



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Postgrado  
Magíster en Psicología Educacional

## **Interacciones lúdicas en actividades de cuentacuentos desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego**

---

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

**Autora:** Macarena Macaya Arancibia

**Tutor:** Mauricio López Cruz

Santiago, 2019

## **Agradecimientos**

A mi familia, por el apoyo de siempre en cada una de estas etapas educativas, y en especial a mi marido, por cuidarme con tanta paciencia, comida rica y amor.

A mis amigas Jeni, Leslie y Nati, a quienes conocí en este magíster y con quienes nos hemos acompañado desde el aprendizaje mutuo, la contención y el cariño.

A Mauricio, por la confianza para invitarme al proyecto Play Futures y durante todo el proceso, por la buena disposición y la colaboración siempre que fue necesaria.

A Fundación La Fuente, especialmente a Verónica por mantenernos unidos como equipo de la exploración, a las mediadoras de lectura por hacer tan bonito trabajo, y a Ignacio por su acompañamiento durante toda la exploración.

A Valeska, por su afabilidad y contribución a nuestro trabajo como equipo de investigadores en el marco del proyecto.

A Ivo y Paula, responsables de todo el proceso de codificación.

Y a las niñas y niños que asisten a sesiones de cuentacuentos y otras actividades que se realizan en bibliotecas públicas: su futuro amor por la literatura está en sus manos.

Muchas gracias a cada una/o de ustedes por el rol que cumplió en esta experiencia.

## Índice

1. Resumen .....	4
2. Problematización .....	5
3. Marco Teórico .....	10
3.1. Aprendizaje a través del juego .....	10
3.2. Interacciones educativas y mediación instrumental en contextos de fomento lector....	15
4. Objetivos .....	20
4.1. Objetivo General .....	20
4.2. Objetivos Específicos .....	20
5. Marco Metodológico .....	21
5.1. Diseño y enfoque.....	21
5.2. Participantes .....	21
5.3. Estrategias y procedimientos de producción de la información.....	23
5.4. Análisis.....	26
5.4.1. Análisis cuantitativo.....	26
5.4.2. Análisis cualitativo.....	27
5.5. Consideraciones Éticas.....	28
6. Resultados .....	30
6.1. Análisis de los indicadores codificados .....	30
6.2. Análisis de las interacciones observadas.....	34
6.2.1. Interacciones de la categoría Comportamiento Simbólico con Voz (CSV).....	34
6.2.2. Interacciones de la categoría Comportamiento Simbólico con Cuerpo (CSC).....	37
6.2.3. Interacciones de la categoría Comportamiento Simbólico con Objeto (CSO).....	40
6.2.4. Interacciones de la categoría Ideas Creativas (IC) .....	44
6.2.5. Interacciones de la categoría Juego Social con Mediadora (JSM).....	47
6.2.6. Interacciones de la categoría Juego Social entre Niños (JSN) .....	51
7. Discusión y conclusiones .....	57
8. Referencias .....	65
9. Anexos.....	73
9.1. Sistema de códigos .....	73
9.2. Carta de Consentimiento informado para padres o apoderados.....	75

## 1. Resumen

Evaluaciones internacionales han revelado la tendencia mundial de la disminución de la práctica lectora por placer, lo que ha demostrado generar problemas importantes considerando que la lectura promete convertir la experiencia e información en herramientas valiosas. No obstante, desde mitad del siglo XX diversas organizaciones han apoyado la promoción de la lectura y la formación de lectores en bibliotecas públicas, como una manera de extender la educación. Esta investigación busca comprender, desde la perspectiva del aprendizaje a través del juego, las interacciones entre niñas, niños y mediadores de lectura que se presentan en actividades de cuentacuentos realizadas en bibliotecas.

Este estudio tiene un diseño mixto secuenciado que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Se grabaron 19 videos de sesiones de cuentacuentos que luego fueron codificadas con el software ELAN. Se analizaron los indicadores codificados para identificar interacciones en base a esas categorías, las que luego se analizaron de manera cualitativa para describir cómo son las interacciones lúdicas. Los resultados de la investigación ponen de manifiesto componentes psicológicos e instrumentales que constituyen el juego, los que son: el núcleo del cuerpo con la voz, los objetos y la acción al momento de simbolizar los elementos que permiten encontrar significado en la actividad; la utilización de recursos no verbales que contribuyen a la significación y comprensión de elementos narrativos; el valor de la promoción de ideas creativas para la construcción de un clima participativo; las posibilidades de diversificación de la participación que ofrecen los diferentes instrumentos semióticos; y la fuerza de las narrativas subyacentes de la actividad para incrementar su naturaleza lúdica.

La relevancia de este estudio tiene relación con entender los aportes de las interacciones basadas en el juego para favorecer procesos de aprendizaje, específicamente desde experiencias de acceso a la cultura literaria en contextos no formales de educación.

## 2. Problematización

El juego ha sido considerado por mucho tiempo como una experiencia esencial para el aprendizaje y el desarrollo (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011), por lo que sus propósitos y funciones se han investigado desde hace un siglo por pensadores y científicos de un amplio espectro de disciplinas. En base a investigaciones con jóvenes babuinos, Bruner (1988) explica que su comportamiento está altamente determinado por el juego en grupo con sus coetáneos, debido a que este juego les permite expresar y practicar elementos que en una edad adulta se organizarán como pautas estables de comportamiento. Whitebread (2012), por su parte, manifiesta que el juego en toda su variedad es uno de los más altos logros de la especie humana, junto con el lenguaje, la cultura y la tecnología, porque ninguno de esos otros logros habría sido posible sin el juego. Su valor para adultos y niños ha sido reconocido por investigadores y también dentro del ámbito de la política, debido principalmente a la progresiva evidencia de su relación con el logro intelectual y el bienestar emocional (Whitebread, 2012). Un creciente cuerpo de literatura desde la psicología del desarrollo y las ciencias de la educación refuerza la conclusión referente al juego como la llave para la prosperidad (Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge & Klahr, 2016).

Pese a todo, Smith (2013) plantea que durante la última década ha ocurrido un proceso de reducción del tiempo de juego a favor de la educación formal, lo que es preocupante ya que el juego no solo contribuye al desarrollo de habilidades de pre-alfabetización, de resolución de problemas y concentración, sino que también genera experiencias de aprendizaje social. El informe de resultados de la Encuesta Nacional de la Primera Infancia (ENPI) del año 2010 revela que un 39% de los padres y adultos responsables de niños no los llevan a jugar con otros niños, mientras que un 31% lo hace 1 o 2 veces por semana, el 17% lo hace de 3 a 4 veces, y solo el 13% lo hace más de 5 veces por semana. Sumado a esto, se explica que la frecuencia con que salen a jugar aumenta en la medida que el niño crece, pero este aumento se estanca a partir de los 3 años (ENPI, 2010).

Ahora bien, las investigaciones empíricas de los últimos años han demostrado el impacto que han tenido diversos tipos de juego en resultados de aprendizaje en los dominios social, afectivo y cognitivo. En cuanto al dominio social, los resultados de Lee Tan, Goh, Ang y Huan (2016) demuestran que el grupo de niños de 10 años al que se le enseñó en un ambiente de aprendizaje

basado en juegos, adquirió conocimientos de habilidades sociales muy superiores al grupo control. En Alemania, Greve, Thomsen y Dehio (2014) encontraron que el juego libre en la infancia predice significativamente algunos indicadores de éxito social y promueve recursos de desarrollo para la adultez. Respecto del dominio afectivo, Zych, Ortega-Ruiz y Sibaja (2016) confirmaron la importancia del juego libre infantil en el desarrollo de las competencias emocionales en la etapa infantil, siendo relevante para el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales entre niños de 5 y 6 años de edad. Murundu, Okwara y Odongo (2014), en tanto, concluyeron también que el juego creativo posibilita a los niños de 4 y 5 años la exploración de su cuerpo, compartir sus sentimientos y pensamientos, hacer amigos y desarrollar sus habilidades de comunicación, entre otras cosas. En cuanto al dominio cognitivo, Del Moral, Fernández y Guzmán (2016) evidenciaron un incremento significativo en las inteligencias lógico-matemática, naturalista y lingüística presentadas por niños de 6 a 11 años al haber estado involucrados en actividades de aprendizaje basado en juegos, consistente en un proyecto denominado “Game to Learn”. Kourakli et al. (2017) encontraron que los juegos utilizados tuvieron un impacto positivo en el desempeño académico de los niños de 6 a 11 años y en la mejora de sus habilidades cognitivas, motoras y académicas.

Como parte de los aprendizajes humanos fundamentales, la lectoescritura es una herramienta básica para que los individuos se comuniquen adecuadamente y participen en actividades sociales y recreativas, entre otras cosas, razón por la que aumentar el placer e interés por la lectura debe seguir siendo una meta de la sociedad, las instituciones educativas y la familia (Santana, Alemán & López, 2017). El Comité de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) plantea que “la educación es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje” (p. 10), por lo que se apunta a que niñas y niños puedan desarrollarse y aprender, sea en contextos educativos formales o no formales.

En efecto, Santana, Alemán y López (2017) entienden los hábitos lectores como “el gusto por la lectura y la frecuencia lectora, es decir, lectores que disfrutan por y con placer” (p. 84). Estos autores afirman que la lectura no es tarea simple, ya que no se sabe bien cómo se hace o cómo nace el lector, debido a que leer es un proyecto y un deseo que no puede controlarse por completo (Santana et al., 2017). Como explica Ramírez (2015), leer es una experiencia que no termina de aprenderse, porque la satisfacción lectora depende en gran medida del deseo y el goce que persisten

en el tiempo. La autora manifiesta que las emociones y la imaginación se expanden cuando el lector lee más allá de la letra, porque es capaz de apropiarse de ese contenido y recrearlo, lo que a su vez es un proceso de transformación de sí mismo como ser humano (Ramírez, 2015).

En relación al aprendizaje de la lectura, los niños están naturalmente rodeados por estímulos sociales desde el nacimiento y aprenden por interacciones con otras personas, razón por la que generalmente se propone que la interacción social tiene un rol preponderante en el desarrollo (Hakuno, Omori, Yamamoto & Minagawa, 2017). Por lo tanto, es posible afirmar que la lectura se desarrolla en contextos relacionales de interacción con otros. Vandermaas-Peeler, Nelson, Bumpass y Sassine (2009) proponen que las prácticas de alfabetización están culturalmente definidas por las creencias de madres y padres, y las metas para sus hijos e hijas. Durante sus interacciones con niños, madres, padres y educadores proveen de asistencia y apoyo para aprender, que permite e incentiva a niños y niñas a practicar sus habilidades más allá de su nivel actual de desarrollo (Vandermaas-Peeler et al., 2009).

Respecto de las interacciones, un aspecto específico tiene relación con el juego. Stein, Migdalek y Sarlé (2012) estudiaron los procesos de interacción en situaciones de alfabetización familiar, específicamente las matrices interaccionales entre adultos, niños mayores y niños menores en contextos de juego con instrucciones. Algunos de sus resultados demostraron que las situaciones lúdicas eran reguladas por adultos y niños mayores, y que los movimientos interaccionales de los adultos y niños mayores posibilitan el juego y sostienen la participación de los niños menores (Stein et al., 2012). Agregan que la capacidad de los niños para producir y comprender textos puede desarrollarse en los intercambios en que los niños participan, como los juegos, lo que luego se transfiere a las interacciones del niño con la escritura (Stein et al., 2012).

A pesar de todos los beneficios que puede tener leer por placer, los niños y jóvenes leen sin interés, no les resulta atractivo como actividad, sino más bien una obligación (principalmente en las escuelas), por lo que no leen de forma habitual y no forma parte de lo que prefieren hacer en sus ratos de ocio (Santana et al., 2017). Al respecto, la ENPI (2010) expone que un 40% de los padres o personas responsables de niños no les lee ni cuenta historias, un 35% lo hace 1 ó 2 veces por semana, un 15% lo hace entre 3 y 4 veces, y solo un 10% lo hace más de 5 veces a la semana. Estas cifras demuestran hábitos lectores que restan importancia a esta práctica, ya que casi la mitad de las familias no interactúan internamente en base a la literatura, además de que el acceso a la

lectura es menor en niveles socioeconómicos bajos (ENPI, 2010). Asimismo, las evaluaciones internacionales llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han revelado la tendencia mundial de la disminución de la práctica lectora por placer de estudiantes egresados de enseñanza básica, lo que ha demostrado generar problemas importantes en cuanto a su desempeño escolar, considerando que la lectura promete la opción de convertir la experiencia e información en herramientas valiosas para que cada individuo aporte al desarrollo de la sociedad del conocimiento de esta época (Ramírez, 2015).

Sin embargo, desde mitad del siglo XX la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha apoyado la promoción de la lectura y la formación de lectores en las bibliotecas públicas, como una manera de extender la educación, el acceso a la información y también como una actividad placentera para la población en un espacio privilegiado para esto (Ramírez, 2015). En este contexto, Ramírez (2015) afirma que “la biblioteca cobra hoy una relevancia también nueva como espacio de información, lectura y aprendizaje; como laboratorio de experiencias lúdicas y estéticas, como fuente de cohesión social y, en suma, como escenario de fructíferos descubrimientos” (p. 14). Un ejemplo es el programa estadounidense “Every Child Ready to Read”, una iniciativa de educación parental que se desarrolla en las bibliotecas locales. Celano y Neuman (2015) proponen como principio básico de este programa que leer es una importante habilidad para la vida que se aprende desde el nacimiento, y madres y padres juegan un rol instrumental como los primeros y mejores profesores de un niño. Este programa los incentiva a interactuar con sus hijos usando las cinco prácticas de alfabetización temprana: cantar, hablar, leer, escribir y jugar. La apuesta de “Every Child Ready to Read” es que las bibliotecas pueden ser más influyentes en la vida de un niño al enseñarle a los padres cómo involucrarse con él de maneras que fomenten su alfabetización, lo que implica que los padres hagan la conexión entre esta capacidad y actividades como jugar y cantar (Celano & Neuman, 2015). Otro ejemplo internacional es el proyecto australiano “Better Beginnings”, que contempla un programa de alfabetización familiar llamado “Hairytails of Heroboy”. Este programa pone el énfasis en la lectura por placer, por medio de material para bibliotecas locales y profesores de escuela con el fin de apoyar el desarrollo de habilidades de lectoescritura de niñas y niños tanto dentro como fuera de la escuela (Leitão, Barratt-Pugh, Anderson, Barblett & Haig, 2015).

De manera similar, desde hace un tiempo se realizan actividades de “cuentacuentos” en

algunas bibliotecas de acceso público de Chile, a cargo de adultos que cumplen el rol de mediadores de lectura. La lectura interactiva de cuentos entre adulto y niño es vista por expertos como una situación ideal que provee un contexto significativo y motivador para el aprendizaje del lenguaje (Massey, 2013). Específicamente, leer en voz alta promueve hablar acerca de la historia integrando preguntas abiertas, lo que se relaciona con ganancias de vocabulario y alfabetización, y podría tener efectos positivos en el interés y motivación de niños y niñas por actividades literarias y de juego (Vandermaas-Peeler et al., 2009).

Por consiguiente, la pregunta que se plantea para este estudio es: ¿cómo son las interacciones entre niñas, niños y adultos en sesiones de cuentacuentos desde la perspectiva del aprendizaje a través del juego? La relevancia de este estudio tiene relación con entender los aportes de las interacciones basadas en el juego para favorecer procesos de aprendizaje, específicamente desde experiencias de acceso a la cultura literaria en contextos no formales de educación, para diseñar y evaluar programas que persigan objetivos de fomento lector por medio de la formación de hábitos lectores desde una perspectiva de aprendizaje a través del juego.

### **3. Marco Teórico**

Según la problematización desarrollada, este marco teórico se estructura en base a dos ejes que permiten ordenar la conceptualización. En primer lugar, se desarrollará la propuesta de aprendizaje a través del juego. Luego, se profundizará en el concepto de interacciones educativas y mediación instrumental en contextos de fomento lector.

#### **3.1. Aprendizaje a través del juego**

El juego ha sido descrito y definido por múltiples teóricos que lo han abordado como temática de investigación desde diversas perspectivas. Vygotski (1979) planteó que la acción en la esfera imaginativa, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos hacen del juego el punto más elevado del desarrollo preescolar, y que el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego. El autor propuso que la conducta de un niño pequeño está importantemente determinada por limitaciones situacionales, por las condiciones en que se desarrolla la actividad y porque los mismos objetos le dictan al niño lo que debe y puede hacer con ellos (Vygotski, 1979). Es decir, cualquier objeto no puede simbolizar cualquier cosa, es necesario que se parezca a lo que está representando. Vygotski (1979) explica que la incidencia del juego en el desarrollo del niño es altamente relevante, porque en el juego las cosas van perdiendo su fuerza definatoria y el niño logra operar con significados separados de sus objetos y acciones habituales, por lo que puede llegar a estar libre de situaciones reales. En otras palabras, las y los niños están cada vez menos sujetos a esta limitación, ya que a medida que avanza el desarrollo, cualquier objeto puede simbolizar cualquier cosa.

