

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**El texto académico, el texto social y los tipos de preguntas en las
clases de Educación Parvularia y Básica de docentes en
formación**

Entregado como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación

Claudia Pamela Lagos Serrano - 183278

Directora de Tesis: Dra. Celia R. Rosemberg

2021

Declaración de autoría

Yo, Claudia Pamela Lagos Serrano, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Doctorado en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



31 de agosto de 2020

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que de diversas formas han sido parte de este proceso. En especial a mi esposo Carlos, nuestras hijas Consuelo y Javiera, y a toda nuestra gran familia.

A la Doctora Celia Rosemberg, por su sabiduría y acompañamiento dedicado y generoso durante este proceso. A Carla Giordano y Ana Kohan, colegas de CIIPME, siempre dispuestas ayudar desde el otro lado de la cordillera.

A la Doctora Denise Vaillant, Directora del Programa de Doctorado del Instituto de Educación ORT Uruguay, la Ingeniera Ana Olmedo, los Doctores Eduardo Rodríguez y Carlos Marcelo, y a todo el equipo docente del programa.

A mis estimadas compañeras y compañeros de Doctorado. Una mención especial para Alejandra Gutierrez.

A Macarena Álvarez y Martín Murara, amigos entrañables, y mi familia durante las estadías en Montevideo.

A Sandra Muñoz, por el impulso fundamental que me brindó.

A la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile, Horacio Walker, Claudio Sanhueza, Cristóbal Marin, Danae de los Ríos, Paula Louzano y Paula Barros.

Pero sobre todo agradezco a todas y todos los estudiantes de la Facultad de Educación de la UDP, por lo mucho que he aprendido de ellos durante estos veinte años sobre el hermoso desafío de aprender a enseñar.

Resumen

Esta investigación aborda las interacciones de enseñanza implementadas por estudiantes universitarios de Educación Parvularia y Básica durante su práctica profesional. Se analiza la configuración de interacciones atendiendo a las preguntas empleadas para enseñar en cursos que abarcan los últimos niveles de Educación Parvularia y los primeros de Enseñanza Básica.

Los objetivos de investigación son, primero, generar conocimiento sobre las características de las situaciones de enseñanza conducidas por docentes en formación, en términos de su estructura interaccional y léxica (que da lugar a un texto académico y a un texto social), y al uso de las preguntas para la gestión de ambos tipos de texto; luego, identificar y analizar las diferencias entre la Educación Parvularia y la Educación Básica en los aspectos de esta estructura interaccional.

Se utilizó una metodología mixta, con un abordaje ecológico del fenómeno en estudio y la codificación y análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recopilados. El análisis cuantitativo permitió establecer comparaciones entre Educación Parvularia y Básica, en las características de estas situaciones. El análisis cualitativo permitió profundizar sobre la naturaleza de los intercambios. Se utilizó la metodología de Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea, RETHAME (Mac Whinney y Snow, 1985).

Los resultados muestran una ruptura de las matrices interaccionales entre ambos niveles educativos (Rosemberg y Borzone, 2004), poniendo de manifiesto una discontinuidad cultural entre dos contextos interaccionales diferentes y con propósitos educativos distintos. Si bien esto responde a aspectos metodológicos, de organización del tiempo y del ambiente educativo propio, las interacciones muestran similitudes en cuanto a un estilo que rigidiza los intercambios comunicativos y facilita el control de la actividad, el orden y la disciplina. Esto evidencia una mayor proximidad a la enseñanza directiva, lo que va en detrimento de las oportunidades de aprendizaje que pueden tener los estudiantes en este tramo evolutivo entre 4 y 7 años.

Estos resultados evidencian la necesidad de atender a esta problemática, tanto para indagar en los factores que inciden en el predominio de interacciones directivas en ambos niveles como para reflexionar en torno a ella en la formación inicial docente y, con ello, profundizar en la comprensión de los procesos de articulación entre ambos niveles educativos.

Palabras clave: Formación Inicial, Interacciones de Aula, Articulación Educativa, Texto Académico, Texto Social, Preguntas.

Índice

Introducción.....	12
Objeto y problema de la investigación.....	17
Objetivos.....	20
Organización de la Tesis.....	21
Capítulo 1. Marco teórico: Investigaciones antecedentes.....	23
1.1 Formación inicial docente.....	25
1.2 Transición entre niveles educativos.....	29
1.3 Las interacciones en situaciones de enseñanza.....	31
1.4 Turnos de habla y vocabulario.....	33
1.5 El uso de preguntas en la enseñanza.....	36
Capítulo 2. Marco teórico: Contexto conceptual.....	40
2.1 La perspectiva sociocultural del desarrollo humano.....	43
2.2 El aprendizaje del lenguaje en la interacción verbal.....	45
2.3 Las interacciones sociales en contextos escolares.....	54
2.4 La matriz de interacción en las situaciones de enseñanza.....	61
2.4.1 Sintonizar afectiva, cognitiva y lingüísticamente con el niño.....	63
2.4.2 Regular socialmente las situaciones.....	64
2.4.3 Desplegar un andamiaje para sostener el desarrollo del lenguaje y la construcción de conocimientos.....	65
2.5 El uso de preguntas para gestionar el texto académico y el texto social.....	66
2.6 El uso de preguntas como estrategia interaccional para la promoción del aprendizaje.....	70
Capítulo 3. Estrategia metodológica.....	73

3.1 La aproximación metodológica.....	74
3.2 El diseño de investigación: combinación y triangulación metodológica.....	75
3.3 Los datos de este estudio.....	77
3.4 Descripción general del corpus.....	79
3.5 Procedimientos de transcripción.....	82
3.6 Análisis cuantitativo.....	82
3.6.1 Sistema de codificación.....	82
3.6.2 Base de datos.....	83
3.7 Análisis cualitativo.....	86
3.8 Criterios de calidad, confiabilidad, triangulación.....	89
Capítulo 4. Estudio cuantitativo de las interacciones en las situaciones de enseñanza.....	92
4.1 Metodología específica de este estudio.....	94
4.2 Resultados.....	95
4.2.1 La participación de las niñas y los niños en las situaciones de enseñanza.....	95
4.2.2 La participación en grupo de niñas y niños.....	99
4.2.3 La participación de las maestras practicantes.....	103
4.2.4 Las preguntas en los turnos de intervención de las maestras.....	107
4.2.5 ¿Cuánto hablan la maestra y los niños y niñas?.....	108
Capítulo 5. El texto académico y social y el uso de preguntas en las situaciones de enseñanza.....	112
5.1 Metodología específica de este estudio.....	113
5.2 Resultados.....	114
5.2.1 Tipos de texto en la Educación Parvularia y la Ed. Básica.....	114

5.2.1.1 Texto académico.....	114
5.2.1.2 Texto social.....	115
5.2.1.3 Texto académico/ social.....	116
5.2.2 Análisis cualitativo de los tipos de preguntas.....	117
5.2.2.1 Pregunta académica.....	117
5.2.2.2 Pregunta social.....	129
5.2.3 Análisis cuantitativo de los tipos de textos y las diferencias del uso de preguntas para gestionarlos.....	133
5.2.4 Diferencias cuantitativas en los distintos tipos de preguntas para gestionar los textos académico, social y mixto.....	135
5.2.5 Diferencias cuantitativas en los distintos tipos de preguntas para gestionar los textos según actividades.....	140
Capítulo 6. Discusión y consideraciones finales.....	149
Referencias Bibliográficas.....	169
Anexos.....	188
Anexo A: Manual de Codificación.....	189
Anexo B: Ejemplo de Transcripción Video.....	195
Anexo C: Ejemplo de Procesamiento de Preguntas.....	200

Índice de Tablas

Tabla 1: Enseñanza mediante un marco de interacción: descripción de los dominios y dimensiones.....	59
Tabla 2: Configuración del corpus en cantidad de filmaciones y duración de las mismas en minutos y horas.....	79
Tabla 3: Situaciones de enseñanza según ámbitos experiencias de aprendizaje o asignaturas por nivel educativo.....	80

Índice de Figuras

Figura 1: Situaciones de enseñanza ámbitos experiencias de aprendizaje o asignaturas por nivel educativo.....	81
Figura 2: Turnos de intervención de los niños.....	96
Figura 3: Cantidad total y de tipos distintos de palabras.....	97
Figura 4: Índice de diversidad léxica.....	99
Figura 5: Comparación entre niveles educativos turnos de habla empleados grupalmente.....	100
Figura 6: Cantidad de palabras que emiten las niñas y los niños.....	101
Figura 7: Diversidad léxica de los turnos de intervención que las niñas y los niños emiten en grupo.....	102
Figura 8: Cantidad de intervenciones o turnos de habla que utilizan las maestras practicantes.....	104
Figura 9: Cantidad total de tokens y número de types que producen las maestras practicantes.....	106
Figura 10: Índice de diversidad léxica presente en los turnos de habla de las maestras.....	107
Figura 11: Intervenciones interrogativas de las maestras practicantes.....	108
Figura 12: Comparación entre participantes en relación a los turnos y la cantidad de palabras.....	109
Figura 13: Tipos de preguntas.....	117
Figura 14: Distribución tipos de texto empleados por las maestras practicantes.....	134
Figura 15: Pregunta social.....	136
Figura 16: Pregunta académica.....	137
Figura 17: Pregunta académica informativa.....	139

Figura 18: Pregunta académica Informativa ámbito Lenguaje y Comunicación...	141
Figura 19: Pregunta académica informativa para lenguaje en Educación Parvularia.....	143
Figura 20: Todos los tipos de preguntas académicas en los distintos tipos de actividad en Educación Parvularia.....	144
Figura 21: Pregunta de tipo social en todos los tipos de actividades de Educación Parvularia.....	147

Introducción

Desde hace varias décadas la preparación de las y los profesores reviste diversos y complejos desafíos (Vaillant y Marcelo, 2015). De cara a la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016), se vislumbran cada vez con mayor nitidez las implicancias socioculturales que las sociedades erigidas en la globalización deben conciliar respecto de la formación inicial y continua del profesorado. En relación con ello, una de las principales cuestiones que resalta con una saliencia notoria corresponde a la tensión que emerge entre dotar a las y los docentes de capacidades para aprender a enseñar desde y para un mundo crecientemente complejo, reconociendo e incorporando a la vez la necesaria dimensión local y situada que demandan los procesos educativos en la actualidad (Vaillant, 2019).

A pesar de que asumimos que resulta impensable proponer que las y los docentes adquirirán todas aquellas habilidades y conocimientos necesarios para enseñar de manera sostenidamente competente a lo largo de su vida profesional (Vaillant, 2019), la etapa de la práctica profesional dentro de su formación inicial como profesores constituye un momento crucial en su trayectoria formativa (Marcelo, 2010; Montecinos et al., 2013), en la que, sin duda, resultará clave la adquisición de competencias de crecimiento (Korthagen, 2010). Ello se debe a que en un contexto real los docentes deben poner en acción y ajustar un repertorio particular de estrategias de enseñanza, acorde a los conocimientos y habilidades adquiridas, y resignificadas en la etapa de formación práctica (Orland-Barak, 2010), que les posibilite potenciar el aprendizaje de las niñas y niños a los que enseñan.

Varios autores que han estudiado la trayectoria profesional de las y los docentes, consideran este periodo dentro lo que se denomina *los comienzos de la profesión*, el que correspondería a la primera etapa del ciclo de vida profesional. En la descripción de este período se ha tenido en cuenta que las y los profesores novatos orientan sus acciones profesionales principalmente a aspectos tales como: 1) la exploración de los límites y contornos de la profesión, 2) la necesidad de validación por parte de la comunidad educativa (estudiantes, apoderados,

directivos, pares profesionales, etc.) y 3) la preocupación por mantener el orden y la disciplina en el aula (Bolívar, Fernández y Segovia, 2001; Bullough, 2000).

Sin embargo, más allá de estas características que configuran el pensamiento de las y los profesores novatos, en la actualidad es indiscutible que, al margen del momento de la trayectoria profesional en que las y los docentes se encuentren, las interacciones de calidad constituyen una característica relevante de las situaciones educativas para el logro del aprendizaje en distintos contextos y momentos profesionales, en tanto interactuar constituye un proceso constructivo, necesario para que el aprendizaje ocurra. En efecto, el aprendizaje se beneficia y potencia de la relación con otros:

El niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público en el que se negocian significados públicos. Y en este proceso, los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás. (Bruner, 2006, p. 29)

Lo señalado sólo es posible en la medida en que las interacciones en el aula, entendidas como “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (O’Sullivan et al., 1997, en Rizo, 2006, p. 46), se lleven a cabo genuinamente desde una perspectiva dialógica (Burbules, 1999; Gillies, 2016). De ello se desprende que los practicantes deben conducir el desarrollo de la clase como actividad social, encauzar la participación de los estudiantes y demostrar un conocimiento acabado de las disciplinas curriculares a enseñar.

En este escenario, las interacciones en tanto movilizadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyen un pilar fundamental de la actuación del futuro docente. En efecto, dependiendo de la naturaleza de éstas, dichos procesos pueden convertirse en oportunidades que faciliten u obstaculicen el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños.

El sistema educativo chileno ha atravesado importantes transformaciones en las últimas décadas en todos sus niveles. Como señalan Assaél et al. (2015), investigaciones de política comparada lo han considerado “un caso extremo de aplicación sistemática de políticas de mercado y competencia en educación” (p. 335). Estas se han incorporado desde la Constitución de 1980, en la que el estado asume un rol subsidiario de la educación chilena, promoviendo la libertad de enseñanza y la propiedad económica en educación (Assaél et al., 2011).

