDC\_O] y vinculadas a los quehaceres disciplinares periféricos de mayor complejidad cognitiva que los QDP\_MENCC [QDP\_MAYCC]. Las interacciones del quehacer central de dar guía o solicitar hacer algo y su reacción [QDC\_REN\_DG] son mayormente realizado por las educadoras.

### *c. Interacciones dialógicas*

Este juego **llama la atención significativamente** por la alta y constante presencia de la expresión de contribuciones relevantes [O]. Sumado a ello, aunque en menor proporción, destacan la guía, focalización, revisión y monitoreo [G-FM], la expresión de elaboraciones o clarificaciones [E] y la invitación a dar ideas o contribuciones relevantes [I-O]. Es también importante mencionar la presencia de del posicionarse diciendo un desacuerdo [PD] y relacionar ideas con contextos no presentes [L].

**Respecto a los agentes de las interacciones, en** este juego es un caso muy interesante por la participación que muestran los niños en las interacciones dialógicas. En este juego, son los párvulos quien predominantemente relacionan ideas con contextos no presentes [L], dan una idea o contribución relevante [O] y se posicionan expresando desacuerdo [PD]. Por otro lado, nuevamente son los párvulos quienes predominan interacciones de elaboración o clarificación [E] aunque en éstas también las educadoras participan bastante. Los adultos, por su parte, son los que mayormente guían, focalizan, monitorean y revisan [G-FM].

## Resultados inter-casos (ver anexos 6 y 7)

Considerando las tres grandes categorías de condiciones para el aprendizaje, a saber la participación en el juego en tanto juego, la participación en el quehacer disciplinar dentro del juego y las interacciones dialógicas, a continuación se realiza un análisis de cómo estas tres condiciones se observan en los distintos tipos de juegos comparando lo que de ellos es posible describir con los casos analizados. Para esto es importante notar que se hacen dos tipos de comparaciones: (1) en primer lugar se compara entre los distintos tipos de juego, la predominancia, ausencia o presencia de todas las interacciones respecto al juego en el que aparecen. (2) En segundo lugar, se compara las fases de aparición de las interacciones. Para eso, se identificó las interacciones mayormente predominantes en cada juego y ello fue comparado respecto a sus fases de aparición.

### ***Participación en el juego en tanto juego***

A continuación se reportan las principales similitudes y diferencias entre los tipos de juegos respecto a la predominancia y ausencia las principales interacciones vinculadas a la participación en el juego en tanto juego tanto de las educadoras como de los párvulos, poniendo el énfasis en hacer una comparación descriptiva entre los mismos (ver anexo 7).

En primer lugar, destaca la similitud entre todos los tipos de juego de la presencia constante de las interacciones regulatorias de la educadora, asistente, o párvulos con demarcada intencionalidad pedagógica. Adicionalmente, es interesante notar que aparecen continuamente en los juegos III, IV y V las interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica impulsada por los párvulos y de carácter lúdico. Es solo el juego tipo V el que destaca por interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica impulsada por los párvulos y de carácter no necesariamente lúdico.

Por otro lado, destacan la aparición constante en los juegos I, II, III y IV de interacciones de relacionadas a la gestión de la participación del juego, en notoria contraposición a la prácticamente ausencia de estas interacciones dentro del juego V. Sumado a lo anterior, resaltan continuamente en los juegos tipo I, III y IV las interacciones vinculadas a la comprensión y construcción de la arquitectura del juego y gestión del material y organización grupal.

**Respecto a los agentes que están implicados predominantemente en estas interacciones** (ver anexo 7), es interesante notar la diferencia global que se observa entre los juegos tipo I, II y III comparados con los juegos tipo IV y V. Las interacciones regulatorias de la educadora o párvulos con demarcada intencionalidad pedagógica [IJ\_RIP] son predominantemente expresadas por las educadoras en los juegos tipo I, II y III mientras que o bien tanto por educadoras como por párvulos, como el caso del juego tipo IV, como por los párvulos aunque también las educadoras participando como es el caso del juego tipo V. Las interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y de carácter lúdico, que están presentes en los juegos tipo III, IV y V son predominantemente expresadas por los párvulos en todos ellos. Sumado a lo anterior, cabe destacar también las interacciones relacionadas a la comprensión y construcción de la arquitectura del juego, las cuales estando mayoritariamente presente en los juegos tipo I, III y IV, es en el último en donde predominan los párvulos aunque los adultos también participan de ellas, a diferencia de los juegos I y III en donde son los adultos quienes predominantemente las expresan, estando presente de todas formas el accionar de los párvulos en el tipo III (Ver tablas en Anexo 7. Agentes predominantes en las interacciones de juego en tanto juego. Notar cómo los tonos más claros están cargados hacia la derecha de la tabla y los tonos azules hacia la izquierda).

Finalmente es importante notar las particularidades de algunos juegos que se destacan por presentar una característica única respecto a los demás. Es así como el juego tipo III es el único en que las interacciones de estructuración del juego [IEJ] son realizadas predominantemente por los adultos. En los demás juegos es una interacción compartida (juegos tipo I, II y V).

### ***Participación en el ámbito disciplinar del juego***

A continuación se reportan los resultados sobre cómo se observa la participación en relación al quehacer disciplinar comparando descriptivamente los distintos tipos de juegos analizados. Cómo los niños y niñas y también las educadoras y asistentes, se desenvuelven cognitivamente y comportamentalmente respecto a los objetos y tareas disciplinares (por ejemplo reconocer vocales, contar, construir patrones, etc.) es parte crucial de las condiciones de posibilidad de aprendizaje que los dispositivos promueven (ver anexo 7.).

Un primer hallazgo a destacar es que en todos los tipos de juegos analizados, las interacciones vinculadas al quehacer disciplinar *central* del juego ya sea (1) desarrollado en el intercambio de guía y de ser ayudado entre educadoras y párvulos [QDC\_REN\_DG], así como (2) el que se desarrolla principalmente o bien por los párvulos o bien por la educadora “independientemente” [QDC\_EN] fueron las interacciones predominantes en los distintos tipos de juego.

Respecto a las particularidades de los juegos analizados, tanto el juego tipo I , III y V presentan una significativa presencia de interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego de realización predominante y explícita con u otro [QDC\_O], con ausencia de éstas en el tipo II y IV.

Por otra parte, los juegos tipo II, IV y V son los que mayoritariamente presentan interacciones vinculadas a un quehacer disciplinar diferente al central del juego (o periférico) de alta complejidad cognitiva [QDP\_MAYCC].

Otro hallazgo relevante es acerca de los agentes principales en las distintas acciones analizadas vinculadas al quehacer disciplinar al comparar descriptivamente los distintos tipos de juegos (ver anexo 7).

Una primera comunalidad a destacar es entre todos los juegos analizados en relación a las interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central que se desarrolla en la interacción E-P de dar guía y su reacción [QDC\_REN\_DG]. Es relevante reportar que en todos los juegos esta interacción es predominantemente realizada por las educadoras, aunque en los juegos tipo IV y V los párvulos también la llevan a cabo bastante. En el polo opuesto, todos los juegos presentan predominancia de los niños de realizar las interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego y de realización “independiente” [QDC\_EN], exceptuando el juego tipo II en que lo realizan niños pero más menos en la misma proporción que las educadoras.

Respecto a las particularidades, el juego tipo I es distinguible por sus interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego de realización predominante y explícitamente con otro [QDC\_O], ya que en este juego es realizada predominantemente por adultos aunque los niños

también la realizan. Llama la atención puesto que en los otros juegos en donde se presenta esta interacción (juegos III y V), ésta es realizada predominantemente por los párvulos.

Respecto a las interacciones vinculadas a quehaceres disciplinares periféricos de mayor complejidad cognitiva, en el juego tipo II, son realizadas tanto por educadoras como por los párvulos a diferencia de los juegos IV y V que son predominantemente los niños los que las llevan a cabo.

### *Interacciones dialógicas*

En términos generales, un primer hallazgo significativo es la alta presencia de interacciones dialógicas en los cinco tipos de juegos. Lo más predominante, que destaca en todos los tipos de juego, son las interacciones donde se realizan contribuciones relevantes o se dan ideas [O]. Al mismo tiempo, los cinco tipos de juego presentan constante y mayormente interacciones de guía, focalización, monitoreo y revisión [G-FM], con mayor énfasis en los juegos tipo I, II, III y IV. Otra comunalidad en todos los tipos de juegos es que se presentan el invitar a dar una idea o contribución relevante [I-O], aunque con mayor presencia en el juego tipo I.

En relación a las comunalidades que se han podido percibir, es relevante mencionar que los juegos tipo II y IV se parecen por la alta presencia de elaborar y clarificar [E] y de solicitar poder participar [O\_s]. Teniendo esto presente, es importante de todas formas mencionar que el tipo I y V también presentan constantemente elaboraciones o clarificaciones [E] aunque en menor medida. En el caso de solicitar participar [O\_s] el tipo I también las presenta, aunque en menor medida que las anteriormente mencionadas.

Otro aspecto de las interacciones dialógicas interesante de mencionar es la similitud del tipo I y III, respecto al soporte afectivo [AS] y el dar guía de retroalimentación informativa [G-IF]; son estos dos tipos de juego los que presentan dichas interacciones. Los juegos tipo I y II comparten la predominancia de hacer explícito el razonamiento [R] mientras que los juegos tipo IV y V el relacionar ideas con contextos no presentes. Finalmente, los juegos tipo III y IV son aquellos que presentan predominantemente interacciones de dar guía de planificar acciones comunes [G-AC].

En relación a las particularidades, destaca el juego tipo I como el único que presenta predominancia de interacciones relacionadas al invita a elaborar o clarificar. El juego tipo II, por su parte, es el único con predominancia de invitar a reflexionar sobre la actividad o el diálogo o lenguaje [I-RA]. El juego tipo IV, es aquel en que predomina el posicionarse expresando acuerdo [PA] mientras que el juego tipo V es aquel en que aparecen las interacciones de posicionarse expresando desacuerdo.

En relación a los agentes que llevan a cabo las interacciones dialógicas en los distintos tipos de juegos, cabe destacar la similitud entre todos los juegos de la realización por parte de las educadoras de la guía de focalizar, monitorear y revisar [G-FM]. Similar a lo anterior, destaca la preponderancia de las educadoras en el hacer explícito su razonamiento [E]; en los juegos donde se observa esta interacción (I y II), son ellas las que realizan esta interacción predominantemente, como también en la invitación a dar ideas relevantes, interacciones que aparecen predominantemente en los juegos I, II, III y IV.

Por el otro lado, los juegos que se asemejan en que sus interacciones dialógicas son hechas predominantemente por los párvulos son el IV y V respecto a relacionar ideas con contextos no presentes [L], solicitar participar [O\_s] entre los juegos I, II y IV. En juegos tipo IV y V, son los párvulos los que se posicionan mostrando acuerdo (juego IV) y desacuerdo (tipo V)

Sumado a lo anterior, los juegos tipo I, II, III y V se asemejan en que la interacción de dar una idea o contribución relevante [O] es predominantemente realizada por los párvulos, aunque en el juego II es igualmente realizada por los adultos.

Respecto a las principales diferencias detectadas, cabe mencionar cómo en los juegos tipo I, IV y V elaborar o clarificar [E] es predominantemente realizado por los párvulos aunque con participación también de las educadoras, mientras que en el juego II es predominantemente realizado por las educadoras aunque con participación de los párvulos. Finalmente la reflexión sobre la actividad o diálogo es realizada predominantemente por las educadoras en los juegos tipo I, II y III (aunque con participación de los párvulos en el II y III) mientras que en el juego tipo IV

es una interacción predominantemente realizada por los párvulos aunque con participación de las educadoras.

## Conclusiones y discusión

Hay personas que hacen difícilísima la tarea de describirlas con sus rasgos más característicos y típicos. Y son ellas las que solemos llamar gentes vulgares, comunes, las que constituyen, en efecto, la inmensa mayoría de la sociedad. Todos los escritores, en sus novelas y relatos, se esfuerzan por elegir tipos sociales determinados, representándolos en la forma más pintoresca y estética. Pero en la vida, tales tipos suelen darse sólo como excepción, lo que no les impide ser casi más reales que la realidad misma... en la vida real, los relieves característicos de tales personajes se diluyen; pero existen, se mueven, viven ante nuestros ojos, aunque bajo formas atenuadas.

FEDOR DOSTOIEVSKI

La presente investigación buscó identificar y describir las condiciones para el proceso de aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego con presencia de adultos, en contextos de aprendizaje-enseñanza en educación inicial. Para ello, se realizaron dos estudios. El primero fue un estudio de caso, el cual indagó las actividades lúdicas de un aula de pre-kínder chilena para identificar los tipos de actividades lúdicas presentes en ella. El segundo, un estudio de casos múltiples, donde se buscó describir e identificar las condiciones para el proceso de aprendizaje que se presentan en distintos tipos de juego en aula con presencia de educadoras.

Los principales resultados del estudio 1 evidencian que dentro de las actividades lúdicas presentes en el aula, cuando son analizados según la tipología de autonomía (Weisberg et al., 2013), un 48% son de tipo instruccional, un 35% de carácter guiado y un 17% libre. No se detectaron casos de juego cooptado. Por otra parte, al aplicar la tipología adaptada de Pyle y Daniels (2017) sobre Locus de control, es decir si la educadora o los párvulos son los que tienen injerencia sobre la estructura y narrativa del juego, se observó una distribución homogénea de los casos. Esto último, si bien muestra un buen ajuste de la tipología a los casos, fue indagado en mayor profundidad y se encontró que dentro de cada uno de dichos tipos se encontraban diferencias entre los juegos si se incorpora la variable de amplitud de la actividad. Es decir, si tiene respuesta correcta o incorrecta

y si existen una o muchas formas de hacerlo. Estas variables son consideradas teóricamente relevantes puesto que impactan en la participación de los sujetos en el juego, cuestión clave en la configuración de los mismos como dispositivos de enseñanza aprendizaje.

De esta forma, las tipologías existentes de Weisberg y colegas (2013) y de Pyle y Daniels (2017) permiten categorizar el juego considerando el rol que cumplen los niños y las educadoras. El aporte de la nueva tipología que se presenta en los resultados de esta investigación es que agrega variables relacionadas con la actividad que determinan y moldean las interacciones que en ella se desarrollan. Esto es relevante dado el papel que desempeña el juego como dispositivo de enseñanza-aprendizaje.

Sumado a lo anterior, esta nueva tipología permite complementar las anteriores, ofreciendo mayores matices y diferenciando tipos de juegos que en las anteriores quedaban enmarcados dentro de una misma categoría.

En consecuencia, con los ocho tipos identificados en esta aula cuando se aplicó la tipología emergente, se llevó a cabo el estudio 2, donde se indagaron las condiciones de aprendizaje que se presentan en cada uno de estos.