Piaget (1961), por su parte, lo definió como una actividad que tiene su fin en sí misma, es espontánea, se realiza por el placer que produce, carece de estructura organizada e ignora los conflictos. Por otro lado, Whitebread (2012) se refirió a él como una experiencia placentera, intrínsecamente motivada, orientada al proceso, libremente escogida, que involucra activamente al niño y es no literal o simbólico. Y Smith (2013) lo describió como una actividad espontánea, voluntaria, placentera y flexible que involucra una combinación del uso del cuerpo, objetos, símbolos y relaciones.

Ciertamente, se ha discutido que no hay definición o aproximación que pueda realmente capturar el rango de comportamientos que puedan ser interpretados como juego (Strandell, 2000), no obstante, las dificultades para definir el juego no han sido obstáculo para una proliferación de definiciones por parte de etólogos, psicólogos e investigadores de otras disciplinas (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007). Krasnor y Pepler (1980) fueron más allá de las definiciones presentadas y propusieron que el juego puede ser identificado por una cantidad de criterios; mientras más criterios aparentes, sería más probable que un comportamiento fuera categorizado como juego. Los criterios que estos autores propusieron fueron: que el juego es agradable y disfrutable por el niño, tiene flexibilidad en su forma y contexto, se caracteriza por la no literalidad, presta atención a los medios más que a los fines, y es intrínsecamente motivado (Krasnor & Pepler, 1980).

En ese contexto, una perspectiva que recientemente ha cobrado relevancia en este campo es el aprendizaje a través del juego, desde la cual se han planteado conceptualizaciones teóricas relevantes para su comprensión. En los trabajos de Zosh et al. (2018) y de Hirsh-Pasek et al. (2015) se proponen pilares de las “ciencias del aprendizaje” fundamentales para entender las condiciones en que el aprendizaje es favorecido: a) estar activamente involucrado, b) estar comprometido con los materiales de aprendizaje sin distraerse por elementos periféricos, c) tener experiencias significativas que se relacionen con sus vidas, y d) interactuar socialmente con otros en un contexto que provea claras metas de aprendizaje. En base a conversaciones con algunas de estas expertas a nivel mundial, LEGO Foundation (2017) definió cinco características de lo que denominaron “experiencias lúdicas” para el aprendizaje, desde las que el aprendizaje a través del juego tiene lugar cuando la actividad: i) es experimentada como placentera (*enjoyment*); ii) involucra estar activamente comprometido (*engagement*); iii) es significativa (*meaningful*) y le ayuda a los niños a encontrarle significado a lo que están haciendo o aprendiendo; iv) implica interacción social (*socially interactive*); y, v) favorece el comportamiento iterativo. Se profundizará en las cuatro primeras características de esta propuesta teórica, dado que desde la literatura son los constructos más ligados a procesos psicológicos relacionados con la participación y pueden definirse indicadores de ciertas manifestaciones conductuales que los hacen observables.

La primera característica de una experiencia lúdica para el aprendizaje es que se experimenta como placentera. Lumby (2011) y Manasia (2015) dieron cuenta de algunas aproximaciones teóricas de disfrute (*enjoyment*) y las resumieron en cuatro conceptualizaciones.

Por un lado, Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff (2003) explicaron que el estado de *Flow* es un estado de conciencia en que los sujetos cambian a un modo de experiencia común cuando están absortos en su actividad, que de alguna forma filtra las percepciones y pensamientos irrelevantes en ese momento. Vincularon el estado de *Flow* con el desempeño en una tarea que se percibe como intrínsecamente disfrutable, en que no se necesita de un resultado futuro para que se experimente placer, ya que la actividad se considera valiosa por sí misma, aunque no se alcance una meta definida (Shernoff et al., 2003). Por otra parte, Kangas, Siklander, Randolph y Ruokamo (2017) proponen que el disfrute puede ser entendido como satisfacción, desde la que sería una experiencia espontánea que típicamente se relaciona con un comportamiento motivado intrínsecamente, ya que el incremento de la satisfacción personal respecto del aprendizaje gatillaría un aumento de la motivación (Lázaro & Doistua, 2016). Otra conceptualización propuesta por Lumby (2011) refiere al sentido de pertenencia en un grupo, que también puede experimentarse como algo disfrutable por los individuos involucrados. La diferencia de esta definición con la anterior radica en el carácter retrospectivo, acumulativo y concluyente de una serie de experiencias de aprendizaje que contribuyen a la configuración de ese sentido de pertenencia (Manasia, 2015). Por último, se alude al “cese de la ansiedad”, que se relaciona con el manejo o dominio de aquello que antes producía ansiedad, un estado de control psíquico, físico y social del individuo (Lumby, 2011; Manasia, 2015). Estas definiciones se relacionan entre sí y pueden acontecer de manera simultánea en una situación, sin embargo, son distinguibles como diferentes definiciones de disfrute que conforman un marco pertinente para el análisis (Lumby, 2011).

La segunda característica de una experiencia lúdica para el aprendizaje es que involucra estar activamente comprometido. El compromiso (*engagement*) es definido como el tiempo en que una persona está activamente involucrada con un material, otras personas o en una situación (De Kruif & McWilliam, 1999). Se le considera parte del constructo participación, como prerequisite para el involucramiento, así como el involucramiento puede ser operacionalizado como compromiso (Granlund, 2013; Imms et al., 2017). Más específicamente, en contexto de primera infancia, el compromiso está asociado particularmente con actividades de juego, con pares, materiales o profesores, y suele ser utilizado como un indicador del nivel de competencia del niño en los dominios cognitivo y social (Adolfsson, Sjöman & Björck-Åkesson, 2018). En la literatura reciente, además, se han distinguido dos dimensiones del compromiso: compromiso básico

(atención hacia las actividades de otros niños o adultos) y compromiso evolutivo (resolución de problemas, persistencia). Asimismo, se ha descrito el efecto modulador que tendría la calidad de la interacción social e interacción entre pares sobre el compromiso, lo que releva la importancia de promover interacciones positivas entre pares para favorecer el compromiso (Adolfsson et al., 2018).

La tercera característica de una experiencia lúdica para el aprendizaje es que es significativa y ayuda a encontrarle significado a lo que se está haciendo o aprendiendo. Respecto de esta idea asociada al significado como concepto, Bruner (1984) plantea que los sucesos pueden ser representados a los seres humanos por las acciones que requieren, a través de una imagen, palabras u otros símbolos. La educación consistiría en “inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento” (p. 124). En este marco, conocer algo mediante formas simbólicas como el lenguaje ha sido conceptualizado como representación simbólica por Bruner (1984). A modo de ejemplo, el autor explica que el niño dice cosas que son apropiadas a una situación previo a que pueda usar su vocabulario y frases de una manera lingüísticamente correcta. Delval (2007) propone que el juego simbólico es un ejemplo de este tipo de comportamiento y otra manifestación de la creciente capacidad representativa de los sujetos. El autor plantea que el niño comienza a usar la capacidad representativa de forma lúdica y a utilizar elementos que forman parte de situaciones en las que se encuentran, pero separados de éstas y por el disfrute que le provoca la propia acción, de manera claramente lúdica. Delval (2007) expone como ejemplo que un niño toma su almohada, se apoya en ella en medio de una habitación y hace como que está durmiendo. Esto demuestra la imitación de la situación de dormir y el juego simbólico del niño, ya que el niño expresa evidente placer al hacer como si durmiera. El autor explica que este tipo de juego no consiste solamente en ejercitar acciones o capacidades del niño, sino que también se producen situaciones de un modo simbólico, atribuyendo un significado determinado a elementos de la situación y empleando símbolos dentro de ella (Delval, 2007).

La cuarta característica de una experiencia lúdica para el aprendizaje es que implica interacción social. El juego promueve que los niños participen de contextos de interacción social con otros y los fuerza a tener intercambios para coordinar sus acciones (Sarlé, 2001). Howard, Jenvey y Hill (2006) explican que los niños pasan por varias etapas de interacción social en el juego en línea con su desarrollo vital, progresando desde el juego solitario al paralelo, para luego avanzar

hacia el comportamiento cooperativo. Mucho del potencial de desarrollo que tiene el juego depende de que el niño perciba un sentido de juego y adoptar una aproximación lúdica a una actividad (Ceglowski, 1997; Howard, 2002). Las investigaciones que se han centrado en rescatar la visión de los niños han indicado que los niños señalan una clara distinción entre juego, no juego y trabajo, y cuando han debido tomar decisiones categóricas sobre sus actividades en las salas de clases, niñas y niños han aportado señales conductuales, del ambiente y sociales (Howard et al., 2006). Respecto de la interacción, Howard (2002) explica que los niños describen las actividades de juego como aquellas en que el adulto o docente está ausente, pero en la que están presente los pares. El rol del adulto es complejo y puede involucrar un rol directivo, no directivo o elaborativo (Howard, Jenvey & Hill, 2006). La interacción elaborativa puede facilitar la conducta de juego, pero niveles altos de verbalización por parte de docentes y adultos puede reducir el comportamiento lúdico y la directividad devalúa el juego como una actividad de aprendizaje, por lo que las actividades de juego tienden a ocurrir más frecuentemente entre niños que con profesores (Goncu & Weber, 2000). La interacción social para el aprendizaje será retomada y profundizada en el siguiente apartado de este marco teórico.

Adicionalmente, el juego es considerado el motor principal para el desarrollo del sujeto creativo y es reconocido el efecto facilitador que tienen las situaciones lúdicas (Labarrere, 2005), por lo que la creatividad también tiene un lugar relevante en experiencias lúdicas para el aprendizaje. Gardner (1995) define al sujeto creativo como alguien que frecuentemente resuelve problemas o debe inventar productos en un ámbito en que es necesario, lo que resulta en un trabajo considerado como innovador y aceptado por los integrantes de ese campo de actividad. Al ampliar las conceptualizaciones clásicas de este concepto, Labarrere (2005) plantea que la creatividad ha sido comúnmente entendida como un fenómeno complejo de descubrimiento o producción de algo nuevo e introduce la capacidad para comunicar las ideas creativas, ya que no es suficiente generar algo nuevo, sino que “es necesaria su expresión en el acto comunicativo que presupone la interacción con el otro” (p. 38). Por otro lado, Penagos-Corzo (2018) manifiesta la importancia de la actitud creativa, un “conglomerado de evaluaciones, afectos y comportamientos proactivos, primordialmente flexibles, tenaces en la incertidumbre, orientados a la generación de ideas o acciones, que resultan socialmente relevantes” (p. 39). Este concepto es importante porque el procesamiento emocional parece ser un factor que media el proceso creativo, se ha sugerido que la

actitud creativa lo orienta y probablemente lo origina, y además porque se ha reconocido que esta actitud creativa no solo es necesaria en la persona que realiza el proceso creativo, sino también en quien tiene como tarea estimularlo en otros individuos (Penagos-Corzo, 2018). En este sentido, Labarrere (2005) propone que el ambiente de creación es una construcción social que recibe influencias de las interacciones humanas, el medio físico, objetos, significados de los sujetos, entre otros. Para que este ambiente favorezca la creatividad, debe cumplir con las siguientes propiedades: i) ser problematizador, ii) altamente interactivo, iii) actuar sobre la intencionalidad y la iniciativa creadora, y iv) ser denso en actos metacognitivos. Para este autor la potencialidad creativa y la expresión de la subjetividad creativa deben ser consideradas como fenómenos de naturaleza grupal o colectiva, y no solo como patrimonio de individuos aislados.

### **3.2. Interacciones educativas y mediación instrumental en contextos de fomento lector**

Leer un libro no es accesible para muchos niños de distintas edades, por lo que las conversaciones facilitadas por un adulto son la primera ruta por la que niñas y niños tienen acceso al texto (Massey, 2013). La lectura oral de cuentos entre el adulto y el niño, realizada de forma dialogada e interactiva, es una de las formas de lectura iniciales que facilita la construcción temprana de significados textuales, ya que antes de aprender a leer es necesario que niñas y niños puedan hacerse una idea de qué es la lectura (Santana et al., 2017). De acuerdo a esto, el complejo lenguaje de los libros se hace comprensible para niñas y niños pequeños cuando pueden construir y reconstruir su significado mediante la interacción social y el diálogo, es decir, las habilidades y conocimientos de un niño sobre la lectura y escritura se desarrollan en la red de interacciones en la que participa el niño en los contextos de vida habituales (Santana et al., 2017). Stein et al. (2012) refuerzan la idea de que las competencias lingüísticas se construyen en el encuentro social, por medio del proceso dinámico de interacción y de posicionamientos recíprocos. En base a planteamientos de Bruner y Vygotski, estas autoras explican que “la participación en situaciones compartidas con otros conduce a los niños desde los usos más simples del lenguaje oral a la producción y comprensión de textos orales y escritos progresivamente más complejos” (p. 56). Entre otras cosas, las interacciones entre participantes de situaciones lúdicas pueden promover el desarrollo del discurso narrativo (Stein et al., 2012).

De igual modo, Roskos y Christie (2001) explican que, además de presentar un contexto físico en que se practican y aprenden muchas habilidades, el juego también apoya la alfabetización proveyendo de un contexto lingüístico en el que niños y niñas pueden forjar conexiones entre el lenguaje escrito y el oral. Es decir, el juego es un contexto social importante para el aprendizaje activo y las experiencias tempranas de lectoescritura conducen a internalizar procesos cognitivos (Roskos & Christie, 2001). Massey (2013) explica que, para continuar fomentando el vocabulario y habilidades de comprensión, los adultos mediadores de lectura pueden complementar estas conversaciones sobre literatura con oportunidades de expandir el aprendizaje a través del juego. Han, Moore, Vukelich y Buell (2010) plantean que los adultos debieran asumir una variedad de roles al interactuar con niños, tales como observador, jugador par o jugador líder. Cuando los adultos llaman la atención del niño a la lectoescritura dentro del juego, están incentivando las habilidades del niño para reconocerla y valorarla (Han et al., 2010). A modo de ejemplos, la lectura interactiva de un cuento puede lograrse al usar intencionalmente comentarios concretos, abstractos y preguntas en respuesta al nivel de comprensión, todo como parte de la lectura y relectura de literatura de calidad. Asimismo, las preguntas dirigidas permiten a los niños involucrarse en la experiencia de lectura de cuentos por medio de interactuar y conversar con adultos y pares (Massey, 2013).

La revisión anterior expone la importancia que tienen la mediación e interacciones educativas como parte de las experiencias de aprendizaje orientadas al fomento lector. Daniels (2015) sintetiza algunas interpretaciones del concepto de mediación y expone que la acción mediada debe entenderse en un contexto, que el pensamiento surge de la actividad mediada conjunta de los individuos, que las personas son agentes activos de su propio desarrollo, y que los mediadores funcionan como medios por los que el sujeto recibe la acción de variables históricas, culturales y sociales y actúa sobre ellas. Este autor manifiesta la importancia que tienen los instrumentos y los signos como elementos que median las interacciones sujeto-objeto, considerando que las formas de utilizar estos instrumentos y signos varía dependiendo del contexto y del propio desarrollo del niño u otros actores involucrados (Daniels, 2003). Es relevante el planteamiento acerca de que, así como lo hacen los objetos, las personas también pueden actuar como mediadores, ya que los mediadores pueden ser instrumentos psicológicos, instrumentos materiales y los mismos seres humanos con los que se interactúa (Daniels, 2015). Asimismo, es

fundamental contemplar que la mediación en contextos socioculturales por medio de las actividades con otras personas les atribuye a estos otros individuos el rol de mediadores de significado como parte de una experiencia de mediación semiótica (Daniels, 2003).

Asimismo, otro de los constructos relacionados a la mediación es el concepto acuñado por Rogoff (1990) que ella denomina participación guiada. La autora explica que involucra a niños con sus cuidadores y compañeros en el proceso colaborativo de i) construir puentes desde el actual entendimiento y habilidades por parte de los niños, para alcanzar una nueva comprensión y habilidades, y ii) la modificación y estructuración de la participación de los niños en actividades, con cambios dinámicos sobre el desarrollo en cuanto a la responsabilidad de los niños. Rogoff (1990) plantea que la participación guiada implica a adultos o niños desafiando y apoyando a niños en el proceso de resolver problemas, a través del arreglo de materiales y responsabilidades en actividades de niños, así como también por medio de comunicación interpersonal con los niños observando y participando en un nivel cómodo, pero levemente desafiante. La autora propone que los cuidadores construyen conexiones que ayudan al niño a comprender cómo actuar en nuevas situaciones, entregándoles señales emocionales acerca de la naturaleza de las situaciones, modelos no verbales sobre cómo comportarse, interpretaciones verbales y no verbales de conducta y eventos, y etiquetas verbales que clasifican objetos y eventos. La participación guiada se presenta como un proceso en que adultos y niños están entrelazados, con oportunidades de aprendizaje tácitas y explícitas en las modificaciones de rutina y en las interacciones entre participantes (Rogoff, 1990).