Adicionalmente, se modifica el modelo de gestión del sistema educativo, la forma de financiamiento (vouchers) y se implementa un Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), que corresponde a una evaluación aplicada a los estudiantes de Enseñanza Básica, con consecuencias para las instituciones escolares.

Todas estas modificaciones a la política educativa, terminan consolidándose en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), decretada en el gobierno militar a comienzos de 1990. Hasta el año 1993 la educación gratuita atendía a más del 90% de la matrícula total, mientras que en la actualidad bordea el 60% y el 40%, dependiendo del poder adquisitivo de la familia. Las características señaladas son consideradas por diversos autores del ámbito económico y educativo como altamente responsables de la segmentación y segregación en el sistema escolar del país. (Assael et al., 2015).

Específicamente, según el informe *Estadísticas en Educación*, elaborado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile, en los niveles educativos considerados en esta investigación, la matrícula regular total en Educación Parvularia (nivel educativo que va de 0 a 6 años) en el 2017 correspondía a 173.452 para el nivel transición menor (4 a 5 años) y 209.277 para transición mayor (5 a 6 años), siendo estos los niveles de la Educación Parvularia con mayor matrícula. En el caso de primero y segundo Básico, la matrícula al año 2017 ascendía a 258.812 y 255.121, respectivamente, las que también corresponden a las más altas matrículas para este segmento educativo (MINEDUC, 2018).

Respecto del currículum nacional chileno, desde el restablecimiento de la democracia a comienzos de los años noventa, éste ha experimentado diversas modificaciones y actualizaciones con el propósito de responder a las demandas de las sociedades globalizadas y en constante cambio. La promoción de la capacidad de aprender a aprender (Delors, 1996) así como la idea del desarrollo de una educación y habilidades para el siglo XXI señaladas en el Reporte Educación 2030 (Unesco, 2017), han guiado de manera transversal estas transformaciones en los distintos niveles del sistema escolar y, específicamente, en los niveles educativos considerados en esta investigación. El currículum chileno define para todo el sistema escolar orientaciones para el trabajo docente desde un modelo de gestión más que de creación pedagógica. Se espera que dichos marcos curriculares puedan asegurar la calidad a partir de la consecución de los aprendizajes en ellos establecidos, a través de prácticas de enseñanza delineadas y ejemplificadas en diversos instrumentos curriculares auxiliares, tales como el Marco para la Buena Enseñanza, existente para la Educación Básica desde el año 2008, y para la Educación Parvularia desde el 2019 (Espinoza et al., en UNESCO 2018).

Como señalan Weade y Green (1985), aprender en el aula educativa supone incorporar en el repertorio de maestros y estudiantes, una serie de pautas de actuación que trascienden al abordaje de los contenidos curriculares de enseñanza (texto académico), e implican la apropiación por parte de maestros y estudiantes de unos patrones tácitos que regulan la interacción, y los procedimientos asociados a interactuar para aprender; cuándo hablar, cómo hablar y para qué, y a cómo se maneja la disciplina y el orden en el aula (texto social). Así, en la interacción pedagógica, estos textos coexisten, se enlazan y complementan de manera simultánea en el acto de aprender y enseñar, en la forma de leyes no declaradas como parte de un currículum oculto (Jackson, 1968), posibles de advertir ya desde la educación infantil en los comienzos del proceso educativo. Si bien el aula escolar constituye un poderoso espacio comunicacional, la participación en la clase supone un proceso complejo y dinámico que requiere de manera simultánea una comprensión e interpretación de información social, procedimental y académica (Gee y Green, 1998; Weade y Green, 1985, entre otros).

El texto académico está configurado por el conjunto de redes conceptuales, nociones y contenidos de enseñanza contemplados en el currículum escolar como elementos a enseñar. El texto social, por su parte, supone aquel conocimiento (encarnado en movidas, actuaciones) necesario para participar en la interacción e implica saber cómo intervenir, cuándo participar de la interacción, qué responder a las preguntas, cuáles son las expectativas del profesor en la interacción, entre otras cosas. Asimismo, posee una implicancia procedimental: ambos textos son parte constitutiva de la enseñanza y ambos requieren de un adecuado manejo, que presumiblemente el maestro practicante desconozca, por cuanto ello no constituye una dimensión explícita del aprendizaje que se adquiere en la formación inicial docente. Por ello, hacerlo visible puede contribuir a mejorar sus interacciones y con ello, la enseñanza. Ambos conceptos dan cuenta de fenómenos centrales que constituyen el objeto de indagación de la presente investigación de tesis.

El aula infantil y escolar en tanto espacio social y público (Mehan, 1979) constituye una instancia regular en la vida de la mayoría de las personas para la construcción e intercambio de significados desde el rol de estudiantes y docentes (Bruner, 2006; Cazden, 2001; Mehan, 1979; Molina, 2000). En este sentido, la comunicación en sus diversas formas posee una relevancia determinante. Los tipos de intercambio, espacios de participación, turnos de habla y las preguntas que tienen lugar en el aula constituyen recursos que eventualmente pueden potenciar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de quienes participan de la experiencia educativa (Kantor et al., 1992; Soderstrom y Wittebolle, 2013; Van Geert y Steenbeek, 2005).

Rosemberg y Borzone (2004), analizaron la consistencia de las matrices interactivas, desplegadas por docentes, entre los niveles de educación infantil y primaria. Su objetivo era establecer en qué medida las diferencias entre éstas, podrían estar incidiendo en las dificultades que con frecuencia se reflejan en los procesos de articulación, entre los niveles educativos señalados. Sus hallazgos, pusieron de manifiesto que las matrices interactivas empleadas en educación infantil se caracterizaban por ser más colaborativas, a diferencia de las de educación básica, las que se observaron más rígidas y estructuradas. El interés del

estudio aludido no contempló el uso de las preguntas que las maestras hacían en las aulas. Cabe destacar, sin embargo, que las preguntas constituyen una herramienta discursiva central en la articulación del texto académico así como del texto social. Pueden, en este sentido, dar cuenta de eventuales diferencias entre la educación infantil y primaria. Es por ello que las preguntas resultan un objeto de interés particular en esta investigación de tesis.

Objeto y problema de la investigación

A pesar de que las investigaciones mencionadas y otras han ahondado en las interacciones docentes, y más específicamente en el rol de las preguntas en la enseñanza (Astolfi, 1997; Kovalainen y Kumpulainen, 2007; Mehan, 1979; Yanfen y Yuqin, 2010, entre otros), no fue posible identificar investigaciones que abordaran directa o específicamente su estudio en el campo de la formación inicial de maestros. Por ello, se pretende aportar a una mejor comprensión del uso de esta estrategia discursiva en la configuración del texto académico y social, tal como se concretiza a través de la actuación de los maestros practicantes. En este importante momento de su preparación profesional se espera que una comprensión más acabada de ello contribuya a mejorar las oportunidades de aprender a enseñar que a futuro puedan ofrecer las instituciones encargadas de la formación docente.

Es por ello que la presente investigación se propone caracterizar las interacciones mediante las cuales las y los futuros maestros articulan el texto académico y el texto social en sus clases, e identificar y analizar en dicho contexto para qué y cómo utilizan la pregunta como estrategia y recurso que contribuye al desarrollo de ambos tipos de texto.

La muestra estudiada está formada por 44 clases filmadas entre los años 2013 y 2015, que responden a las dos características del objeto de estudio previamente enunciadas. Los sujetos de estudio son estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia y General Básica de una institución universitaria chilena, privada, con una certificación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de seis

años para ambas carreras, que las ubica, según este parámetro, en un lugar de excelencia.

El diseño del estudio responde en términos generales a una aproximación epistemológica de orden interpretativo, en tanto busca la comprensión de las interacciones educativas, reconociendo su complejidad. Este tipo de investigación se configura a partir de una reflexión previa (Mendizábal, p. 72, en Vasilachis, 2007) sobre la mejor manera de aproximarse a un objeto de estudio complejo y particular. En consonancia con este enfoque se implementa una estrategia metodológica que parte de una aproximación ecológica a las interacciones educativas desarrolladas por maestras y maestros practicantes en las clases realizadas en su último año de formación; y en un contexto social específico, como son las aulas de los dos últimos años de educación infantil y los dos primeros de la enseñanza básica.

Lo señalado reconoce la impronta interpretativa del estudio, que responde al interés por alcanzar un mayor conocimiento y comprensión de los significados y acciones que emergen en el análisis de la realidad (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Sin embargo, aún cuando el abordaje general responde a un enfoque cualitativo, la resolución metodológica del diseño de investigación combina procedimientos y tratamientos de datos propios del modo de operar cuantitativo con el objeto de contribuir con datos específicos para dar cuenta de las preguntas de investigación; en este sentido, se siguen las propuestas de la metodología mixta (Creswell, 1994; Grinnell, 1997). La combinación de análisis cuantitativos y cualitativos de datos observacionales obtenidos ecológicamente en ambientes naturales de clase permite un análisis exhaustivo y comparativo de los datos y posibilita, de ese modo dar una respuesta más acabada a los interrogantes de esta investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

Así, en el proceso de investigación se emplearon procedimientos cualitativos que implicaron una aproximación ecológica al objeto de estudio. En este sentido, en la obtención de información empírica se realizaron observaciones de las clases registradas por medio de videograbaciones llevadas a cabo por las mismas practicantes. Para el análisis de los datos se recurrió tanto a procedimientos

cuantitativos como cualitativos. En un primer estudio se consideraron las características generales de las situaciones de enseñanza en términos de los turnos de participación de las maestras practicantes y de las y los niños, de la extensión de las situaciones, de la cantidad y diversidad del vocabulario empleado por las y los participantes y de la cantidad de preguntas formuladas por las practicantes. Para este análisis cuantitativo se empleó el programa CLAN (Child Language Exchange System). En un segundo momento se trianguló la mirada sobre estos mismos datos, atendiendo a cómo las intervenciones del docente en las situaciones de enseñanza configuraban un “texto académico” y un “texto social” (Green y Weade, 1987; Green, Weade y Graham, 1988; Weade y Green, 1985) y al tipo de preguntas y al rol que cumplían en la gestión de cada uno de estos tipos de textos. En este análisis se recurrió a un procedimiento cualitativo que combina el uso heurístico de categorías elaboradas en investigaciones previas (Miles y Huberman, 1994) y la identificación y elaboración inductiva de categorías, siguiendo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Finalmente, el análisis cuantitativo permitió establecer la significatividad de las diferencias en la configuración de las situaciones de enseñanza y las preguntas entre la Educación Parvularia y Básica.

La triangulación de datos del fenómeno en estudio posibilitó elaborar una mirada más exhaustiva y complementaria de las interacciones que utilizan las y los estudiantes de pedagogía —maestras/os novatos— en el marco de las prácticas que llevan a cabo en el último año de las carreras profesionales de Educación Parvularia y Educación General Básica. Específicamente, interesa conocer cuáles son las características de las interacciones en las situaciones de enseñanza en términos del vocabulario y los turnos de participación de docentes practicantes y niños; cómo se configuran el texto académico y social en las clases (Green et al., 1988; Weade y Green, 1985) y qué tipo de preguntas emplean los docentes para gestionar ambos tipos de textos (Mehan, 1979; Sartori et al., 2020; Zucker et al., 2010).

La conceptualización del objeto de estudio se basó en el análisis de las situaciones de enseñanza/ clases videograbadas por un grupo de docentes en formación que realizaron su práctica profesional en los dos últimos niveles de la

Educación Parvularia y los dos primeros de la Educación General Básica. En el sistema escolar chileno estos dos niveles configuran una etapa de transición entre dos subsistemas (Bronfenbrenner, 1979; 1992; 1999). A pesar de ser considerados, desde la política educativa, como dos momentos de un mismo segmento (Decreto 373, Ley General de Educación, 2017) dadas las características evolutivas (Piaget, 1980) de las y los niños que asisten a ese tramo escolar, estos niveles poseen en realidad estructuras, lógicas y culturas disímiles y discontinuas (Cassidy et al., 2005; OECD, 2017; Rivero et al., 2010).

Objetivos

Conceptualizado así el objeto de estudio, esta investigación de tesis se propuso los siguientes objetivos generales:

1. Generar conocimiento sobre las características de las situaciones de enseñanza conducidas por docentes en formación, en términos de su estructura interaccional y léxica, que da lugar a un texto académico y a un texto social y al uso de las preguntas para la gestión de ambos tipos de texto.
2. Identificar y analizar las diferencias entre la educación parvularia y la Educación Básica en los aspectos de la estructura interaccional considerados en el objetivo 1.

Los objetivos generales, así planteados, dieron lugar a objetivos específicos que guiaron el proceso de indagación y que se detallan a continuación:

1. Analizar las características de las situaciones de enseñanza que llevan a cabo maestros en formación en la educación parvularia y los primeros años de la educación básica considerando la participación relativa de los docentes practicantes y de los niños y el vocabulario empleado por ellos.
2. Analizar las diferencias que se identifican entre la educación parvularia y los primeros años de la educación básica en turnos de participación y vocabulario.

3. Examinar cómo se configuran el texto académico y social en las situaciones de enseñanza llevadas adelante por docentes practicantes.
4. Identificar las diferencias y similitudes entre la educación parvularia y los primeros años de la educación básica en la configuración del texto académico y social en las situaciones de enseñanza.
5. Describir los tipos de preguntas que los maestros en formación emplean en la gestión de ambos textos, el social y el académico, en sus aulas.
6. Identificar las diferencias y similitudes entre la educación parvularia y los primeros años de la educación básica en el tipo de preguntas empleadas para la gestión de un texto académico y social se observan entre las situaciones de enseñanza.
7. Identificar las diferencias y similitudes en el tipo de preguntas empleadas para la gestión de un texto académico y social en distintas actividades de clase.