El análisis realizado sobre los cinco tipos de juegos finalmente analizados, tipología que considera el grado de margen de acción de los párvulos en el juego, la amplitud de la solución de estos y la cantidad de formas de llevarlos a cabo, permitió observar diferencias y semejanzas que cobran relevancia dadas las condiciones de aprendizaje implicadas en dichas comunales o particularidades.

En tanto se comprende el proceso de aprendizaje-enseñanza como un proceso de transformación que experimenta un sujeto, en donde se reconstruye la forma de operar con estructuras de conocimiento realizada en participación en un pensamiento colectivo, pasando a ser estructuras de conocimiento diferentes con las que operará el sujeto autónomamente (Sebastián & Lissi, 2016), es que se torna impostergable la tarea de analizar y comprender las *participaciones* de los

aprendices en sus procesos de aprendizaje-enseñanza, así como en los dispositivos en que se involucran durante sus procesos de aprendizaje-enseñanza.

Sin duda, analizar la participación comprendida de esta forma, es un proceso de alta complejidad ya que el sujeto no solo tiene que estar presente, decir y hacer las cosas allí solicitadas o realizadas, si no que debe ocurrir una determinada relación entre sus estructuras y las que operan en el espacio intersíquico para que se promueva la transformación. Por ejemplo, la mantención y resolución mayorante del conflicto cognitivo (Piaget, 1959). Ahora bien, considerando que el presente estudio se inserta en el campo de investigación sobre psicología educacional en niveles parvularios, la participación de los párvulos constituye un foco de interés con un menor grado de complejidad que el recién expuesto, aunque no por eso de escasa relevancia. También cobra relevancia la relación de la participación de los párvulos con el dispositivo, como primeros pasos exploratorios para poder indagar los procesos intersíquicos involucrados en los procesos de transformación de los seres humanos. Los pasos iniciales de esta tarea fueron el objeto de estudio de la presente investigación.

Los siguientes, son algunos de los principales hallazgos encontrados en el estudio 2. Estos que los diferentes tipos de juegos presentan distintas condiciones para el aprendizaje. A continuación sintetizaremos las principales diferencias encontradas tanto en términos del quehacer lúdico, el disciplinar y las interacciones dialógicas.

En relación al quehacer lúdico, los juegos tipos I y tipo II se distinguen por presentar mayoritariamente interacciones con demarcada intencionalidad pedagógica y presentar significativamente menos interacciones impulsadas por los niños. Entre ellos, la principal diferencia radica en las interacciones relacionadas a los ámbitos estructurales, que es el juego tipo I el que los participantes presentan constantemente interacciones relacionadas a la arquitectura del juego y la organización grupal. Por otra parte, los juegos tipo III y IV presentan interacciones con demarcada intencionalidad pedagógica, de gestión de la participación y de aspectos estructurales pero junto a aquellas impulsada por los párvulos, sin intencionalidad pedagógica. La principal diferencia entre estos tipos de juegos es que en el juego III aparecen interacciones vinculadas a la emocionalidad de los párvulos, de carácter individual, que está prácticamente ausente en el juego

tipo IV. Finalmente el juego V presenta interacciones con demarcada intencionalidad pedagógica y demarcada presencia de interacciones sin intencionalidad pedagógica e impulsada por niños, tanto lúdicas como no lúdicas. Presentan llamativamente poca presencia de aspectos estructurales y de gestión de la participación.

En relación a la participación en el quehacer disciplinar, todos los juegos presentan predominancia de interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego. Respecto a las interacciones vinculadas al quehacer disciplinar periférico, son los juegos II, IV y V los que presentan predominancia de aquellas de mayor complejidad cognitiva.

Finalmente, respecto a las interacciones dialógicas, los juegos presentan diversidad de interacciones. Observemos en primer lugar las interacciones relacionadas al expresar, elaborar y razonar. Todos los tipos de juegos presentan predominancia de dar una contribución relevante, acompañada de alta presencia también de invitaciones para esto. Por su parte, en todos los juegos exceptuando el III destaca la presencia consistente de interacciones de elaborar o clarificar. En el juego tipo I se observa predominancia de invitar a elaborar o clarificar, y tanto en el juego tipo I como en el II hay presencia significativa de hacer explícito el razonamiento y de solicitar participar.

En relación a las interacciones dialógicas relacionadas al coordinar y enlazar, en ningún tipo de juego destaca la interacción de invitar a conectar ideas o relacionarlas con contextos no presentes y son los juegos IV y V los que llaman la atención puesto que destaca la relación de ideas con contextos no presentes, mientras en los demás juegos prácticamente no se presentan.

En relación al posicionamiento, otro aspecto clave de la dialogicidad en las interacciones, el juego tipo IV presenta significativamente interacciones de posicionarse expresando acuerdos mientras que el juego tipo V tiene predominancia de interacciones de expresar desacuerdo. Los demás juegos presentan muy escasamente interacciones de este tipo.

En relación a la reflexión, el juego II destaca por interacciones de invitación a reflexionar sobre la actividad o el diálogo y todos los juegos exceptuando el V destacan por interacciones de reflexión sobre la actividad.

En relación a la guía y monitoreo, en todos los juegos se observa alta presencia de guía en focalizar, monitorear y revisar, mientras que en los juegos tipo III y IV predominan la guía de planificar acciones comunes y en los juegos tipo I y III destaca la guía de retroalimentación informativa. Finalmente, en relación al soporte afectivo, los juegos tipo I y III se distinguen por la alta presencia de interacciones de soporte afectivo en estos.

Si consideramos la categorización previa de Weisberg y colegas (2013), los juegos del tipo I al IV se calificarían como juegos instruccionales, y al observar los hallazgos del presente estudio, se puede indicar que ellos presentan distintas condiciones para el aprendizaje, por lo que una mayor distinción dentro de los juegos instruccionales es necesaria si el interés está en darles diversas oportunidades a los párvulos al participar de su proceso de aprendizaje. Así, las tipologías donde el rol del adulto y la autonomía del párvulo son centrales, se ven enriquecidas cuando introducimos también dimensiones de la estructura del dispositivo –como la variabilidad de formas de hacer la actividad- que moldean las interacciones y en tanto el proceso de aprendizaje.

Respecto a las diversas condiciones para el aprendizaje y los tipos de juego, el presente estudio aporta evidencia para la conceptualización del juego como dispositivo de enseñanza-aprendizaje dada la predominancia de interacciones con intencionalidad pedagógica en todos los tipos de juego. Sumado a lo anterior, la posibilidad de operar con estructuras de conocimiento en el espacio común (Vygotski, 1979) se observó tanto por la predominancia de interacciones vinculadas a los quehaceres centrales de los juegos en todos los tipos de juego como en los juegos II, IV y V en que los párvulos participaron de quehaceres disciplinares periféricos de mayor complejidad cognitiva. Finalmente, la alta presencia de indicadores dialógicos como el dar y recibir guía y hacer contribuciones relevantes están presentes en los distintos tipos de juegos.

La autonomía en el proceso de aprendizaje lúdico ha sido destacada como aspecto clave para el aprendizaje (Weisberg et al., 2015). La presencia del adulto en el juego por tanto, ha sido un ámbito en tensión a la hora de proteger la autonomía de los niños en el juego. El presente estudio, no obstante, genera evidencia sobre la alta presencia de interacciones lúdicas impulsadas por los párvulos dentro de juegos que típicamente han sido denominados “instruccionales” (Tipo I, II, III

y IV en el presente estudio), lo que profundiza los hallazgos previos sobre la relación entre aprendizaje y juego en presencia de adultos.

Finalmente, los hallazgos de la presente investigación aportan a la generación de mayor evidencia sobre la relevancia de diversificar los juegos en el aula (Pyle & Alaca, 2016). La diversidad de condiciones de aprendizaje en los diferentes tipos de juego observada permiten sostener, con evidencia, que juegos con distinto grado de presencia del adulto y con distintas características en torno a su amplitud y formas de llevarla a cabo, ofrecen distintas condiciones para el aprendizaje de los párvulos lo cual puede aportar en su aprendizaje, dada la complejidad que este fenómeno presenta.

El presente estudio tuvo como foco el juego, sus tipos y el proceso de aprendizaje-enseñanza de los párvulos en educación inicial. Un volumen considerable de evidencia acumulada ha demostrado los logros y beneficios del juego para el aprendizaje y desarrollo de los párvulos (Bornstein, 2006; Whitebread, Bingham, Grau, & Pino-Pasternak & Sangster, 2007; Whitebread, 2011; 2010). El presente estudio pretende ser un aporte en la comprensión de los procesos que median dichas ganancias y en comprender las particularidades de distintos tipos de juego y las condiciones que estos promueven para el aprendizaje en el aula parvularia.

#### *Direcciones de investigación futura*

Este estudio fue de carácter exploratorio y como parte del proceso, indagó el ajuste de una tipología emergente de juegos en aula, así como la utilidad y pertinencia de la operacionalización de condiciones de aprendizaje en las tres dimensiones trabajadas: accionar lúdico, accionar disciplinar e interacciones dialógicas. Futuras investigaciones son necesarias para comprobar con una muestra más amplia y con análisis estadísticos pertinentes, el ajuste de esta tipología para comprender los tipos de juego en términos de dispositivos de enseñanza-aprendizaje de los sujetos entendidos como aprendices en tanto participantes involucrados en éstos. Asimismo, futuros estudios podrían utilizar la interacción de estos tres ámbitos (accionar lúdico, disciplinar y dialógico) en otras disciplinas y en otros niveles, en pos de robustecer este modelo inicial que busca operacionalizar la indagación de las condiciones para el aprendizaje en contexto de aprendizaje escolar. Sumado a

lo anterior, futuras indagaciones con diseños investigativos que permitan evidenciar mecanismos explicativos en la relación de estas (u otras) condiciones para el aprendizaje y las características de los tipos de juegos son necesarias de desarrollar.

#### *Aportes teóricos y prácticos de la presente investigación*

La presente investigación busca ser un aporte en el ámbito práctico ya que la tipología aquí investigada, puede ser una herramienta de toma de decisiones pedagógicas para las educadoras y asistentes de párvulos. Asimismo, los resultados aquí encontrados buscan ser un aporte en evidenciar la importancia de diversificar el juego, considerando distintas características del mismo. Todo esto, teniendo en cuenta las diferentes condiciones de aprendizaje que estos presentan. Por otra parte, esta investigación buscó ser un aporte teórico en la investigación sobre juego ya que evidenció el aporte que puede significar la presencia del adulto en el juego de los párvulos, considerando la amplia gama de condiciones de aprendizaje encontradas en los distintos tipos de juego.

## Referencias

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). York: Diálogos.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Baker, F. S. (2014). Teachers' views on play-based practice in Abu Dhabi kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 271–286. <http://doi.org/10.1080/09669760.2014.944884>
- Banerjee, R., Alsalman, A., & Alqafari, S. (2016). Supporting Sociodramatic Play in Preschools to Promote Language and Literacy Skills of English Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 299–305. <http://doi.org/10.1007/s10643-015-0715-4>
- Baquero, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299–313. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- Bornstein, M. H. (2006). On the Significance of Social Relationships in the Development of Children's Earliest Symbolic Play: an Ecological Perspective. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New York: Mahwah.
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bulunuz, M. (2012). Motivational qualities of hands-on science activities for Turkish preservice kindergarten teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 8(2), 73–82. <http://doi.org/10.12973/eurasia.2012.821a>
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and Recognizing Play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 9–18). New York: Oxford University Press.
- Castorina, J. A. (2010a). La dialéctica en la psicología del desarrollo: relevancia y significación en la investigación. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 23(3), 516–524. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300012>
- Castorina, J. A. (2010b). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. *Revista*

*de Psicología [La Plata]*, 11, 13–25. Retrieved from  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880784>

- Centro de Estudios, M. (2013a). *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*.  
Centro de Estudios, M. (2013b). Nueva evidencia sobre el impacto de la educación parvularia. *Serie Evidencias*, 26(2010), 1–7.
- Chan, W. L. (2016). The discrepancy between teachers' beliefs and practices: a study of kindergarten teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 20(3), 417–433.  
<http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161658>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., ... Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2006). *Research Methods in Education* (6th ed.). London; New York: Routledge.
- Colliver, Y., & Flear, M. (2016). "I already know what I learned": young children's perspectives on learning through play. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1559–1570.  
<http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1111880>
- Cornejo, M., Besoán, C., & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum : Qualitative Social Research*, 12(1), 30.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–19). Sage.
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361–377.  
<http://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872–1878. <http://doi.org/10.1111/cdev.12091>
- Gallardo, G. (2014). Exclusión e involucramiento con el aprendizaje : una propuesta de comprensión desde los enfoques histórico-culturales, 21–22.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M., & Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339–351.  
<http://doi.org/10.1080/03004430601101883>

- Grau, V., Preiss, D., Jadue, D., Strasser, K., Lorca, A., Lopez, V., Whitebread, D., (2018, Abril) Rol del juego en la Educación Parvularia. Creencias y Prácticas de educadoras del nivel de transición menor. Ponencia presentada en el Seminario “*Juego, Infancia y Educación Inicial*”, Casa Central Universidad de Chile, Santiago de Chile
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Marquez, A.M., Maine, F., Ríos, R.M, García-Carrión, R., Torreblanca, O. & Barrera, M.J. (2016) Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Instruction* 9, 16-44
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children’s categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 379–393.  
<http://doi.org/10.1080/03004430500063804>
- Izcara-Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México D.F.: Fontamara.
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. = Written argumentation abilities: A proposed metric for fifth graders. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94–107.  
<http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-287>
- Larraín, A., & Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28(3), 283–301.  
<http://doi.org/10.1174/021093907782506443>
- Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. In N. Dencin & Y. Lincoln (Eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4, 1–24.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pyle, A., & Alaca, B. (2016). Kindergarten children’s perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 1–13. <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <http://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2016). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 0(0), 1–10. <http://doi.org/10.1080/00220671.2015.1118005>
- Rogers, S., & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from children’s

perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 43–55.  
<http://doi.org/10.1080/13502930685209801>

- Sebastián, C. (2010). Hacia una teoría constructivista del aprendizaje adulto: elementos desde una aproximación vygotskiana. Suecia: Conferencia Trienal de ESREA, Linköping.
- Sebastián, C., & Lissi, M. R. (2016). El aprendizaje como Proceso Psicológico Superior. Hacia una comprensión Histórico-Cultural del Desarrollo del Proceso de Aprender. In P. Freire, R. Moretti, & F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros: Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (pp. 19–47). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114–136. Retrieved from <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Smith, P. (2010). *Children and Play*. Oxford, UK: Wiley/Blackwell.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 41–66.  
[http://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80027-6](http://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80027-6)
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psyche (Santiago)*, 18(1), 85–96.  
<http://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., ... Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <http://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40–62. <http://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- van Oers, B. (2010). Children's Enculturation Through Play. In Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging Play* (pp. 195–209). Maidenhead: McGraw Hill.
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Barcelona: Crítica.

- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32(1), 5–15. <http://doi.org/10.1080/09575146.2011.593028>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <http://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8–13. <http://doi.org/10.1177/0031721715583955>
- Wertsch, J. (1999). La acción mediada en el espacio social.
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. In J. Broadhead, Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years*. London: Sage.
- Whitebread, D. (2011). *Developmental Psychology and Early Childhood Education*. London: Sage.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., & Pino-Pasternak, D Sangster, C. (2007). Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6.
- Whitebread, D. (2018) Play: the new renaissance. *International Journal of Play*.
- Wu, S.-C., & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469–481. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623511>
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y métodos*. Londres: SAGE
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers / El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia Y Aprendizaje*, 39(2), 380–400. <http://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>

## Anexos

### Anexo 1. Guión de entrevista

Fase 1: Se le presenta al niño/a el ayudante de investigación de la tesista. Éste es un títere que también quiere ser parte del pre-kinder. Para poder verlo y dialogar con él, la entrevistadora y el niño/a se deben poner anteojos mágicos.

Fase 2: Una vez que los tienen puestos, comienzan a dialogar y se presentan. El títere le comenta que quiere ser parte del curso y si él pudiera explicarle qué hacer para que sepa cómo actuar si llega a ser compañeros. Luego de ello, la entrevistadora le dice al niño/a que se los saque para que conversen sobre qué actividades les comentará.

Fase 3: Para realizar lo anterior, el niño recuerda las actividades realizadas en un día de la semana pasada, con ayuda de fotos llevadas por la entrevistadora. Las organiza en un colgador posicionando las más entretenidas en el extremo superior y las más fomes en el inferior. Luego, la entrevistadora confirma el orden realizado por el niño y le pregunta si observan un video de una parte de su actividad considerada la más entretenida. Ven ese video y luego se vuelven a poner los lentes mágicos para hablar con el títere.

Fase 4: diálogo con el títere. Preguntas guía:

1. [*Nombre del títere*] quisiera jugar o participar: ¿le podrías decir cómo hacerlo? ¿qué tiene que hacer?
2. ¿estabas jugando en ese momento? ¿porqué?  
Si la respuesta es no:  
¿Entonces que era o qué estaban haciendo? ¿Participaste tú? Participó algún amigo tuyo? ¿Es entretenido lo que estaban haciendo? ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría jugar/participar otra vez a eso? ¿Crees que tus amiguitos lo pasaron bien?
4. ¿Estabas aprendiendo? ¿qué cosa?. Alternativas: ¿Crees que si [*nombre del títere*] juega va a hacer algo nuevo? ¿Algo que antes no sabía hacer?

## **Anexo 2. Árbol de código análisis actividades lúdicas**

1. Locus de control de la actividad (algunas categorías tomadas y adaptadas de Pyle y Daniels (2015):
  - 1.1. Educadoras controlan estructura y narrativa de la actividad lúdica. Esta categoría se aproxima con el concepto de “learning through play” de Pyle y Daniels (2017)
  - 1.2. Educadoras controlan la estructura de la actividad lúdica pero los párvulos aún tienen impacto en la narrativa. Esta categoría se aproxima con “Playful learning” de Pyle y Daniels (2015)
  - 1.3. Educadoras proponen estructura y los niños hacen cambios en la estructura y narrativa de la actividad.
  - 1.4. Los niños controlan estructura y no hay intervención de las educadoras.
  
2. Apertura de la actividad (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)):
  - 2.1. La actividad tiene respuesta correcta o incorrecta y hay una sola forma de llevarla a cabo.
  - 2.2. Tiene respuesta correcta o incorrecta pero los niños pueden crear hartas opciones dentro de la actividad
  - 2.3. No tiene respuesta correcta o incorrecta y hay una sola forma de hacerlo
  - 2.4. No tiene respuesta correcta o incorrecta y pueden crear hartas formas de hacerlo
  - 2.5. Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) tiene respuesta correcta o incorrecta y hay una sola forma de hacerlo y (2) hay respuesta correcta o incorrecta pero los niños pueden crear hartas opciones dentro de la actividad
  - 2.6. Presenta dos aperturas de la actividad durante su desarrollo: (1) hay respuesta correcta e incorrecta pero los párvulos pueden crear hartas opciones dentro de la actividad y (2) no hay respuesta correcta o incorrecta y pueden crear hartas opciones dentro de la actividad.
  
3. Momento de ludicidad:
  - 3.1. Antes del contenido
  - 3.2. En el contenido
  - 3.3. Después del contenido
  - 3.4. Antes y después del contenido

4. Composición (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)):
  - 4.1. La actividad se realiza individualmente en presencia de toda la clase
  - 4.2. La actividad se realiza individualmente
  - 4.3. La actividad se realiza individualmente en presencia de pares con quienes se comparte material para realizarla
  - 4.4. La actividad se realiza con toda la clase
  - 4.5. La actividad se realiza en grupos pequeños
  - 4.6. Presenta más de una composición: individualmente en presencia de toda la clase y con toda la clase en otro momento.
  - 4.7. Presenta más de una composición: se realiza individualmente con material compartido y paralelamente en grupos
  
5. Participantes (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)):
  - 5.1. La mayoría realiza la actividad principal
  - 5.2. Solo algunos realizan la actividad principal y los demás participan observando principalmente
  - 5.3. Presenta más de un tipo de participación: La mayoría realiza la actividad principal y (2) sólo algunos realizan la actividad principal y los demás participan observando principalmente.
  
6. Simbolismo: presencia de como si (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)):
  - 6.1. Si
  - 6.2. No
  
7. Simbolismo: tipos de reglas (adaptación de categorías de Grau y colegas (2018)):
  - 7.1. Explícitas o explicitadas
  - 7.2. Implícitas
  - 7.3. Explícitas e implícitas
  
8. Tipo de actividad lúdica según contenido (categorías no excluyentes). Estas categorías son extraídas de Whitebread (2010)

- 8.1. Objetos
- 8.2. Físico
- 8.3. Simbólico
- 8.4. Fantasía
- 8.5. De reglas

9. Tipo de actividad lúdica según autonomía (Weisberg et al., 2013)

- 9.1. Instrucciona: iniciado y dirigido por el adulto
- 9.2. Guiado: iniciado por el adulto y dirigido por el párvulo
- 9.3. Libre: iniciado y dirigido por los párvulos
- 9.4. Cooptado: iniciado por el párvulo y dirigido por el adulto.

## Anexo 3. Árbol de código de juego en tanto juego

### 1. IAJ: Interacciones para comprender o construir arquitectura del juego

#### 1.1. IAJ\_EXPJ

- 1.1.1. IAJ\_EXPJUEG: Explicar de qué trata el juego o el objetivo del juego (lúdico o disciplinar u otra naturaleza)
- 1.1.2. IAJ\_EXPREG: Explicitar o explicar reglas o procedimiento de cómo se juega, pueden ser comunicadas directa o indirectamente.
- 1.1.3. IAJ\_EST: expresar estrategias para desarrollar el juego.
- 1.1.4. IAJ\_EHJ: Explicitar habilidades que debemos poner en juego para jugar.
- 1.1.5. IAJ\_EJ: Ejemplifica cómo se juega.

#### 1.2. IR\_EXPJ

- 1.2.1. IAJ\_COMREG: Comprender correctamente las reglas del juego, proceso de comprender las reglas. Esto involucra actuar las reglas del juego mismo, cercanamente a que la regla fue establecida.
- 1.2.2. IAJ\_PREGREG: Preguntar por regla.

#### 1.3. IAJ\_EXPJ\_ACT

- 1.3.1. IAJ\_ACT: Actuar ignorancia, ingenuidad o no comprensión propia o de lo que está diciendo otro/a. Esto no se codifica cuando actuar es parte del juego mismo (juegos de como si)

#### 1.4. IAJ\_CORR\_CJ

- 1.4.1. IAJ\_AR: Corregir comprensión o aplicación de las reglas del juego, de su procedimiento o de qué trata el mismo, corregir una comprensión considerada errada.

#### 1.5. IAJ\_ISET

#### 1.6. IAJ\_P\_NR

- 1.6.1. IAJ\_ANRG: Agregar nueva regla al juego que es tomada por el grupo. Puede ser de forma explícita o indirecta.
- 1.6.2. IAJ\_ANRI: Agregar nueva regla al juego que es seguida solo individualmente. Puede ser de forma explícita o indirecta.

#### 1.7. IAJ\_RP\_NR\_FT

- 1.7.1. IAJ\_AI: Acoger una idea de otros respecto del juego, su estructura, sus reglas, su tema, su procedimiento.
- 1.7.2. IAJ\_RI: Rechazar una idea de otros respecto del juego, su estructura, sus reglas, su tema, su procedimiento.

#### 1.8. IAJ\_P\_FT

- 1.8.1. IAJ\_PR: Proponer o planificar roles, funciones o tareas a desarrollar dentro del juego.

## **2. IEJ: Interacciones de Estructuración del juego**

### **2.1. IJUEG\_ESTRUCTURAR**

- 2.1.1. IJUEG\_DI: Dar inicio al juego.
- 2.1.2. IJUEG\_IJ: Invitar/llamar a jugar.
- 2.1.3. IJUEG\_AF: Anuncia final del juego.

### **2.2. IJUEG\_R\_ESTRUCTURAR**

- 2.2.1. IJUEG\_RIJ: Reacción al llamado de la educadora a jugar: se introduce al juego por el llamado de la educadora.

### **2.3. IJUEG\_IE\_ESTRUCTURA**

- 2.3.1. IJUEG\_SOLPAR: Solicitar participar en el juego.

### **2.4. IJUEG\_RP\_IE\_ESTRUCTURA**

- 2.4.1. IJUEG\_RECH\_SOLPAR: Rechaza la solicitud de un niño que pidió jugar.

## **3. IJ\_RIP: Interacción regulatorias con predominante intencionalidad pedagógica.**

- 3.1. IJUEG\_GUIA: Acción o decir que guía lo que el otro tiene que hacer o decir dentro del juego. Puede ser decir cómo tiene que jugar, sugerir qué debiera hacer, ayudar a focalizar en material relevante, hacer una pregunta que guía a otro respecto a lo que tiene que decir/hacer/descubrir, dar respuesta esperada antes que el otro/a lo diga para enseñarle, etc.
- 3.2. IJUEG\_RGUIA: Hacer una acción/decir del juego EN respuesta a guía o instrucción de otro. Acción dentro del juego como reacción o respuesta directa a como le explicó que tenía que hacerlo justo antes otra persona o la educadora.
- 3.3. IJUEG\_ACT: Actúa voz o alguna acción de forma lúdica. Puede ser actuar ignorancia o la no comprensión propia sobre cómo se está jugando (no sobre la comprensión de la arquitectura).
- 3.4. IJUEG\_EXP: Explicar algo disciplinar dentro de la estructura del juego.
- 3.5. IJUEG\_REXP: Reacción ante la explicación disciplinar dentro del juego .
- 3.6. IJUEG\_SOLF: Solicitar feedback.
- 3.7. IJUEG\_F: Dar feedback de lo que se hizo en el juego. Felicitar, confirmar, evaluar decir /acción del niño. Puede incluir validar respuesta dada, evaluar negativa o positivamente.
- 3.8. IJUEG\_CORR: Corrige (rectificar) acción o decir de otro pero no de conducta disruptiva, en tal caso codificar CC.
- 3.9. IJUEG\_SOLEVJUEG: Solicitar evaluar el juego o impresión de éste.
- 3.10. IJUEG\_EVJUEG: Evaluar o dar impresión de cómo fue el juego.
- 3.11. IJUEG\_COND: Actuando las reglas del juego de control de conducta disruptiva.
- 3.12. IJUEG\_JUEGBAE: Hacer una acción del juego y en el proceso mostrar a la educadora como buscando apoyo, solicitando guía o compañía en el descubrir la solución.
- 3.13. IJUEG\_EV: Evaluar algún aspecto mientras se juega.
- 3.14. IJUEG\_MG: Mediación grupal de la educadora o adulto.

- 3.15. IJUEG\_RMG: Reacción directa de los estudiantes a la mediación grupal de la educadora.
- 3.16. IJUEG\_CSE: Comunicar situación grupal/personal a la educadora o adulto.
- 3.17. IJUEG\_INTROADUL: Se introduce el adulto al grupo, a la interacción de los niños.
- 3.18. IJUEG\_SOLINTROADUL: Solicitar que venga un adulto a mediar o ayudar.

**4. IJ\_N RIP\_RIN: Interacciones que no presentan intencionalidad pedagógica demarcada y que son de desarrollo independiente ya sea de los párvulos o de la educadora.**

**4.1. IJ\_N RIP\_RIN\_L: Interacciones que no presentan intencionalidad pedagógica demarcada y que son de desarrollo independiente ya sea de los párvulos o de la educadora de carácter lúdico.**

- 4.1.1. IJUEG\_JUEG: Hacer una acción/decir del juego NO en respuesta a una guía o instrucción directa de un otro.
- 4.1.2. IJUEG\_RR: Jugando el juego rompiendo una regla. Como por ejemplo “soplar” una respuesta del juego.
- 4.1.3. IJUEG\_CFT: Cambiar función típica del material o producto.
- 4.1.4. IJUEG\_SOCJUEG: Socializar el propio juego.
- 4.1.5. IJUEG\_VJO: Verbalizar el juego del otro.
- 4.1.6. IJUEG\_RVJO: Rechazar o negar el contenido que le verbaliza el otro de su juego
- 4.1.7. IJUEG\_AAA: Acompaña acción que debe hacer con una acción desconectada de la actividad central. Por ejemplo cantar mientras se está haciendo un patrón.
- 4.1.8. IJUEG\_RJ: Rechazar jugar.

**4.2. IJ\_N RIP\_RIN\_NL: Interacciones que no presentan intencionalidad pedagógica demarcada y que son de desarrollo independiente ya sea de los párvulos o de la educadora de carácter no necesariamente lúdico.**

- 4.2.1. IJUEG\_PREG: Preguntar algo dentro del juego, al estar jugando.
- 4.2.2. IJUEG\_MOS: Mostrar información relevante del juego a todos los demás.
- 4.2.3. IJUEG\_EST: Explicitar o preguntar por estrategias o procedimiento aplicada para jugar.
- 4.2.4. IJUEG\_CNSE: Acción o decir de darse cuenta que no se sabe o notar un error que se cometió en el juego. De otros o propio.
- 4.2.5. IJUEG\_DESFMAT: Vivir un desafío que el material te presenta (visiblemente).
- 4.2.6. IJUEG\_AGPAR: Agradecer a un par.
- 4.2.7. IJUEG\_CNP: Comunicar necesidades propias del juego.
- 4.2.8. IJUEG\_PA: Pedir ayuda a un par.
- 4.2.9. IJUEG\_R\_PA: Reacción al pedir ayuda
  - 4.2.9.1. IJUEG\_DA: Dar ayuda a un par.
  - 4.2.9.2. IJUEG\_NA: Negarse a ayudar.