Igualmente, otro de los conceptos vinculados a la mediación es el andamiaje acuñado por Jerome Bruner. Al referirse al concepto zona de desarrollo próximo de Vygotski, Bruner (1986) plantea que “es como si hubiese una especie de andamiaje que el instructor erige para el alumno” (p. 83). Bruner y su equipo de investigación se preguntaron qué era lo que sucedía en la relación educador-estudiante, cuando la parte que tiene el conocimiento intenta transmitírsela a la otra parte que no tiene ese conocimiento. Llegaron a la conclusión de que la instructora se dedica a aprovechar la brecha existente entre lo que una persona puede comprender cuando se le presenta algo frente a ella y lo que puede generar por su propia cuenta. Bruner (1986) explica que las formas de aprovechar esta brecha son diversas y pueden traducirse en: mantener las partes de la tarea en un nivel de complejidad adecuado a las capacidades del alumno; hacer lo que el estudiante no podía

hacer; presentar los elementos de la actividad de manera que el alumno pudiese descubrir una solución y realizarla después, aunque no pudiera hacerla autónomamente. El estudiante asume partes de la tarea que antes no podía realizar a medida que avanza el proceso de instrucción, porque ahora es capaz de ejecutarlas bajo su propio control una vez que ha logrado dominarlas (Bruner, 1986).

En otra investigación realizada por Bruner (1984) y dos colaboradores sobre cómo enseñan las madres a sus hijos de edades entre 3 y 5 años, los autores observaron una serie de maniobras que la madre ponía en práctica en base a su teoría del comportamiento infantil. Una de ellas consistía en dar ejemplos sobre cómo llevar a cabo una tarea, poniendo énfasis en conseguir que el niño concentrara su atención en la acción que estaba ejemplificando. Otra de las maniobras era dar pistas sobre cuándo usar una rutina que el niño ya había adquirido para articular un medio y un fin. La tercera de estas maniobras era dar apoyo, similar a su concepto de andamiaje, que se traducía en que la madre iba reduciendo los grados de libertad que el niño tenía que controlar cuando realizaba determinada tarea y lo protegía de la distracción delimitando el espacio de la acción, limitando la complejidad de la tarea en las situaciones en que el niño podía llevarlas a cabo. Otra de las maniobras era que cuando se habían dado cuenta de que el niño ya dominaba un componente de la tarea, lo estimulaban para que lo incorporara en una rutina más compleja para una meta mayor. La quinta de estas maniobras era dar instrucciones, lo que se relacionaba con que el niño ya sabía cómo hacer algo e incluso podía explicarlo, por lo que las instrucciones ya podían ser usadas con éxito, debido a que el niño ya ha desarrollado la capacidad de decir qué está haciendo y por qué lo hace (Bruner, 1984).

De modo semejante, la interactividad, desarrollada por Coll, Onrubia y Mauri (2008) en relación a su propuesta teórica de influencia educativa, se define como la articulación de acciones de estudiantes y docentes en base a una tarea y contenido de enseñanza-aprendizaje definidos, es decir, la actividad conjunta entre aprendices y agentes educativos. La interactividad es construida por los participantes durante el proceso de interacción e incluye no sólo intercambios comunicativos, sino todas las acciones que adquieren sentido cuando se considera la relación entre ellas y las actuaciones por parte de los otros participantes (Coll et al., 2008). En este sentido, los procesos de influencia educativa están vinculados a la interrelación entre las acciones de los participantes y a su cambio en el tiempo, actúan a través de aspectos discursivos y no discursivos,

y son sensibles a las características de los contextos educativos en que tienen lugar y a los motivos que guían a los participantes (Coll et al., 2008). Por lo tanto, la ayuda y apoyo del docente al aprendizaje del estudiante evoluciona y se modifica para promover acciones progresivamente autónomas al realizar las tareas y la gestión del propio aprendizaje.

Adicionalmente, otra de las ideas vinculada a la interacción educativa es la relación pregunta-respuesta que se genera entre lo que plantean los sujetos que participan de este tipo de interacciones. Las preguntas de profesores/as han sido estudiadas tradicionalmente en el contexto de estructuras pedagógicas que incluyen inicio, respuesta y seguimiento (P-R-S), bajo la que cada secuencia comienza con una pregunta del docente, es continuada por una respuesta del estudiante, y finalmente es cerrada por un seguimiento del educador/a (Preiss, 2009). Es importante considerar que esta secuencia pedagógica de P-R-S permite al profesor/a manejar la interacción en el aula y lo sitúa en el rol de quien tiene mayor dominio de conocimiento en la interacción, con el fin de evaluar la contribución de las niñas y niños (Chin, 2006).

Para finalizar, Strouse y Ganea (2017) plantean que las intervenciones de lectura exitosas incorporan extensas interacciones adulto-hijo. Estrategias comunes usadas con niños pequeños incluyen aquellas que captan la atención, como etiquetar fotografías, hacer preguntas, apuntar y dar a los niños el control físico para dar vuelta las páginas. En retorno, estas interacciones promueven más habla por parte de los niños durante la lectura (Strouse & Ganea, 2017). Con niños mayores, las intervenciones exitosas han subrayado la promoción del habla de niños deteniéndose a hacer preguntas e incentivando a los niños a hacer predicciones y contar partes de la historia. Más allá de las interacciones durante sesiones de lectura específicas, las experiencias generales de los niños con un medio pueden influir la manera en que piensan sobre ello y aprenden de esos encuentros (Strouse & Ganea, 2017).

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo General**

Comprender, desde la perspectiva del aprendizaje a través del juego, las interacciones entre niñas, niños y mediadores de lectura que se presentan en actividades de cuentacuentos.

### **4.2. Objetivos Específicos**

1. Elaborar indicadores de actividad y participación en actividades de cuentacuentos, desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego.
2. Identificar interacciones relevantes entre niñas, niños y mediadores de lectura en actividades de cuentacuentos, desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego.
3. Analizar interacciones relevantes entre niñas, niños y mediadores de lectura en actividades de cuentacuentos, desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego.

## **5. Marco Metodológico**

Esta investigación fue parte del proyecto denominado “Play Futures”, para el que se asociaron Lego Foundation, Fundación la Fuente, Universidad de Chile y Universidad Católica. Lego Foundation convocó a gestores de proyectos e investigadores a participar de un conjunto de seis “exploraciones” realizadas de manera colaborativa en siete países, cuyo objetivo general fue incentivar el desarrollo de actividades y estrategias que luego fueran compartidas para apoyar el aprendizaje a través del juego de niñas y niños.

La exploración denominada “Experiencias de aprendizaje lúdico en una biblioteca” tuvo como objetivo crear una propuesta de actividad de cuentacuentos lúdico para promover el placer por la lectura en bibliotecas de acceso público. El equipo completo de esta exploración estuvo integrado por siete profesionales, agrupados de la siguiente manera: la directora de la fundación y un asistente estuvieron a cargo de guiar el proceso global del proyecto, tres profesionales constituyeron el equipo de investigadores (*researchers*) encargado de generar resultados de la exploración, y tres profesionales conformaron el equipo de implementadores (*practitioners*) a cargo de generar una propuesta de intervención para los propósitos del proyecto. Los tres investigadores fueron la autora de esta tesis, el profesor tutor de la tesis y la profesora Valeska Grau, de la escuela de psicología de la Universidad Católica.

### **5.1. Diseño y enfoque**

La presente investigación utilizó un diseño mixto secuenciado que combina técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo estudio, buscando potenciar las fortalezas complementarias y expandir la comprensión del objeto de estudio (Johnson & Onwegbuzie, 2004). De este modo, esta investigación incluye una fase cuantitativa y una fase cualitativa dentro del proceso completo de indagación, y su diseño secuenciado busca que los resultados se integran a lo largo del proceso (Johnson & Onwegbuzie, 2004).

### **5.2.Participantes**

Participaron 86 niñas y niños, de rango etario entre 4 y 13 años de edad, y 6 mediadores de lectura, quienes estuvieron a cargo de conducir las sesiones de cuentacuentos. Asistieron algunos adultos a parte de las sesiones, quienes acompañaron a niñas y niños, pero no participaron directamente en las actividades. En la Figura 1 se presenta un grupo de participantes en una sesión promedio de cuentacuentos.

Las sesiones se llevaron a cabo en cinco bibliotecas de acceso público ubicadas en centros comerciales de la Región Metropolitana, en las comunas La Florida, Puente Alto, Huechuraba, San Bernardo y La Reina. Las cinco bibliotecas incluidas en este estudio forman parte de Biblioteca Viva, proyecto de biblioteca pública diseñado y administrado por Fundación La Fuente, para ser implementado en los centros comerciales Mall Plaza, gracias a la Ley de Donaciones Culturales, y que de acuerdo a la entidad ofrece un espacio para la lectura entretenida, diversas actividades culturales y la formación permanente de niños y adultos (Fundación La Fuente, 2019). En la tabla 1 se presenta el detalle de participantes y sesiones por cada biblioteca.

Tabla 1: Participantes y sesiones por Biblioteca.

<b>Biblioteca</b>	<b>Sesiones</b>	<b>N participantes</b>	<b>Edades (mín.-máx.)</b>
A	3	11	4-8
B	4	23	4-10
C	4	13	4-13
D	4	21	4-10
E	4	18	5-11
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>86</b>	<b>4-13</b>



*Figura 1. Participantes de sesión de cuentacuentos.*

### **5.3. Estrategias y procedimientos de producción de la información**

La principal técnica utilizada en este proyecto de investigación fue la observación sistemática (Dodici, Draper & Peterson, 2003; Whitebread et al., 2009). Todas las sesiones de cuentacuentos se llevaron a cabo durante el mes de diciembre de 2017. Las sesiones se grabaron en video desde una cámara fija ubicada en un punto del espacio que permitiera visualizar a la mayor cantidad de participantes, por lo que la observación sistemática de estos contextos de interacción se realizó en base a este material audiovisual generado desde las actividades. La Figura 2 muestra un ejemplo de imagen de estos registros. Se grabó un video por cada una de las 19 sesiones consideradas en la investigación, cuya duración fluctuó en un rango entre 4 minutos con 7 segundos y 23 minutos con 23 segundos. El promedio de duración de los videos registrados fue de 17 minutos y 42 segundos.

Se generó un sistema de códigos que recogía los conceptos principales derivados del marco teórico de aprendizaje a través del juego, los que podían ser susceptibles de ser observados por un observador externo. El sistema de códigos incluía *indicadores de actividad* e *indicadores de participación*. El sistema de códigos de indicadores de actividad estuvo compuesto por 6

dimensiones para las conductas de mediador (promoción) y niño (respuesta): comportamiento simbólico con voz (CSV), comportamiento simbólico con cuerpo (CSC), comportamiento simbólico con objeto (CSO), ideas creativas (IC), juego social con mediadora (JSM), y juego social entre niños (JSN) (anexo 9.1. Sistema de códigos).

Por otra parte, el sistema de códigos de indicadores de participación estuvo compuesto por 2 dimensiones para la conducta del niño: compromiso (*engagement*) (COM) y disfrute (*enjoyment*) (DIS). Esta codificación se realizó de la siguiente manera: se escogió aleatoriamente a 3 niños para observar en cada sesión y se establecieron intervalos de 1 minuto en el que se observó consecutivamente a cada uno de ellos. Cuando se terminaba el ciclo de observación de los tres niños elegidos, se volvía a observar al niño 1 y esto iniciaba un nuevo ciclo de observación a los tres niños durante la sesión. Respecto de los indicadores de compromiso, para la totalidad de ellos se codificó dirigir la atención (sí o no) y distraerse (sí o no) (n=324); responder preguntas se codificó solos las veces en que la mediadora planteaba preguntas a los participantes, registrando cómo respondían estos (n=163); y el mismo criterio se siguió en el caso de realizar lo que pedía la mediadora, identificando la respuesta afirmativa o negativa sólo las veces en que la mediadora invitara explícitamente a los niños a realizar alguna acción (n=66). Para los indicadores de disfrute, en cambio, se codificó sólo si se observaba la conducta tipificada, por ejemplo, sonreír (anexo 9.1. Sistema de códigos).

Además, se codificaron los instrumentos semióticos principales para cada segmento de actividad en las sesiones, entre los que están libros de cuentos (definidos por las bibliotecas), hojas de papel, plasticina, pañuelos o pedazos de tela, un juego de cartas Memorice, lupas, entre otros. A continuación, se describe la historia narrada en los cuatro cuentos utilizados en las sesiones:

- *Yo quiero mi gorro (QMG)*: Un oso pierde su gorro y va preguntando a distintos animales del bosque si lo han visto. Todos ellos le van contestando que no, incluso el que lo lleva puesto. Esta situación pasa desapercibida para el oso hasta que se encuentra con un ciervo. Es entonces cuando vuelve a por su gorro y...
- *El misterioso caso del oso (MCO)*: Una escalofriante historia de misterio, crimen, sospechosos, aviones de papel, un bosque y un oso que quería ganar a toda costa. Esta historia emula una novela policiaca en la que los animales deberán resolver la misteriosa desaparición de muchas de las ramas de los árboles del bosque.

- *El increíble niño comelibros (NCL)*: Un día, Enrique distraídamente probó un libro. Notó que le gustaba y decidió comerse primero una palabra, después una página hasta comer el libro completo. El conocimiento que tenían los libros llegaba al cerebro de Enrique, y pensó que con esto podría ser la persona más lista del mundo, pero de pronto todo empezó a complicarse.
- *Un gran día de nada (GDN)*: Un niño llega con su madre a la misma casa de vacaciones de un lugar solitario y aparentemente sin atractivos al que van cada año. ¿Qué puede hacer allí, solo, aburrido, mientras su madre trabaja? Pero aquella tarde, después de perder su máquina de matar marcianos, se adentra en el bosque, donde descubrirá un mundo maravilloso.

Los videos fueron codificados por medio del software ELAN, una herramienta profesional para anotar y transcribir automática y semi automáticamente audios o grabaciones de video. El usuario de ELAN puede agregar una cantidad ilimitada de anotaciones a registros en audio o video, y esa anotación puede ser una oración, palabra o glosa, un comentario, traducción o descripción de cualquier característica observada en el archivo. Estas anotaciones pueden ser creadas en múltiples capas o líneas, interconectadas jerárquicamente según la estructura creada previamente por el usuario, y cada anotación puede estar alineada según el tiempo del archivo o puede referir a otras anotaciones existentes. El software ELAN provee diferentes formas de visualización de las anotaciones y cada visualización está conectada y sincronizada con el medio de reproducción de los archivos (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2019).

La codificación fue realizada por dos codificadores previamente capacitados para el manejo del software. De las 19 sesiones grabadas, 4 de ellas fueron codificadas por ambos codificadores para evaluar el nivel de correspondencia. La correlación entre las codificaciones de ambos codificadores estuvo en un rango desde 0,89 hasta 0,95.



*Figura 2. Imagen de video de sesión de cuentacuentos.*

## **5.4. Análisis**

### **5.4.1. Análisis cuantitativo**

La unidad de análisis cuantitativo fue la conducta de niño y mediador(a), correspondiente a las 6 dimensiones de indicadores de actividad, y la conducta del niño referente a los indicadores de participación (compromiso y disfrute), que expresan elementos de las experiencias lúdicas desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego.

En base a la codificación realizada con el software ELAN de las 19 sesiones de cuentacuentos, se exportaron a formato Excel todos los archivos de codificación generados. La información contenida en estos archivos se ordenó de manera que se visualizara claramente en columnas lo siguiente: i) el texto que denomina la conducta observada, ii) el minuto de inicio de la conducta, iii) el minuto de término de la conducta, iv) la duración de la conducta, y v) el código asociado a esa conducta según el sistema de códigos. El contenido de todas las columnas se ordenó de manera cronológica en base al minuto de inicio de cada conducta codificada, de modo que cada archivo mostraba la secuencia temporal en que se presentaba cada conducta. Lo anterior permitió

que los archivos Excel mostraran las conductas de mediador (promoción) y niño (respuesta), correspondiente a cada uno de los 6 indicadores de actividad, que se presentaban de manera contingente, es decir, en las que a la promoción del mediador seguía consecutivamente la respuesta del mismo tipo por parte de niñas y niños.

Se definió que las interacciones relevantes por analizar serían estas conductas de mediador(a) y niño presentadas contingentemente en términos de cronología. Por lo tanto, el siguiente paso del procedimiento de identificación de las interacciones fue aparear las conductas de promoción y respuesta, referentes a una misma categoría de los indicadores de actividad, que se hubiesen presentado paralelamente según el minuto de inicio en que se les codificó, comparando los tiempos de registro en el software traducido a archivos Excel. A continuación, se presenta la Figura 3 a modo de ejemplo de cómo se visualizaron estas interacciones:

Línea	Minuto inicio	Minuto término	Duración	Código
Promoción de comportamiento simbólico	00:01:46.719	00:01:48.992	00:00:02.273	PCSC
Comportamiento simbólico	00:01:48.475	00:01:53.666	00:00:05.191	CSC

*Figura 3. Registro de interacción en archivo Excel.*

Esto se llevó a cabo con cada uno de los 19 archivos de codificación correspondientes al total de sesiones de cuentacuentos incluidas en este estudio, lo que derivó en la identificación de 65 interacciones relevantes desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego, las que están detalladas en la Tabla 6.

#### 5.4.2. Análisis cualitativo

Para la fase cualitativa, del total de 65 interacciones codificadas en el análisis cuantitativo, se seleccionaron tres segmentos de video por cada uno de los seis tipos de interacción descritos: a) comportamiento simbólico con voz, b) comportamiento simbólico con cuerpo, c) comportamiento simbólico con objeto, d) ideas creativas, e) juego social con facilitadora, y e) juego social entre niños. Los criterios de selección de estos segmentos de video fueron los siguientes: i) mayor

duración de la interacción, ii) variedad de instrumentos semióticos involucrados, y iii) distintas mediadoras de lectura a cargo de las sesiones.