Organización de la Tesis

La tesis se organiza en dos partes. La primera parte comprende las perspectivas teóricas y metodológicas del estudio, y consta de tres capítulos. Los dos primeros constituyen el marco teórico de la investigación, mientras que en el capítulo uno se presentan las investigaciones antecedentes. En el capítulo dos se da a conocer el contexto de conceptos que resultan fundamentales para el análisis y la interpretación de los resultados del estudio, en el que se desarrolla conceptualmente el enfoque sociocultural del desarrollo humano; las principales características del desarrollo en la etapa infantil y específicamente del lenguaje; las interacciones sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; los tipos de textos presentes en las situaciones de enseñanza; el uso de preguntas como recurso didáctico para la enseñanza; la formación inicial docente, y los procesos de transición educativa entre la educación parvularia y básica, entre otros.

El capítulo tres aborda el enfoque de investigación utilizado en el estudio y se desarrolla la metodología empleada. Esta estrategia conlleva una aproximación mixta, que se caracteriza por un abordaje ecológico del fenómeno en estudio y la codificación y el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos en el proceso de generación de conocimientos.

La segunda parte está dedicada a la presentación de los resultados y la discusión teórica de los principales hallazgos identificados en la investigación de tesis, en cuanto a la matriz interaccional utilizada por las maestras en ambos niveles educativos, la promoción del aprendizaje de texto académico y social por parte de estas y la naturaleza de las preguntas que utilizan en los intercambios comunicativos que sostienen con las y los niños.

En el capítulo cuatro se da cuenta de la configuración interaccional de los intercambios discursivos que se desarrollan en las situaciones de enseñanza, entre maestras y niñas y niños. En el capítulo 5 se describe cómo se configura el texto académico y social en las aulas estudiadas, así como también las preguntas utilizadas por las maestras en los casos de estudio de ambos niveles educativos. En el capítulo 6 se realizan las consideraciones finales y se realiza la discusión teórica que surge en torno a los casos estudiados. Finalmente, el documento incorpora las referencias bibliográficas y un anexo con transcripciones y codificaciones de situaciones analizadas en la investigación de tesis realizada.

Capítulo 1. Marco Teórico: Investigaciones antecedentes

El estudio de las interacciones educativas ha sido motivo de gran interés investigativo en las últimas décadas. Desarrollado en el marco de diferentes perspectivas teóricas y analíticas (Gillies, 2016; Medina, 2007; Menti y Rosemberg, 2014), se ha configurado un cuerpo de conocimientos en torno a este tema que ofrece distinciones y relaciones diversas. Dichos conocimientos permiten alcanzar una mayor comprensión de las implicancias educativas de los estilos comunicativos y relacionales utilizados por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cazden, 2001; Dickinson, 2006; Mehan, 1979; Pizarro et al., 2019). Las aproximaciones para el análisis de la comunicación al interior de las aulas son variadas y consideran factores de distinta índole o naturaleza, tales como la cantidad de intervenciones por emisor, la disponibilidad de turnos de habla para los participantes, los intercambios comunicativos según el momento y hora de la jornada; el tipo de actividad, y el contenido de esta (Medina, 2014; Rosemberg y Borzone, 2004; Rosemberg y Menti, 2014; Soderstrom y Wittebolle, 2013, entre otros).

En esta investigación de tesis, el estudio de los procesos de interacción en los textos académicos y social y el rol particular de las preguntas que configuran las clases de docentes practicantes, parte de una comprensión de la enseñanza infantil como un proceso complejo, dinámico y específico (Darling-Hammond, 2012; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Menti y Rosemberg, 2016; Pardo, 2012; 2019). Por lo que la revisión de antecedentes de investigaciones previas comprende estudios relativos a la formación inicial docente, a las particularidades que involucra la transición entre la educación parvularia y el primer ciclo básico y a las características de las interacciones en las situaciones de enseñanza. Para estas últimas se consideraron los turnos de habla, la relevancia de la cantidad y diversidad de vocabulario en las situaciones de enseñanza, la configuración del contenido de la interacción en términos de un texto académico y de un texto social, y el rol de las preguntas. Los siguientes apartados presentan la revisión de las investigaciones focalizadas en cada una de estas temáticas.

1.1 Formación inicial docente

La formación inicial docente corresponde a una etapa clave en el inicio del desarrollo profesional de las y los profesores, y puede constituir un importante factor de cambio en las prácticas educativas que se desarrollan posteriormente en el campo profesional (Del Río, Lagos, Walker, 2011; Sotomayor et al., 2011). Ello se encuentra condicionado por la medida en que las y los docentes en formación comprenden el rol transformador que conlleva la docencia, y por la capacidad para responder de manera innovadora a los desafíos actuales de la enseñanza (Darling-Hammond, 2012). Así, se considera relevante entender cómo las y los profesores novatos interactúan con sus estudiantes durante la etapa formativa en la que aprenden a enseñar (Del Río et al., 2011; Montecinos et al., 2011).

Del Río et al. (2011), estudiaron el efecto de las experiencias de prácticas considerando el sentido de autoeficacia que mostraba un grupo de estudiantes de educación parvularia, mediante dos aplicaciones de la versión de 24 ítems – traducida al castellano por Montecinos, 2007– de la Escala de Sentido de Autoeficacia de los Profesores de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). El supuesto inicial era que a medida que avanzaban en la trayectoria de prácticas en la formación, su sentido de autoeficacia aumentaría. Sin embargo, los resultados fueron disímiles en cuanto a demostrar una progresión entre un semestre y otro. Estos hallazgos son consistentes con un estudio precedente de similares características, realizado por Montecinos et al. (2010), con estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 10 universidades chilenas, en el que se estableció que el sentido de autoeficacia profesional de las y los docentes en formación no necesariamente aumentaba conforme adquirían experiencia enseñando y avanzaban en la trayectoria de las prácticas.

En las últimas décadas, ha ocurrido un importante giro en relación a la concepción tradicional predominante sobre los aspectos a enfatizar en la preparación inicial docente. Ello ha dado pie a la generación de una diversidad de modelos de formación (Ball y Cohen, 1999; Cochran-Smith, 1991; Darling-

Hammond, 2012; Grossman, 2018) que, pese a sus diferencias, coinciden mayoritariamente en situar las experiencias prácticas en el centro de la formación (Darling-Hammond, 2012; Grossman, 2018). A partir de estas prácticas se establecen relaciones con otros conocimientos fundamentales para la enseñanza (Shulman, 2005). Con ello se pretende que los futuros docentes desarrollen la capacidad de analizar la experiencia formalizada de aprender a enseñar (Darling-Hammond y Bransford, 2005) en base a fundamentos pedagógicos y disciplinares, para transformarla en acciones y estrategias pedagógicas concretas (Darling-Hammond, 2012).

A nivel nacional, la revisión del estudio del estado del arte de investigaciones sobre formación práctica en Chile (OEI, 2015), señala que el enfoque predominantemente declarado por las instituciones formativas en la última década, se sitúa en una visión crítico- reflexiva. Según este informe, esta visión desplazó al enfoque conductista-aplicacionista de la formación práctica que había estado fuertemente instaurado por mucho tiempo (p. 22). Esto implicó un importante cambio de perspectiva, desde una mirada que entiende linealmente la relación teoría y práctica a una praxiológica (Ávalos, 2011; Grundy, 1998) que la considera más bien recursiva.

Ello constituye uno de los cimientos en los que se fundamentan dos importantes ideas que hoy en día están teniendo incidencia en la formación docente. La primera de estas ideas es la visión de la profesión como un trayecto que evoluciona (Bolívar, Fernández y Segovia, 2001; Huberman y Thompson, 2000; Tardif, 2001). La segunda idea se vincula con la necesidad, desde los comienzos de la profesión, de una formación permanente que aporte a la comprensión y adecuación de las y los docentes a las transformaciones sociales que invariablemente convergen en el aula (Montecinos et al., 2011; Putnam y Borko, 2000).

Los autores que abordan la profesión docente como una trayectoria formativa (Huberman, 1995; McEwan y Egan, 2003, entre otros), consideran la práctica profesional desarrollada al final de la formación, como los inicios del ciclo de vida

profesional de las y los docentes. Los estudios sobre socialización docente, y aquellos que abordan la profesión docente desde un enfoque biográfico, extreman este argumento señalando que en el marco de la socialización primaria que supone los años de escolaridad obligatoria, se aprende a ser docente desde la etapa pre-formativa (Díaz, 2010; Silva-Peña et al., 2019; Tardif, 2001, entre otros).

El conocimiento del contexto del aula y la institución escolar resulta fundamental para los maestros novatos (Berliner, 2000; Ley General de Educación, 2016; Solís et al., 2011). Sin embargo, esta comprensión no se alcanza sólo en base a la capacidad intelectual de éstos, sino mediante la experiencia que se adquiere enseñando y reflexionando sobre la enseñanza, lo que posibilita el desarrollo de competencias de crecimiento (Korthagen, 2010).

Berliner (2000) releva los datos de López (1995), quien analizó cerca de 6.000 test estandarizados aplicados a profesores novatos. Sus resultados mostraron que la obtención de un puntaje elevado en este tipo de instrumentos considerando sólo conocimientos teóricos requeriría de, al menos, siete años de preparación para aproximarse con cierta familiaridad a los saberes implicados en la enseñanza, aunque no al nivel de haberla ejercido.

No obstante considerar las experiencias de práctica como un aspecto central de la formación inicial, existe consenso en que éstas deben reunir características específicas, tales como: un curriculum de formación práctica que se desarrolle progresivamente y se vincule explícitamente a otros componentes curriculares, contar con centros de práctica que otorguen condiciones para experimentar diversas acciones constituyentes de la docencia, pares profesionales dispuestos a realizar funciones formativas y de apoyo a los docentes en formación que posean perfiles específicos, generar capacidades indagativas y reflexivas durante el proceso de aprender a enseñar y posibilitar el cuestionamiento de las creencias con las que las y los practicantes mediatizan e interpretan los procesos de enseñanza y el aprendizaje (Solís et al., 2011).

La práctica sería, entonces, un lugar de validación, transformación y adaptación de los saberes docentes a la experiencia real y habitual de trabajo de los maestros con sus estudiantes en el aula (Tardif, 2015, en OEI, 2016). El trabajo mencionado se ha llevado a cabo en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos. En él se presentan experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía chilenas. Se analizan distintas iniciativas como por ejemplo, comunidades de escritura profesional, talleres de desarrollo profesional, comunidades virtuales de aprendizaje, entre otros, los que comparten el propósito de ofrecer a los futuros docentes distintos espacios y modalidades para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la experiencia, y pensar críticamente su actuación profesional.

Sotomayor et al. (2011), realizaron un estudio en el que analizan qué aprenden en la formación los futuros docentes de Educación General Básica, en particular en el área de lenguaje. En el estudio se optó por esta asignatura dado el soporte que constituye para el resto de las asignaturas del currículum escolar. Empleando el método de análisis exhaustivo, revisaron 84 programas de cursos y su ubicación en la malla curricular de 20 instituciones formadoras de todo el país. Algunos hallazgos interesantes, dan cuenta de que gran parte de los cursos se orientan al desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros docentes, en tanto estas constituyen un importante prerrequisito para la enseñanza, que es sólo débilmente adquirido por los maestros en formación durante la educación escolar. Asimismo, los cursos que presentan una orientación de índole principalmente teórica de la disciplina, se ubican mayoritariamente al comienzo de la formación, mientras que aquellos con componentes de carácter mayormente práctico, al final de ésta. Finalmente, mientras que, en general, se observó un equilibrio relativo en cuanto al conocimiento disciplinario y el pedagógico en los programas del curso, se advierte una importante omisión del currículum nacional en lo que se refiere a la enseñanza del lenguaje.

En la formación inicial de educadores de párvulos, Díaz, Villalón y Adlerstein (2015), estudiaron el conocimiento práctico presente en las mallas curriculares de 8 programas de formación, con foco en cómo se desarrollaba el aprendizaje para la

enseñanza del lenguaje oral y escrito, empleando la elaboración de mapas conceptuales por parte de las estudiantes participantes, como método de indagación. Encontraron que los mapas conceptuales evidenciaban escasa capacidad de integración de los conceptos asociados al lenguaje. Adicionalmente, en la mayoría de los casos se observó una comprensión lineal de la enseñanza en este ámbito, asumiendo que la enseñanza del lenguaje oral antecede a la del lenguaje escrito, idea que dista sustantivamente de lo que se propone actualmente en la investigación sobre la temática.

1.2 Transición entre niveles educativos

Adicionalmente a la necesaria comprensión acerca de la especificidad que conlleva enseñar en los distintos niveles educativos (Díaz et al., 2015; Menti y Rosemberg, 2016; Sotomayor et al., 2011), lo que derriba la visión generalista de la enseñanza, aún ampliamente extendida en el contexto escolar (Pardo, 2019), se agrega la complejidad e implicancias específicas asociadas al proceso de aprender a enseñar (Darling-Hammond, 2012; Shulman, 2005; Tardif, 2001) en la trayectoria entre niveles educativos —educación parvularia y educación básica—delimitada en el estudio. Esta trayectoria demandaría una adecuada transición pedagógica y curricular entre ambos niveles educativos. Dentro de las transiciones educativas que ocurren en el sistema escolar (Ander-Egg, 1997), ésta constituye un hito particularmente complejo y multidimensional (Azzarboni, 2006; Pardo, 2019; Rivero et al., 2010; UNESCO, 2017), en tanto involucra al sujeto que aprende, a quien enseña, y a los distintos subsistemas de los que éstos son parte (Bronfenbrenner, 1999).