- 4.3. IJUEG\_DIRPAR: Dirigir conducta de un par (no respecto a conducta disruptiva ni tampoco guía/andamiaje).
- 4.4. IJUEG\_RDIRPAR: Reacción a que otro par te diga qué hacer (no respecto a conducta disruptiva ni tampoco guía/andamiaje).
- 4.5. IJUEG\_COMPROP: Comentar propio trabajo.
- 4.6. IJUEG\_AE: Autoevaluarse, autocorregirse.
- 4.7. IJUEG\_RETMAT: Retener material.
- 4.8. IJUEG\_CONFLICTSOC: Conflicto social.

## **5. EML: Expresiones emocionales relacionadas con el juego**

- 5.1. EML\_I\_NP: Intervenciones emocionales de carácter principalmente individual.
  - 5.1.1. EML\_P\_I: “positivas”
    - 5.1.1.1. EML\_S: Sorpresa, asombro.
    - 5.1.1.2. EML\_E: Éxtasis, satisfacción, diversión, regocijo, orgullo.
    - 5.1.1.3. EML\_D: Tensión a partir de la dificultad “Tensión rica ante desafío”.
    - 5.1.1.4. EML\_R: Risa.
  - 5.1.2. EML\_N\_I
    - 5.1.2.1. EML\_F: Frustración.
- 5.2. EML\_O\_NP: expresiones emocionales dirigidas a otros.
  - 5.2.1. EML\_P\_O: “positivas”
    - 5.2.1.1. EML\_C: Celebración a otro.
    - 5.2.1.2. EML\_EX: Expectación.
    - 5.2.1.3. EML\_A: Animar a otro.
    - 5.2.1.4. EML\_CON: Contener a otro.
    - 5.2.1.5. EML\_ARR: Arrepentimiento.
  - 5.2.2. EML\_N\_O “Negativas”
    - 5.2.2.1. EML\_B: Burla.

## **6. IMATER: Comprendiendo o siendo parte de armar o disponer los materiales o recursos humanos para ello**

- 6.1. IMATER\_DIS: Buscando, distribuyendo materiales, posicionar a los jugadores o a las educadoras.
- 6.2. IMATER\_CON: Construcción de materiales para juego.
- 6.3. IMATER\_COM: Comprender el material. Parte de esto es cómo se ocupa el material, el lugar físico, etc.

## **7. CC: Control de la conducta: Acciones de la educadora o asistente que le llaman la atención a un comportamiento “disruptivo” de otro/a Por ej.: llamar la atención (retar), solicitar silencio (“Shh”), invitar a no desconcentrar, anotar a los niños en la pizarra para “perder” minutos de recreo, instalación de regla del juego que controla lo disruptivo.**

## Anexo 4. Árbol de código de participación en el ámbito disciplinar

### 1. Acciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego

#### 1.1. Considerando la relación estudiante-docente con intencionalidad pedagógica

##### 1.1.1. **ODC REN DG**: Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego, situadas en la relación párvulo educadora y con intencionalidad de dar y recibir guía

###### 1.1.1.1. Relacionado a construir

- 1.1.1.1.1. P\_CONST\_OD\_C: Pregunta o solicitud de construir con el cuerpo el objeto disciplinar
- 1.1.1.1.2. P\_CONST\_OD\_O: Pregunta o solicitud de construir con objetos el objeto disciplinar
- 1.1.1.1.3. P\_CONST\_OD\_V: Pregunta o solicitud de construir verbalmente el objeto disciplinar
- 1.1.1.1.4. P\_CONST\_OD\_D: Pregunta o solicitud de construir gráficamente (dibujándolo) el objeto disciplinar
- 1.1.1.1.5. GUIA\_CONST\_OD\_C: Guía para construir con el cuerpo el objeto disciplinar.
- 1.1.1.1.6. GUIA\_CONST\_OD\_O: Guía para construir con objetos el objeto disciplinar.
- 1.1.1.1.7. GUIA\_CONST\_OD\_V: Guía para construir verbalmente el objeto disciplinar.
- 1.1.1.1.8. GUIA\_CONST\_OD\_D: Guía para construir gráficamente (dibujándolo) el objeto disciplinar.

###### 1.1.1.2. Relacionado a identificar

- 1.1.1.2.1. P\_I\_V: Pregunta o solicitud de identificación de objeto disciplinar verbalmente.
- 1.1.1.2.2. P\_I\_M: Pregunta o solicitud de identificar objeto disciplinar y expresarlo con movimiento
- 1.1.1.2.3. P\_I\_G: Pregunta o solicitud de identificar objeto disciplinar pero no se sabe si lo tiene que decir o moverse o qué luego de verlo.
- 1.1.1.2.4. GUIA\_ID\_OD\_V: Guía para identificar el objeto disciplinar verbalizando
- 1.1.1.2.5. GUIA\_ID\_OD\_C: Guía para identificar el objeto disciplinar con el cuerpo
- 1.1.1.2.6. GUIA\_ID\_OD\_O: Guía para identificar el objeto disciplinar con objeto

###### 1.1.1.3. Relacionado a aplicar el contenido/objeto disciplinar

- 1.1.1.3.1. P\_A\_V: Pregunta o solicitud de aplicar el contenido disciplinar expresándolo verbalmente.

- 1.1.1.3.2. P\_A\_M: Pregunta o solicitud de aplicar el contenido disciplinar expresándolo con un movimiento corporal.
- 1.1.1.3.3. P\_A\_G: Pregunta o solicitud de aplicar algo del objeto disciplinar pero no está claro qué acción está solicitando para hacerlo.
- 1.1.1.4. Relacionado a dibujar/hacer/practicar forma objeto disciplinar
  - 1.1.1.4.1. P\_PF\_V: Pregunta o solicitud de dibujar/hacer/practicar forma objeto disciplinar verbalmente.
  - 1.1.1.4.2. P\_PF\_M: Pregunta o solicitud de dibujar/hacer/practicar forma objeto disciplinar con el cuerpo o con movimiento del cuerpo.
  - 1.1.1.4.3. P\_PF\_G: Pregunta o solicitud de dibujar/hacer/practicar forma objeto disciplinar pero no está claro qué acción está solicitando para hacerlo.
  - 1.1.1.4.4. GUIA\_PF\_OD\_C: Guía para dibujar, hacer o practicar forma de un objeto disciplinar con el cuerpo
- 1.1.1.5. Relacionado a comparar objetos disciplinares
  - 1.1.1.5.1. P\_COM\_OD: Pregunta o solicitud de comparar objetos disciplinares
  - 1.1.1.5.2. GUIA\_COM\_OD: Guía para el comparar objetos disciplinares
- 1.1.1.6. Relacionados a contar verbalmente
  - 1.1.1.6.1. P\_CONT\_VERB: Pregunta o solicitud de contar verbalmente
  - 1.1.1.6.2. GUIA\_CONT\_VERB: Guía para el contar verbalmente
- 1.1.1.7. Relacionado a otras acciones
  - 1.1.1.7.1. P\_MOS\_OD: Pregunta o solicitud de mostrar el objeto disciplinar
  - 1.1.1.7.2.
- 1.1.1.8. Evaluaciones
  - 1.1.1.8.1. F\_E\_OD: Pregunta o afirmación para ayudar a corregir un error. Feedback al error.
  - 1.1.1.8.2. EL\_OD: Elogiar a la persona luego de su acción o decir en el juego
  - 1.1.1.8.3. CONF\_OD: Acción o decir correcto/incorrecto uso de objeto disciplinar. Es un feedback muy simple de si está correcto o no. Puede ser pregunta a afirmación.
  - 1.1.1.8.4. EV\_OD: Evaluar alguna acción o decir respecto a lo disciplinar. Aporta aunque sea sencillamente a que aprenda. Es feedback informativo.
- 1.1.1.9. Introducciones de temas o instrucciones vinculados a lo disciplinar
  - 1.1.1.9.1. ESCRICOMUN\_OD: Escritura en espacio común de un objeto disciplinar o poner en común el objeto disciplinar mostrando tarjetas, o usando pizarra etc.
  - 1.1.1.9.2. I\_A\_D: Introducir qué vamos /qué se va a hacer disciplinarmente. Decir qué hay que hacer en la actividad respecto a lo disciplinar, ejemplificar, etc.

**1.1.2. ODC REN SG: Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego, situadas en la relación párvulo educadora y con intencionalidad a solicitar guía.**

- 1.1.2.1. Relacionados a solicitar guía en la construcción del objeto disciplinar
  - 1.1.2.1.1. SOL\_GUIA\_CONST\_OD\_C: Solicitar guía en la construcción con el cuerpo del objeto disciplinar
  - 1.1.2.1.2. SOL\_GUIA\_CONST\_OD\_O: Solicitar guía en la construcción con objetos del objeto disciplinar
  - 1.1.2.1.3. SOL\_GUIA\_CONST\_OD\_V: Solicitar guía en la construcción verbal del objeto disciplinar
  - 1.1.2.1.4. SOL\_GUIA\_CONST\_OD\_D: Solicitar guía en la construcción gráfica (dibujando) del objeto disciplinar
- 1.1.2.2. Relacionado con solicitar feedback
  - 1.1.2.2.1. SOL\_F\_OD: Solicitar feedback del objeto disciplinar
- 1.1.2.3. Relacionado con tomar contacto visual
  - 1.1.2.3.1. CONTACT\_OD: Tomar contacto visual con educadora o par cuando está resolviendo un desafío o ejercicio disciplinar.

**1.2. Quehacer disciplinar central considerando el quehacer independiente ya sea del párvulo o del adulto**

- 1.2.1. QDC\_EN: interacciones de quehacer disciplinar central de quehacer independiente del niño o educadora.
  - 1.2.1.1. Relacionado con construir
    - 1.2.1.1.1. CONST\_OD\_C: Construir un objeto disciplinar con el cuerpo
    - 1.2.1.1.2. CONST\_OD\_V: Construir un objeto disciplinar verbalmente
    - 1.2.1.1.3. CONST\_OD\_D: Construir un objeto disciplinar gráficamente (dibujándolo)
    - 1.2.1.1.4. CONST\_OD\_O: Construir un objeto disciplinar con objetos
  - 1.2.1.2. Relacionado con identificar objeto disciplinar
    - 1.2.1.2.1. ID\_OD\_V: Identificar el objeto disciplinar a través de verbalizar.
    - 1.2.1.2.2. ID\_OD\_C: Identificar el objeto disciplinar a través de hacer algún movimiento respecto a él con el cuerpo.
    - 1.2.1.2.3. ID\_OD\_O: Identificar el objeto disciplinar utilizando objetos.
    - 1.2.1.2.4. ID\_OD\_D: Identificar el objeto disciplinar dibujando.
    - 1.2.1.2.5. ID\_OD\_G: Identificar el objeto disciplinar, sin especificar el modo de hacerlo.
  - 1.2.1.3. Relacionado con aplicar
    - 1.2.1.3.1. APL\_OD: Identifica objeto del mundo relacionado con el objeto disciplinar, aplicando lo que se sabe del objeto disciplinar

- 1.2.1.3.2. GUIA\_APL\_OD: Guía para aplicar conocimiento respecto del objeto disciplinar
- 1.2.1.4. Relacionado con practicar forma
  - 1.2.1.4.1. PF\_M: Ocupar el cuerpo para practicar la forma o dibujar el objeto disciplinar o o dibuja.
  - 1.2.1.4.2. PF\_M\_V: Ocupar el cuerpo para practicar la forma o dibujar el objeto disciplinar o o dibuja verbalizando
- 1.2.1.5. Relacionado con contar números
  - 1.2.1.5.1. CONT\_MC: Contar números usando el cuerpo o con movimiento corporal.
  - 1.2.1.5.2. CONT\_VERB: Contar números sólo verbalmente
- 1.2.1.6. Relacionado con comparar
  - 1.2.1.6.1. COM\_OD: Comparar objetos disciplinares
- 1.2.2. De realización con otro
  - 1.2.2.1. QDC\_O: Quehacer disciplinar vinculado a aspectos centrales del juego, de realización predominante y explícitamente con un otro.
    - 1.2.2.1.1. MOS\_OD: Mostrar objeto disciplinar a otros
    - 1.2.2.1.2. COP\_OD: Identificar objeto disciplinar copiando a otro.
    - 1.2.2.1.3. COL\_QD: Colaboración entre pares en el quehacer disciplinar
    - 1.2.2.1.4. SOC\_QD: Socializar lo que ha hecho en su quehacer disciplinar
    - 1.2.2.1.5. VQDO: Verbalizar quehacer disciplinar del otro
      - 1.2.2.1.5.1. R\_VQDO: Rechazar la verbalización que hizo el otro del propio quehacer disciplinar
      - 1.2.2.1.5.2. AO\_QOD: Atender o mirar al otro haciendo su quehacer disciplinar o mirar su producto disciplinar
- 2. Acciones vinculadas al quehacer disciplinar periférico del juego (diferente al central)
  - 2.1. De realización individual predominantemente
    - 2.1.1. QDP\_MENCC: De menor complejidad cognitiva
      - 2.1.1.1. AAA\_QD: Acompañar acción disciplinar con acción sin un nexo directo con lo que se está haciendo
      - 2.1.1.2. MIR\_QD: Mirar el quehacer disciplinar de otro o propio
      - 2.1.1.3. AFNEG\_OD: Afirmar o negar algo de lo disciplinar. Se ocupa cuando no aplica
      - 2.1.1.4. DIF\_QD: Enfrenta dificultad al realizar el quehacer disciplinar
      - 2.1.1.5. REC\_OD: Cuando el niño/a recuerda o retrotrae contenido disciplinar ya conocido.
      - 2.1.1.6. RQD: Rechazar quehacer disciplinar

- 2.1.2. QDP\_MAYCC: De mayor complejidad cognitiva
  - 2.1.2.1. CE\_OD: Conciencia de un error cometido
  - 2.1.2.2. CND\_OD: Conciencia o reflexión sobre desafío respecto a lo disciplinar (no ante un error)
  - 2.1.2.3. CNSS\_OD: Conciencia o expresión de saber o no saber algo disciplinar.
  - 2.1.2.4. EXPLICIT\_ESTR\_OD: Explicitar estrategia disciplinar ya hecha
  - 2.1.2.5. REFEST\_OD: Reflexionar sobre estrategia para un desafío o quehacer disciplinar.
  - 2.1.2.6. AEV\_QD: Autoevaluar el propio quehacer disciplinar
  - 2.1.2.7. PL\_OD: Planificar alguna acción respecto al objeto disciplinar. Puede ser compartido.
  - 2.1.2.8. PRED\_OD: Predicción respecto de OD