Los segmentos de video seleccionados fueron transcritos para el análisis cualitativo, con el fin de examinar la índole contingente de los comportamientos de promoción y respuesta presentados durante la interacción. Para esta transcripción se utilizó como referencia el modelo de transcripción de Levine (1996). El autor propone un formato en que se enumeran las intervenciones de cada uno de los participantes, las que se ordenan en líneas de intervención por sujeto, y en que se da cuenta de elementos verbales y no verbales de la interacción. Por lo tanto, la transcripción de estos segmentos emuló este formato tanto como se pudo, integrando intervenciones verbales y no verbales, e intentando dejar en evidencia toda la riqueza de cada segmento de interacción seleccionado.

Las transcripciones de las interacciones fueron el material en base al que se realizó este análisis. Para esto, se llevaron a cabo reuniones entre la autora de esta tesis y el profesor tutor, en que se leían los archivos de cada transcripción y se discutía contenido interaccional relevante desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego, además de información nueva que no estaba considerada en el marco teórico de esta investigación y que resultaba llamativa en cuanto a los indicadores de participación asociados. Las reuniones abordaron los tres documentos de transcripción referente a cada tipo de interacción descrito, con el fin de lograr una perspectiva de análisis global sobre cada categoría de interacción y de lograr establecer comparaciones entre los tres segmentos seleccionados para cada una.

## **5.5. Consideraciones Éticas**

En cuanto a las consideraciones éticas de este proyecto de investigación, se contó con las autorizaciones requeridas para el trabajo con sujetos menores de edad. Los adultos responsables de los niños fueron informados, previo a cada sesión, respecto de las implicancias de que estos menores participaran como sujetos de la investigación, específicamente referente a la grabación de las sesiones de cuentacuentos, y se les solicitó su consentimiento de participación a través de un formulario de consentimiento informado (anexo 9.2. Carta de Consentimiento informado para padres o apoderados). Asimismo, a las niñas y niños involucrados se les informó de manera oral

acerca de la grabación de la sesión y se les solicitó su asentimiento oral para formar parte del proceso, por lo que en las sesiones participaron solo quienes declararon verbalmente estar de acuerdo con ser grabados por una cámara.

## 6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación. En primer lugar, se exhiben los resultados cuantitativos, compuestos por los estadísticos descriptivos de los códigos correspondientes a indicadores de actividad, participación e interacción. Luego, se exponen los resultados cualitativos, constituidos por los análisis de las interacciones observadas.

### 6.1. Análisis de los indicadores codificados

En la tabla 2 se presenta la suma total, la media por sesión y la desviación típica de los indicadores de actividad.

Tabla 2: Indicadores de actividad.

	n de observaciones	Media	Desv. típ.
Comportamiento Simbólico Voz	16	,84	1,302
Comportamiento Simbólico Cuerpo	16	,84	1,344
Comportamiento Simbólico Objeto	6	,32	,478
Ideas creativas	40	2,11	3,143
Juego social mediador	17	,89	1,524
Juego social niños	7	,37	,496
Promoción Comportamiento Simbólico Voz	9	,47	,905
Promoción Comportamiento Simbólico Cuerpo	13	,68	1,108
Promoción Comportamiento Simbólico Objeto	5	,26	,452
Promoción ideas creativas	24	1,26	1,727
Promoción Juego social mediador	21	1,11	2,158
Promoción Juego social niños	10	,53	,697
<b>Total</b>	<b>184</b>		

El indicador más frecuente fue *ideas creativas* (n=40), junto con promoción de ideas creativas (n=24) y promoción de juego social con facilitador (n=21), los que, en promedio ocurrieron al menos una vez en cada sesión. Todos los demás indicadores tuvieron una frecuencia menor a una vez por sesión. Las ideas creativas expresadas por niñas y niños fueron más frecuentes que las veces que los mediadores promovieron dicha actividad. Asimismo, dentro de los tres tipos

de comportamiento simbólico, se observa una diferencia entre voz y cuerpo (más frecuente) y objeto (menos frecuente). De modo similar, se observa una diferencia entre el juego social con mediador (por parte del niño y como promoción por parte del mediador) con el juego social entre niños. Esto da cuenta de que la interacción con el mediador es más intensa que la interacción entre niños.

En la tabla 3 y tabla 4 se presentan los indicadores de participación: compromiso y disfrute. Se codificaron un total de 324 intervalos de observación de 1 minuto cada uno, con una media de 17 intervalos de observación por sesión.

Tabla 3: Indicadores de participación: compromiso.

	n observaciones	Medi a	Desv. típ.
Dirige atención	310	16,32	7,250
No dirige atención	14	,74	1,368
Responde preguntas	131	6,89	5,782
No responde preguntas	32	1,68	2,162
Realiza lo que pide la mediadora	61	3,21	4,379
No realiza lo que pide la mediadora	5	,26	,933
No se distrae	305	16,05	7,420
se distrae	19	1,00	1,247

Tabla 4: Indicadores de participación: disfrute.

	n observaciones	Medi a	Desv. típ.
Disfrute: sonrío	80	4,21	4,951
Disfrute: Aplaude	1	,05	,229
Disfrute: se sorprende	14	,74	,933
Disfrute: Busca contacto visual	9	,47	1,020

Los indicadores de compromiso positivo (dirige la atención, responde preguntas, realiza lo que pide la facilitadora, no se distrae) son significativamente más frecuentes (92,02%) que los indicadores negativos (7,98%). En cuanto a los indicadores de disfrute, el más frecuente fue *sonrío*, con una media de 4,21 veces por sesión, y el menos frecuente fue *aplaude*, observado una sola vez.

En la tabla 5 se presentan los datos referidos a las interacciones por tipo de actividad. Estas representan las observaciones en las que a la promoción del mediador seguía consecutivamente la respuesta del mismo tipo por parte de niñas y niños. Estas interacciones tenían una duración acotada en el tiempo (entre 3 y 486 segundos) y se observaron en todas las categorías de actividad.

Tabla 5: Indicadores de interacción.

	n interacciones identificadas	Media	Desv. típ.
Interacción de comportamiento Simbólico Voz	9	,47	,905
Interacción de comportamiento Simbólico Cuerpo	13	,58	1,071
Interacción de comportamiento Simbólico Objeto	5	,32	,478
Interacción de Ideas creativas	15	,79	1,548
Interacción de Juego social con mediador	15	,89	1,487
Interacción de Juego social niños	8	,37	,496
Total	65	3,42	

Los indicadores de interacción resultantes dieron lugar a la identificación de 65 segmentos en los videos registrados. En la tabla 6 se presenta la descripción de dichos segmentos, según la biblioteca en la que se observaron, la categoría de actividad y el instrumento semiótico implicado en la interacción.

Tabla 6: Segmentos de interacción.

Biblioteca	Tipo interacción	Instrumento semiótico	n segmentos
A (n=17)	Interacción de comportamiento Simbólico Cuerpo	Libro	6
	Interacción de comportamiento Simbólico Voz	Libro	5
	Interacción de Juego social con mediador	Libro	6
B (n=5)	Interacción de comportamiento Simbólico Objeto	Hojas de papel	1

	Interacción de Ideas creativas	Libro	2
	Interacción de Juego social niños	Juego de cartas/hojas de papel	2
C (N=11)	Interacción de comportamiento Simbólico Cuerpo	Libro	2
	Interacción de comportamiento Simbólico Objeto	Hojas de papel	1
	Interacción de Ideas creativas	Libro	5
	Interacción de Juego social con mediador	Libro	1
	Interacción de Juego social niños	Libro/lupa/hojas de papel	2
D (n=10)	Interacción de comportamiento Simbólico Cuerpo	Libro	3
	Interacción de comportamiento Simbólico Voz	Libro	1
	Interacción de Ideas creativas	Libro	4
	Interacción de Juego social con mediador	Libro	1
	Interacción de Juego social niños	Libro	1
E (n=22)	Interacción de comportamiento Simbólico Cuerpo	Libro	2
	Interacción de comportamiento Simbólico Objeto	Plasticina/pañuelos/hojas de papel	5
	Interacción de comportamiento Simbólico Voz	Libro	3
	Interacción de Ideas creativas	Pañuelos	4
	Interacción de Juego social con mediador	Canción/plasticina/pañuelos	7

Interacción de Juego social niños	Pañuelos/hojas de papel	3
<b>TOTAL</b>		65

## 6.2. Análisis de las interacciones observadas

En este apartado se exponen los resultados del análisis de las transcripciones de los segmentos de videos codificados con indicadores de características de experiencias lúdicas. Estas transcripciones fueron examinadas en busca de características recurrentes de la interacción verbal y no verbal, y la observación de comportamientos contingentes en el contexto de sesión de cuentacuentos. A continuación, se explican los principales hallazgos de este estudio en base a los tres segmentos de interacción seleccionados por cada uno de los seis tipos de interacciones que incorporan elementos lúdicos. Para cada segmento analizado se identifica: i) biblioteca (A, B, C, D y E), ii) duración en segundos, iii) participantes, iv) rango etario en años, v) instrumento semiótico (libro u otro), vi) códigos de compromiso (DA, RP, RM, ND) codificados para ese segmento, y vii) códigos de disfrute (S, A, ES, BC) codificados para ese segmento.

### 6.2.1. Interacciones de la categoría Comportamiento Simbólico con Voz

En la tabla 7 se sintetiza la información de los tres segmentos de interacción de esta categoría seleccionados, y se muestra la biblioteca a la que corresponden, su duración, participantes, su rango etario, los instrumentos semióticos utilizados y los códigos de compromiso y disfrute.

Tabla 7: Segmentos de comportamiento simbólico con voz.

Biblioteca	Duración (segundos)	Participantes	Rango etario (años)	Inst. semiótico	Códigos COM	Códigos DIS
A	13	3 niñas y 2 niños	4 - 8	Libro (QMG)	DA, ND	-

E	20	4 niñas y 2 niños	5 - 8	Libro (GDN)	DA	-
E	16	4 niñas y 2 niños	5 - 8	Libro (GDN)	RP, DA, ND	-

En el primer segmento analizado, la mediadora de lectura está leyendo el cuento mostrándole el contenido del libro a niñas y niños con el libro abierto hacia ellos. Realiza una segunda pregunta que puede ser entendida como una invitación “abierta” a responder de diversas formas:

*Fragmento 1*

M(ediadora): ¿Qué animalito es éste?

N(iña) 1: La rana.

M(ediadora): ¿Cómo hacen las ranas?

N1, N2, N3 y N5: Croac, rac (lo dicen todos juntos).

N5: (En la banca donde está sentado, hace movimientos como salto de una rana).

M: (Mirando a N5) A ver, ¿cómo salta la rana?

N1, N2 y N3: (Miran a N5 atentas a su salto).

N5: (Se para en la banca y salta como una rana).

La consigna aludiendo a cómo hacen las ranas implica dos tipos de respuesta, ya que la mayoría responde con la voz, pero otro niño no emite ningún tipo de verbalización y responde con el cuerpo, haciendo movimientos de salto de rana. La mediadora realiza una nueva invitación a raíz de la respuesta de este niño, por lo que se genera una interacción recursiva, que no sigue una estructura de inicio-respuesta-cierre, más habitual en contextos escolares. Se van encadenando respuestas simbólicas de niñas y niños, en que este tipo de consigna “abierta” por parte de la mediadora activa nuevas respuestas de comportamiento simbólico, en línea con los indicadores de compromiso en la sesión.

En el segundo segmento seleccionado, la mediadora de lectura está leyéndole el cuento a niñas y niños, y también sostiene el libro abierto en su dirección para que puedan ver el contenido. Se observa que realiza una intervención dirigida a apoyar o modelar de cierta manera la respuesta de los niños frente a su pregunta inicial, dada la falta de respuestas de la mayoría de los y las participantes:

*Fragmento 2*

M(mediadora): ¿Cómo sonaría esta imagen?

N(íña) 1: Rrrrrr.

M: Eso, “rrrrr”, ¿cómo más? ¿Qué podemos hacer? Lo que sea, lo que sea... (mira a todos los niños en busca de respuesta) Yo la voy a hacer sonar así (hace un sonido con sus dientes como de sierra).

N2: Corta algo (hace gesto con la mano deslizándola de un lado a otro).

M: Todos juntos hacemos un sonido a la cuenta de tres. Uno, dos, tres (cuenta con sus dedos también).

N1, N2 y N3: (Imitan el sonido y gesto realizado por la mediadora).

Respecto de la primera pregunta que hace la mediadora, puede interpretarse una intención de que niñas y niños jueguen con el sonido, de que simbolicen con el sonido. Es llamativo que tanto la mediadora como los niños recurren a una simbolización gestual, quizás debido a que la invitación o tarea tiene cierto grado de dificultad para las y los participantes (inventar el sonido de una imagen que es una ilustración compleja), que es a lo que puede deberse la falta de respuestas. Frente a esto, surge la hipótesis de que cuando el niño no puede responder claramente de manera vocal porque le plantea un desafío, lo hace de manera corporal recurriendo a la gestualización u otro tipo de movimientos.

El tercer segmento analizado es bastante parecido al anterior, ya que la mediadora les lee el mismo cuento y realiza una pregunta similar, aunque introduce una variación en el planteamiento que pareciera tener incidencia en las posibilidades de respuesta de niñas y niños frente a su invitación:

### *Fragmento 3*

M(mediadora): ¿Cómo sonaría esta máquina? A ver...

N(íño) 2 y N3: (Hacen un sonido de aire con sus bocas y mueven sus manos como si el avión de papel de la imagen estuviera planeando).

M: Oye y qué harían si hacemos un sonido todos juntos a la cuenta de tres. Uno, dos, tres...

N1, N2, N3 y N4: (Hacen sonidos con sus bocas y mueven sus manos como gestos de flujo de aire).

N2: Como mucho viento (mueve su mano en círculos).

A diferencia del segmento anterior, en este fragmento se ilustra que la pregunta refiere a una máquina y no a una imagen, por lo que se especifica la invitación a los niños de tener que inventar un sonido. Esto la transforma en una tarea probablemente más abordable, evidenciado en que esta vez el grupo de participantes muestra una mayor disposición a responder, vinculado con

la mayor cantidad de indicadores de compromiso en este segmento. Los dos niños que primero responden a la consigna de la actividad marcan la pauta de las respuestas siguientes de los otros niños en el grupo, quienes imitan su sonido y gesto. Y la mediadora no necesita usar ninguna estrategia de apoyo, porque todos comprendieron la invitación, por lo que convoca a la participación del grupo completo para que todos se sumen a la experiencia de simbolización.

El análisis de los tres segmentos seleccionados permite destacar dos elementos principales. Por un lado, pareciera que en una dinámica lúdica las respuestas iniciales en la interacción generarían nuevas respuestas, de los mismos u otros participantes, hacia algo así como un encadenamiento de conductas, que en el caso de esta categoría de interacción refieren a comportamiento simbólico. Por otra parte, el comportamiento simbólico con la voz y el comportamiento simbólico con el cuerpo aparecen paralelamente en estas interacciones, aun cuando las consignas o invitaciones por parte de las mediadoras se refieran explícitamente al sonido como componente, por lo que puede afirmarse que voz y cuerpo son complementarios como estrategia para responder de forma simbólica y para reforzar la simbolización en situaciones de interacción en el contexto estudiado.

#### 6.2.2. Interacciones de la categoría Comportamiento Simbólico con Cuerpo

En la tabla 8 se resume la información de los tres segmentos de interacción de esta categoría seleccionados, y se muestra la biblioteca a la que corresponden, su duración, participantes, su rango etario, los instrumentos semióticos utilizados y los códigos de compromiso y disfrute.

Tabla 8: Segmentos de comportamiento simbólico con cuerpo.

<b>Biblioteca</b>	<b>Duración (segundos)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Rango etario (años)</b>	<b>Inst. semiótico</b>	<b>Códigos COM</b>	<b>Códigos DIS</b>
A	7	3 niñas y 2 niños	4 - 8	Libro (QMG)	DA, ND	-
D	15	2 niñas y 1 niño	5 - 9	Libro (GDN)	DA, ND	-

D	23	2 niñas y 1 niño	5 - 9	Libro (GDN)	DA, ND	-
---	----	------------------	-------	-------------	--------	---

En el primer segmento seleccionado, la mediadora de lectura está leyendo el cuento a niñas y niños, sosteniendo el libro abierto en su dirección para que puedan ver el contenido. La consigna de la mediadora a simbolizar algo conocido es accesible para las y los participantes, ya que el redoble de tambores es un tipo de expresión sonora familiar, un símbolo popularmente asociado. Desde el punto de vista motriz, es algo fácil de ejecutar, lo que permite que todos los niños respondan a la invitación:

*Fragmento 4*

M(ediadora): Por favor ayúdenme con los pies (sentada en su silla, empieza a golpear sus pies contra el suelo, intercaladamente) Redoble de tambores para ver qué pasa con este misterioso caso del oso...

N(iños) 1, N2, N3: (Golpean el suelo con sus pies de manera intercalada, recreando el sonido de redoble de tambores).

N4 y N5: (Golpean su banca con sus manos de forma intercalada, recreando el sonido de redoble de tambores).