Fabian (2007), considera la transición como un proceso de cambio en que el niño va de un escenario a otro, y que puede incluir transiciones horizontales (dentro del mismo nivel educativo), y verticales (respecto de los niveles anteriores o posteriores).

Según la OECD (2017), la provisión de educación para los niños y niñas entre 4 y 6 años ha proliferado progresivamente a nivel global en el último tiempo, y con ello han surgido diversas investigaciones orientadas a conocer y comprender la manera en que ocurre la transición entre estos dos niveles educativos.

En el año 2017, la OECD publicó el informe *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*, a partir de un estudio comparado que involucró a los países que integran esta organización. En él se abordan las características, condiciones y políticas públicas relativas a esta transición educativa. Entre sus principales ideas, señala que los niños de estratos sociales desfavorecidos, suelen acceder a servicios de educación y cuidado de baja calidad, y que esta situación, no mejora en la enseñanza básica. No obstante, a partir de la revisión realizada se ha podido establecer que la gran mayoría de las investigaciones sobre este proceso educativo corresponde a estudios de pequeña escala, orientados más bien a caracterizar las percepciones de los actores involucrados en la transición.

Sánchez (2017), investigó las percepciones sobre las implicancias de los procesos de transición educativa de 3 docentes del nivel infantil y 3 del primario, pertenecientes a tres instituciones educativas distintas, mediante entrevistas personalizadas. Concluyó que si bien estos comprendían el significado y relevancia de este proceso y que contaban con lineamientos gubernamentales e institucionales, las acciones educativas realizadas con este propósito carecían de coordinación y, presumiblemente por ello, de consistencia.

Rivero et al. (2010), señalan que los procesos de transición deben estar articulados tanto pedagógica como curricularmente y tienen que ser abordados más allá de su dimensión afectiva, de manera integrada. Cassidy et al. (2005), exploran, a través de entrevistas individuales y grupos focales, las percepciones de un grupo de maestros y maestras de educación básica sobre lo que consideraban que las y los niños deberían saber al iniciar la enseñanza básica, y con qué preparación contaban para ello.

La evidencia analizada refleja que los procesos de transición educativa, más aún entre los niveles educativos que son objeto de este estudio, constituyen una problemática compleja, en la que se debe profundizar, dada la importancia que reviste en el proceso educativo de los sujetos, y dado que se advierte “una fractura entre ambos niveles como resultado de las distintas actividades, materiales y formas de trabajo que se privilegian en cada uno de estos ámbitos” (Rosemberg y Borzone, 2004, p. 2).

1.3 Las interacciones en situaciones de enseñanza

En esta investigación, en la que la perspectiva sociocultural constituye el fundamento de las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ambas acciones se configuran situada e históricamente (Prieto, 1998). En esta orientación, diversos autores se han interesado por caracterizar los intercambios que ocurren en el marco de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Sus resultados han mostrado diferencias relativas al nivel educativo, tipo de actividad, contenido, momento y horario de la jornada, género, por nombrar algunos parámetros, (Cazden 2001; Mehan 1979; Soderstrom y Wittebolle, 2013; Strasser, Lissi y Silva, 2009). Una parte importante de los estudios ha mostrado que los diferentes modos de participación son socialmente construidos en las interacciones que las prácticas de los docentes propician. De este modo, el éxito de la enseñanza estaría condicionado en gran medida por la forma en que los maestros hablan y a las interacciones que desarrollan con sus estudiantes (Kovalainen y Kumpulainen, 2007; Strasser et al., 2009; Yanfen y Yuqin, 2010, entre otros).

Dickinson, Darrow y Tinubu (2008), estudiaron las interacciones de cuatro maestros del programa HEAD START, con su grupo de niñas y niños en situaciones de juego (construcción y sociodramático), para identificar aquellas estrategias comunicativas empleadas por ellos, reconocidas por contribuir al desarrollo del lenguaje infantil. Para ello, transcribieron y codificaron los intercambios constatando

que, si bien los maestros utilizaban estrategias potenciadoras del lenguaje infantil, la frecuencia de su uso era reducida en todos los casos. Dado que el propósito último de esta investigación era ofrecer recomendaciones a políticas de apoyo a la formación docente, estos concluyeron que el contexto de aula condicionó en los cuatro casos la actuación de las y los profesores y las estrategias empleadas. De ahí que, brindar apoyo y considerar el entorno de uso en la incorporación de estrategias conversacionales de los maestros, resulta clave en los procesos formativos.

Muhonen et al. (2016), examinaron los patrones de enseñanza dialógica en 30 clases a cargo de maestros finlandeses, desde educación parvularia hasta segundo de educación básica. Mediante el análisis de contenido de clases filmadas, identificaron dos patrones de enseñanza dialógica iniciados por el maestro y dos iniciados por las/os niñas/os. Sus resultados mostraron que el andamiaje de los docentes difería según quien iniciaba la conversación. En los diálogos comenzados por los profesores, se observó una elevada responsabilidad por parte de estos en el mantenimiento del flujo de interacción, y la utilización de diversas estrategias interaccionales. En cambio, en los diálogos iniciados por los niños el andamiaje de los maestros consistió principalmente en escuchar e indagar, ubicándose preferentemente como facilitador del diálogo.

Un estudio realizado por Yanfen y Yuqin (2010), investigó las formas de discurso preferidas por maestros y estudiantes por medio de cuestionarios y observaciones. Sus resultados mostraron que, respecto de la iniciación de la conversación, la invitación es la primera opción preferida tanto profesores como estudiantes, no obstante es la menos empleada. Respecto a la realización de preguntas, si bien resultó ser la estrategia comunicativa preferida por los maestros era la menos agradable para los estudiantes, sin embargo, en el estudio resultó ser la más utilizada. Asimismo, los maestros señalaron no estar a gusto con dirigir la comunicación de la clase, pero se evidenció que esto ocurría predominantemente, y que los estudiantes lo prefieren a tener que responder preguntas de los maestros.

En cuanto al seguimiento de la conversación, cuando los estudiantes no responden o responden incorrectamente, los maestros generalmente prefieren incitarlos a hablar, lo que es coincidente con lo que los maestros realmente hicieron en clase. Sin embargo, los estudiantes prefieren recibir la respuesta del maestro. Cuando los estudiantes dan la respuesta esperada, aún prefieren que les den la explicación, en lugar de recibir un reconocimiento por responder.

Un estudio realizado por Guevara et al. (2005), sobre los niveles de interacción que se propician en estudiantes de educación básica en clases de lenguaje, se consideró una taxonomía de cinco niveles, desde el más básico al más complejo. Sus resultados mostraron que la mayor parte de las interacciones que promueven los maestros se orientan a la repetición de información, combinadas con aquellas en que se solicita a los niños responder a preguntas mediante la selección de lo que se les ha expuesto previamente. Asimismo, en el estudio no se observó la promoción, por parte de los maestros, de una participación que implique dar respuestas instrumentales, ni la promoción de interacciones más complejas que involucre analizar y/o discutir.

1.4 Turnos de habla y vocabulario

Como ya se ha planteado, el rol de las y los maestros no consiste en enseñar de modo explícito el lenguaje a los niños, sino en crear un ambiente que posibilite que su aprendizaje ocurra naturalmente en las situaciones cotidianas de enseñanza (Harker y Green, 1988). Enmarcadas en este planteo un grupo relativamente numeroso de investigaciones centradas en los intercambios en las situaciones educativas se focalizan en cómo se alternan los turnos en dichos intercambios y en el acceso a vocabulario.

Como señalan Rosemberg y Menti (2014), la habilidad de adquirir y aprender vocabulario supone que los aprendices sean capaces de segmentar palabras y conceptualizar los referentes implicados. En el ejercicio de aprender el significado de las palabras, las niñas y los niños consideran las pistas de contextualización que

le otorgan otros. Estas acciones les permiten advertir cómo el contexto interaccional se configura con información lingüística y de otros ámbitos de la experiencia que posibilitan interpretar las emisiones de sus interlocutores. Las autoras enfatizan la relevancia que tiene para el aprendizaje de vocabulario, la participación en intercambios conversacionales entre adultos y niños en tanto éstos le posibilitan familiarizarse con la diversidad y complejidad del vocabulario, además de constituir un soporte para el aprendizaje.

En otro estudio realizado por Menti y Rosemberg (2013), se analizaron las interacciones entre maestra y estudiantes de Educación Básica con el objeto de describir las oportunidades con que cuentan las niñas y los niños para aprender nuevas palabras en el aula. Se incluyeron en la muestra tanto situaciones educativas espontáneas como situaciones inducidas por las/os maestras/os mediante el uso de textos expositivos. Desde una perspectiva psicolingüística, se identificó y comparó la amplitud y la diversidad de vocabulario presente en los discursos de las maestras, como también se describieron los movimientos interaccionales empleados por las docentes en sus turnos de intervención para enseñar palabras no familiares. El estudio permitió concluir que en las situaciones de lectura de textos expositivos las maestras en sus turnos de intervención ponen en juego movimientos interaccionales que amplían las oportunidades de adquisición de vocabulario para las niñas y niños.

Pizarro et al. (2019), estudiaron variables como cantidad, complejidad sintáctica y diversidad léxica del habla de docentes y estudiantes, con el fin de determinar si estos aspectos conforman patrones de lenguaje diferenciados en situaciones de enseñanza enseñanza en las aulas de educación parvularia o inicial. Se analizaron 47 situaciones de interacción entre estudiantes de nivel socioeconómico medio bajo y bajo y sus maestras, en salas de niveles de transición en establecimientos educativos públicos. Las situaciones se clasificaron en tres tipos: lectura de cuentos, juego de rincón y ronda. Los resultados muestran que en las situaciones de ronda el volumen de habla es menor respecto de las dos primeras señaladas. Asimismo, muestran que, exceptuando la diversidad léxica, las restantes

propiedades lingüísticas consideradas permiten diferenciar los intercambios en situaciones de lectura de cuentos, ronda y juego de rincón.

Un estudio anterior de Dickinson et al. (1992) sobre actividades de lectura llevada a cabo, o bien por las madres, o bien por las docentes en el aula infantil, con niños en contexto de bajos ingresos, de dos edades diferentes (3 y 4 años), identificó patrones de lectura de libros, analizando la cantidad y el tipo de conversación, en el hogar y el jardín infantil. Las situaciones fueron codificadas a partir de considerarlas como inmediatas (nombrar imágenes), no inmediatas (recordar, analizar eventos pasados o futuros, desplazados en el tiempo o en el espacio), y organizativas o extenuantes (pedir aclaraciones o comentarios). Adicionalmente, se tuvieron en cuenta los tipos de libros utilizados en las situaciones de enseñanza. Respecto de los niños y niñas a los tres años, tanto en las situaciones con las madres como con las maestras la lectura se enfocó en solicitarles información inmediata. En cuanto a los comentarios organizativos, los de las madres fueron más extensos que los de las y los docentes. A los cuatro años, las conversaciones en el hogar seguían abordando información inmediata, pero a diferencia del año anterior, las madres hablaban menos y los niños se extendían más. En la escuela infantil, las conversaciones más extensas fueron desarrolladas por las y los maestros. En cuanto a aquellas conversaciones no inmediatas, se observó que se incrementaron respecto de las que tenían a los tres años. Al comparar las conversaciones desarrolladas en el hogar y la escuela infantil, se observó un incremento de conversaciones no inmediatas en niños y maestros, y conversaciones más extensas y organizativas de maestros. Los patrones de conversación sobre libros en ambos entornos y los cambios de un año a otro revelaron una relación entre el hogar y la escuela: las madres introducen a los niños en las conversaciones, mientras que las y los maestros las amplían involucrando a los niños en discusiones cognitivamente desafiantes.

Dickinson y Snow (1987), evaluaron habilidades de lenguaje descontextualizadas mediante una actividad de descripción de imágenes y otra de definición de palabras. Asimismo, evaluaron habilidades de pre-lectura. Sus resultados pusieron de manifiesto que las habilidades de pre-lectura estaban

altamente correlacionadas entre sí, y a la vez se relacionaban con la capacidad de proporcionar definiciones descontextualizadas de palabras. Asimismo, la medición del lenguaje oral en la actividad descontextualizada se correlaciona al interior de cada tarea, pero no entre las tareas. Se encontraron diferencias según grupo social de procedencia en las habilidades de pre-lectura y en aquellas medidas de lenguaje oral que se correlacionaron con la pre-lectura. No se encontraron diferencias sociales en la capacidad para proporcionar definiciones comunicativamente adecuadas, ni en el vocabulario receptivo.

Bowne, Yoshikawa y Snow (2016), estudiaron los efectos de un programa de formación para educadores (Un Buen Comienzo, UBC), con foco en la enseñanza de vocabulario explícito en aulas infantiles chilenas. Se analizaron videograbaciones de situaciones de enseñanza en las aulas a fin de identificar el impacto de la capacitación en las maestras. La capacitación aumentó la probabilidad de que la instrucción de alfabetización se produzca en un 26% y que el apoyo de vocabulario se proporcione durante la alfabetización en un 25%. Controlando la presencia de la instrucción de alfabetización, la capacitación incrementó el tiempo de la instrucción de alfabetización en 13,68 min y el apoyo de vocabulario durante la alfabetización en 2,87 min. No obstante, la formación redujo la probabilidad de que la instrucción sobre otros temas ocurriera en un 25% y la probabilidad de apoyo de vocabulario durante otros temas en un 39%. Los hallazgos cuestionan un modelo de desarrollo profesional docente basado en el lenguaje.