**Anexo 5. Esquema comprimido de SEDA (Hennesy et al., 2016). Categorías y Resumen de Códigos**

CATEGORÍA	ACTO COMUNICATIVO			
	INVITACIÓN		CONTRIBUCIÓN	
EXPRESANDO, ELABORANDO Y RAZONANDO	I-R*  I-E*  I-O*	Invitar a hacer razonamiento explícito  Invitar a elaborar o clarificar  Invitar a dar opinión o contribución relevante	R	Hacer explícito el razonamiento
			E	Elaborar o clarificar
			O	Expresar opiniones/ ideas / creencias /
			O_s**	Solicitud de participar o dar opinión
POSICIONAMIENTO	I-P	Invitar posicionamiento	PA	Acuerdo
			PD	Desacuerdo / Consulta
COORDINANDO Y ENLAZANDO	I-CL	Invitar coordinación o enlace	C	Coordinar
			L	Enlazar
REFLEXIONANDO	I-REF	Invitar reflexión	RA	Reflexionar sobre actividad/ contenido / artefacto/
			RD	Reflexionar sobre el diálogo / lenguaje/ alfabetismo
TOTAL CATEGORÍAS: 4	4		9	TOTAL CA: 13

GUIANDO Y	G-SD	Fomentar el diálogo
-----------	------	---------------------

MONITOREANDO		estudiante-estudiante
	G-AC	Proponer acción o actividad de consulta
	G-AP	Introduce perspectiva autoritativa
	G-IF	Provee retroalimentación informativa
	G-FM	Enfocando, monitoreando y revisando
	b	Básico (subcódigo de anteriores)
TOTAL CATEGORÍAS 5	19	6

SOPORTE AFECTIVO	AS	Soporte afectivo
TOTAL CATEGORÍAS 6	20	1

### Esquema para el Análisis de Interacciones Dialógicas SADI 2019 Categorías y Resumen de Códigos

(Categorías incluyen códigos correspondientes derivados de SEDA 2016 basados en Hennessy, *et al*, 2016)

Categorías	Código	Acto	Definición
Elaboración y Razonamiento	I-R/I-E/I-O	Invitar a la elaboración, clarificación, razonamiento y opinión	Invita al razonamiento, la elaboración o la expresión de opiniones/ideas/creencias. (I1, I2- excepto desacuerdo, evaluación, I3, I4, I5, I6, E1)
	R	Hacer el razonamiento explícito	Explicar, justificar, proveer de un argumento, contra-argumento, hipotetizar, especular o predecir con una razón. (R1, R2, R3, R4)  Para <b>contextos de alfabetización</b> Incluye generalización, construcción, integración interpretación (van Dijk & Kintsch) Predicción-inferencia (Brown & Palincsar), pensamiento de posibilidades (Soter, et al; Ana Craft)

	O	Expresar opiniones/ideas/creencias/ posibilidades	Expresar opiniones/ideas/creencias/posibilidades o hacer una contribución relevante (E2)
	E	Elaborar o clarificar	Construir sobre o clarificar contribuciones propias o de otros. (B1, B2) Incluye encadenamientos y completar ideas
	O_s*	Solicitar participar	Solicitar ser parte del juego o decir opinión o contribución relevante
Posicionamiento	I-P	Invitar a posicionamiento	Invitar al (des)acuerdo o al posicionamiento.
	PA	Estar de acuerdo	Declarar acuerdo total con la posición de alguien más o con una afirmación/idea/creencia/teoría etc. Incluye el alcance de un consenso luego de discutir una tarea o una temática. Si es que hay elaboraciones o justificaciones, también codificarlas (E o R) (P6)
	PD	Estar en desacuerdo	Declarar desacuerdo parcial o total con la posición de alguien más o con una afirmación/idea/creencia/teoría. Incluye consultar, dudar, desafiar, rechazar, rebatir o contra-argumentar una declaración, etc. Incluye simples respuestas de “no” cuando manifiesta el rechazo a una idea; no cuando es respuesta a una pregunta. En los casos en que hay rebate o contra-argumentación, también codificar R. (P5, P6)
Coordinación y Enlace	I-CL	Invitar a la síntesis, evaluación, propuesta de resolución, o enlace	Invitar a la síntesis, evaluación o ropuesta de resolución; o invitar a una referencia pasada, referencia a contextos más amplios o consultar más allá de la lección (P1, P2, P3, C1, C3, C4)
	C	Coordinar ideas	(CS) Sintetizar, (CE) evaluar visiones alternativas o (CR) proponer resoluciones (P1, P2, P3)
	L	Enlazar	Referir hacia atrás, realizar enlaces con contextos más amplios, incluir recursos autoritativos (LA), conocimientos previos o experiencias personales. (C1, C3)
Reflexión	I-REF	Invitar a reflexión	Invitar a la reflexión respecto a un proceso/propósito/valor del diálogo o

			actividad.
	RA	Reflexionar sobre actividad	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje/propósito/resultado, valor de la actividad. Incluye la explicitación de trayectorias de aprendizaje. Incluye el reconocimiento de la falta de entendimiento o el cambio de idea. (RD2, RD3) Reflexionar sobre contenido, tópico o artefacto.
	RD	Reflexionar sobre el diálogo	Reflexionar sobre diálogo, lenguaje o alfabetización (lectura/escritura) Incluye hablar sobre el habla y referir a las reglas de base. (RD1)
Guía y Monitoreo	G-SD	Fomentar diálogo estudiante-estudiante	Fomentar diálogos estudiante-estudiante a través de dar a pares/grupos la responsabilidad de la dirección y/o los resultados del diálogo la actividad colectiva. (G1)
	G-AC	Proponer acción o actividad de consulta	Proponer metas compartidas, posibles cursos de acción para lograrlas, o alguna actividad de consulta. (G2)  En contextos de pares incluye las propuestas de cursos de acción que son pertinentes a la tarea en cuestión.
	G-AP	Introducir perspectiva autoritativa	Introduce explícitamente una perspectiva autoritativa o una explicación como parte del flujo de interacción dialógica, en respuesta a nivel de entendimiento de los participantes. Incluye el traer términos técnicos. (G3)
	G-IF	Proveer retroalimentación informativa	Proveer retroalimentación informativa sobre la cual construir. (G4)
	G-FM	Enfocar, monitorear y revisar	Enfocar el diálogo o la atención en aspectos clave de la actividad. Monitorear el diálogo o la actividad para asegurar que las metas están siendo logradas o que medidas correctivas están siendo aplicadas, cuando es necesario (procesos reparativos) Incluye aprovechar “errores” para re-dirigir el aprendizaje. Incluye revisar el progreso y los resultados de la tarea o la actividad. (G6) (G5)  Al usar este código, también incluir la manera en la que se está realizando cuando sea adecuado (e.g. desafiando, cuestionando, etc)

	b**	Guía básica	Guía de carácter básico, asociado a los primeros aprendizajes en educación inicial
Soporte afectivo	AS	Soporte afectivo	Educadoras o párvulos realizan acciones o diálogos que dan soporte afectivo a los demás.
6	20		

\* adaptadas para el contexto de esta investigación

\*\* incorporadas por el contexto de esta investigación

## Anexo 6. Tabla resumen análisis intra e inter-caso

	Interacciones de juego en tanto juego	Interacciones en el ámbito disciplinar	Interacciones dialógicas
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• con demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• de control de la conducta</li> <li>• de comprensión y construcción de arquitectura del juego</li> <li>• de disposición material y organización.</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> comprensión y construcción de la arquitectura del juego; aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica y de disponer materiales y organización.</li> <li>• <i>En el desarrollo:</i> control conductual; estructuración del juego y aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• <i>En el cierre:</i> control conductual y aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central, en la relación educadora-párvulos (E-P en adelante) y con intención de dar guía y recibirla.</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central pero de desarrollo predominantemente individual (ya sea párvulos o educadoras).</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca ausencia de interacciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centradas en quehaceres disciplinares periféricos de menor complejidad cognitiva.</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción y aquellas centradas en quehaceres disciplinares periféricos de mayor complejidad cognitiva.</li> <li>• <i>En el desarrollo:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• guía de focalizar, monitorear y revisar</li> <li>• dar opinión o contribución relevante</li> <li>• soporte afectivo</li> <li>• guía de retroalimentación informativa</li> <li>• invitación a dar ideas o contribuciones relevantes.</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> aquellas de soporte afectivo; de guía de planificar acciones comunes; guía de focalizar, monitorear y revisar; guía de retroalimentación informativa; invitación a dar una idea o contribución relevante; dar idea o contribución relevante y reflexionar sobre la actividad.</li> <li>• <i>En el desarrollo:</i> soporte afectivo; guía de focalizar, monitorear y revisar; guía de retroalimentación informativa;</li> </ul> </li> </ul>

	<p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: control conductual y la comprensión y arquitectura del juego</li> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: aquellas de emocionalidad dirigidas a otros y aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• Educadora y párvulos en: aquellas de emocionalidad principalmente individual; de estructuración del juego y de disposición de materiales y organización</li> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones las educadoras en: aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• Párvulos en: aquellas sin intencionalidad pedagógica demarcada, impulsada por los párvulos y de carácter lúdico</li> </ul>	<p>central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el cierre:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción y aquellas interacciones vinculadas al quehacer central de realización explícita con un otro.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central del juego, de desarrollo en relación E-P con intencionalidad de guía y su reacción.</li> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central del juego y dirigidas explícitamente a un otro.</li> <li>• Educadora y párvulos en: aquellas vinculadas a quehaceres periféricos y de mayor complejidad cognitiva.</li> <li>• Párvulos en: aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central del juego, de desarrollo independiente;</li> </ul>	<p>invitación a dar una idea o contribución relevante; dar idea o contribución relevante y solicitar poder participar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el cierre:</i> guía de focalizar, monitorear y revisar; guía de retroalimentación informativa; invitación a dar una idea o contribución relevante; dar idea o contribución relevante y hacer explícito el razonamiento.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: guía de (1) planificar acciones comunes, (2) focalizar, monitorear y revisar, (3) dar retroalimentación informativa, (4) de promover el diálogo entre párvulos; invitar a (1) elaborar o clarificar y (2) dar opinión o contribución relevante; hacer explícito el razonamiento y reflexionar sobre la actividad.</li> <li>• Educadora y párvulos en: soporte afectivo y posicionarse expresando acuerdo.</li> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones las educadoras en: elaborar o clarificar.</li> </ul>
--	---	---	---

		<p>aquellas de desarrollo en la relación E-P con intencionalidad de guía y su reacción y aquellas de quehaceres periféricos con menor complejidad cognitiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Párvulos en: dar una idea o contribución relevante y reflexionar sobre el diálogo o el lenguaje.</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• con demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• de estructuración del juego</li> <li>• de emocionalidad individual.</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca ausencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• De emocionalidad dirigida a otros</li> <li>• De disponer material y organización.</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego en este juego todas las que aparecen lo hacen en el desarrollo puesto que se presentó sólo esta fase.</li> <li>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: control conductual; comprensión y construcción de la arquitectura del juego y aquellas de demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• Educadora y párvulos en: interacciones de emocionalidad principalmente individual; de estructuración del</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central pero de desarrollo predominantemente individual (ya sea párvulos o educadoras).</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central, en la relación E-P y con intención de dar guía y recibirla.</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca ausencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central de realización explícita hacia otro</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central, desarrollada en la relación E-P con intencionalidad de solicitar guía</li> <li>• Centradas en quehaceres disciplinares periféricos de menor complejidad cognitiva.</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego en este juego todas las que aparecen lo hacen en el desarrollo puesto que se presentó sólo esta fase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar una idea o contribución relevante</li> <li>• Elaborar o clarificar</li> <li>• Guía de focalizar, monitorear y revisar</li> <li>• Solicitar dar opinión o contribución relevante</li> <li>• Hacer explícito el razonamiento</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego en este juego todas las que aparecen lo hacen en el desarrollo puesto que se presentó sólo esta fase.</li> <li>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: guía de (1) planificar acciones comunes y (2) focalizar, monitorear y revisar; invitar a (1) dar una idea o contribución relevante y (2) a reflexionar sobre la actividad o el diálogo o lenguaje y hacer explícito el razonamiento.</li> <li>• La educadora predominantemente aunque también los</li> </ul> </li> </ul>