El fragmento ilustra que se está simbolizando un símbolo de una emoción, no solo el sonido por sí mismo. La connotación afectiva de esta representación sonora (redoble de tambores) es de expectación, está asociado a esa emoción que en esta situación es positiva en cuanto a los indicadores de compromiso asociados. En el marco de esta actividad de cuentacuentos, esta mediación ayuda a preparar el ambiente de suspenso para lo que viene en el libro, para generar un estado de ánimo y atencional en niñas y niños. Así, es interesante que la mediadora no opte por hacer sola el redoble de tambores, sino que los invita a que ellos mismos hagan algo para producir una emoción en ellos y el grupo completo, los involucra de manera participativa como audiencia en acción.

En el segundo segmento analizado, la mediadora de lectura está leyendo el cuento mostrándole el contenido del libro a niñas y niños. La pregunta inicial de la mediadora parece ser compleja en cuanto a la respuesta de los niños, ya que implica propiocepción y ser consciente de la propiocepción:

*Fragmento 5*

M(mediadora): ¿Se imaginan? ¿Pueden escuchar su corazón?

N(ñño) 1: (Golpea su mano contra un cojín apoyado en el suelo, recreando el sonido de los latidos del corazón).

N2: (Mira a su compañero y golpea su mano contra el cojín tal como lo hace él).

N3: (Asiente).

N1: Sí, a veces yo... a veces cuando corro mucho, pongo la mano ahí y...

M: Ah y lo escuchas, muy fuerte. ¿Y ustedes también, lo escuchan muy fuerte? (mirando a N2 y N3, con su mano en el pecho imitando el latido del corazón).

Como se ve en el fragmento, uno de los niños espontáneamente usa el cojín para representar el símbolo, y la mediadora no modela nada, es una idea creativa de él. Puede ser que la mediadora no esperara esta representación como respuesta a su pregunta, porque podrían haber respondido verbalmente o haber hecho otra cosa, como el movimiento que hace ella al final del fragmento cuando imita el latido del corazón con su mano en el pecho. También podría pensarse el cojín como un objeto que simboliza el corazón, pero da la impresión de que el niño quería recrear el sonido del corazón más que su movimiento al latir. El primer niño que responde inicia la simbolización de manera original, ya que al hacer un golpe genera ese sonido que responde a la invitación de la mediadora y es escuchado por las otras dos niñas que participan de la interacción. Asimismo, podría indicarse que el niño media la respuesta de la niña que lo imita en términos de haber creado una zona de desarrollo próximo para sus compañeras de actividad, porque a él se le ocurrió recrear el sonido del corazón y debido a su intervención las niñas sí lograron escuchar el sonido del corazón por el que les preguntaba la mediadora.

En el tercer segmento seleccionado, la mediadora está leyendo el cuento de la misma forma que en los anteriores. Compara a las y los participantes de la actividad con los personajes del libro, y los invita a simbolizar con el cuerpo para tener una experiencia similar a la que tienen los personajes del cuento:

#### *Fragmento 6*

N(ñños) 1, N2 y N3: (Están acostados en cojines grandes sobre el suelo).

M(mediadora): ¿Ustedes cómo están? (alza el libro a la altura de su frente, los mira por debajo) Como nuestros personajes, ¿cierto?

N1: (Comienza a moverse para mirar desde una perspectiva con la coronilla apoyada en el suelo).

M: Si se ponen así (apunta a N1) ves el mundo al revés, ¿cierto? Mira, de hecho, si miran hacia atrás (mueve su cabeza y espalda levemente hacia atrás) van a ver todo el mundo al revés.

N3: (Acostada de espalda en el cojín sobre el suelo, lleva su cabeza hacia atrás para poder mirar desde una perspectiva con la coronilla apoyada en el suelo).

N2: (No mueve su cuerpo, solo trata de llevar la mirada lo más atrás que puede).

M: (Haciendo gestos a N2) No po, así, mira hacia atrás (ríe) van a ver todo al revés.

N1: (Se movió hasta llegar a una posición de “araña”) Vivo en mundo al revés.

Las niñas y el niño de esta interacción están simbolizando con el cuerpo una perspectiva, una forma de ver el mundo propuesta desde el contenido literario del instrumento semiótico, por lo que es una propuesta metafórica de cierto modo. Hacer algo desde otro punto de vista podría ser considerada como una invitación muy lúdica y diferente de lo habitual en espacios educativos, podría ser entretenido ver el mundo desde otro punto de vista solo a través de acomodar el cuerpo en el espacio donde se desarrolla la actividad. No obstante, no se evidenciaron indicadores de disfrute ni de compromiso que distingan a esta interacción de las otras de esta categoría.

Analizando los tres segmentos seleccionados, pareciera que en estas interacciones que incorporan conductas de simbolización, el significado está en el cuerpo y no requiere verbalización, no sería necesario hablar sobre la experiencia porque tiene valor por sí misma. La experiencia de simbolización con el cuerpo estaría otorgando significado a los elementos abordados de manera simbólica en cada uno de los segmentos, ayuda a darle significado a cada historia a propósito de cosas puntuales del cuento, considerando que los significados quedan plasmados en el cuerpo de las niñas y los niños. Podría ser que esto aporte a comprender mejor de qué trata cada cuento, porque implica corporeizar el significado desde experiencias corporales significativas. En este sentido, la simbolización con el cuerpo también podría ser uno de los componentes de estas actividades que más aporta a que sean lúdicas, en línea con la característica de experiencias lúdicas que alude a lo significativo, dada que el cuerpo abre toda una diversidad de alternativas de simbolización y por la diferencia que tiene este tipo de actividad con sentarse a oír un cuento.

### 6.2.3. Interacciones de la categoría Comportamiento Simbólico con Objeto

En la tabla 9 se sintetiza la información de los tres segmentos de interacción de esta categoría seleccionados, y se muestra la biblioteca a la que corresponden, su duración, participantes, su rango etario, los instrumentos semióticos utilizados y los códigos de compromiso y disfrute.

Tabla 9: Segmentos de comportamiento simbólico con objeto.

<b>Biblioteca</b>	<b>Duración (segundos)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Rango etario (años)</b>	<b>Inst. semiótico</b>	<b>Códigos COM</b>	<b>Códigos DIS</b>
B	20	4 niñas y 4 niños	5 - 9	Hojas de papel	DA, ND, RM	-
E	432	2 niñas y 1 niño	6 - 9	Plasticina	DA, ND, RM, RP	S
E	77	3 niñas	6 - 11	Pañuelos	DA, ND, RM, RP	S

En el primer segmento analizado, niñas y niños utilizaron hojas de papel para construir aviones en base a las indicaciones de la mediadora. Antes de esto habían leído un cuento en que un oso entrenaba para competir en una carrera de aviones de papel, por lo que en esta actividad retoman ese contenido del cuento:

*Fragmento 7*

M(mediadora): ¿Todos tienen sus avioncitos?

N(iño) 4: (Hace volar su avión).

N en coro: ¡Sí!

M: A ver, todos tírenlos a la cuenta de... pero tienen que tener cuidado con los ojitos (...). Los tiran y cierran los ojitos.

N1, N2, N4 y N10: (Alzan sus manos sosteniendo los aviones de papel de cada uno).

N10: (Hace volar su avión).

M: Uno, dos, ¡tres!

N: (Todos hacen volar sus aviones casi al mismo tiempo).

Como se lee en el fragmento, hay dos momentos de la interacción en que las preguntas de la mediadora estimulan que algunos niños respondan lanzando su avión, actúan antes de que la mediadora les diga que lo lancen. Dado que con las hojas de papel se está representando un avión, pareciera que este objeto tiene que estar en movimiento para que realmente simbolice el avión. Este segmento da cuenta de la importancia del movimiento y la acción para la simbolización, ya que pareciera que el objeto tiene que estar realizando una acción, es decir, la simbolización estaría en el objeto actuando, no en la mera representación material. La mediadora cuenta para que lancen

sus aviones hacia el final del segmento, sin embargo, varios de los niños los hicieron volar antes de la invitación de la mediadora, lo que puede interpretarse como que la simbolización dependía de esa acción atribuida al avión construido con papel.

En el segundo segmento seleccionado, el niño y las niñas participantes están haciendo figuras de plastilina de los personajes y objetos que aparecían en el cuento que habían leído anteriormente. Aparecen varios indicadores de compromiso como muestra la tabla 9. Aunque se codificó sonrisa como parte de los indicadores de disfrute, durante este largo segmento las y los participantes solo sonríen un par de veces, y el resto del tiempo están más concentrados en hacer bien sus figuras de plastilina:

#### *Fragmento 8*

N(iña) 3: Puedo hacer... ¿cómo voy a hacer la cama?

M(mediadora): No sé (con cara pensativa).

N2: Si no sabí no la hagai po.

M: (Esboza una sonrisa de desconcierto).

N3: (Estira su brazo al montón de barras de plastilina y elige una).

N1: (Sigue modelando su figura de plastilina).

N2: Necesitaba negro.

M: ¿Le estás haciendo el otro ojito? ¿Sí? ¿Luis?

N2: Sí.

M: Ya, bacán. Entonces vamos cerrando la producción.

Pareciera que no hay iniciativa de darle movimiento a estas figuras, lo que podría estar explicado por el tipo de objetos que están creando, que son objetos que no se mueven en su mayoría. Pero también podría explicarse porque las intervenciones de la mediadora y de los niños parecen estar más enfocadas en la tarea, en el nivel desempeño del niño y las niñas en relación a las figuras de plastilina que están elaborando. Existe un par de momentos en que la mediadora incentiva la acción con los objetos creados, pero los niños no responden a esa idea. Es posible interpretar que la insistencia en el resultado (o producto de acuerdo a la denominación usada por la mediadora en el fragmento) hace que se desatienda el proceso, lo que a su vez estaría incidiendo en que lo observado relativo al disfrute indique bajo nivel, mientras que el nivel de compromiso demostrado por los indicadores es alto.

En el tercer segmento analizado, las niñas y la mediadora están jugando a recrear objetos con los pañuelos que tiene cada una. Las tres niñas responden a todo lo que les propone la

mediadora, demostrado en los indicadores de compromiso y disfrute del segmento, siendo posible observar varios momentos de disfrute traducidos en risa de las niñas. En cuanto al comportamiento simbólico en la interacción, se representan distintos objetos con un nivel de dificultad creciente, por etapas. Primero, la mediadora propone un uso convencional del objeto, el pañuelo se utiliza para representar una falta, por lo que se representa sin acción asociada. Luego, al usar el pañuelo para representar un bolso, la mediadora no le da movimiento al objeto representado, pero le atribuye un contexto asociado a una acción, ya que invita a las niñas a simular que van de compras con el bolso. En un tercer momento, el objeto es representado con una acción asociada, ya que el pañuelo representa una cámara con la que se sacan fotos. El siguiente fragmento ilustra parte de este proceso:

#### *Fragmento 9*

M(mediadora): ¿Y qué pasaría si lo ocupamos como bolso? A ver (sacándose el pañuelo de alrededor de las caderas).

N(iña) 1: Mmm (mira el pañuelo con cara de duda).

M: Un bolsito... Inventando, inventando (pasando el pañuelo alrededor de su brazo) Inventemos una forma.

N1, N2 y N3: (Mueven el pañuelo de distintas formas, apretándolo o pasándolo alrededor de sus brazos como lo hace la mediadora).

M: Ya y hagan como que nos vamos a caminar así (con el pañuelo sostenido entre su mano y su hombro, como sosteniendo una cartera, empieza a caminar).

N1, N2 y N3: (Caminan por el espacio siguiendo a M y formando un círculo, sosteniendo el pañuelo como M y luego mirándolo estirado).

M: Y ahora lo vamos a usar como cámara fotográfica (arrugando el pañuelo entre sus manos tratando de formar un volumen asible).

La mediación realizada por la mediadora va incorporando gradualmente la acción asociada a lo que se está representando, por lo que rescata componentes de la participación guiada, pero lo hace de manera doble o en dos vías paralelas. Por una parte, la mediadora modela la generación de ideas creativas desde lo más convencional hacia lo más novedoso, representando primero lo más parecido al pañuelo y proponiendo al final el objeto menos parecido al instrumento semiótico. Por otra parte, la generación de ideas pasa por distintas fases de simbolización: desde una representación sin acción, pasando por la representación en un contexto asociado a una acción, hasta la simbolización con acción. Asimismo, este segmento puede ser considerado un ejemplo de mediación de actitud creativa desde una mediadora creativa, ya que ella da muchas ideas poco

convencionales de cómo usar el instrumento semiótico y aporta a generar un clima en que se valoran estas ideas poco convencionales, construyendo un ambiente o clima creativo.

El análisis de los tres segmentos seleccionados muestra diferencias importantes en términos de cómo se desarrolla la actividad dependiendo del instrumento semiótico empleado. El primer segmento introduce el tema de la acción asociada a un objeto que simboliza algo que debiera estar en movimiento, como respuesta a la invitación de la mediadora de la actividad. El segundo segmento muestra un contraste con el primero porque se presenta una representación sin acción, es decir, no se le atribuye movimiento a los objetos que se están creando y esta distinción se explica por la naturaleza diferente de estos objetos. Por último, el tercer segmento permite vincular estos dos polos del espectro de comportamiento simbólico con objeto, ya que incorpora todas las posibilidades de respuesta frente a una invitación o pregunta de la mediadora según el tipo de objeto que se está simbolizando, avanzando desde objetos sin movimiento hacia objetos a los que se les atribuye acción porque son objetos que debieran estar en movimiento para la simbolización. Finalmente, puede interpretarse que, para que una interacción que integra comportamiento simbólico con objeto sea lúdica, la simbolización tiene que ser orientada a la acción atribuida a ese objeto más que a la mera representación de él.

#### 6.2.4. Interacciones de la categoría Ideas Creativas

En la tabla 10 se resume la información de los tres segmentos de interacción de esta categoría seleccionados, y se muestra la biblioteca a la que corresponden, su duración, participantes, su rango etario, los instrumentos semióticos utilizados y los códigos de compromiso y disfrute.

Tabla 10: Segmentos de ideas creativas.

<b>Biblioteca</b>	<b>Duración (segundos)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Rango etario (años)</b>	<b>Inst. semiótico</b>	<b>Códigos COM</b>	<b>Códigos DIS</b>
B	31	4 niñas y 4 niños	5 - 9	Libro (MCO)	DA, ND, RP	-
D	34	3 niñas y 1 niño	4 - 8	Libro (NCL)	DA, ND,	S

		niño			RP
E	100	3 niñas	6 - 11	Pañuelos	DA, ND, S RM, RP

En el primer segmento seleccionado, la mediadora está leyendo el cuento a las y los participantes, sosteniendo el libro abierto en su dirección para que puedan ver el contenido. Varios niños responden a la pregunta inicial de la mediadora, hay participación frente a su solicitud implícita de ideas creativas:

*Fragmento 10*

M(mediadora): ¿Por qué habrán desaparecido las ramas de los árboles?

N(iña) 8: (Levanta su dedo en señal de pedir la palabra) Porque el oso las estaba cortando.

M: ¿El oso las estaba cortando? ¿Y para qué las habrá estado cortando?

N3: ¿Para hacer una fogata?

N8: Para hacer hojas.

M: Para hacer hojas, para hacer una fogata. ¿Qué más puede haber sido?

N4: (Levanta el globo que tienen en su mano en señal de pedir la palabra) Una casa de palo.

M: Una casa de palo, ¿qué más?

La invitación de la mediadora es una pregunta “abierta” que facilita que existan diversas respuestas, y sus otras intervenciones desencadenan que niñas y niños estén atentos a las respuestas de los otros, indicador importante de compromiso en este contexto de participación. La mediación en esta actividad tiene la función de generar un clima de participación activa, del que da cuenta este segmento, en que hay un encadenamiento de respuestas y las respuestas de unos niños estimulan las respuestas de otros. Una de las niñas profundiza su propia idea creativa aportada previamente, por lo que se provee la oportunidad para eso también.

En el segundo segmento analizado, la mediadora está leyendo el cuento mostrándole el contenido del libro a niñas y niños con el libro abierto hacia ellos. Les plantea una pregunta novedosa conectada con el contenido del libro, que les genera disfrute y facilita ideas creativas en relación a sus intereses:

*Fragmento 11*

M: ¿Qué palabras se comerían ustedes?

N2: Eeeh la de “dormir”, ahí me duermo (junta sus palmas, las lleva al lado de su

cabeza como si fueran una almohada y echa el cuerpo hacia atrás encima del cojín, haciendo sonido de ronquido).

N4: Mmm (levanta su dedo en señal de estar pidiendo el turno para hablar) yo sería “comer”.

M: ¿Comer? ¿La palabra “comer”?

N4: (Asiente).

N1: (Levanta su dedo en señal de estar pidiendo el turno para hablar) La palabra “viaje”.

M: ¿Viaje? Muy bien.

N2: Entonces vas a viajar.

Varios niños participan y las ideas de uno incitan e influyen las respuestas de otros. Se genera algo que puede ser considerado como clima de ideas creativas, que estimula la participación de la mayoría, quizás porque es imposible fallar frente a esa consigna, cualquier cosa que se diga va a ser correcta. Uno de los niños propone una nueva idea que no es una respuesta a la pregunta inicial (última línea del fragmento), nueva idea a propósito de que la palabra “viaje” es una acción, que demuestra el pensamiento divergente promovido por la pregunta inicial. Esto puede concebirse como un encadenamiento de ideas más creativas, que implica pasar a otro nivel de creatividad más allá de lo planteado en la consigna inicial, porque aporta un nuevo elemento a la interacción y plantea una nueva lectura de la situación hipotética propuesta por la mediadora.