1.5 El uso de preguntas en la enseñanza

El uso de preguntas como estrategia de enseñanza se remonta a los inicios del paradigma funcionalista, cuya perspectiva de base es común a distintas corrientes lingüísticas, que postulan al lenguaje como la base de la comunicación humana (Haye y Larraín, 2011; Larraín y Medina, 2007).

En los niveles educativos infantiles, el uso de preguntas constituye una de las principales estrategias interaccionales. Se ha estudiado su relevancia en el

desarrollo de actividades de lectura compartida de cuentos y diversos tipos de textos, lo que ha dado origen a diversas investigaciones.

Mehan (1979) estudió las implicancias de las preguntas de información conocida en la interacción entre docentes y estudiantes, y estableció que profesores y estudiantes trabajan juntos para construir lo que socialmente se denomina respuesta a una pregunta. Según este autor, las respuestas se generan producto del conocimiento sobre el contenido académico implicado en la pregunta, y el de la conducta social de las conversaciones en el aula. Desde una perspectiva interactiva de la enseñanza y el aprendizaje, plantea una visión del conocimiento como un acto público, una construcción social elaborada en conjunto por profesores y estudiantes. Sin embargo, la principal conclusión de su estudio es que las/os maestras/os no siempre son conscientes de que la visibilidad del conocimiento del niño está condicionada a la estructura de la tarea, la organización del discurso y los parámetros físicos de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Un estudio realizado por Deshmukh et al. (2019), midió la frecuencia en que los maestros de educación infantil empleaban diferentes tipos de preguntas durante la lectura de libros compartidos en el aula. Se analizó la formulación de preguntas que los maestros hicieron, y la relación secuencial entre las distintas formulaciones y las respuestas de los alumnos. La muestra incluyó a 96 docentes quienes realizaron lectura en voz alta, de textos narrativos estándar, a la clase completa. La actividad filmada, transcrita y codificada, permitió establecer que los enunciados de los maestros fuera de la lectura, incluyeron 23.74% de preguntas. Sin embargo, la formulación de éstas se orientó principalmente a responder sobre quién, qué, cuándo, dónde, o bien a preguntas que requerían una respuesta dicotómica de sí o no. Los análisis secuenciales demostraron que las preguntas orientadas a una explicación de "por qué" y las preguntas de procedimiento se dieron con menos frecuencia, pese a que obtuvieron respuestas más largas y de varias palabras de parte de las/os niñas/os. Otros resultados del estudio, evidencian que aun cuando las niñas y niños respondieron con facilidad la mayoría de las preguntas, las palabras que buscaban una explicación ("por qué") dieron pie a respuestas más inexactas. Asimismo se observó que las preguntas formuladas por los maestros,

fueron mayoritariamente fáciles de responder de manera precisa y con una sola palabra, lo que estaría reflejando que estas/os no estarían considerando los principios sobre el aprendizaje que propuso Vigotsky (1978), lo que implicaría considerar en la formulación de preguntas, un nivel de desafío superior al dominio general de las niñas y niños.

Zucker et al. (2010) examinaron el uso de preguntas literales e inferenciales de maestras/os infantiles durante la lectura compartida en el aula. Investigó mediante análisis secuenciales la asociación entre el nivel de lenguaje literal o inferencial en el texto, las preguntas realizadas por los maestros relacionadas con el texto, y las respuestas de las niñas y niños; y la relación entre las preguntas inferenciales de los maestros y el vocabulario de los niños en el resultado de evaluaciones. El estudio consideró a 25 maestros infantiles y 159 niñas y niños de cuatro años. Los maestros se filmaron a sí mismos durante la lectura compartida de un texto narrativo informativo. Se analizaron las conversaciones extratextuales de los maestros y los niños, y los niños completaron evaluaciones estandarizadas de vocabulario en dos momentos del año académico. Se observó una diferencia levemente superior, en la cantidad de preguntas inferenciales por sobre las literales. Se evidenciaron, asociaciones secuenciales significativas entre el nivel de las preguntas de los maestros y las respuestas de los niños. Además, las preguntas inferenciales suscitaron consistentemente respuestas inferenciales de las niñas y niños. De forma escasa las características de las preguntas de los maestros se asociaron con los resultados del vocabulario de los niños.

Sartori et al. (en prensa), estudiaron las secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento empleado por Mascareño et al. (2017), que se encuentran presentes en situaciones de juego y cuento en aulas infantiles. El objetivo era determinar la asociación entre tipos de preguntas y respuestas y los niveles de seguimiento en cada una de las situaciones. Para ello, se analizaron 13 grabaciones en situaciones de lectura de cuentos y 16 durante juegos de rincón. Todas las situaciones fueron transcritas, codificadas y analizadas. De manera específica se analizó la relación entre tipo y complejidad de la pregunta, tipo y complejidad de la respuesta; y tipo y complejidad del seguimiento. Para ello, se calculó la probabilidad de ocurrencia de

cada tipo de respuesta para cada tipo de pregunta y la probabilidad de ocurrencia de los seguimientos de bajo nivel (confirmación, evaluación, falsificación, respuesta y cierre) y de alto nivel (elaboración, pista y nueva pregunta) para cada tipo de respuesta. Se pudo concluir que los maestros utilizan más turnos de habla que los niños, no obstante, esta diferencia no impide la participación infantil durante las interacciones dialógicas. En las observaciones predominó el uso de preguntas de baja complejidad o literales y seguimientos de bajo nivel por parte de los adultos. Finalmente, el estudio destaca que el tipo y la complejidad de la pregunta que realiza la maestra, determina fuertemente la complejidad de la respuesta de los niños, siendo esta práctica independiente de si la actividad corresponde a la situación de juego o a la situación de cuento.

La revisión de investigaciones antecedentes pone de manifiesto que, pese a la gran diversidad de investigaciones existentes en torno a las temáticas que atraviesan este estudio, éstas no son abarcativas ni concluyentes respecto del interés de esta investigación. En efecto, en ellas no se han estudiado clases de nivel inicial conducidas por practicantes, atendiendo específicamente a cómo se configuran el texto académico y el texto social y al rol que las preguntas tienen en la configuración de cada uno de estos tipos de textos. Es por ello que el objeto de estudio de la presente investigación se focaliza en la caracterización de estas interacciones en las situaciones de enseñanza. Atiende específicamente a las diferencias que se observan entre la Educación Parvularia y Básica así como a eventuales diferencias en las interacciones según el tipo de actividad en curso en la situación.

Capítulo 2. Marco teórico: Contexto conceptual

La presente investigación se encuadra en la perspectiva sociocultural del desarrollo y el aprendizaje humano (Vigotsky, 2000). Dicha perspectiva postula que el desarrollo de los aspectos sociales y culturales del lenguaje es relevante al momento de aprender a comunicarse (Colwell y Pollard, 2015). Participar de la conversación posibilita a las y los sujetos, entre otras cosas, aprender los roles específicos que se configuran en los intercambios comunicativos en el contexto social, lo que evidencia una estrecha relación entre lenguaje e identidad, tanto individual como colectiva (Colwell y Pollard, 2015).

En la actualidad se reconocen tres ideas que centralizan la discusión acerca de la educación infantil (Hamre et al., 2013). Estas ideas se corresponden con los postulados centrales de la teoría de la enseñanza y el aprendizaje que se encuadra en la perspectiva sociocultural. La primera corresponde a la preocupación por la calidad y efectividad de lo que ocurre al interior del aula, y el rol central de los maestros en ello, la segunda se refiere al rol crítico de los primeros años de vida en la disminución de brechas socioculturales y, en tercer lugar, la relación entre la innovación entre las estructuras de preparación e incentivos, y evaluación del desempeño de los maestros. Todas estas ideas son atingentes a la discusión de las situaciones de enseñanza en las aulas infantiles y su impacto en el desarrollo del lenguaje y el discurso de niños y niñas.

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje están mediadas por herramientas culturales, las que se hacen cada vez más sofisticadas a través de la participación en los intercambios que ocurren en las dinámicas sociales y educativas (Bruner, 1986; Prieto, 1998). Cabe destacar la relevancia que adquieren estos intercambios para el desarrollo del lenguaje infantil y los aprendizajes escolares en los primeros años. En efecto, la evidencia es consistente en señalar que alrededor de los 5 años, la mayoría de las niñas y niños han adquirido el sistema de gramática adulta de la lengua hablada en su comunidad (Nelson, 2006) que les permite desarrollar las principales construcciones verbales. Sin embargo, pueden haber importantes diferencias entre los niños, tanto en cuanto al vocabulario que emplean, como en cuanto a los usos que hacen del lenguaje y los formas y estrategias discursivas a las que recurren para comunicarse con otros (Pianta, La Paro, y

Hamre, 2008). Estos aprendizajes dependerán de la calidad de las situaciones de interacción en las que el niño o la niña tenga la oportunidad de participar (Kovalainen y Kumpulainen, 2007). El desarrollo del lenguaje propiamente tal, es un proceso que se halla condicionado por las relaciones que las niñas y niños mantengan con hablantes más expertos, pares o adultos (Bruner, 1986; Wertsch, 1988).

El análisis interaccional que se desarrolla en esta investigación en actividades de enseñanza en el trayecto educativo que comprende los dos últimos años de la educación parvularia o inicial y los dos primeros de la enseñanza básica, configura un contexto social específico, a saber, el aula infantil, cuyo telón de fondo es la escuela regular. Y específicamente, pone el foco en situaciones de enseñanza guiadas por una profesora practicante, para analizar cómo estas situaciones cobran forma en un texto académico y un texto social, y en dar cuenta del rol específico que cumplen las preguntas en ello. Esta delimitación del objeto de estudio asume que el desarrollo de la comunicación en las niñas y niños, adicionalmente al desarrollo y la consolidación de sus aspectos lingüísticos y discursivos poniéndolos en juego en la situación de interacción la docente, puede asimismo impactar en el acceso de las y los estudiantes, al currículum escolar (Dickinson et al., 1992; Hamre et al., 2013; Snow, 1999).

En las siguientes páginas se desmontarán conceptualmente aquellos elementos que se encuentran a la base de las interacciones comunicativas en el aula. Para ello, en primer término se presentarán los conceptos claves de la perspectiva sociocultural que resultan pertinentes para esta investigación; luego, ahondando en especificidad se abordarán las interacciones sociales en el desarrollo del lenguaje. En tercer término se presentarán las características de las interacciones sociales en contextos escolares, para luego focalizarse en la matriz de interacción social que configura las situaciones de enseñanza en la educación parvularia y en los primeros años de la educación básica. Finalmente se presentan los conceptos de “texto académico” y de “texto social” para la comprensión de las interacciones en las clases escolares y se cuestiona el rol que las preguntas pueden tener en ambos tipos de texto.

2.1 La perspectiva sociocultural del desarrollo humano

La perspectiva sociocultural del desarrollo humano tuvo su origen en las ideas desarrolladas por Lev Vigotsky (1896-1924), psicólogo ruso que centró su trabajo en la comprensión de la mente humana y sus potencialidades respecto al aprendizaje y desarrollo en el contexto social.

En palabras de Wertsch (1988), su interés se focalizó de manera general en tres grandes temáticas: la primera correspondiente a lo que él denominó el *método genético o evolutivo*; la segunda, fue su visión sobre el origen social de los procesos psicológicos superiores; y la tercera, propone la comprensión de los procesos mentales, a partir del análisis de cómo estos se exteriorizan mediante signos e instrumentos que adoptan la función de mediadores (Wertsch, 1988). Estas temáticas se encuentran evidentemente interrelacionadas, en tanto otorgan a las interacciones entre sujetos, un valor transformador y un poder evolutivo únicos. Su visión integrada es la que dio pie a una visión del desarrollo humano en la que la interacción social tiene un papel fundamental. Dicha visión vigente hasta hoy, ha fundamentado gran parte de la producción académica sobre el desarrollo humano generada posteriormente que, a lo largo del tiempo, ha contribuido complejizando la visión de estos fenómenos.

Vigotsky explica las interacciones sociales y el desarrollo de los procesos mentales a partir del concepto de mediación, el cual atraviesa y articula todo el conjunto de ideas que configura su perspectiva teórica. Aun cuando este concepto puede comprenderse de manera independiente a los otros conceptos elaborados por él, resulta fundamental para entender sistémicamente sus aportes.

La centralidad de su perspectiva radica en la idea de que un sujeto puede avanzar en su aprendizaje y, en consecuencia, alcanzar un mayor desarrollo en la interacción con otros, sean estos sujetos más expertos, o pares con algún grado mayor de competencia. Para graficar este argumento utilizó, en primer término, la noción de zona de desarrollo (ZD) como el núcleo en el que el desarrollo evolutivo

tiene lugar. Al punto inicial de desarrollo en el que se sitúa el individuo, es decir, en el que puede desempeñarse por sí solo, lo denominó zona de desarrollo real (ZDR). Aquella zona a la que potencialmente podría llegar el sujeto con la ayuda de alguien más competente y/o experimentado, la señaló como zona de desarrollo potencial (ZDP), y para denominar la distancia entre ambas, utilizó el concepto de *zona de desarrollo próximo*.

Del conjunto de ideas que configuran la teoría de la mediación social de Vigostky, el segundo pilar está constituido por las postulaciones en torno al concepto de ley de doble formación, que plantea que todo proceso mental surge siempre dos veces en la vida de un individuo, primero a nivel interpsicológico o intersocial, y posteriormente a nivel intrapsicológico o individual (Vigotsky, 1979). Ambas ideas relevan que las funciones y herramientas mentales de orden superior no vienen incorporadas genéticamente desde el nacimiento de los niños, sino que surgen externamente como modelos sociales y culturales. Siendo el lenguaje la más preponderante.