	<p>juego y aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y lúdicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Párvulos en: aquellas de emocionalidad dirigida a otros y aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y no necesariamente lúdicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: aquellas vinculadas al quehacer central de desarrollo E-P con intencionalidad de (1) dar guía y su reacción y (2) de solicitar guía.</li> <li>• Educadora y párvulos en: aquellas vinculadas al quehacer central de desarrollo independiente y las dirigidas a quehaceres periféricos y de mayor complejidad cognitiva.</li> </ul> </li> </ul>	<p>párvulos significativamente en: elaborar o clarificar; guía de retroalimentación informativa y reflexionar sobre la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora y párvulos en: soporte afectivo y dar una idea o contribución relevante.</li> <li>• Párvulos en: solicitar poder participar.</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• con demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• de estructuración del juego</li> <li>• sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y lúdicas.</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca ausencia de interacciones de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emocionalidad dirigida a otros explícitamente.</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio</i>: control conductual; comprensión y construcción de arquitectura del juego y disposición de materiales y organización.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central, en la relación E-P y con intención de dar guía y recibirla.</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central pero de desarrollo predominantemente individual (ya sea párvulos o educadoras).</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca que no haya ausencia de alguna de las interacciones analizadas.</li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio</i>: aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción y</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar opinión o contribución relevante</li> <li>• Guía de focalizar, monitorear y revisar.</li> <li>• Soporte afectivo</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio</i>: aquellas de guía de planificar acciones comunes; guía de focalizar, monitorear y revisar; invitación a dar una idea o contribución relevante; dar idea o contribución relevante.</li> <li>• <i>En el desarrollo</i>: soporte afectivo, guía de focalizar, monitorear y revisar; guía de retroalimentación informativa; invitación a dar una</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el desarrollo:</i> de estructuración del juego; aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica y las sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y lúdicas.</li> <li>• <i>En el cierre:</i> aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y no necesariamente lúdicas y aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: control conductual; aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica y aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y lúdicas.</li> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: aquellas de emocionalidad dirigida a otros; comprensión y construcción de la arquitectura del juego; las de estructuración y las de disposición del material y organización.</li> </ul>	<p>aquellas centradas en quehaceres disciplinares periféricos de mayor complejidad cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el desarrollo:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción</li> <li>• <i>En el cierre:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo E-P y con intencionalidad de dar guía y su reacción.</li> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: aquellas centradas en quehaceres periféricos y de mayor complejidad cognitiva.</li> <li>• Educadora y párvulos en: aquellas centradas en quehaceres periféricos y de menor complejidad cognitiva.</li> <li>• Párvulos en: aquellas vinculadas al quehacer central del juego de (1) desarrollo individual;</li> </ul>	<p>idea o contribución relevante; dar idea o contribución relevante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el cierre:</i> soporte afectivo, elaborar o clarificar, guía de focalizar, monitorear y revisar y dar una idea o contribución relevante.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: soporte afectivo; elaborar o clarificar; guía de (1) planificar acciones comunes, (2) focalizar, monitorear y revisar y (3) dar retroalimentación informativa; invitar a (1) elaborar o clarificar, (2) dar opinión o contribución relevante y (3) a reflexionar sobre la actividad o el diálogo o el lenguaje; hacer explícito el razonamiento.</li> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: reflexionar sobre la actividad.</li> <li>• Educadora y párvulos en: invitar a posicionarse y posicionarse expresando acuerdo</li> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones</li> </ul>
--	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones las educadoras en: interacciones de emocionalidad más “individual”.</li> <li>• Párvulos en: interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y tanto las lúdicas como las no necesariamente lúdicas.</li> </ul>	<p>(2) las de realización con otro y (3) desarrolladas en la relación E-P y con intencionalidad de solicitar guía.</p>	<p>las educadoras en: posicionarse expresando desacuerdo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Párvulos en: relacionar ideas o contextos no presentes; dar una idea o contribución relevante y solicitar poder participar.</li> </ul>
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• con demarcada intencionalidad pedagógica</li> <li>• de comprensión y construcción de arquitectura del juego</li> <li>• sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y lúdicas</li> <li>• de control de la conducta.</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca ausencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• De emocionalidad dirigida a otros</li> <li>• sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y no necesariamente lúdicas</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central, en la relación E-P y con intención de dar guía y recibirla.</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central pero de desarrollo predominantemente individual (ya sea párvulos o educadoras).</li> <li>• Destaca ausencia de interacciones:</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central de realización explícita hacia otro</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central, desarrollada en la relación E-P con intencionalidad de solicitar guía</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar idea o contribución relevante</li> <li>• Dar guía de focalizar, monitorear y revisar</li> <li>• Elaborar o clarificar</li> <li>• Guía de planificar acciones comunes</li> <li>• Relacionar ideas con contextos no presentes</li> <li>• Solicitar dar opinión o contribución relevante</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio</i>: elaborar o clarificar; guía de focalizar, monitorear y revisar; relacionar ideas con contextos no presentes; dar una</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> comprensión y construcción de la arquitectura del juego; aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica y de disposición del material y organización.</li> <li>• <i>En el desarrollo:</i> control conductual; comprensión y construcción de la arquitectura del juego; aquellas de estructuración del juego; las de demarcada intencionalidad pedagógica y las sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y lúdicas.</li> <li>• <i>En el cierre:</i> control conductual; estructuración del juego y aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: control conductual</li> <li>• Educadora y párvulos en: aquellas con intencionalidad pedagógica demarcada.</li> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones las educadoras en: aquellas de</li> </ul>	<p>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción y aquellas centradas en quehaceres disciplinares periféricos de mayor complejidad cognitiva.</li> <li>• <i>En el desarrollo:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción</li> <li>• <i>En el cierre:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: aquellas vinculadas al quehacer central, de desarrollo E-P y con intencionalidad de dar guía y su reacción.</li> <li>• Párvulos en: aquellas vinculadas al quehacer central del juego y de</li> </ul>	<p>idea o contribución relevante; hacer explícito el razonamiento y reflexionar sobre la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el desarrollo:</i> elaborar o clarificar; guía de planificar acciones comunes; guía de focalizar, monitorear y revisar; dar una idea o contribución relevante y hacer explícito el razonamiento</li> <li>• <i>En el cierre:</i> guía de retroalimentación informativa; invitación a dar una idea o contribución relevante; dar una idea o contribución relevante y solicitar poder participar.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: soporte afectivo; guía de focalizar, monitorear y revisar: invitar a (1) conectar o relacionar ideas con contextos no presentes, (2) elaborar o clarificar, (2) dar idea o contribución relevante y hacer explícito el razonamiento</li> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones las educadoras en: elaborar o clarificar; guía de (1) planificar</li> </ul>
--	---	---	--

	<p>emocionalidad individual: comprensión y construcción de la arquitectura del juego; estructuración del juego y disposición de materiales y organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Párvulos en: aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y lúdicas.</li> </ul>	<p>desarrollo independiente así como aquellas centradas en quehaceres periféricos tanto (1) de mayor complejidad cognitiva, como las de (2) menor complejidad cognitiva.</p>	<p>acciones comunes y (2) retroalimentación informativa y reflexionar sobre la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Párvulos en: relacionar ideas con contextos no presentes; solicitar poder participar; posicionarse expresando acuerdo y desacuerdo</li> </ul>
V	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y lúdicas.</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca ausencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• De emocionalidad dirigida a otros</li> <li>• De control de la conducta</li> <li>• De estructuración del juego</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> comprensión y construcción de la arquitectura del juego y disposición del material y organización</li> <li>• <i>En el desarrollo:</i> aquellas con demarcada intencionalidad</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central pero de desarrollo predominantemente individual (ya sea párvulos o educadoras).</li> <li>• Vinculadas al quehacer disciplinar central, en la relación E-P y con intención de dar guía y recibirla.</li> </ul> </li> <li>❖ Destaca que no haya ausencia de alguna de las interacciones analizadas.</li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción y aquellas centradas en</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destaca presencia de interacciones de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar idea o contribución relevante</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a las interacciones presentes en las distintas fases del juego, destaca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el inicio:</i> guía de planificar acciones comunes y hacer explícito el razonamiento.</li> <li>• <i>En el desarrollo:</i> dar ideas o contribuciones relevantes.</li> <li>• <i>En el cierre:</i> guía de planificar acciones comunes; invitación a dar una idea o contribución relevante y dar una idea o contribución relevante.</li> </ul> </li> <li>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</li> </ul>

	<p>pedagógica; aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños tanto lúdicas como las que no necesariamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el cierre:</i> aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los niños y lúdicas.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora y párvulos en: estructuración del juego.</li> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones las educadoras en: control conductual; comprensión y construcción de la arquitectura del juego, aquellas con demarcada intencionalidad pedagógica y de disposición de material y organización.</li> <li>• Párvulos en: aquellas de emocionalidad tanto individual como hacia otros y aquellas sin demarcada intencionalidad pedagógica tanto lúdicas como no necesariamente lúdicas.</li> </ul>	<p>quehaceres disciplinares periféricos de mayor complejidad cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En el desarrollo:</i> aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central de desarrollo independiente, las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción</li> <li>• <i>En el cierre:</i> todas aquellas vinculadas al quehacer disciplinar central, es decir las de (1) de desarrollo independiente (2) las de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de guía y reacción, (3) de desarrollo conjunto E-P con intencionalidad de solicitar guía y (4) aquellas dirigidas a un otro.</li> </ul> <p>❖ Respecto a los agentes principales de las interacciones, destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: aquellas vinculadas al quehacer central, de desarrollo E-P y con intencionalidad de dar guía y su reacción.</li> <li>• Párvulos en: aquellas vinculadas al quehacer central del juego y (1) de desarrollo independiente, (2) realizadas explícitamente con un otro y (3) aquellas de desarrollo E-P</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora en: soporte afectivo; guía de focalizar, monitorear y revisar y posicionarse expresando acuerdo.</li> <li>• La educadora predominantemente aunque también los párvulos significativamente en: guía de (1) planificar acciones comunes, (2) retroalimentación informativa y hacer explícito el razonamiento.</li> <li>• Principalmente los párvulos aunque y también en ocasiones las educadoras en: elaborar o clarificar; invitación a (1) elaborar o clarificar y (2) reflexionar sobre la actividad o el diálogo o lenguaje.</li> <li>• Párvulos en: guía de traer una voz autorizada al diálogo o acción común; relacionar ideas con contextos no presentes; dar una idea o contribución relevante; posicionarse expresando desacuerdo y reflexionar sobre (1) la actividad y (2) el diálogo o el lenguaje.</li> </ul>
--	--	---	--

		centradas en solicitar guía y aquellas centradas en quehaceres periféricos de mayor complejidad cognitiva.	
--	--	---	--

## Anexo 7. Tablas de visualización del análisis intra e inter-caso

**Participación en el juego en tanto juego**

	I	II	III	IV	V
Interacciones regulatorias de la educadora, asistente o párvulos con demarcada intencionalidad pedagógica [IJ_RIP]					
Interacciones de estructuración del juego [IEJ]					
Interacciones de comprensión y construcción de la arquitectura del juego [IAJ]					
Interacciones de control de la conducta "CC"					
Interacciones de disponer, preparar, comprender el material y la organización grupal para el juego [IMATER]					
Interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y de carácter lúdico [IJ_NRIP_RIN_L]					
Interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y no necesariamente lúdicas [IJ_NRIP_RIN_NL]					
Interacciones de emocionalidad de carácter principalmente individual [EML_I_PN]					
Interacciones de emocionalidad dirigidas explícitamente a otro(s) [EML_O_PN]					

\*La tabla muestra las interacciones más relevantes por cada tipo de juego.

	Bastante predominante
	Medianamente presente
	Escasa o prácticamente ausente

**Agentes predominantes en las interacciones de juego en tanto juego**

	I	II	III	IV	V
Interacciones regulatorias de la educadora, asistente o párvulos con demarcada intencionalidad pedagógica [IJ_RIP]					
Interacciones de estructuración del juego [IEJ]					
Interacciones de comprensión y construcción de la arquitectura del juego [IAJ]					
Interacciones de control de la conducta "CC"					
Interacciones de disponer, preparar, comprender el material y la organización grupal para el juego [IMATER]					
Interacciones de emocionalidad de carácter principalmente individual [EML_I_PN]					
Interacciones de emocionalidad dirigidas explícitamente a otro(s) [EML_O_PN]					
Interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y de carácter lúdico [IJ_NRIP_RIN_L]					
Interacciones sin demarcada intencionalidad pedagógica, impulsada por los párvulos y no necesariamente lúdicas [IJ_NRIP_RIN_NL]					

\*Importante tener presente que es una demarcación de en qué fase predomina la aparición de dichas interacciones comparadas las fases entre sí, pero no hace referencia este esquema a la predomianancia de una interacción respecto a otra si miramos entre interacciones dentro de un mismo tipo.

	Predominantemente adultos
	Predominantemente adultos pero los párvulos también participan bastante
	Párvulos y educadoras
	Predominantemente los párvulos pero también las educadoras participan bastante de esta interacción
	Predominantemente párvulos

**Participación en el ámbito disciplinar del juego**

	I	II	III	IV	V
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego que se desarrolla en la relación educadoras-párvulos con intencionalidad pedagógica de dar guía o solicitar hacer algo y su reacción [QDC_REN_DG]					
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego y que lo desarrollan de forma independiente párvulos o adultos [QDC_EN]					
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego de realización predominante y explícita con un otro [QDC_O]					
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego que se desarrolla en la relación educadoras-párvulos con intencionalidad pedagógica de solicitar guía [QDC_REN_SD]					
Interacciones vinculadas a quehaceres disciplinares distintos al central del juego ("periféricos") y de mayor complejidad cognitiva que los QDP_MENCC [QDP_MAYCC]					

Interacciones vinculadas a quehaceres disciplinares distintos al central del juego ("periféricos") y de menor complejidad cognitiva que los QDP\_MAYCC [QDP\_MENCC]

--	--	--	--	--	--

\*La tabla muestra las interacciones más relevantes por cada tipo de juego.

	Bastante predominante
	Medianamente presente
	Escasa o prácticamente ausente

**Agentes predominantes en el quehacer disciplinar**

	I	II	III	IV	V
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego que se desarrolla en la relación educadoras-párvulos con intencionalidad pedagógica de dar guía o solicitar hacer algo y su reacción [QDC_REN_DG]					
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego y que lo desarrollan de forma independiente párvulos o adultos [QDC_EN]					
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego de realización predominante y explícita con un otro [QDC_O]					
Interacciones vinculadas al quehacer disciplinar central del juego que se desarrolla en la relación educadoras-párvulos con intencionalidad pedagógica de solicitar guía [QDC_REN_SG]					
Interacciones vinculadas a quehaceres disciplinares distintos al central del juego ("periféricos") y de mayor complejidad cognitiva que los QDP_MENCC [QDP_MAYCC]					
Interacciones vinculadas a quehaceres disciplinares distintos al central del juego ("periféricos") y de menor complejidad cognitiva que los QDP_MAYCC [QDP_MENCC]					

\*Importante tener presente que es una demarcación de en qué fase predomina la aparición de dichas interacciones comparadas las fases entre sí, pero no hace referencia este esquema a la predominancia de una interacción respecto a otra si miramos entre interacciones dentro de un mismo tipo.

	Predominantemente adultos
	Predominantemente adultos pero los párvulos también participan bastante
	Párvulos y educadoras
	Predominantemente los párvulos pero también las educadoras participan bastante de esta interacción
	Predominantemente párvulos

**Interacciones dialógicas en el juego**

	I	II	III	IV	V
Invitación a elaborar o clarificar [I-E]					
Invitación a dar una idea o contribución relevante [I-O]					
Hacer explícito el razonamiento [R]					
Elaborar o clarificar [E]					
Dar una idea o contribución relevante [O]					
Solicitar poder participar [O_s]					
Invitación a conectar o relacionar ideas con contextos no presentes [I_CL]					



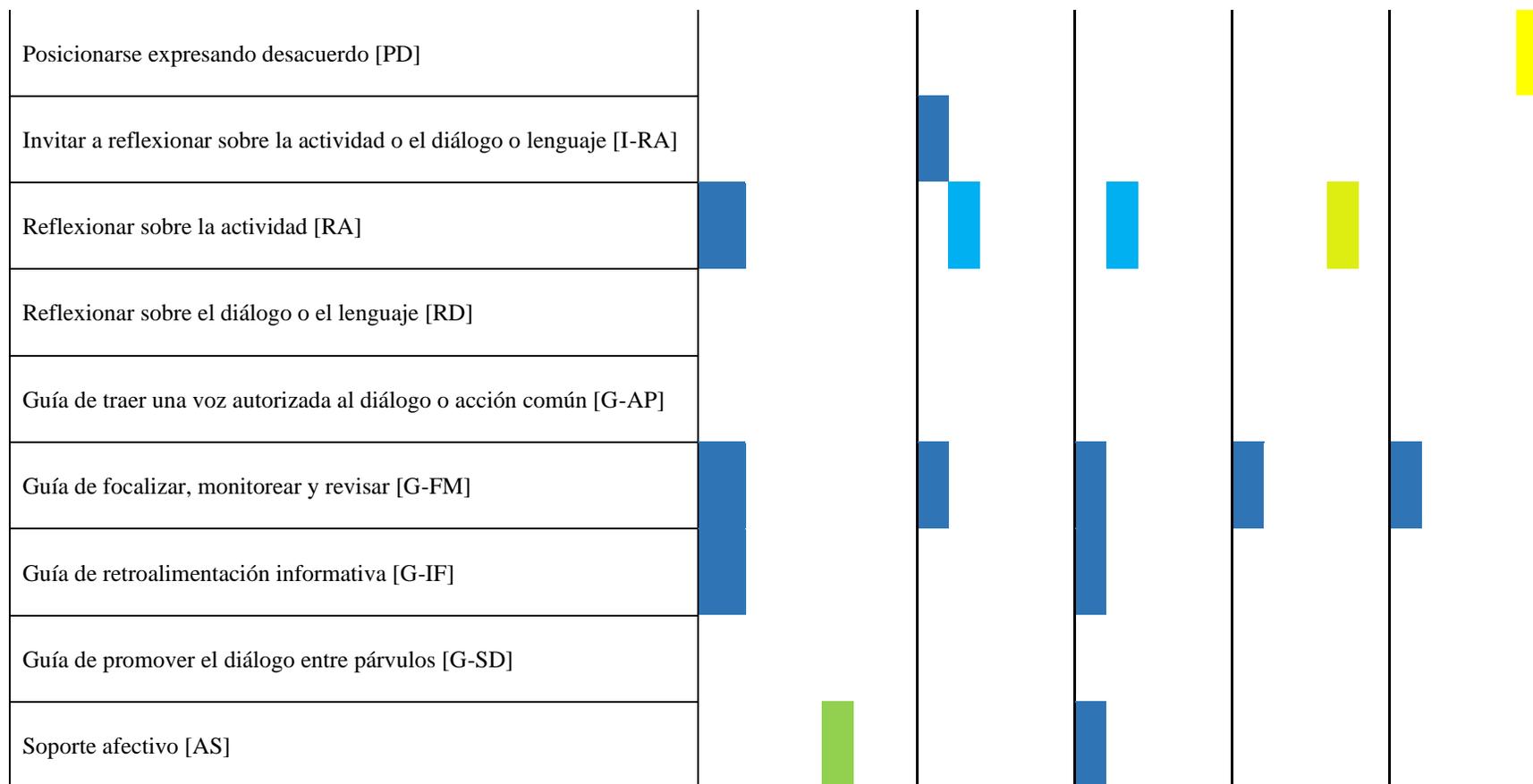
Guía de traer una voz autorizada al diálogo o acción común [G-AP]					
Guía de focalizar, monitorear y revisar [G-FM]					
Guía de retroalimentación informativa [G-IF]					
Guía de promover el diálogo entre párvulos [G-SD]					
Soporte afectivo [AS]					

\*La tabla muestra las interacciones más relevantes por cada tipo de juego.