En el tercer segmento seleccionado, la mediadora y las niñas recrean objetos con los pañuelos que tiene cada una. La mediadora demuestra su actitud creativa a lo largo de todo el segmento, fomentando las ideas creativas por parte de las niñas y agregando más elementos creativos a la interacción:

#### *Fragmento 12*

M(mediadora): ¿Cómo más lo podemos ocupar? Como tú creas va a estar bien, lo que sea (hablándole a N2).

N(íña) 2: No se me ocurre nada...

M: ¿Quieres que yo diga y después dices tú?

N2: (Asiente).

M: Yo lo quiero usar como pañuelo para sonar la nariz (lo lleva a su nariz) no se suenen de verdad eh...

N1, N2 y N3: (Ríen).

M: No me lo dejen con mocos (ríe). Ya, ¿y usted, señorita? (hablándole a N2).

N2: Mmm (pensando ideas).

M: (Hablando en voz baja) Cualquier cosa, cualquiera.

N2: ¿Como un libro? (estirando completamente el pañuelo).

M: Como un libro, buenísimo (estirando el pañuelo tal como lo hizo N2).

Este segmento es un buen ejemplo de una interacción lúdica, porque es verdaderamente interactivo. Se codificaron todos los indicadores de compromiso y el reír como indicador inequívoco de disfrute es recurrente a lo largo de la interacción. Respecto del disfrute, es posible señalar el estado de *flow* como componente relevante en este segmento, elemento que la mediadora genera, refuerza y mantiene, sostiene la sensación de flujo de toda la actividad. La niña que aporta la última idea da cuenta de los alcances que puede tener el pensamiento divergente, debido a que es capaz de desmarcarse de los referentes que se habían estado usando hasta ese momento (pañuelo como tobillera y como cintillo para el pelo) con el fin de aportar otra idea distinta. Esto puede concebirse como una habilidad más sofisticada, lo que es llamativo porque ella es la niña que tuvo mayores dificultades para plantear una idea creativa y que requirió más apoyo por parte de la mediadora, no obstante, es la que pensó de manera más divergente y no convencional.

Analizando los tres segmentos seleccionados, puede afirmarse que promover ideas creativas supone: abrir el espacio para que las y los participantes expresen algo que va a ser correcto en cualquier caso, que la mayoría de los niños y las niñas responden a la consigna o invitación de la mediadora, que la participación de uno estimula la del otro, que unos complementan o complejizan las ideas de otros, y que se genera un clima o contexto en que todos sienten que pueden participar. En este sentido, pareciera que la promoción de ideas creativas y las respuestas e intervenciones en esa línea, favorecen un clima de interacción entre niñas, niños y con adultos mediadores de lectura, que estimula que se planteen ideas poco convencionales, favorece el pensamiento divergente, y refuerza conductas de niñas y adultos asociados a compromiso y disfrute.

#### 6.2.5. Interacciones de la categoría Juego Social con Mediadora

En la tabla 11 se sintetiza la información de los tres segmentos de interacción de esta categoría seleccionados, y se muestra la biblioteca a la que corresponden, su duración, participantes, su rango etario, los instrumentos semióticos utilizados y los códigos de compromiso y disfrute.

Tabla 11: Segmentos de juego social con mediadora.

Biblioteca	Duración (segundos)	Participantes	Rango etario (años)	Inst. semiótico	Códigos COM	Códigos DIS
A	110	3 niños	4 - 8	Libro (MCO)	ND, DA	ES
E	480	2 niñas y 1 niño	6 - 9	Plasticina	DA, ND, RM, RP	S
E	109	3 niñas y 2 niños	5 - 8	Canción	DA, ND	-

En el primer segmento analizado, la mediadora está leyendo el cuento mostrándole el contenido del libro a los niños con el libro abierto hacia ellos. Al inicio del segmento uno de los niños imita el gesto de la mediadora, un gesto simbólico que representa una emoción, la preocupación a raíz de un hallazgo en la historia. En términos de mediación, el niño responde a señales emocionales que le entrega la adulta de la interacción, aprende formas de reaccionar frente a situaciones, que en este caso no es una respuesta emocional, sino simbólica. Más adelante en el segmento, la conducta de uno de los niños en respuesta al contenido del cuento gatilla la conducta de otro niño de manera secuencial, los tres niños se imitan entre sí, hay un gesto corporal y una consigna verbal. Y a continuación de eso se presenta este fragmento que continúa el clima de suspenso imperante hasta este momento:

*Fragmento 13*

M: ¿Qué pasó? (los mira con cara de desagrado) Oh, oh...  
 N1: Lo aplastó.  
 M: ¿Y el conejo?  
 N1: Está abajo suyo en su trasero...  
 N2: (Hace un gesto de asco).  
 M: ¿En su trasero? (Se lleva una mano a la boca en señal de asombro).  
 N3: (Desplazándose por los asientos) Sí.  
 N1: A ver, da vuelta la otra página.  
 M: Carlos, ¿qué crees tú? (Hablándole al N2).  
 N1: (Mira a N2 atento a su respuesta).  
 N2: Eeh, lo mismo...  
 M: ¿Lo aplastó con el (mueve los labios con énfasis como diciendo “trasero”)?

Esta interacción lúdica se desencadena con el gesto divertido de la mediadora, relativo al suspenso y la sorpresa por lo que está aconteciendo en el cuento. Después de la respuesta secuencial en que los niños se imitaron, surge esta respuesta simultánea de los tres niños atentos a lo que va a pasar con los personajes de la historia, en que el juego social con la mediadora también genera juego social entre los tres niños, reforzado y estimulado por la mediadora, que además aprovecha las ideas creativas de los participantes. En esta interacción el indicador de disfrute codificado fue la expresión de sorpresa, que tiene relación con el clima de suspenso descrito anteriormente y que deriva del componente narrativo del instrumento semiótico empleado en esta actividad.

En el segundo segmento seleccionado, el niño y las niñas participantes están haciendo figuras de plastilina de los personajes y objetos que aparecían en el cuento que habían leído anteriormente. Aunque fueron codificados todos los indicadores de compromiso y la sonrisa como indicador de disfrute, bajo una observación más detenida la actividad pareciera ser menos lúdica que las otras de esta categoría, debido a que se hace bastante énfasis en que los objetos que hagan se parezcan a los del cuento:

#### *Fragmento 14*

M(mediadora): Miren, yo ahora traje unas plastilinas, para que nosotros (...) hagamos algo que nos gustó del cuento, por ejemplo, un libro, un libro mordido, un brócoli, mmm a Enrique, lo que ustedes quieran, ¿ya? (se para a buscar las cajas de plastilina y las deja en el suelo donde todas/os pueden alcanzarlas).

N(iña) 2: ¿Se puede llevar a una...?

M: Pueden hacer lo que ustedes deseen.

N2: ¿Lo que nosotros queramos?

M: Sí, pues, por supuesto (sacando las barras de plastilina de la caja) y se lo pueden llevar, claro que sí.

N2: Un perro.

M: Ah pero que tenga que ver con el cuento (se lo indica al lado de ella) ¿te acuerdas de las imágenes del cuento?

Algunas definiciones de juego han recalcado que esta actividad está centrada en el proceso más que en el resultado, por lo que poner el foco en lograr el objetivo de la tarea es un aspecto que puede inhibir la interacción lúdica entre participantes, este tipo de intervenciones está en contra de lo lúdico. A pesar de esto, poco después del comienzo de la actividad ilustrado en el fragmento 15, existe una invitación a jugar con preguntas retóricas mientras hacen las figuras de plastilina. Durante ese breve fragmento, interactúan en base a preguntas motivadoras que les plantea la

mediadora más allá de la tarea abordada y que supone mayor involucramiento de ellos en la interacción, por lo que puede ser considerado como juego social con la facilitadora en mayor medida que el resto del segmento:

#### *Fragmento 15*

M(ediadora): ¿Y a ustedes les gusta leer?

N(iño) 1, N2 y N3: (Al unísono, de manera rápida y entusiasta) Sí (moldeando sus pedazos de plasticina).

M: ¿Y les gustaría ser la persona más inteligente de su curso?

N1, N2 y N3: Sí (de manera menos entusiasta que la respuesta anterior).

M: ¿Y les gustaría ser la persona más feliz de su curso?

N1, N2 y N3: Sí (al unísono, en un tono similar al de la respuesta anterior).

M: Sí, qué bueno, eso es súper importante.

En el tercer segmento analizado, la mediadora invita a niñas y niños a jugar cantando una canción, para lo que les explica los movimientos de manos que tendrán que realizar en coordinación con el ritmo de lo cantado por ella. Todos los niños que están participando de la actividad tratan de repetir la canción y los movimientos que hay que hacer, ninguno se resta de la instancia. La canción es al mismo tiempo música, movimiento y juego, y está compuesta por sílabas que no forman palabras en castellano, sino que más bien son estímulos sonoros que imitar cantando. El siguiente fragmento ilustra parte de esto:

#### *Fragmento 16*

M(ediadora): Bueno, vamos a empezar con un pequeño juego. Todos con las manitos así (posiciona sus manos al frente suyo, con los codos flectados, con las palmas abiertas hacia adentro, en paralelo).

N(iño) 1, N2, N3, N4 y N5: (Ponen sus manos en la misma posición).

M: Y después vamos a hacer así (mueve sus manos a otra posición manteniendo las palmas en paralelo), como un gran paquete de regalo. (Vuelve sus manos a la posición inicial) Bien, atentos...

(Canta una canción con distintas expresiones silábicas y moviendo las manos, realiza tres movimientos de mano distintos, explicándole a los niños cómo hacerlo cada vez).

N1, N2, N3, N4 y N5: (Todos siguen e imitan los movimientos de mano y brazo que hace la mediadora mientras canta, variando de tres formas según las sílabas de la canción).

M: ¿Y qué pasa si lo hacemos como un tiburón gigante, así muy grande? Dale.

(Canta la misma canción de antes, con un tono de voz más grave y rasposo, realizando movimientos de manos y brazos más exagerados que antes).

N1, N2, N3, N4, N5: (Todos siguen e imitan los movimientos de mano y brazo que

hace la mediadora mientras cantan, realizando movimientos exagerados de la misma forma en que ella los hace).

La canción o música favorece que todos participen simultáneamente, se da una coordinación y sincronización de los movimientos entre todos quienes forman parte de la actividad. Este tipo de baile involucra un elemento simbólico de animales, por lo que el comportamiento simbólico con el cuerpo está cruzado por la canción, ya que imitar un tiburón en la canción introduce el elemento musical al acto de simbolización. Respecto de esto, cobra sentido la noción de instrumento semiótico, dado que lo que diferencia específicamente este segmento de los otros no es el código sino el instrumento semiótico, que: promueve la participación simultánea, favorece la coordinación y la simbolización, favorece la participación de varios elementos lúdicos y los canaliza con facilidad en pos de una experiencia lúdica integral.

El análisis de los tres segmentos seleccionados evidencia dos puntos principales. Por un lado, el juego social con la mediadora adopta distintas formas en base a los diferentes instrumentos semióticos empleados y las consignas enunciadas por las mediadoras según el instrumento semiótico definen las interacciones lúdicas dentro de cada actividad. Esto, a su vez, incide en la participación de las y los niños manifestada en los indicadores de compromiso y disfrute de los tres segmentos, ya que, aunque existen diferencias acerca de qué conductas promueve cada actividad según qué instrumento, en los tres segmentos fue posible observar algún grado de compromiso y disfrute. Por otra parte, existe una estrecha vinculación entre esta categoría interaccional de juego social con la mediadora y el comportamiento simbólico, dado que los tres segmentos analizados incorporan elementos simbólicos con mayor o menor protagonismo, por medio de la voz y el cuerpo como recursos predominantes, lo que constituye un nuevo refuerzo de la importancia de la simbolización como parte de las interacciones lúdicas.

#### 6.2.6. Interacciones de la categoría Juego Social entre Niños

En la tabla 12 se resume la información de los tres segmentos de interacción de esta categoría seleccionados, y se muestra la biblioteca a la que corresponden, su duración, participantes, su rango etario, los instrumentos semióticos utilizados y los códigos de compromiso y disfrute.

Tabla 12: Segmentos de juego social entre niños.

<b>Biblioteca</b>	<b>Duración (segundos)</b>	<b>Particip.</b>	<b>Rango etario (años)</b>	<b>Inst. semiótico</b>	<b>Códigos COM</b>	<b>Códigos DIS</b>
B	486	1 niña y 2 niños	4 – 5	Juego de cartas	DA/NDA, SD, NRM/RM, RP	-
C	74	2 niñas y 2 niños	6 – 12	Libro (MCO) y lupas	ND, DA, RM	-
D	354	3 niñas y 2 niños	4 – 10	Libro (QMG)	DA, ND, RM, RP	S, ES, A

Un segmento se considera como parte de la categoría de juego social entre niños en la medida que: todas las niñas y niños están participando en la misma actividad, es una actividad conjunta compartida por los niños, en que el movimiento de cada uno le da pistas al otro para su acción y en que existe incidencia mutua en la participación de cada uno. Desde esta base, los tres segmentos que forman parte de esta categoría cumplen con esta condición para su consideración.

En el primer segmento seleccionado, la mediadora les propone jugar al Memorice con cartas de los personajes del cuento, que es un juego que admite que puedan jugar niños pequeños. Este es un tipo de juego que implica un desafío cognitivo y atencional no menor para niños de la edad de las y los participantes, razón por la que puede que no favorezca tan fácilmente el disfrute y el compromiso, en línea con los indicadores codificados para este segmento. La interacción consiste en el proceso de aprender a jugar el juego durante el transcurso de toda la partida, que es un proceso de iteración en sí mismo:

*Fragmento 17*

M(mediadora): Tienes que sacar una, darla vuelta así (muestra el animal de una de las cartas) y otra así (da vuelta otra), ¿ya? Si son iguales, te quedas con ellas; y si no, las tienen que dar vuelta, pero tienen que acordarse de que acá había una serpiente y acá había un oso (apunta cada una de esas dos cartas). (...)

N(iña) 3: (Da vuelta dos de las cartas que están dispuestas en el suelo, al centro del grupo).

M: Reno y ardilla. Ya, hay que darlas vuelta (le ayuda a N3 con una de las cartas)

N1: (...) (Da vuelta un par de cartas, mira que son distintas y las vuelve a dar vuelta).

M: Reno y ardilla. (...).

M: Ya, yo les ayudo (da vuelta una carta) ¿cómo se llama este animal?  
 N1: Topo.  
 M: El topo y (da vuelta otra carta) un conejo. No eran iguales, así que las volvemos a dar vuelta (las pone por el reverso) (...)  
 N3: (Da vuelta dos cartas).  
 M: El oso y el sapo (apuntando cada una).  
 N3: (Las da vuelta por el reverso).  
 M: Te toca a ti (hablándole a N1).  
 N1: (Da vuelta una carta).  
 M: ¿Dónde estaba el otro topo?  
 N1: (Da vuelta otra carta).  
 M: Casi (da vuelta una carta) El reno, ¿se acuerdan dónde estaba el otro reno? Lo habíamos visto... (da vuelta otra carta) una serpiente.

El fragmento ilustra cómo se desarrolla el segmento completo, ya que la interacción casi no varía durante todo lo que dura el segmento. Uno de los elementos positivos es que están aprendiendo a jugar el juego jugándolo, que es una de las mejores maneras en que se puede enseñar. Este segmento puede ser pensado como un proceso de mediación constante y andamiaje paso a paso de cómo jugar el juego, ya que la mediadora está durante todo el juego prestando apoyo a los niños, aclarando los turnos y lo que hay que hacer en cada uno. Explicita cada cosa que hacen los participantes, algo que pareciera que fue necesario para que lograran jugar el juego. La mediadora también realiza andamiaje metacognitivo, mediando el proceso cognitivo que debieran hacer los jugadores en su turno para lograr el objetivo de reunir pares de cartas. Debido a la naturaleza lúdica del Memorice, que es un juego reglado, los niños de 4 a 5 años requieren de mayor mediación que en otras sesiones de juego social entre niños.

En el segundo segmento analizado, la mediadora plantea una tarea o reto que niñas y niños tienen que abordar como equipo: buscar pistas de la historia en el libro. Los instrumentos semióticos son el libro de cuento como la fuente de la información a buscar, y la lupa como el artefacto que posibilita la búsqueda:

#### *Fragmento 18*

M(ediadora): Tengo dos lupas, así que nos vamos a dividir en equipos (Le entrega el libro a los cuatro niños y les reparte dos lupas) Busquemos las pistas que indicaban que el oso era culpable, ¿ya? (Da vuelta el libro y se lo presenta a los niños) Busquemos tres pistas (...)  
 N(iño) 2: (Tiene una de las lupas en la mano y enfoca algunas cosas a la distancia).  
 N3: (Está sentada inclinada sobre el libro, mirándolo con atención).

M: Pero muévanlo como quieran (refiriéndose al libro).

N4: (Tiene la otra lupa, da vuelta las páginas del libro y enfoca de cerca el contenido).