Como postulan Cole y Engeström (en Salomon, 1993), la perspectiva sociocultural supone que:

1. Las funciones psicológicas que tenemos en común con nuestro primos prehumanos, llamadas “funciones naturales”, se desarrollan según principios diferentes de los de las funciones psicológicas mediadas por herramientas y reglas; por ejemplo las funciones “culturales”.
2. La mediación cultural crea una estructura universal de la mente humana, propia de la especie, y una morfología de la acción asociada a ella.
3. La mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional; la actividad mediada modifica al mismo tiempo al ambiente y al sujeto.
4. Los artefactos culturales son materiales y simbólicos; regulan la interacción con el ambiente y con uno mismo. En este sentido, en

términos generales son 'herramientas', y la herramienta principal es el lenguaje.

5. El ambiente cultural en el que los niños nacen contiene el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores. Al mediar su comportamiento a través de esos objetos, los seres humanos no solamente aprovechan su propia experiencia sino también la de los antepasados.
6. La mediación cultural implica una modalidad de cambio evolutivo propio de la especie, en la que los logros de generaciones anteriores, se acumulan el presente como parte específicamente humana del ambiente; la cultura es, en este sentido, la historia en el presente.
7. La mediación cultural implica la especial importancia del mundo social en el desarrollo del hombre, puesto que únicamente otros seres humanos pueden crear las condiciones especiales necesarias para que ese desarrollo se produzca.
8. Una unidad natural de análisis para el estudio del comportamiento humano son los sistemas de actividad, sistemas de relaciones históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado. (p. 32).

2.2 El aprendizaje del lenguaje en la interacción verbal

En la perspectiva sociocultural, el lenguaje constituye uno de los instrumentos mediadores de la cultura de mayor importancia para la especie humana (Vigotsky, 1978). El lenguaje es una herramienta comunicativa, socialmente construida a partir de los significados generados y compartidos entre los sujetos, sobre el mundo y su experiencia en él (French y Nelson, 1985; Molina, 2000). Otra de las importantes funciones que posee el lenguaje, en tanto implica comunicación, es que moviliza la acción y la necesidad de producir efectos en el

mundo o, como señala Bruner (1986), “conseguir que se hagan cosas con palabras” (p. 21). De este modo, las interacciones educativas se enriquecen mediante los intercambios verbales (Vigotsky, citado en Wertsch, 1988), en tanto estos se orienten a una finalidad específica de producir un cambio ya sea en los conocimientos o en la conducta de los aprendices. Además, y tal como señala Bruner (1986), estos se transforman sucesivamente mediante el proceso de negociación que tiene lugar entre los participantes.

Como señala Nelson (1996), respecto del lenguaje como sistema cultural, “sus formas y estructuras tienen una historia cultural, y sus significados están culturalmente arraigados; no son propiedad de individuos, diadas o grupos pequeños” (p. 150). Según la autora, la cultura se incorpora en la mente, al momento de surgir el lenguaje como mediador de esta, puesto que las estructuras culturales de conocimiento, son construcciones colectivas y no de individuos (ni propias del pensamiento infantil). Dado que esta relación entre pensamiento y lenguaje adquiere una mayor consolidación alrededor de los cinco años, la incorporación del niño al mundo cognitivo de los adultos, es un momento fundamental en el acceso a la cultura. Este hito evolutivo coincide, en la cultura occidental, con el ingreso del niño a la educación formal, en el que deberá desplegar los recursos comunicativos con los que cuenta para adquirir las pautas de actuación sociales y comunicativas para desenvolverse en el sistema escolar.

El aprendizaje lingüístico sólo es posible —mediante su uso— en la interacción. Bruner (1986), contribuyó a operacionalizar este argumento señalando que, para aprender a utilizar el lenguaje, se requiere de un formato o sistema de apoyo para su adquisición que encuadre la interacción y modele la negociación, posibilitando con ello el acceso a niñas y niños a un aprendizaje estructurado del lenguaje. Dicho aprendizaje se produce a medida que el niño participa de las interacciones conversacionales con otros, adultos y otros niños, durante la consecución de las actividades compartidas en el hogar y en las aulas del jardín infantil.

Desde la mirada de Bruner (1986), ello no sólo conlleva una cuestión procedimental, sino que específicamente contribuiría a incorporar tempranamente en quienes aprenden, distinciones que permiten alcanzar los requisitos mínimos para expresarse y sus características restrictivas y/o aquellas socialmente apreciadas.

Bruner (1986) consideró asimismo la adquisición de los tres aspectos que comprenden el sistema lingüístico. Esto es, el desarrollo de la corrección de la forma (sintaxis), la capacidad de referencia o significado (semántica) y la función o intento de comunicación (pragmática), enfatizando el hecho de que que todos ellos se ponen en juego en la comunicación verbal de manera interrelacionada. Cabe señalar que el cómo se adquieren estos elementos implicados en el sistema lingüístico puede aportar a un modelo explicativo más amplio que contribuya a comprender cómo se configura el texto académico y el texto social y el rol que cumplen las preguntas en los intercambios al interior del aula. Por ello, serán retomados más adelante.

Como fue descrito hace ya varias décadas por Ninio y Bruner (1978) los primeros intercambios comunicativos de las y los niños, tienen lugar en la estructura predecible de acción recíproca que estos establecen con la madre, cuidadores o adultos significativos. Estos intercambios diádicos, le permiten acceder a las primeras etiquetas necesarias para comunicarse socialmente. Los autores plantean que la participación de las y los niños en diálogos ritualizados y su consiguiente imitación, constituye un poderoso mecanismo para adquirir e incorporar etiquetas verbales. En términos comunicativos o interaccionales, estas situaciones constituyen la primera realidad que las y los niños construyen con un otro (Bruner, 1986).

Inicialmente, estos planteamientos vinieron a tensionar, las ideas postuladas por Chomsky (1978) sobre la adquisición del lenguaje. El autor plantea que habría en los seres humanos desde el nacimiento, un mecanismo y/o disposición innata que permitiría la adquisición del lenguaje, mediante un sistema o dispositivo que denominó LAD (Language acquisition device). Esta idea innatista ha sido

interpelada por la visión sociocultural que postula, de modo complementario, que hay otros mecanismos que facilitan la adquisición del lenguaje. Esta capacidad innata se desarrollaría en el intercambio transaccional de las y los niños con los adultos y/ o pares más competentes en términos lingüísticos y ello se configura como un sistema de apoyo en la adquisición del lenguaje: LASS (Language acquisition support system). Por lo tanto, desde la perspectiva sociocultural, el lenguaje es el resultado de un proceso constructivo y situado en el que esta habilidad original, por sí sola, no posibilitaría el aprendizaje, desarrollo y utilización del lenguaje como herramienta cultural. Por el contrario, además de la potencialidad para el lenguaje con la que el niño nace, su efectivo desarrollo requiere del sostén social que se mediatiza a través de miembros más expertos de la comunidad cultural a la que el niño pertenece. En otras palabras, son las interacciones verbales entre las y los niños con otros sujetos, desde su nacimiento en adelante, las que otorgan acceso al código lingüístico y con ello, a la cultura.

Como señala Bruner (1986), es la interacción entre el mecanismo de adquisición del lenguaje propio de las y los sujetos (LAD), y el mecanismo de apoyo proporcionado por el mundo adulto (LASS), el que complementa esta disposición, en tanto “hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder” (p. 22).

De este modo se plantea que las capacidades humanas tienen un origen biológico pero se expresan culturalmente (Molina, 2000). Es decir, la génesis de las capacidades humanas es biológica pero su desarrollo no está en los genes sino en la cultura. La capacidad intelectual de los seres humanos ha evolucionado a lo largo del tiempo para posibilitar que estos empleen los mecanismos protésicos (Bruner, 1997), que se han desarrollado culturalmente para dotar a los sujetos de capacidades que le permitan desplegarse en el contexto cultural. Se trata de facultades originales, que posibilitan a los individuos insertarse en la cultura y participar en ella. El cerebro humano, sería entonces en palabras de Molina (2000), “un órgano depende de usos culturales” (p. 37).

La capacidad humana de comunicarse, que ha sido fundamental para la evolución cultural de la especie, empieza a manifestarse desde el comienzo de la vida, y va perfeccionándose progresivamente conforme los sujetos comienzan a participar activamente en la cultura. Es a partir de estos intercambios, que los niños pueden ir complejizando los procesos comunicativos que le permitirán, a lo largo de la vida, adquirir el lenguaje, comprender significados y construirlos, y emplear estas adquisiciones para resolver problemas, relacionarse con otros y mejorar sus propias habilidades sociales y cognitivas.

En los últimos treinta años se han realizado una amplia gama de investigaciones que han reafirmado el valor de los aspectos sociales en el desarrollo de los sujetos. Esto ha implicado reinterpretar planteamientos de autores como Piaget (1980), quien otorgó valor, mediante una vasta y sólida teoría epistemológica, al desarrollo individual de los procesos cognitivos y a ciertos logros madurativos específicos de los niños como condición para el desarrollo, en primera instancia individual y, posteriormente, social. Sin embargo, la dimensión social como condición para el aprendizaje y el desarrollo humano, desarrolladas al alero de la perspectiva sociocultural, ha aportado en las últimas décadas una robusta fundamentación que ha contribuido a la comprensión sobre cómo se desarrollan en los sujetos los procesos cognitivos a nivel individual y social (Rogoff, 1990). Asimismo, en las últimas décadas se ha desarrollado suficiente investigación que ha especificado y distinguido los procesos cognitivos asociados a capacidades como el lenguaje y la cognición, de otros procesos relacionados con la atención y memoria, por nombrar algunos.

Desde muy temprana edad el niño desarrolla la capacidad de adaptarse a los requerimientos coordinados de la acción (como combinar fines y medios para obtener resultados satisfactorios), pudiendo coordinar eficientemente su disponibilidad de medios con las acciones de las personas de las que depende. Un adulto significativo es la principal herramienta que poseen los niños para lograr sus fines. Los niños cuentan con una mayor capacidad de interacción social. Ello les permite acceder al mundo de las acciones humanas con una mayor disponibilidad al aprendizaje social (Rogoff, 1990). Otro aspecto clave de la relación que las y los

niños establecen con adultos significativos o familiares es la reciprocidad que estos últimos pueden propiciar. Ello se encuentra posibilitado por una forma de atención mutua entre el niño pequeño y su cuidador, de modo inicial generalmente la madre que, en tanto se caracteriza por la armonía, permite una relación de intersubjetividad. Ello da lugar a un sistema de unión anticipatorio entre la madre y el niño que transforma el vínculo biológico original sensible a las idiosincrasias individuales y a las formas de práctica cultural.

La mayoría de las situaciones sociales iniciales a las que se enfrentan los niños, corresponden a situaciones familiares restringidas caracterizadas por lo general por ser ordenadas y sistemáticas. En ellas el niño explora y experimenta para lograr coordinar acciones (Piaget, 1980). En relación al lenguaje tiene sentido sostener que el niño accede a la cultura con una “preparación” para desarrollar formas organizadas que se vinculan con requerimientos sociales y formas lingüísticas en sus interacciones con otros. Progresivamente estas formas se irán tornando cada vez más sofisticadas.

Como consecuencia de ello, en términos individuales el niño hace mucho con muy poco; por medio de muchas combinaciones. En términos sociales en el contexto restringido (el niño y su cuidador) por medio de combinaciones elaboran significados e interpretaciones; infieren intenciones, etc. La efectividad de la comunicación se sustenta en la calidad de los “formatos” que se le faciliten al niño. Ellos son los que le permitirán acceder al lenguaje.

La naturaleza de las facultades cognitivas originales del niño es abstracta, y ello se refleja en el lenguaje y en su acción sistemática con el mundo (capacidad de seguir reglas abstractas). El lenguaje le sirve para precisar amplificar y ampliar sus distinciones sobre el mundo. Estas que existen en su mente incluso en ausencia del lenguaje. Estas facultades, disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción, constituyen condiciones habilitantes. Si bien ninguna por sí sola genera lenguaje, se requiere alcanzar un cierto nivel en ellas, antes de que cualquier mecanismo de adquisición del lenguaje genere algún tipo de generalización en relación al lenguaje.

Como parte del sistema que apoya en el bebé el desarrollo del lenguaje se ha descrito el *motherese/ baby talk*, que alude a la adecuación del habla que la madre dirige al niño pequeño y a su utilidad para el desarrollo del lenguaje (Soderstrom, 2007; Tizard y Hughes, 1984), así como también el concepto más abarcador de habla dirigida al niño o CDS (Child Discourse Speech), que refiere a las características prosódicas, léxicas y sintácticas del habla que los cuidadores dirigen a los niños pequeños Según Peccei (2006), las características particulares del habla dirigida al niño constituyen una respuesta natural o intuitiva de las y los adultos.

El concepto de andamiaje de Bruner, en la década de los setenta, es de suma relevancia para comprender el apoyo que el niño recibe para el desarrollo del lenguaje. Contribuye a la comprensión del fenómeno del aprendizaje del lenguaje en la interacción complementando la noción de zona de desarrollo de Vygotsky. El andamiaje puede definirse como el apoyo otorgado al aprendiz por un adulto, o un niño mayor, en el marco de una interacción (Muhonen, et al., 2016; Van Geert y Steenbeek, 2005). Es frecuentemente usado, no sólo para dar cuenta del aprendizaje del lenguaje en los contextos de socialización primaria sino también para dar cuenta del apoyo que se lleva a cabo en situaciones de enseñanza formal.