	Bastante predominante
	Medianamente presente
	Escasa o prácticamente ausente

**Agentes predominantes en las interacciones dialógicas**

	I	II	III	IV	V
Invitación a elaborar o clarificar [I-E]	■				
Invitación a dar una idea o contribución relevante [I-O]		■	■	■	
Hacer explícito el razonamiento [R]	■				
Elaborar o clarificar [E]		■	■	■	■
Dar una idea o contribución relevante [O]		■	■	■	■
Solicitar poder participar [O_s]		■	■	■	■
Invitación a conectar o relacionar ideas con contextos no presentes [I-CL]		■	■	■	■
Relacionar ideas con contextos no presentes [L]		■	■	■	■
Guía de planificar acciones comunes [G-AC]		■	■	■	■
Invitar a posicionarse [I-P]		■	■	■	■
Posicionarse expresando acuerdo [PA]		■	■	■	■



\*Importante tener presente que es una demarcación de en qué fase predomina la aparición de dichas interacciones comparadas las fases entre sí, pero no hace referencia este esquema a la predominancia de una interacción respecto a otra si miramos entre interacciones dentro de un mismo tipo.

Ambar	Predominantemente párvulos
Verde claro	Predominantemente los párvulos pero también las educadoras participan bastante de esta interacción
Verde	Párvulos y educadoras
Cian	Predominantemente adultos pero los párvulos también participan bastante
Azul	Predominantemente adultos



**Anexos 8. Extractos de ejemplos de las interacciones en los distintos tipos de juego analizados**

**Tipo I\_a**

<b>Turno</b>	<b>Juego en tanto juego</b>	<b>Ámbito disciplinar</b>	<b>Interacciones dialógicas</b>
E: lánzalo por el suelo Sergio	IJ_RIP		G-FM
P.I.(Sergio): lanza el dado a la alfombra	IJ_RIP		NC
E: anda a ver, qué letra cayó arriba, cuál letra te mira Sergio	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	G-FM
			I-O
P.I.(Sergio): camina hacia el dado y mira a la E (ACCION)	IJ_RIP	QDC_R EN_SG	AS
E: ¿qué letra es?	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	I-O
E: ven, tráelo. Tráeme el dado Sergio	IJ_RIP		G-FM
P.I.(Gorka): ¡Eeee! ¡Eee! ¡E! ¡e! [como cantando, moviendo los brazos (ACCION)]	IJ_NRIP _RIN_L	QDC_E N	O
P.I.(Gorka): como cantando, moviendo los brazos (ACCION)	EML_I PN		
E: Sergio, ¿qué letra es esa?	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	I-O
E: Le muestra el dado con la letra que le tocó muy cerca (ACCION)	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	G-FM
P.I.(Sergio): E	IJ_RIP	QDC_E N	O
E: E.	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	G-FI
E: párate arriba de la E.	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	G-FM
			I-O
P.I.(Sergio): se da vuelta y camina/salta a la E que está pegada con masking tape en el piso y empieza a mirar hacia la E desde ahí.	IJ_RIP	QDC_E N	O
	EML_I PN		
E: Sergio, ¿sabes alguna palabra que comienza con E?	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	G-FM

			I-O
P.I.(Sergio): elefante	IJ_RIP	QDC_EN	O
E: ¡seco! (HABLA)	IJ_RIP	QDC_REN_DG	AS
E: aplaude (ACCION)	EML_OPN		AS
A: ¡oh! (HABLA)	IJ_RIP		AS
A: aplaude (ACCION)	EML_OPN		AS
P.I.(Luisa): aplaude (ACCION)	EML_OPN		AS
	IJ_RIP		
P.I.(Sergio): salta saliendo de la letra como hacia el lugar de las Es	EML_IPN		AS

### Tipo II\_a

Turno	Juego en tanto juego	Ámbito disciplinar	Interacciones dialógicas
E: a este patroooooon va... (HABLA)	IEJ	QDC_EN	NC
E: hace un gesto como megáfono con la mano izquierda (ACCION)			
E: tía Karen (HABLA)			
A: ¡oh! (HABLA) [gesticulando cara de asombro]	IJ_RIP		NC
	EML_IPN		
P.I.: tía [No se entiende]			NC
A: avanza al centro del círculo (ACCION)	IEJ	QDC_EN	NC
E: ríe con la niña de al lado [creo que como haciendo una travesura] (ACCION)	IJ_RIP		NC
	EML_IPN		
E: tía Karen siéntate ahí... (HABLA)	IJ_RIP	QDC_REN_DG	NC
E: señala al primer puesto del trencito (ACCION)			
A: ¿soy un juguete? (HABLA) [señalándose el pecho]	IJ_RIP		RA
E: si juguetito, ahí	IJ_RIP		O
	IJ_RIP		

A: camina moviendo los brazos hacia el centro y se agacha (ACCION)	IJ_RIP	QDC_EN	NC
	IJ_RIP		
G.P.: ohhh [riéndose]	EML_I_P N		NC
	EML_I_P N		
E: atrás de la tía Karen....	IEJ	QDC_EN	NC
A: ¿como indiecito? (se empieza a sentar, no como indio)	IAJ	QDC_RE N_SG	RA
	IAJ		
E: ¡no! como indio tía Kareeeen... ¡de marzo enseñándole! ¡de maaaarzo! (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-IF
	IAJ		
	IJ_RIP		
			E
E: levanta las dos manos [creo que simulando un gesto de "hasta cuando"] (ACCION)	IJ_RIP		NC
P.I.: así no. No, así (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-IF
P.I.: cruza sus pies [mostrándole a tía Karen cómo es sentarse a lo indio] (ACCION)	IJ_RIP		
			E
A: se sienta riéndose [como jugando con los párvulos e involucrándolos, todos riéndose] (ACCION)	IJ_RIP	QDC_EN	NC
	EML_I_P N		
G.P. (muchos): ríen (ACCION)	EML_I_P N		NC
P.I. (m): apunta a tía Karen [riéndose]	EML_I_P N		NC
P.I. (m): aplaude de la risa (ACCION)	EML_I_P N		NC
E: ríe, mirando a los niños (ACCION)	EML_I_P N		NC
E: atrás de la tía Karen se va a sentaar Saúl que está muy controlado (HABLA)	IEJ	QDC_EN	NC
	CC		
P.I. (m): levanta su mano [supongo que para ser elegida] (ACCION)	IEJ		NC
A: oohh [lleva su mano de sorpresa a la boca]	EML_I_P N		NC
A: sshh (HABLA)	CC		NC

A: acompaña el sonido 'shh' llevando el índice derecho a su boca (ACCION)			
P.I.: camina al centro, y se sienta detrás de tía Karen.	IEJ	QDC_EN	NC
E: atrás de Saúl va a venir tía Amanda (HABLA)	IEJ	QDC_EN	NC
G.P. (muchos): aaahhh	EML_I_P N		NC
G.P. (muchos): se dan vuelta a mirar a tía Amanda (ACCION)			NC
P.I. (m): tapa su boca con sus manos [supongo que por la sorpresa que hayan escogido a tía Amanda] (ACCION)	EML_I_P N		NC
E: ríe (ACCION)	EML_I_P N		NC
A: ¡Oh, es un juguete también! (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L		RA
A: acompañando sus palabras con movimientos de brazos (ACCION)	EML_I_P N		
	EML_I_P N		
P.I. (m): salta y se levanta de su silla y aplaude [creo que es de alegría y sorpresa porque es escogida tía Amanda] (ACCION)	EML_I_P N		NC
P.I. (h): no se logra entender lo que dice			NC
P.I.: niña ríe, lleva sus manos a las rodillas y las mueve [expresión de emoción, alegría]	EML_I_P N		NC
	EML_I_P N		
P.I. (m): grande chico, grande chico (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	O
P.I. (m): levantándose se su silla y aplaudiendo (ACCION)			

## Tipo II\_b

Turno	Juego en tanto juego	Ámbito disciplinar	Interacciones dialógicas
E: ahoraaa, voy a pensar en otro... (HABLA)	IJ_RIP	QDP_M AYCC	G-AC
E: apunta con un dedo su cabeza [supongo que para retratar el pensar]			
E: mientras pienso en otro, piensa tú también			
E: hace el gesto de estar pensando, espera en silencio y mira a los niños (ACCION)			
	IAJ	QDC_R EN_DG	
G.P. (4): levantan la mano [creo que para pedir la palabra y participar] (ACCION)	IEJ		O_s
P.I.: patrón de... mochila, mochila, mochila	IJ_NRIP _RIN_L	QDC_E N	O
P.I.: señala con sus dedos como contando, mientras va diciendo cada una.			
E: que buen patroón, mochila, mochila, mochila, mochila, mochila, mochila (HABLA)	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	G-IF
E: apunta cada mochila al mencionarlas (ACCION)			
E: justo nosotros guardamos nuestras mochilas como un patrón			
	IJ_RIP		E
P.I.: ¡siií! ¡E!	EML_I_ PN	QDC_R EN_DG	O
	IJ_RIP		
E: se me está ocurriendo otrooo (HABLA)	IJ_NRIP _RIN_L	QDP_M AYCC	O
E: hace un gesto como pensando (ACCION)			
G.P. (3): levantan la mano [supongo que para pedir la palabra y decir un ejemplo de patrón]	IEJ		O_s
P.I.(Gorka): yo tengo unoo (HABLA)	IEJ	QDP_M AYCC	O_s
P.I.(Gorka): se apunta a sí mismo a la cabeza (ACCION)			
E: a veer, Gorka venga para acá (HABLA)	IEJ	QDC_R EN_DG	NC
E: señala con su dedo índice para que Gorka se acerque a ella (ACCION)			
P.I.(Gorka): se levanta de su silla y camina hacia la E (ACCION)	IEJ		NC

E: ¿qué se le ocurre? (HABLA)	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	I-O
E: pone su cara de lado [supongo que para que Gorka le diga en voz baja su idea] (ACCION)			
P.I.(Gorka): le dice en secreto su idea a la E (ACCION)	IJ_NRIP _RIN_L		NC
E: ya, vaya a sentarse (HABLA)	IJ_RIP		NC
E: indica con el dedo el lugar donde tiene que ir a sentarse Gorka (ACCION)	IJ_RIP		NC
P.I.(Gorka): va a sentarse (ACCION)	IJ_RIP		NC
E: vieene, a ponerse de los primeros en el trencito... Gael (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
G.P. (3): levantan la mano [creo que pidiendo participar en el trencito] (ACCION)	IEJ		NC
G.P.: (murmuran distintas cosas)			NC
P.I.(Gael): se para y va a sentarse el primero de la fila del trencito en el suelo (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
E: luegooo... Jazmín (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
E: cuenta con las manos al segundo niño que se ubica en el trencito (ACCION)			
P.I.(Jazmín): se levanta y camina para ponerse segunda en la fila del trencito (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
E: luegooo... Agapito (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
E: cuenta con las manos al tercer niño que se ubica en el trencito (ACCION)			
P.I.(Agapito): se para y se sienta tercero en el trencito (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
E: luegoo... Jakinde (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
E: cuenta con las manos al cuarto niño que se ubica en el trencito (ACCION)			
P.I.(Jakinde): se levanta y se va a sentar cuarta en la fila del trencito (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
E: luegoo... (no entiendo el nombre del niño nombrado) (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
E: cuenta con las manos al quinto niño que se ubica en el trencito (ACCION)			
P.I. (h): se para y se va a sentar quinto en la fila del trencito (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
E: luegoo... Mónica (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
E: cuenta con las manos al sexto niño que se ubica en el trencito (ACCION)			

P.I.(Mónica): se levanta y se va a sentar sexta en el trencito (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
P.I.: ¿y yo?	IEJ		O_s
E: luegoo... ¡Leandro! (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
E: cuenta con las manos al séptimo niño que se ubica en el trencito (ACCION)			
P.I.(Leandro): se levanta y se va a sentar séptimo en la fila del trencito (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
E: luegoo... Fabiola (HABLA)	IEJ	QDC_E N	NC
E: cuenta con las manos al octavo niño que se ubica en el trencito (ACCION)			
P.I.(Fabiola): se levanta y se sienta en el octavo lugar del trencito (ACCION)	IEJ	QDC_E N	NC
E: mira que buen patrón hizo Gorkaaaa	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	G-FM
E: ¡Guille!, ¡Guille!	CC		NC
P.I.(Jakinde): mira para atrás a la profesora y levanta la mano [como pidiendo la palabra] (ACCION)	IEJ		NC
P.I. (h): comienza a apuntar a cada niño de la fila diciendo: niño, niña, niño, niña (ACCION)	IJ_RIP	QDC_E N	O
G.P. (algunos y algunas): comienzan a apuntar a cada niño de la fila y murmurar niño, niña, niño, niña... (ACCION)	IJ_RIP	QDC_E N	O
P.I. (m): le comenta a su compañera del lado sobre el trencito, apuntando a los niños sentados en fila [supongo que infiriendo el nuevo patrón] (ACCION)	IJ_RIP		NC
G.P. (2 m): apuntan a cada niño de la fila comentando entre ellas algo [supongo que descubriendo el patrón] (ACCION)	IJ_RIP		NC
E: el nombre que le puso Gorka a este patrón es: niño, niña, niño, niña, niño, niña, niño, niña	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	E
G.P. (algunos): niño, niña, niño, niña, niño, niña, niño, niña (HABLA)	IJ_RIP	QDC_E N	O
G.P. (algunos): apuntan a cada niño de la fila del trencito (ACCION)			
P.I. (h): ¿cómo sabe la... (no se entiende)?			NC
E: ¡muy bien, gracias juguetes!	IJ_RIP	QDC_R EN_DG	NC
	IJ_NRIP _RIN_L		
G.P. (muchos): aaaaaaaahhhhh ahhhh (HABLA)	EML_I_ PN		NC
G.P. (muchos): ríen [supongo que por estar siendo juguetes ellos mimos] (ACCION)	EML_I_ PN		NC