M: Esa es la primera pista, ¿o no? Sigán buscando, ustedes me dicen (...)

N1: (Apunta a uno de los dibujos de esa página).

N3: Ahí (indica el mismo dibujo).

M: Aaah ya, ¿otra? (Da vuelta la página).

Esta actividad lúdica se deriva del conflicto narrativo del cuento, directamente del contenido del libro, en el que hay un misterio por resolver que está siendo abordado por un grupo de personajes, lo que favorece que sea un juego en que se les invita como equipos. La lupa como instrumento simboliza la exploración, lo científico, es un símbolo del ejercicio de investigación, por lo tanto, el hilo narrativo del misterio es muy coherente con la lupa, dado que el instrumento semiótico refuerza el contenido narrativo del cuento. Es relevante el hecho de que se rescata la historia del cuento más allá de los personajes, a diferencia del Memorice del segmento anterior que solo retoma los personajes del cuento, lo que probablemente está relacionado con que los cuatro participantes responden a la invitación de la mediadora y con los indicadores de compromiso señalados para este segmento.

En el tercer segmento seleccionado, la actividad consiste en que niñas y niños son quienes leen el cuento, que es un uso totalmente distinto del libro como instrumento semiótico en comparación a todos los otros segmentos con cuentos como instrumento. El juego social entre niños alude a que la mediadora abre la posibilidad de que los niños tengan participación protagónica, un rol más activo de expresión y de elección de personajes. Son un grupo de niños jugando a representar los personajes del cuento:

#### *Fragmento 19*

N(iña) 2: “¿Has visto mi gorro?”.

N4: (Hincado en el cojín) “No... no... he visto tu gorro” (se sienta riendo).

N2: “Bien, gracias de todos modos”.

M(ediadora): Y el oso se va caminando (hace gesto con su mano como si dos de sus dedos fueran las piernas del personaje caminando)...

N3: (Sonríe levemente).

M: ... Me imagino, por el bosque (da vuelta la página) y yo soy la rana, y aparece la rana y le pregunta “Rana...” (se lleva la mano a la boca en señal de error).

N2: “¿Has visto mi gorro?”.

M: “No, no he visto ningún gorro por aquí”.

N1 y N4: (Sonríen).

N2: “Bien, gracias de todos modos”.

N3, N4 y N5: (Sonríen).

La narrativa que conduce el juego es fundamental, ya que están jugando en torno a una historia y existe incertidumbre por el final de la historia, lo que genera emociones relacionadas con la expectativa. Esta actividad los involucra a todos en conjunto y presenta interacciones claras entre los mismos niños a lo largo del segmento: se orientan sobre la elección de personajes, les comentan cosas a los otros sobre sus hipótesis de desarrollo de la historia, bromean entre ellos, entre otras. Un par de niñas asumen rol de mediación en momentos puntuales, no solo participan leyendo el cuento, sino que también ayudando a distribuir roles, por lo que el rol de mediadora deja de ser exclusivo de la adulta a cargo y se vuelve una función compartida. Surgen ideas creativas espontáneas, no estimuladas por la mediadora, y éstas además generan otras respuestas de los niños. Por la forma en que se desarrolla la sesión, por la naturaleza de la actividad y por la actitud de la mediadora, se va generando un clima de la actividad que favorece las ideas creativas y la participación. Los indicadores de disfrute y compromiso demuestran claramente que esta es una actividad lúdica para las y los participantes, posiblemente explicado por el hecho de tener un rol activo junto con esperar el turno para leer, que define un ambiente de nerviosismo y expectativa por la espera. Este segmento tiene muchos de los elementos lúdicos revisados y es bastante evidente que niñas y niños están disfrutando comprometidos en la actividad.

Analizando los tres segmentos seleccionados, pareciera que lo que hace la diferencia en términos de que la sesión de cuentacuentos sea más o menos lúdica refiere a usar el contenido narrativo del cuento y en qué grado se utiliza. El juego Memorice del primer segmento vincula la actividad con los personajes del cuento, pero no tiene una narrativa constituyente y en él cobra más importancia la iteración. En el juego investigativo del segundo segmento, hay un elemento narrativo que podría estar asociado al significado como característica de las experiencias lúdicas. La experiencia de representación de personajes del tercer segmento también puede ser entendida como un juego investigativo, principalmente debido a que el contenido de ese cuento refiere a resolver un caso de robo. Además de esto, pensar a niñas y niños como protagonistas de la actividad de cuentacuentos también surge como componente importante que estimula interacciones lúdicas en este contexto. En un cuentacuentos que es lúdico la historia del libro no solo se escucha, sino que es manipulada activamente por quienes participan activamente contándola, y no solo es narrada

de acuerdo al contenido oficial creado por el autor del libro, sino que niñas y niños también pueden aportar con ideas creativas, propuestas de modificaciones y humor al compartir la narración con otros, que son elementos que terminan definiendo el clima del grupo y las interacciones lúdicas entre sus miembros.

## 7. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se han analizado diecinueve sesiones de cuentacuentos a partir de un conjunto de indicadores que permiten identificar interacciones relevantes desde la perspectiva del aprendizaje a través del juego, cuyo análisis permite darle forma a elementos significativos de la conceptualización y operacionalización del juego en este contexto. El análisis de dichas interacciones ha permitido comprender mejor los componentes psicológicos e instrumentales que constituyen el juego en el escenario específico de actividades de cuentacuentos. Algunos de estos componentes son: el núcleo del cuerpo con la voz, los objetos y la acción al momento de simbolizar los elementos que permiten encontrar significado en la actividad; la utilización de recursos no verbales que contribuyen a la significación y comprensión de elementos narrativos; el valor de la promoción de ideas creativas para la construcción de un clima participativo; las posibilidades de diversificación de la participación que ofrecen los diferentes instrumentos semióticos; y la fuerza de las narrativas subyacentes de la actividad para incrementar su naturaleza lúdica.

Uno de los principales tópicos que surge del análisis realizado sobre las interacciones que integraban comportamiento simbólico, es esta unidad entre cuerpo, voz, objeto y acción. El movimiento y la acción aparecen como algo sustancial a la capacidad de simbolizar, y por lo tanto al juego, lo que abre una interrogante acerca de la posibilidad de juego sin estos componentes. La simbolización en base a un objeto no estaría reducida a un objeto que representa algo, sino que sería un objeto realizando una acción que deriva de un movimiento. El cuerpo, de este modo, abriría nuevas posibilidades metodológicas, como un recurso de simbolización y significación que puede contribuir al desarrollo de la comprensión del mundo en niñas y niños.

En ese contexto, Meltzoff y Decety (2003) revisan el concepto de coordinación intermodal como un hallazgo empírico que ayudó a acelerar cambios en la comprensión de la cognición en niños y recién nacidos. La coordinación intermodal refiere a la capacidad de operar con información multimodal reconociendo equivalencias en la información entre modalidades sensoriales de los seres humanos (Meltzoff, 1999). El autor ha realizado mapeos intermodales de carácter oral-visual y entre producción-percepción del discurso, llegando a verificar la conexión intermodal, lo que también implica que las y los niños puede usar la coordinación intermodal para detectar equivalencias entre sus propias producciones conductuales (movimientos, vocalizaciones,

etc.) y el comportamiento que perciben (Meltzoff & Decety, 2003). En línea con estos estudios, los resultados de la presente investigación referentes al comportamiento simbólico dan cuenta de que las niñas y los niños pueden simbolizar con la voz o con el cuerpo indistintamente. Ambas formas distintas de representar están íntimamente ligadas, y si en algún momento se tiene dificultad con una de ellas es posible recurrir a la otra, por lo que la capacidad simbólica a través de sonidos y gestos es de alguna manera intercambiable.

En otro aspecto, la canción como instrumento semiótico favorece la participación de varios elementos lúdicos y los canaliza con facilidad, específicamente desde situaciones de juego social de niñas y niños con las mediadoras. Al respecto, Zachariou y Whitebread (2015) proponen el concepto de juego musical, que es un tipo universal de juego que consiste en actividades que permiten a niñas y niños explorar, improvisar y crear con sonido. Podría incluir vocalizaciones, movimiento rítmico del cuerpo y juego con objetos que hagan sonidos, además de juegos con aplausos, juegos en círculos, juegos con movimientos y juegos instrumentales, que son tipos que incluyen no solo a los pequeños sino a niños más grandes (Zachariou & Whitebread, 2015). En línea con esto, Custodero (2009) manifiesta que la musicalidad comunicativa es parte fundamental de la relación niño-cuidador, la que se expresa a través de diálogos musicales en que la responsividad de las niñas y los participantes es una característica esencial. Por lo tanto, hay que considerar que la naturaleza innata y universal del juego musical refuerza su significancia y posibilita oportunidades para la interacción social (Marsh & Young, 2007), ya que la musicalidad es un valor agregado del juego musical porque un alto nivel de interdependencia entre niños es un elemento central para el desempeño exitoso en este tipo de actividades (Zachariou & Whitebread, 2015). Esto permitirá a futuro profundizar el análisis de las interacciones niño-mediadora en actividades de cuentacuentos que estén mediadas por canciones.

Del mismo modo, destaca el componente narrativo que adoptan algunos juegos como parte de las interacciones que acontecen en sesiones de cuentacuentos, principalmente entre las niñas y los niños participantes. En relación a este elemento, Delafield-Butt y Trevarthen (2015) conciben la narrativa como la creación de proyectos imaginativos y experiencias desplegadas en expresiones de movimiento y voz, atribuyéndole el poder de que el entendimiento humano avance. Plantean que todas las narrativas tienen su raíz y se expresan en el movimiento del cuerpo para la comunicación, y consideran que los impulsos de las más sofisticadas narrativas derivan de algunos

rituales y formas de juego en la infancia (Delafield-Butt & Trevarthen, 2015). Los autores reconocen el aspecto dual de la narrativa, ya que por un lado es una experiencia física y emocional corporizada de un sujeto, y por otro es una experiencia semiótica de entendimiento consensuado, que finalmente tiene como objetivo darle sentido o significado a una vivencia (Delafield-Butt & Trevarthen, 2015).

Igualmente, Nicolopoulou (2007) vincula la narrativa con el juego de simulación. Propone que un componente central de este tipo de juegos es que pone en acto escenarios narrativos, lo que es relevante ya que el contar cuentos por parte de niños y los juegos de simulación son modos complementarios de su actividad narrativa, con orígenes y trayectorias de desarrollo separadas (Nicolopoulou, 2007). Para crear o comprender un escenario narrativo, niños y adultos deben construir un modelo mental de una situación narrativa que esté siendo retratada (independiente de su actual contexto espacio-temporal) y transformarla apropiadamente a medida que la narrativa se desarrolle, lo que es importante porque requiere de la habilidad para vincular acciones y eventos en una trama coherente, además de la disposición de entrar en el punto de vista de cada personaje dentro de la narrativa (Nicolopoulou, 2007). La autora refuerza los beneficios que puede tener para las habilidades de niñas y niños que estén íntimamente ligados el juego de simulación con la narrativa, y que esto debiera ser incentivado desde diversas prácticas y contextos, incluyendo las interacciones adulto-niño y actividades en grupos de pares (Nicolopoulou, 2007).

A su vez, se releva la especificidad del espacio de cuentacuentos como instancia creativa y su diferencia con otros contextos de interacción. El trasfondo del entusiasmo con que niñas y niños expresaron sus ideas creativas, evidenciado en el análisis, puede ser la diferencia de esta actividad con lo que están acostumbrados a vivir en la escuela, espacio que suele ser pensado como desprovisto de creatividad. En este sentido, Erickson (2009) manifiesta que los niños pequeños se unen a rutinas del día mostrando especial interés en instancias sociales que incorporan ritmos y canciones de baile y música, incluso después de haber tenido la experiencia de ir a la escuela para participar de la instrucción formal.

Desde la perspectiva de investigadores que han estudiado la creatividad en entornos educativos, los ambientes creativos se caracterizan por la expresión de opiniones, el respeto entre compañeros y la libertad en la acción (Krumm, Vargas Rubilar, Lemos & Oros, 2015). Que una idea sea creativa depende de la interacción entre sujetos, ya que el validador de un producto creativo

es una figura de autoridad en el contexto y ésta suele ser un adulto, es decir, los participantes de una actividad son los principales actores que definen las formas en que se establecen los ambientes creativos (Serrano, Soto, Arcos & Jarquín, 2018). Estos aspectos suponen que, la tarea del docente es tan central para la generación de estos ambientes creativos que, profesores poco creativos de intervención educativa rígida no aportan a construir ambientes favorables para la creatividad, sumado a que las acciones creativas son generalmente reprimidas en los contextos escolares (Glaveanu, 2010). Por lo tanto, si en la incubación de ideas creativas existen actitudes de desaprobación ante la expresión, es probable que los sujetos tengan miedo de expresarse y se restrinja la producción creativa, debido a que la creatividad se convierte en un proceso dialógico entre las ideas innovadoras y el contexto en el que se enmarcan (Serrano, Soto, Arcos & Jarquín, 2018).

Por otro lado, la consideración del disfrute y el compromiso como indicadores de juego abre un espacio de reflexión sobre la concepción del juego, la posibilidad de repensar la relación entre compromiso y disfrute al momento de caracterizar una situación de juego, debido a que cualquiera de los dos en grado elevado podría dar luces de una actividad de naturaleza lúdica (por ejemplo, cuando un niño no está riendo, pero está muy concentrado).

Respecto de este debate, Adolfsson et al. (2018) plantean que cuando un niño juega con otro niño, él o ella mejora su funcionamiento corporal, por ejemplo, en términos de funciones mentales ligadas al lenguaje, y también sus habilidades respecto del nivel de actividad, como adquirir lenguaje e interacciones personales. Los autores agregan que cuando las funciones cognitivas aumentan, el niño o niña probablemente invertirá más tiempo y estará más comprometido en una situación de juego con otro niño o niña. Por ende, las actividades que son experimentadas como divertidas funcionan como facilitadoras para el compromiso de los niños, además de mejorar su desempeño y afectar positivamente sus funciones corporales (Adolfsson et al., 2018).

Sin embargo, Lumby (2011) manifiesta que la discusión acerca de la relación entre disfrute y aprendizaje ha asumido que el aprendizaje es contingente a la voluntad de involucrarse y persistir, y que éste no acontecerá a menos que la tarea de aprendizaje sea evaluada como potencialmente disfrutable, resultante en motivación para comenzar y persistir. No obstante, no existe un cuerpo de evidencia convincente que establezca que el disfrute es necesario como complemento del

aprendizaje, y la conclusión más importante al respecto en base a la evidencia es que la complejidad de establecer una relación entre disfrute y aprendizaje desafía las metodologías actuales con las que este tema se ha estudiado (Lumby, 2011).

En consecuencia, una de las paradojas del juego según Vygotski (1979) es que en el juego el niño puede hacer lo que desea dado que la situación de juego está relacionada con el placer, pero también acepta someterse a determinadas reglas y por ende renuncia a lo que quiere, porque esta sujeción a las reglas y renunciar a su acción impulsiva conforman una vía hacia el máximo disfrute en el juego. En este contexto, el niño se enfrenta al dilema entre seguir las reglas del juego y hacer lo que le gustaría hacer si pudiese actuar de manera espontánea, dado que se encuentra actuando de manera opuesta a como quisiera, razón por la que en el juego se genera el mayor nivel de autorregulación del que es capaz un niño pequeño (Vygotski, 1979). El disfrute en el juego reglado radicaría en cumplir las reglas, idea que refuerza la necesidad de repensar la relación entre compromiso y disfrute como indicadores de participación de niñas y niños en un juego.

Con todo, las conclusiones del estudio son las siguientes. En primer lugar, en actividades de cuentacuentos, niños y adultos interactúan de múltiples maneras valiéndose de diversos instrumentos semióticos que provee la actividad, los que dan lugar a distintas formas de compromiso y disfrute por parte de las y los participantes. Si la actividad de cuentacuentos se pensara simplemente como un adulto que le lee un cuento a un niño, sería difícil imaginar todas las formas de participación que se han evidenciado en este estudio, sin embargo, la experiencia en las bibliotecas en las que se realizó la investigación muestra que las instancias actuales de cuentacuentos implican mucho más que libros y dan pie para la lectura en diversos lenguajes, asociados a lo literario o no.

Algunas de las actividades analizadas pueden ser concebidas como más lúdicas que otras en base a varios de los criterios que se han revisado, existen distinciones entre ellas no solo en cuanto a instrumentos semióticos involucrados. Algo similar sucede con las interacciones lúdicas, puesto que lo son porque están siendo analizadas desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego que pone el foco en los elementos lúdicos, pero podrían ser consideradas más o menos lúdicas. Las interacciones que se consideraron como relevantes, lo fueron en la medida que rescataron los principales elementos de esa perspectiva. Por lo tanto, vale preguntarse: ¿qué elementos aportan a lo lúdico? Se hace necesario explicitar qué se está entendiendo por lúdico o

por juego, con todo lo difícil que ha sido definir eso históricamente, entendiendo el amplio espectro de lo que puede ser contemplado bajo esas denominaciones.