Para algunos autores (Gillies, 2016; Mercer, 1996; 2000) el andamiaje supone tres aspectos principales:

1. Es contingente: corresponde a un apoyo adaptado, sensible y ajustado a la situación.
2. Su intensidad va disminuyendo según la necesidad del niño, en un retiro gradual del apoyo.
3. Transfiere gradualmente la responsabilidad del aprendizaje desde el maestro al aprendiz. Existe amplio consenso en el valor del andamiaje en diferentes contextos educativos, en distintos dominios del conocimiento, y en interacciones con el grupo completo o con pequeños grupos.

En esta línea, el concepto de participación guiada (Rogoff, 1990) se presenta como un proceso en el que los roles de cuidadores y niños se entrelazan, en las

oportunidades de aprendizaje tácitas y explícitas que surgen en las interacciones cotidianas que ambos comparten. El rol del adulto en estos intercambios consiste en generar puentes entre aquello que el niño conoce y las nuevas experiencias. Como ya se ha anticipado, este rol mediador no está condicionado al desarrollo de la expresión verbal, sino a la comunicación que los adultos significativos establecen con las y los niños, desde el origen de la vida, mediante la expresión de emociones y formas de comunicación no verbal. De esta manera, el desarrollo del lenguaje empieza a cimentarse mucho antes de que este comience a expresarse, mediante las experiencias que las niñas y niños vivencian en las comunidades a las que pertenecen, pero sobre todo, a partir de los significados que comienzan a construir siendo parte de estas. Sin embargo, el complejo entramado que subyace a esta capacidad humana de comunicarse (bajo distintas modalidades), requiere además del interés de los aprendices a entrar en este juego, de la disposición de los adultos a participar, y en un primer momento a guiar esta construcción continua.

Lo señalado remite a la noción de intersubjetividad, la que puede ser definida como “la comprensión mutua adquirida entre personas en la comunicación” (Rogoff, 1990 p.67). La idea de que este proceso ocurre *entre personas*, y concretamente entre las mentes de las personas, es decir, que no puede darse de modo individual, es clave para comprender la participación de los adultos, y otros miembros de la comunidad en el desarrollo de la comunicación de aquellos que están recién insertándose en la cultura. Esta participación, trasciende al hecho de propiciar a éstos experiencias de conocimiento y exploración. Supone más bien, abrirse a las comprensiones de otros para interpretarlas y comprenderlas, pero previamente, implica ir otorgando a los aprendices herramientas para la expresión, la comunicación y la comprensión de otras mentes. Mediante el proceso de mentalización, que como ya se señaló supone la capacidad de la madre o cuidador de atribuir significado y sentido a las experiencias propias del vínculo, para proyectarlas en la mente del niño (Rogoff, 1990; Vilca y Farkas, 2018). Los intercambios comunicativos que tienen lugar en el proceso de mentalización, constituyen los primeros espacios de intersubjetividad, de los que niñas y niños son parte. Iniciados desde el punto de vista del niño, corresponden a espacios

comunicativos contruidos mutuamente, en la confrontación de dos miradas o visiones expresadas a modo de gestos, emociones o verbalmente, por el niño y el cuidador, que confluyen en este espacio simbólico.

Como ha sido expuesto, la intersubjetividad no puede ser atribuida a una persona dentro de la comunicación, ni a una única forma, dado que es un proceso que resulta de la interrelación de mentes individuales, que da pie a la construcción de ideas y argumentos conjuntos que dan como resultado una mente colectiva. Visto de este modo, el pensamiento de las personas está permanentemente influenciado por otros, y a su vez éste integra el pensamiento de los otros. Como señala Rogoff (1990) “ni el significado ni el modo de construcción de la cognición de cada participante pueden explicarse como entidades mentales individuales aisladas” (p. 67).

Conforme el desarrollo avanza, los niños comienzan a incorporar en sus herramientas verbales de comunicación, las palabras que van adquiriendo en las interacciones que desarrollan con otros. De esta manera van progresivamente incrementando sus repertorios léxicos, en la medida que tengan la posibilidad de interactuar con ellos, y que estos otros vayan contribuyendo a una complejización cada vez mayor de los intercambios. Como ya ha sido explicado, las implicancias de este ejercicio van más allá de la incorporación de nuevos códigos o etiquetas verbales, en tanto, corresponde a un proceso sociocultural que posibilita e incrementa el desarrollo mental de los individuos. Como señala Bruner (1995), el lenguaje constituye una herramienta amplificadora de la mente, por cuanto permite expandir el mundo mental de los sujetos. Como señala Luria (en Cole y Engeström, 1993), el lenguaje corresponde a la “herramienta de las herramientas” (p. 6), por cuanto posibilita la simbolización del mundo físico, al mismo tiempo que permite a los individuos, concretizar las representaciones mentales que elabora mediante su experimentación con la realidad.

Desde la perspectiva de la cognición distribuida (Cole y Engeström, 1993) resulta importante consignar que la importancia del lenguaje radica en que “la manera en que la mente está distribuida depende decisivamente de las

herramientas mediante las cuales se interactúa con el mundo” (p. 13). Es decir, la distribución de la cognición entre las personas está condicionada a la calidad de artefactos y herramientas con que se realice la mediación, siendo el lenguaje, como se ha señalado, la herramienta principal.

2.3 Las interacciones sociales en contextos escolares

La interacción se define como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando comparten un mismo espacio y tiempo (Goffman, 1973, en Mancovsky, 2011). Consistiría en un tipo de orden social con mecanismos propios de regulación (Mancovsky, 2011). Esta noción, por lo tanto, resulta fundamental en el ámbito de la enseñanza y de la comunicación en el aula. Específicamente, en tanto que la enseñanza tradicionalmente, además de situarse como un ámbito de influencia, se ha configurado como una relación de poder en la que el margen para la construcción de significados compartidos, por parte de quienes participan de ella, puede ser variable (Mancovsky, 2011).

Existen aspectos que inciden en las variaciones a la estructura de la clase, puesto que esta no es natural sino que está socialmente construida (Cazden 2001; Mehan, 1979). En el estudio del discurso (Bernstein, 1997; Green y Dixon, 1994; Halliday, 2009, en Ghio, Navarro y Lukin, 2017) se utiliza el concepto de estructuras de participación, las que configuran una cultura invisible que se manifiesta en expectativas, patrones y apropiaciones del lenguaje en las interacciones de aula (Phillips, 1972; 1983). Existen diversos esquemas para categorizar estos intercambios, que corresponden a distintas variaciones del propuesto por Mehan (1979), initiation-reply-evaluation (IRE) el que suele operar como una forma canónica o una pauta predeterminada. Las investigaciones mencionadas han dado cuenta de algunas variaciones de esta pauta.

Sin embargo, en los repertorios interaccionales empleados en el aula, los valores variables son finitos. Incluyen frecuentemente, en la reacción del estudiante a la iniciación del maestro: silencio frente al ofrecimiento de la palabra; negarse a

responder luego de una elicitación directa, responder de manera diferida, luego de una pausa mayor a lo habitual, dar una respuesta más débil (leve) respecto de otros participantes; y responder sin haber sido designado por el maestro para tomar el turno.

Asimismo, en el andamiaje que otorgan los maestros a los niños cuando enseñan, es posible identificar pautas más o menos regulares. En los intercambios dialógicos que tienen lugar en la sala de clases, se ha estudiado que aquellos espacios educativos que se caracterizan por ser altamente responsivos, se relacionan con maestros que utilizan pautas de enseñanza dialógica. Ello supone andamiar la participación de los niños y compartir las comprensiones de todos los participantes a través de la enseñanza sustentada en el diálogo. En una investigación llevada a cabo por Muhonen et al. (2016), los diálogos iniciados por el maestro fueron caracterizados porque este asumía una alta responsabilidad en mantener el fluir interaccional y la utilización de diversas estrategias para sostener el intercambio. En los diálogos iniciados por los niños, el andamiaje de los maestros consistió en escuchar e indagar, de tal modo que los profesores sirvieron más como facilitadores del diálogo.

Generalmente se asume que la manera en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje está fuertemente condicionada por la visión que posee el maestro sobre la naturaleza de la mente del aprendiz (Pozo, 2008). Del mismo modo, el curso que adquieren las interacciones en el aula se halla influenciado por la comprensión que desarrollan las y los maestros, y que recibe la mediación de las creencias, acerca de cómo se aprende y se enseña en las situaciones escolares (Pozo, 2007).

Ribes y López (1985), desarrollaron una taxonomía, para caracterizar los niveles de participación promovidos por los maestros y su incidencia en adquisición de los aprendizajes que los niños alcanzaban, la que fue aplicada por Guevara et al. (2005), específicamente en niños y niñas de escuela primaria. Esta taxonomía propone cinco niveles para describir el comportamiento de los estudiantes a partir del tipo de oportunidades que se les ofrecen para participar, los que van desde lo

simple hasta lo más complejo en cinco pasos. El nivel *contextual*, se refiere al tipo de participación en la que los niños no requieren desvincularse de la situación concreta, por lo que su actuación se reduce a la repetición, lectura o escucha pasiva. El nivel *suplementario*, corresponde a aquel en el que su participación es meramente instrumental, y se reduce a responder instrucciones o seguir modelos que no se encuentran presentes. El nivel *selector*, implica la elección por parte del niño entre varias opciones para responder a algo específico, que va variando en los distintos momentos de la clase, lo que supone una mayor desvinculación de la situación específica de la clase. En el caso del nivel *sustitutivo referencial*, este emerge cuando los estudiantes interactúan desvinculándose casi por absoluto de la situación de clase, en tanto describen o señalan eventos pasados o futuros, reales pero que no están ocurriendo en el momento específico. Este nivel implica expresarse de manera convencional y fluida. El nivel de mayor complejidad de la taxonomía, corresponde al *sustitutivo no referencial*, el cual difiere del anterior, en que las interacciones verbales no son respecto a objetos o situaciones reales, sino a construcciones más abstractas; ello implica lingüísticamente para los niños, el empleo de un vocabulario de índole técnica o científica.

La sala de clases, constituye un espacio donde se generan y desarrollan diversos intercambios entre los participantes, en los que los maestros tienen un rol fundamental. Desde hace ya algunas décadas, se considera que la efectividad de la enseñanza se relaciona directamente con las maneras en las que, maestras y maestros interactúan con sus estudiantes (Hamre et al., 2013; Snow, 2014; 2017; Dickinson y Smith, 1991); ello ha motivado el creciente interés por estudiar estas relaciones de interacción (Dickinson et al., 2008; 1992; Dickinson y Porche, 2011; Green y Dixon, 2007; Mascareño et al., 2017; Rosemberg y Borzone, 2003; 2004; Rosember y Menti, 2013; 2014; Rosemberg y Silva, 2009; Weade y Green, 1985).

La observación sistemática y analítica de las relaciones que se desarrollan en el aula, así como las acciones que realizan los docentes para facilitar en los niños pequeños el desarrollo del lenguaje, y la transferencia de herramientas de alfabetización, mediante interacciones formales o informales que estos llevan a cabo con los niños, son fundamentales en tanto proporcionan evidencia para

orientar la mejora de la enseñanza. De ahí que contar con instrumentos que permitan sistematizar la información, sobre estos intercambios, constituye una posibilidad cierta de transferencia y aplicabilidad a distintas situaciones y contextos educativos (Pianta y Hamre, 2009).

Para la observación y análisis de estas interacciones en la clase, se han desarrollado diversos instrumentos basados en marcos conceptuales particulares, en los que el propósito ha sido describir y caracterizar aquellas actuaciones desarrolladas por los docentes cuyo estándar de calidad, amplía las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas a su cargo. Un ejemplo es el instrumento CLASS: Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro y Hamre, 2008), elaborado con el propósito de recoger y sistematizar el cuerpo de conocimientos sobre interacciones desarrollado por sus autores en un instrumento que permitiera observar y medir aquellos intercambios generados por los maestros en el aula en su relación educativa con los niños. Sus supuestos se fundan en la literatura sobre la enseñanza, en cuanto al rol crítico que poseen los maestros en relación a las interacciones que despliegan en las situaciones de enseñanza, específicamente en lo que hacen al proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje y desarrollo de calidad, sobre todo en los primeros años de la educación y, de esta manera disminuir las brechas educativa. Este importante argumento, fue incluso considerado en las definiciones de las políticas educativas (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

Específicamente, CLASS se estructura a partir de considerar tres aspectos de la interacción educativa que a juicio de los autores, da cuenta de aquellas movidas pedagógicas que condicionan la calidad de la enseñanza; 1. El apoyo socioemocional, 2. La organización de la clase y 3. El apoyo instruccional.

El primer aspecto o dominio socioemocional, es considerado a juicio de los autores, clave en la práctica educativa efectiva, por cuanto se erige desde dos teorías fundamentales en el desarrollo socioemocional de los individuos; la teoría del apego (Bowlby, 1969), y la teoría de la autodeterminación (Connell y Wellborn, 1991). Ambas dan cuenta de la importancia del apoyo socioemocional y la

generación de ambientes emocionalmente seguros en la promoción de la autonomía y la independencia frente al mundo. Mediante la certeza del apoyo de los adultos que posibilita a los niños, desarrollar un sentimiento de competencia y desafío (Feuerstein, 1980), que les permite relacionarse positivamente consigo mismo y con su entorno (Hamre et al., 2013).

El segundo dominio de la matriz interaccional que proponen los autores, se refiere a la organización y gestión de la clase. Al respecto señalan que la estructura de la clase en cuanto a la consistencia de su funcionamiento y gestión del tiempo (Strasser et al., 2009), contribuyen al desarrollo de la autorregulación y a la consecución de resultados académicos. Aquellos docentes que poseen mayor conciencia de estos aspectos y los gestionan con claridad en el aula, posibilitan mejores logros de aprendizaje.