G.P. (los niños de la fila trencito): se levantan y van a sentarse a sus puestos (ACCION)	IJ_RIP	QDC_EN	NC
---	--------	--------	----

### Tipo III\_a

Turno	Juego en tanto juego	Ámbito disciplinar	Interacciones dialógicas
E: apunta con el dedo a Dominga (ACCION)	IEJ		NC
E: Dominga (HABLA)			
P.I.: ¡está muy peleado! [Jakinde grita]	IAJ	QDC_EN	O
E: están en pate esas dos, muy bien (me parece que "en pate" o "en pares")	IAJ	QDC_EN	G-IF
		QDC_RE N_DG	
P.I.: Dominga se para, toma su tarjeta de la silla y la muestra (ACCION)	IEJ	QDC_O	NC
P.I.: Oooooo (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	O
E: a la Dominga le tocó un Oooooo	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-FM
E: mira a Dominga (ACCION)			
E: anda a ponerla en la Oooooo	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-FM
			b
A: oOOOOso	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-FM
A: hace movimiento de las manos que alarga la O			
P.I.(Gorka): Oooooo (HABLA)	IJ_RIP	QDC_EN	O
P.I.(Gorka): hace movimiento de las manos que alarga la O		QDC_O	
P.I.: pone la tarjeta en la O	IJ_RIP	QDC_EN	O
A: ¡bien Domi!	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-IF
			AS
E: ¡bien Dominguita! ¡Excelente!	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-IF
			AS

**Tipo IV\_a**

<b>Turno</b>	Juego en tanto juego	Ámbito disciplinar	Interacciones dialógicas
E: Samuel [dice nombre y apellido real] (HABLA)	IEJ		NC
P.I.(Guille): Samuel (HABLA).	EML_I_P N		NC
P.I.(Guille): lo apunta (ACCION).			
P.I.(Samuel): camina y se para en el punto de inicio y empieza a caminar sobre las líneas (ACCION)	IEJ	QDC_EN	O
E: [mientras Samuel está caminando] Hago una diagonaaaal.... (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-FM
P.I.(Marcos): cuidado los tibulones... (HABLA)	IAJ		NC
E: hago un circulito... (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-FM
P.I.(Juan): ¡cuidado! ¡cazito! [tiburón en venezolano] (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L		NC
E: hasta la mitad... (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-FM
E: ¡muy bien Samuel! (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-IF
P.I.(Mailén): cuidado que no te coman los tibudones... (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L		NC
E: ¿qué número es ese? [le pregunta a Samuel] (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	I-O
E: ¿qué número es Samuel? (HABLA).	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	I-O
E: se acerca a Samuel para la pregunta (ACCION)			
P.I.: ¡el cinco! (HABLA)	IJ_RIP	QDC_EN	O
P.I.(Samuel): el seis (HABLA)	IJ_RIP	QDC_EN	O
E: ¡seiiis! (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-IF
E: que viene después del cinco (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	
P.I.(Marcos): vamos a imaginar que, vamos a imaginar que hay pilañas y tibulones y pulpo (HABLA)	IAJ		G-AC
			O
E: ¡qué buena idea! (HABLA)	IAJ		PA
E: vamos a imaginar que hay pirañas, tiburones y pulpo [imita el acento venezolano de Marcos y ríe] (HABLA)			
			E
P.I.(Teresita): ¡aaaa! (HABLA).	EML_I_P N		NC

P.I.(Guille): ¡comen! (HABLA).	IAJ		E
P.I.(Guille): mueve las manos agitadamente (ACCION)			
	EML_I_P N		
E: que comen, ten cuidado. Ya (HABLA)	IAJ		E

#### Tipo IV\_a

Turno	Juego en tanto juego	Ámbito disciplinar	Interacciones dialógicas
E: Yo les voy a hacer un número gigante	IMATER	QDP_M AYCC	G-AC
P.I.(Teresa): abre sus brazos como imitando algo gigante y mira a la "pizarra" (ACCION)		QDC_RE N_DG	
P.I.(Gorka): ¡el número uno! (HABLA)	IMATER	QDP_M AYCC	L
P.I.(Guille): Noo (HABLA) [le responde a Gorka]	IMATER	QDP_M AYCC	L
P.I.(Gael): ¡el número dos! (HABLA)	IMATER	QDP_M AYCC	L
P.I.(Guille): ¡tres! (HABLA)	IMATER	QDP_M AYCC	L
P.I.(Krista): levanta la mano (ACCION).	IMATER		O_s
E: ya conocemos el número 1 (HABLA).	IAJ	QDC_RE N_DG	L
E: muestra con su mano subiendo un dedo (ACCION). [ininteligible después]...		QDC_EN	
P.I.(Guille): ah, ¡el uno! (HABLA)	IAJ	QDC_EN	L
		QDP_ME NCC	
E: también el número 2 en gigante, ¿se acuerdan? (HABLA)	IAJ	QDC_RE N_DG	I-CL
P.I.(Krista): asiente con la cabeza (ACCION)	IAJ	QDP_ME NCC	O
P.I.(Gorka): ahá (HABLA)	IAJ	QDP_ME NCC	O
P.I.(Guille): yo no... (HABLA)	IAJ	QDP_M AYCC	O

P.I.(Guille): ya conocemos el número 3 (HABLA)	IAJ	QDP_ME NCC	L
P.I.(Agapito): el 4... (HABLA)	IAJ	QDP_ME NCC	L
E: el cuatro... (HABLA).	IAJ	QDC_RE N_DG	G-IF
E: Asiente con la cabeza (ACCION).			
P.I.: yo los conozco todos (HABLA)	IAJ	QDP_M AYCC	L
P.I.(Jakinde): ¡el cinco! ¡el seis! (HABLA)	IAJ	QDP_ME NCC	L
E: hay algunos... (HABLA).	IAJ	QDP_M AYCC	L
E: shhh. (HABLA).	CC		NC
E: gesto con el dedo índice en la boca de silencio (ACCION).			
E: hay algunos... (HABLA).	IAJ	QDP_M AYCC	NC
E: se pone la mano alrededor de la boca para que suene un poco más fuerte (ACCION)...			NC
P.I.(Gorka): ¡yo conozco! (HABLA)	IAJ	QDP_M AYCC	L
A: Shhhh (HABLA).	CC		NC
A: dedo índice a la boca como silencio y gesto de "ya pue" y palma (ACCION)	CC		
E: no puedo continuar... [mirando a Gorka]	CC		
E: te estoy recordando los números que ya hicimos en la alfombra, no los que tú te sabes porque hay algunos que se saben muchos números.	IAJ	QDC_RE N_DG	L
		QDP_M AYCC	
E: hoy día vamos a imaginar que aquí (HABLA).	IMATER		
E: indica las baldosas al medio del circulo en que están sentados (ACCION)			
E: está nuestra alfombra y vamos a hacer el número que viene después del cinco, que fue el último que hicimos en la alfombra. ¿Cuál viene después del cinco? (HABLA)		QDP_M AYCC	
		QDC_RE N_DG	I-O
			RA
G.P. (Gorka y Juan): ¡seis! [Gorka gritando, Juan levantando la mano y diciéndolo altiro] (HABLA)	IMATER	QDC_EN	O

E: seis (HABLA).	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-IF
E: te voy a contar, que el seis parte de arriba (HABLA).		QDC_RE N_DG	R
E: indica desde fuera del círculo el "arriba" al interior del círculo (ACCION).		QDC_EN	
E: miren lo que voy a hacer... (HABLA).	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	G-FM
E: entra al círculo y empieza a dibujar el seis con tiza en el cemento (ACCION).	IMATER	QDC_RE N_DG	
E: el seis parte de acá (HABLA).	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	R
E: apoya tiza en la parte de "arriba" del espacio del interior del círculo (ACCION).	IMATER	QDC_RE N_DG	
E: es una línea diagonal pero curva y en la parte de abajo,	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	R
E: Helena [estaba hablando privadamente con Mailén]	CC		NC
E: en esta parte empiezo a doblaaar para hacer una guatita y lo cierro acá, osea... (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	R
P.I.(Gorka): el número.... (HABLA) (con voz como de presentador)	IJ_RIP	QDC_EN	RA
P.I.(Juan): ¡seis! [gritando] (HABLA)	IJ_RIP	QDC_EN	RA
P.I.(Gorka): ¡seis! [gritando] (HABLA)	IJ_RIP	QDC_EN	RA
E: osea que comienza de arriba (HABLA)	IJ_RIP	QDC_RE N_DG	E
E: destaca con la tiza un círculo desde donde se parte (ACCION)			
E: y baja (HABLA).			
E: y hace una flecha hacia abajo indicando por donde debe seguir (ACCION).			
E: entonces (HABLA).	IAJ	QDC_RE N_DG	G-FM
E: se para sobre el punto de inicio y mirando hacia la línea diagonal que baja (ACCION)		QDC_EN	
E: hago una diagonal (HABLA)			
E: con los dos brazos indica hacia la línea diagonal (ACCION)...			
P.I.(Guille): y subo, subo, subo (HABLA).	IAJ	QDC_RE N_DG	E

P.I.(Guille): indica con sus dedos el trayecto de hacer el seis, indicándolo desde su puesto respecto del seis dibujado (ACCION).		QDC_EN	
E: ¿pero es una diagonal, muy derecha? (HABLA)	IAJ	QDC_RE N_DG	I-O
P.I.(Guille): sí, ¡con guatita! (HABLA)	IAJ	QDP_ME NCC	O
E: con guatitaa (HABLA).	IAJ	QDC_RE N_DG	G-IF
E: asintiéndole con el brazo a Guille (ACCION)			
E: mira, hago una diagonal (HABLA).	IAJ	QDC_RE N_DG	G-FM
E: camina sobre la diagonal (ACCION).		QDC_EN	
E: y luego voy a encerraar (HABLA)			
P.I.(Juan): una guatita (HABLA)	IAJ	QDC_RE N_DG	E
E: ... con un círculo hasta la mitad (HABLA)	IAJ	QDC_RE N_DG	G-FM
P.I.(Guille): guatita (HABLA)	IAJ	QDC_RE N_DG	E
E: ...de la línea (HABLA).	IAJ	QDC_RE N_DG	G-FM
E: camina sobre el círculo y al llegar al fin de la línea se para en la intersección y muestra con sus pies hacia el lado la línea con que cruza (ACCION)	IAJ	QDC_EN	
P.I.(Guille): ¡sí! (HABLA)	IAJ	QDP_M AYCC	O

#### Tipo V\_a

<b>Turno</b>	Juego en tanto juego	Ámbito disciplinar	Interacciones dialógicas
P.I.(Alejandro): yo no necesito una eeequiiis. (HABLA) (como diciendo que si lo necesita)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	O
P.I.(Alejandro): busca en el montón de fichas (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	NC
P.I.(Gael): intenta ensamblar la pieza naranja mientras mira lo que hace Alejandro [no puede ensamblarla] (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	NC
P.I.(Alejandro): ¿tú no tienes una equis por acá? (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_RE N_DG	I-O
P.I.(Gael): no hay una equis (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	O

		QDC_RE N_DG	
P.I.(Alejandro): equis de esto... equis de esto... [mostrándole una característica de las fichas que era esa equis] (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	
		QDC_RE N_DG	E
P.I.(Gael): se incorpora y observa el montón de fichas (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	
			NC
P.I.(Gael): allá hay una [ininteligible] (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	
		QDC_RE N_DG	NC
P.I.(Gael): y acá está la u... ¡u, u, u, u! [mientras apunta a una ficha celeste] (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	
		QDC_RE N_DG	NC
P.I. (Gael): ensambla la pieza naranja a su secuencia mientras mira el montón de fichas (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	
		QDC_EN	O
P.I.(Alejandro): estira su mano hacia donde apuntó Gael, pero toma otra pieza (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	
		QDC_EN	O
P.I.(Alejandro): no la encueeeentro (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	
	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDP_MA YCC	
		QDC_O	O
P.I.(Gael): hurga con una mano en el montón de fichas (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	
		QDC_EN	NC
P.I.(Gael): se le suelta la última pieza naranja que ensambló [intenta armarla nuevamente] (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDC_EN	
	IJ_NRIP_ RIN_L		NC
P.I.(Alejandro): no las cacho (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDP_MA YCC	
	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDC_O	NC
P.I.(Alejandro): acá yo encontré una de estos [toma una ficha negra] de estas (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	
		QDC_O	NC

P.I.(Gael): mira la ficha negra y mira su secuencia de fichas [aparentemente descubre que la pieza que necesita para continuar su patrón es negra] (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	NC
P.I.(Alejandro): a mi se me perdió (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	O
		QDC_O	
P.I.(Alejandro): ¿tú tienes uno de estos? [le muestra la ficha negra a Gael] (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDC_RE N_DG	I-O
		QDC_O	
P.I.(Gael): ¡Gracias! (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_NL		NC
P.I.(Gael): hace el gesto de tomar la ficha negra (ACCION)			NC
P.I.(Alejandro): cambia de mano la ficha negra [para que Gael no la tome] (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_NL		NC
P.I.(Alejandro): no, esta es mía (HABLA)			PD
	IJ_NRIP_ RIN_NL		O
P.I.(Alejandro): ¿tú no tienes una de estos? [muestra la ficha negra] (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDC_RE N_DG	I-O
P.I.(Gael): oye, yo necesito el negro... naranja con negro, entonces, ese es mío. (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDC_RE N_DG	PD
			R
P.I.(Alejandro): toma una ficha naranja (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	O
P.I.(Gael): devuelve a la mesa la ficha naranja [porque nota que en su secuencia corresponde poner una ficha negra] (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDC_EN	O
	IJ_RIP	QDP_MA YCC	
	IJ_NRIP_ RIN_L		
P.I.(Gael): toma una ficha negra del montón (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	O
P.I.(Gael): ensambla la pieza negra a su secuencia. (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_EN	O
P.I.(Alejandro): yo te mando los estos, ¿ya? (HABLA)	IJ_NRIP_ RIN_NL	QDC_O	G-AC
		QDC_EN	
P.I.(Alejandro): comienza a seleccionar piezas naranjas y las junta al costado derecho de Gael. (ACCION)	IJ_NRIP_ RIN_L	QDC_O	NC
		QDC_EN	