Respecto de los elementos aportados a lo lúdico, probablemente el más predominante ha sido la unidad conformada por cuerpo, voz, objetos y acción para la simbolización, orientada a encontrar significado en la actividad de la que se participa. Las tres formas de simbolización que se propusieron para el análisis en este estudio resultaron estar estrechamente conectadas, al punto de formar parte de esta unidad que se propone junto al componente del movimiento. La forma de simbolizar con objetos se basa esencialmente en el movimiento de lo representado, con el movimiento como función del cuerpo que logra vincular el cuerpo con los objetos. Es por esto que la voz, el cuerpo, los objetos y la acción serían herramientas que están al servicio de la simbolización, son recursos complementarios tan imbricados que pueden formar parte simultáneamente de una respuesta en determinado contexto. E impresionan todos los recursos que tienen niñas y niños para comprender y simbolizar.

Asimismo, el uso de estos recursos no verbales puede ser entendido como una vía alternativa al lenguaje verbal para la significación, que también contribuye a la comprensión de elementos narrativos de la actividad y componentes de otro orden. Estas experiencias de simbolización no necesitan estar mediadas por una elaboración discursiva simple o compleja, porque se puede representar sin depender del lenguaje verbal, hay otras formas de lenguaje que pueden ser igualmente accesibles para dos o más partes de una interacción. Es decir, existen otras formas de significación, que juegan con lo explícito versus lo implícito en una situación, y que son experiencias que tienen valor por sí mismas más allá de la palabra. Además, estas experiencias de significación podrían incorporar otro tipo de elementos, como el componente emocional, por ejemplo, a modo de puente que refuerce la conexión con lo narrativo.

Otra conclusión de esta investigación es que es posible vislumbrar elementos instrumentales e interactivos que potencialmente pueden enriquecer la naturaleza lúdica de actividades de cuentacuentos en bibliotecas. Al respecto, cuando el juego tiene un componente narrativo, favorece la participación y los indicadores en que ésta se pueda traducir, por lo que es necesario explotar el elemento narrativo del juego. Pero este componente narrativo no solo fortalecería el juego como instancia, sino que cualquier actividad que tenga un elemento narrativo subyacente puede ser más lúdica o llegar a ser caracterizada como lúdica, debido a que la

incorporación de este elemento narrativo aporta a incrementar la naturaleza lúdica de una actividad.

Ahora bien, los instrumentos semióticos considerados abrieron una ventana a las oportunidades de diversificación de la participación, no obstante, este elemento no solo tuvo implicancias prácticas, sino también teóricas. De no haber contado con este concepto, probablemente se habría denominado de una forma más simplista el rol de estos diferentes materiales empleados en las actividades, sin atributos de mediación y más cercano a un material manipulable. Entender las posibilidades de mediación de los instrumentos posibilitó un análisis necesariamente más complejo respecto de las interacciones lúdicas, ya que como los instrumentos semióticos tienen implicancias psicológicas, definió características de interacción y aportó a enriquecer la mirada del fenómeno, le dio mayor riqueza interpretativa al estudio desde la psicología educacional.

Por otra parte, destaca la importancia de otorgarle el protagonismo de la actividad a niñas y niños, atribuirles mayores posibilidades de participación y cederles cierto grado de control, incentiva en gran medida los niveles de compromiso y de disfrute por una actividad. Eso, sumado al valor de la promoción y refuerzo de ideas creativas, contribuye a construir un clima participativo y lúdico de la actividad, que a su vez posibilita que las interacciones en ese contexto sean más lúdicas. La lógica del proyecto Play Futures estaba en línea con mejorar las intervenciones para hacer los cuentacuentos más lúdicos y la propuesta de mejora de la actividad rescató el protagonismo de niñas y niños como eje central.

Una de las limitaciones de esta investigación tiene relación con el sistema de códigos que se creó y usó para identificar interacciones relevantes desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego. Este sistema se elaboró en base a la revisión del marco teórico sobre elementos de experiencias lúdicas y sirvió para efectos de acotar el objeto de estudio. Sin embargo, dada la búsqueda sin fin sobre qué es lo que define al juego y lo lúdico como fenómenos, el sistema probablemente no incluyó todas las posibilidades de manifestaciones conductuales vinculadas a interacciones lúdicas, lo que significa que hay temas importantes que este estudio puede no haber contemplado a causa de esta limitación.

Los resultados de esta investigación abren nuevas preguntas y proyecciones de estudio acerca de las temáticas involucradas para el campo de la psicología educacional. Quizás la proyección más transversal es la incidencia que pueden tener estos resultados para otros contextos

relevantes de niñas y niños, como son la escuela y la familia. Estas interacciones lúdicas no estarían limitadas a contextos educativos formales o no formales, sino que tienen implicancias para otros contextos interaccionales, dada la importancia de la interacción para el desarrollo de la especie humana.

Asimismo, el rol de las mediadoras de lectura en actividades de cuentacuentos es digno de ser analizado con mayor profundidad de lo que pudo ser abordado en este estudio, ya que están a cargo de actividades muy diversas con grupos pequeños de participantes, en las que se podría explotar aún más su potencial de aprendizaje y desarrollo. Este estudio no consideró indagar en la formación de las mediadoras de lectura, por lo que no se tiene conocimiento acerca del manejo de constructos psicológicos como los instrumentos semióticos, no obstante, sería interesante profundizar en su capacitación para el rol desde la preponderancia que tuvieron estas nociones en la presente investigación. Esto es relevante sobre todo considerando que este tipo de actividades están orientadas al fomento lector, dada la importancia que tiene combinar esfuerzos desde diferentes instituciones sociales para incentivar los aprendizajes asociados a la lectura no solo desde el sistema educativo.

## 8. Referencias

- Adolfsson, M., Sjöman, M. & Björck-Åkesson, E. (2018). ICF-CY as a Framework for Understanding Child Engagement in Preschool. *Frontiers in Education*, 3, 1-12.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ceglowski, D. (1997). Understanding and building on children's perceptions of play activities in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 107–112.
- Celano, D. & Neuman, S. (2015). Libraries emerging as leaders in parent engagement. *Kappan Magazine*, 96(7), 30-36.
- Chin, C. (2006). Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315-1346.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Custodero, L. (2009). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: Pedagogical lessons from adult artists and young children. En S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 513–529). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, 28(2), 34–50.

- De Kruif, R. & McWilliam, R. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Child. Res. Q.*, 14, 515–536.
- Del Moral, M. E., Fernández, L. C. y Guzmán, A. P. (2016). Proyecto Game to Learn: Aprendizaje basado en juegos para potenciar las inteligencias lógico-matemática, naturalista y lingüística en educación primaria. *Revista de Medios y Educación*, 1(49), 177-193.
- Delafield-Butt, J. & Trevarthen, C. (2015). The ontogenesis of narrative: from moving to meaning. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-16.
- Delval, J. (2007). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Dodici, B., Draper, D. & Peterson, C. (2003). Early parent–child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 124–36.
- Erickson, F. (2009). Musicality in talk and listening: a key element in classroom discourse as an environment for learning. En S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 529-541). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Fundación La Fuente. (2019). Proyectos destacados. Recuperado de <https://www.fundacionlafuente.cl>
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Glaveanu, V. P. (2010). Creativity in context: The ecology of creativity evaluations and practices in an artistic craft. *Psychological Studies*, 55(4), 339-350.
- Granlund, M. (2013). Participation – challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Child Care Health Development*, 39, 470–473.
- Greve, W., Thomsen, T., & Dehio, C. (2014). Does Playing Pay? The Fitness-Effect of Free Play during Childhood. *Evolutionary Psychology*, 12(2), 434-447.

- Goncu, A. & Weber, E. (2000). Preschoolers' classroom activities and interaction with peers and teachers. *Early Education & Development, 11*(1), 93–107.
- Hakuno, Y., Omori, T., Yamamoto, J. & Minagawa, Y. (2017). Social interaction facilitates word learning in preverbal infants: word–object mapping and word segmentation. *Infant Behavior and Development, 48*(1), 65-77.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play, 3*, 82–105.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest, 16*(1), 3-34.
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perceptions of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care, 172*, 489–502.
- 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.
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. & Gordon, A. (2017). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology, 59*, 16–25.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.
- JUNJI, UNICEF y UNESCO. (2010). Encuesta Nacional de la Primera Infancia (ENPI). Informe de Resultados (Chile).

- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J. & Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 274-284.
- Kourakli, M., Altanis, I., Retalis, S., Boloudakis, M., Zbainos, D. & Antonopoulou, K. (2017). Towards the improvement of the cognitive, motoric and academic skills of students with special educational needs using Kinect learning games. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 11(1), 28–39.
- Krasnor, L. & Pepler, D. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. En K. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 85–95). San Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Krumm, G., Vargas Rubilar, J., Lemos, V. y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 21-32.
- Labarrere, A. (2005). Creatividad, aprendizaje creativo y desarrollo del sujeto creador. *SUMMA Psicológica UST*, 1(2), 37-47.
- Lázaro, Y. y Doistua, J. (2016). El profesorado como facilitador del binomio aprendizaje y disfrute. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(2), 89-102.
- Lee Tan, J., Goh, D. H., Ang, R. P., & Huan, V. S. (2016). Learning efficacy and user acceptance of a game-based social skills learning environment. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 9(10), 1–19.
- Leitão, N., Barratt-Pugh, C., Anderson, K., Barblett, L. & Haig, Y. (2015). Engaging Children in Reading for Pleasure: A *Better Beginnings* Project Linking Libraries with Primary Schools. *Libri*, 65(1), 15-24.

- Levine, H. G. (1996). Contexto y andamiaje en los estudios de desarrollo de díadas madre-hijo orientadas a la resolución de problemas. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas* (pp. 331-352). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: policy and secondary school learners' experience in England. *British Educational Research Journal*, 37(2), 247-264.
- Manasia, L. (2015). Enjoyment of learning in upper secondary education. An exploratory research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 639-646.
- Marsh, K. & Young, S. (2007). Musical play. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 289-310). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Massey, S. L. (2013). From the Reading Rug to the Play Center: Enhancing Vocabulary and Comprehensive Language Skills by Connecting Storybook Reading and Guided Play. *Early Childhood Educational Journal*, 41, 125-131.
- Max Planck Institute for Psycholinguistics. (2019). The Language Archive. Recuperado de <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Meltzoff, A. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Meltzoff, A. & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical transactions of the Royal Society B*, 358, 491-500.
- Murundu, Z. O., Okwara, M. O. & Odongo, B. C. (2014). Relevance of Play Activities Integrated in Early Childhood Development and Education Curriculum. *Educational Research International*, 3(6), 72-87.

- Penagos-Corzo, J. (2018). Psicobiología de la Creatividad, Emociones y Actitud Creativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 33-46.
- Pellegrini, A., Dupuis, D. & Smith, P. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Preiss, D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19, 1-11.
- Ramírez, E. M. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 29(1), 7-14.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking, Cognitive Development in Social Context*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89.
- Santana, R., Alemán, J. y López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros!. *Aula Abierta*, 46, 83-90.
- Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Serrano, D., Soto, Y., Arcos, E. y Jarquín, N. (2018). La Participación Infantil: La Llave para la Construcción de Ambientes Creativos en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 77-91.

- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Sherhoff, E. S. (2003) Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176.
- Smith, P. (2013). *Play, Encyclopedia on early childhood development*. Londres, UK: University of London.
- Stein, A., Migdalek, M. y Sarlé, P. (2012). “Te Enseño a Jugar”: Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica. *Psyche*, 21(1), 55-67.
- Strandell, H. (2000). What’s the use of children’s play?. En H. Penn (Ed.), *Early childhood services— theory, policy and practice* (pp. 147-157). Buckingham, UK: Open University Press.
- Strouse, G. & Ganea, P. (2017). A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult-child interactions when reading print than electronic books. *International Journal of Child-Computer Interaction*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.02.001>.
- The LEGO Foundation. (2017). What we mean by learning through play. Billund, Dinamarca: Lego Fonden.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). ‘Good-fit’ teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF) (2006). Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño. Siena, Italia: Bernard & Co.

- Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C. & Sassine, B. (2009). Social contexts of development: Parent–child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 295–317.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Londres, UK: University of Cambridge.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning* 4(1), 63–85.
- Zachariou, A. & Whitebread, D. (2015). Musical play and self-regulation: does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours?. *International Journal of Play*, 4(2), 116-135.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400.
- Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L. & Whitebread, D. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12.

## 9. Anexos

### 9.1.Sistema de códigos

#### SISTEMA DE CÓDIGOS

##### 1) Codificar cada vez que ocurra

###### a) Niños

- i) Comportamiento simbólico con voz (CSV): el niño usa su voz para representar otra cosa (actúa un papel, imita sonido de animales, etc.).
- ii) Comportamiento simbólico con cuerpo (CSC): el niño usa notoriamente su cuerpo o partes de este para representar algo mediante un movimiento intencional.
- iii) Comportamiento simbólico con objeto (CSO): el niño usa un objeto para representar otra cosa (p.ej., utiliza un objeto de una manera no convencional).
- iv) Ideas creativas (IC): el niño comparte nuevas ideas (no presentes en el cuento) pero relacionadas con la historia.
- v) Juego social con mediadora (JSM): el niño interactúa de manera lúdica con la mediadora.
- vi) Juego social con otros niños (JSN): el niño interactúa de manera lúdica con otro u otros niños.

###### b) Mediadora

- i) Promoción de comportamiento simbólico con voz (PCSV): la mediadora invita a los niños a realizar acciones de tipo simbólico (imitar, actuar, representar algo, etc.).
- ii) Promoción de comportamiento simbólico con cuerpo (PCSC): la mediadora invita a los niños a usar su cuerpo para representar algo.
- iii) Promoción de comportamiento simbólico con objeto (PCSO): la mediadora invita a los niños a usar un objeto para representar otra cosa (p.ej., utiliza un objeto de una manera no convencional).
- iv) Promoción de Ideas creativas (PIC): la mediadora invita al niño a compartir nuevas ideas relacionadas con la historia.
- v) Promoción de Juego social con mediadora (PJSM): la mediadora invita a los niños a interactuar lúdicamente con ella.
- vi) Promoción de Juego social con otros niños (PJSN): la mediadora invita a los niños a interactuar lúdicamente con otros niños.

## 2) Codificar para cada actividad

### a) Instrumento semiótico

Para cada una de las siguientes categorías (exceptuando el libro), debe codificarse si la mediadora acompaña o no el uso del instrumento semiótico con la narrativa del cuento (personajes, historia, escenario, etc.). En una misma actividad pueden estar presentes simultáneamente varios instrumentos semióticos.

- i) *Libro (L)*: La mediadora lee/muestra el libro (texto e imágenes) y/o comenta con los participantes la historia, invitándolos a prestar atención a éste.
- ii) *Material manipulable (MM)*: la mediadora utiliza algún tipo de material (papel, plastilina, otros) para que los participantes manipulen, moldeen o construyan algo.
- iii) *Canción (C)*: la mediadora canta una canción e invita a los participantes a cantar con ella.
- iv) *Otro (O)*: cualquier otro material, forma de representación o comunicación utilizado para establecer contacto y transmitir mensajes entre la mediadora y los participantes.

## 3) Codificar cada 1 minuto a uno de los tres elegidos al azar para cada sesión) para codificar variables de participación:

### a) Compromiso (*engagement*)

- i) el niño dirige su mirada/atención a la mediadora (a lo que dice o hace) (DA)
- ii) el niño responde a las preguntas de la mediadora (RP)
- iii) el niño realiza lo que la mediadora invita a hacer (imitar sonidos, realizar movimientos, etc.) (RM)
- iv) el niño no se distrae con estímulos ajenos a la actividad (ND)

### b) Disfrute (*enjoyment*)

- i) el niño sonríe (S)
- ii) el niño aplaude (A)
- iii) el niño expresa sorpresa (ojos abiertos, mandíbula relajada) (ES)
- iv) el niño busca contacto visual con otros participantes mientras sonríe (BC)

## 9.2. Carta de Consentimiento informado para padres o apoderados

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O APODERADOS

#### Exploración Play Futures

Su pupilo(a) ha sido invitado a participar en esta exploración organizada por Play Futures, dependiente de The Lego Foundation, y coordinada por Fundación La Fuente, que busca trabajar en torno al desarrollo de experiencias lúdicas de lectura en bibliotecas públicas.

#### ¿Cuál es el propósito de este proyecto?

Esta exploración tiene por objetivo explorar nuevas metodologías lúdicas de fomento de la lectura, específicamente en bibliotecas abiertas al público.

#### ¿En qué consiste su participación?

En caso de aceptar, su hijo/a participará de la filmación de la actividad de cuentacuentos en el espacio de Biblioteca Viva. Esta videograbación tiene por objetivo obtener datos acerca de las reacciones e interacciones que ocurren en estas actividades.

#### ¿Qué beneficios puede tener su participación?

Este estudio no contempla beneficios directos para usted, sin embargo, al participar, su hijo/a estará contribuyendo a desarrollar metodologías para el fomento lúdico de la lectura, y a la creación de una metodología que permita intervenir positivamente bibliotecas públicas en distintos contextos geográficos y sociales.

#### ¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Los datos recolectados son analizados por el equipo de investigación de forma confidencial, y los registros serán guardados de forma segura, para evitar el mal uso de la información. Los resultados de este proyecto quedarán a disposición del público, por lo que podrá acceder a ellos una vez se publiquen.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

---

Nombre y Firma del apoderado

---

Fecha

---

Nombre del niño (a)