Finalmente, el tercer aspecto considerado por los autores corresponde al apoyo instruccional. Las interacciones cuidadosamente diseñadas potencian el desarrollo cognitivo, en tanto que los intercambios dialógicos posibilitan el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas. En este sentido el instrumento se orienta a identificar aquellas interacciones que permiten a los estudiantes poner en juego procesos de pensamiento para elaborar y estructurar el conocimiento, y no la mera recuperación de información. Por ello, la expectativa respecto de la actuación de los profesores en este aspecto, es el andamiaje que proporciona, incorpore apoyo instructivo general (estrategias generales de enseñanza y aprendizaje), y específico (estrategias orientadas a un contenido disciplinario en particular), de los conocimientos abordados en la clase.

A continuación en la Tabla 1 se detallan con mayor precisión los dominios y dimensiones del CLASS .

Tabla 1

Enseñanza mediante un marco de interacción: descripción de los dominios y dimensiones

Dominio	Dimensión	Descripción
Apoyo emocional	Clima Positivo	Refleja un tono emocional global de la sala de clase y una conexión entre profesor y estudiantes
	Clima Negativo	Refleja un nivel global de expresado negativamente en la sala de clases (irritabilidad, agresividad, etc)
	Sensibilidad del profesor	involucra la capacidad de respuesta de los docentes a las necesidades de los alumnos y la conciencia sobre su nivel de funcionamiento académico y emocional
	Respecto por la perspectiva de los estudiantes	Se refiere al grado en que las interacciones del maestro con los estudiantes y las actividades en el aula enfatizan en los intereses, motivaciones y puntos de vista de los estudiantes, en lugar de estar determinadas por las motivaciones del maestro
	Sobre Control	Evalúa hasta en qué medida el aula está rígidamente estructurada o se guía por los intereses y / o necesidades de los niños
Organización de la clase	Gestión del comportamiento	Abarca la capacidad de los maestros de emplear métodos efectivos para prevenir y reorientar el mal comportamiento, presentando claras expectativas de lo que se espera de este, y minimizando el tiempo dedicado a estas dificultades
	Productividad	Considera qué tan bien manejan los maestros el tiempo instruccional y las rutinas para que los estudiantes tengan la mayor cantidad de oportunidades para aprender
	Formatos de enseñanza	Se refiere al grado en que los docentes maximizan el compromiso y capacidad de

	instruccional	aprender de los estudiantes, al proporcionar actividades interesantes, instrucciones, centros de interés y materiales
	Caos del aula	Se refiere al grado de eficacia con que los maestros son capaces de gestionar las interrupciones de los niños y el predominio del caos de que en el aula
Apoyo instruccional	Concepto desarrollo	Se refiere al grado en que las intervenciones y actividades instruccionales promueven en los estudiantes habilidades de mentales de orden superior, o en cambio se centran en la memorización y repetición de hechos
	Calidad de la retroalimentación	Considera la provisión de retroalimentación de los maestros orientada a expandir el aprendizaje y la comprensión (evaluación formativa), y no sólo a la corrección o al resultado final (evaluación sumativa)
	Modelamiento del lenguaje	Se refiere a la calidad y la cantidad de uso del lenguaje por parte de los maestros, y a las técnicas de estimulación y facilitación del lenguaje durante las interacciones individuales con los niños, en grupos pequeños y en grupos grandes
	Riqueza métodos instruccionales	Se refiere a la medida en que los maestros usan una variedad de estrategias para promover el pensamiento y la comprensión de los niños del material, a un nivel más profundo y complejo

Nota: Original de Hamre et al., 2013. Traducción propia.

Cabe señalar, que en esta investigación de tesis no se recurre al instrumento CLASS en tanto se privilegia una aproximación ecológica a las situaciones de enseñanza, para, a partir de la combinación de procedimientos cualitativos y

cuantitativos, construir conocimientos sobre cómo se configura el lenguaje y las interacciones verbales en el entorno de la clase. Sin embargo, se retoma como encuadre general para esta aproximación holística los tres aspectos o dimensiones de dicho instrumento, que remiten al establecimiento de un clima socioemocional, la regulación, organización y gestión de las interacciones y el andamiaje del aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos. Estos tres aspectos configuran la matriz de interacción social para el aprendizaje. En el siguiente apartado, se desarrolla en mayor profundidad los aspectos o dimensiones mencionados de la matriz de interacción social para el aprendizaje, en las situaciones de enseñanza en los últimos años de la educación parvularia y los primeros años de la educación básica.

2.4 La matriz de interacción en las situaciones de enseñanza

La trayectoria educativa, objeto de estudio en esta investigación, correspondiente a los últimos años de educación parvularia y los primeros de la educación básica, supone para el niño, una inmersión profunda en el espacio social, y como consecuencia, la necesidad de poner en juego todos los recursos y herramientas con que cuenta para interactuar con otros. Desde la teoría de los sistemas (Bronfenbrenner, 1987), esto implica para el niño, y en consecuencia para su familia, desplazarse desde un mesosistema que es el contexto familiar, a otro conformado por la institución educativa y su entorno. Junto con esto debe, descifrar este nuevo escenario, comprenderlo e incorporarlo para llegar a sentirse parte de él, involucrando en este proceso al contexto familiar que integra. Es frecuente atribuir a este pasaje, una gran importancia en el ámbito de la socialización (Vila et al., 1996). Sin embargo, como ha sido explicado, también supone para el niño una conquista cultural, en la que requiere ser mediado por las personas de su entorno cercano. Como señala Nelson (2009), la más básica y universal condición de la infancia, es que todo niño vive en una cultura. Siendo esta una condición

biológicamente adquirida, los niños no pueden vivir fuera de la cultura y, aún más, fuera de la sociedad.

Desde un enfoque sociocultural, el potencial de modificabilidad cognitiva que pueden posibilitar las oportunidades de aprendizaje de calidad en la que niñas y niños participan (Feuerstein, 1980), constituye para los adultos responsables de generar los puentes entre éstos y la cultura, en el proceso de aprendizaje y desarrollo (Nelson, 2009; Rogoff, 1990; Tomasello, 1998), un gran desafío.

Del conjunto de investigaciones orientadas en las últimas décadas a caracterizar, desde el enfoque sociocultural, la manera en que docentes y estudiantes interactúan en el aula, existe un grupo importante de ellas que se ha ocupado de los primeros años de escolaridad (Green, 1983; Dickinson et al., 2008; Dickinson y Porche, 2011; Dickinson y Snow, 1987; Snow, 2017). Éstas han identificado ciertos patrones regulares en los intercambios conversacionales que poseen aquellas interacciones, que potencian el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los niños que participan de ellos.

La evidencia de esas investigaciones confirma que la cantidad y frecuencia de estos intercambios resulta importante en el desarrollo de estas capacidades en los niños, pero en particular, importa su calidad. Así, su caracterización permite configurar una matriz interactiva que se erige en base a tres conjuntos de estrategias generadas principalmente por el adulto y que, tal como se expondrá, van más allá de la utilización de la oralidad y se corresponden con los aspectos o dominios que estructuran la herramienta CLASS: 1. Sintonizarse, afectiva, cognitiva y lingüísticamente con el niño; 2. Regular socialmente las situaciones, y 3. Desplegar un andamiaje para sostener el desarrollo del lenguaje y la construcción de conocimientos (Rosemberg y Lagos, en prensa). A continuación se describe en qué consiste cada una de ellas.

2.4.1 Sintonizar afectiva, cognitiva y lingüísticamente con el niño

Este conjunto de estrategias, corresponde a todas aquellas acciones e intercambios, generados por adultos significativos hacia el niño, que evidencian la reciprocidad del adulto, que trasciende a la comunicación mediante la expresión oral. Como ya se ha señalado, la sintonización, se relaciona mayormente a la intersubjetividad (Nelson, 2006; Rogoff, 1990) entre adultos y niños, la que se genera, mediante la atención conjunta de ambos, sobre otras situaciones, eventos, objetos y/o sujetos. El rol del adulto es clave en esta acción, debido a que, a partir de su mayor experiencia, bagaje cultural y dominio de la lengua respecto del niño, puede interpretar sus pensamientos, acciones y situaciones infantiles específicas.

En el ámbito chileno se ha estudiado la relación entre la atención compartida que se da en la diada entre el niño pequeño y el adulto, y el nivel de compromiso emocional y la sensibilidad del adulto (Muñoz Londoño y Farkas, 2018). En la sintonización pueden confluir intercambios visuales, gestuales, orales, la corporalidad y el mundo físico en el que se enmarcan las situaciones. El rol del adulto en este intercambio consiste en descifrar los indicios que proporciona el niño en su actuar, e interpretar las reacciones afectivas, motrices, cognitivas y lingüísticas del niño en el contexto de una actividad determinada. Esta capacidad de sintonizar con el niño, es la que condiciona la calidad de las interacciones (Rosemberg y Lagos, en prensa).

Las movidas pedagógicas que recurren a esta estrategia, apuntan principalmente a la interpretación de lo que el niño comunica. Por lo general, la intervención verbal que genera el adulto, se formula con entonación de pregunta, aun cuando no hay una expectativa de respuesta. Si bien este tipo de intercambios son más frecuentes en los primeros años de vida, resultan fundamentales en el desarrollo interaccional posterior, debido a que, conforme el niño va familiarizándose con ellos e incrementando su participación, comienzan a configurarse secuencias comunicativas, las que se van complejizando, en tanto su participación se vuelve más regular. La participación de la diada se equipara a partir

de la participación más activa del niño, y el intercambio se va enriqueciendo con la incorporación de convenciones y pautas de participación tanto formales como informales, en cuya adquisición la escuela tiene un rol clave.

Sintonizarse afectiva, cognitiva y lingüísticamente con el niño constituye la base de las otras dos dimensiones de los intercambios en la clase: la regulación y organización de las interacciones en la clase, y el andamiaje de los aprendizajes de los niños.

2.4.2 Regular socialmente las situaciones

La participación en intercambios sociales, requiere por parte de los niños un aprendizaje a lo largo del tiempo, que debe ser guiado por los mayores, conforme los niños van participando en la cultura, primero en el espacio privado del hogar, de la mano de la familia, y posteriormente en los espacios públicos en los que empieza a participar, como el jardín infantil (Tonucci, 2012). Dentro de este aprendizaje se encuentra el desarrollo de la capacidad de autorregulación, es decir, de expresar, inhibir o ajustar conductas para adaptarse a diversas situaciones sociales. Esto se traduce en el aula infantil, en acciones como atender a algún estímulo visual o auditivo, el seguimiento de instrucciones, o transitar de una actividad a otra (Treviño, Aguirre y Varela, 2018). Un aspecto de la capacidad de autorregulación es la función ejecutiva, la que acciona el control inhibitorio o la capacidad de dominar la expresión de sentimientos, pensamientos y acciones. Se ha estudiado que las interacciones positivas generadas por los adultos hacia los niños, junto con el desarrollo de actividades estructurantes, se vinculan a un mayor desarrollo de la función ejecutiva (Choi et al., 2016).

La regulación social que ejerce el docente en las situaciones de enseñanza posibilita la implementación de rutinas pedagógicas. Estas rutinas operan como un guión de actuación necesario en la participación de las interacciones que son propias del aula. Así, el ingreso al jardín infantil o la escuela, demanda al niño la adquisición, no sólo de aprendizajes de conocimientos académicos, sino también,

un complejo repertorio de aprendizajes sociales, sobre cómo participar, en qué momento, en relación a quién, con qué propósito, entre muchos otros requerimientos (Wallat y Green, 1979). Ello resulta en el aprendizaje de un nuevo tipo de texto; social y académico (Gee y Green, 1998; Green y Dixon, 1994; 2002; 2007; Kantor et al., 1992; Weade y Green, 1985).

Como parte de las formas para regular la actividad en las aulas, las maestras alternan preguntas con comentarios. Estas formas son parte de los discursos que emplean para enseñar, los que frecuentemente son alternados con el uso de lenguaje no verbal, gestual o corporal, además de la utilización de deícticos con el propósito de atraer o sostener la atención y concentración de los niños.

2.4.3 Desplegar un andamiaje para sostener el desarrollo del lenguaje y la construcción de conocimientos

Como ya ha sido desarrollado, el despliegue de un andamiaje para propiciar la comunicación oral y la adquisición de conocimientos, supone la utilización de recursos verbales y no verbales, pero por sobre todo una intencionalidad en el intercambio, que posibilite a los maestros generar apoyos, tender puentes que faciliten a las niñas y niños el aprendizaje, y elaborar significados individuales y colectivos, respecto de las relaciones y experiencias que vivencia y el acceso y la consolidación de nuevos conocimientos. Para ello, ajustan progresivamente las acciones e intercambios, ya sea verbal o físicamente. El niño tiene que poder relacionar los nuevos conocimientos con otros que les resulten suficientemente familiares. Ello le permitirá adicionalmente sentirse seguro y confiado, repercutirá favorablemente en su aprendizaje. Ser parte de estos intercambios lo hará sentirse motivado y desafiado a participar (Bruner, 1989).

El repertorio de estrategias de andamiaje posibles de utilizar, puede ser amplio y variado, y está sujeto a los propósitos de las actividades educativas, Estas pueden orientarse a explicar, analizar, comparar, modelar, dar instrucciones, utilizar funciones cognitivas, buscar la atención de los niños, incitarlos a recordar o a

establecer relaciones entre situaciones u objetos, dirigir la atención, conducirlos a aprendizajes más complejos, o hacia la adquisición de nueva información, por nombrar algunos propósitos vinculados con fines educativos.

Otras posibles variaciones en el andamiaje corresponden a aquellas que consideran el lenguaje como recurso de mediación. Este corresponde a una poderosa herramienta, en tanto permite a los maestros: incorporar variaciones, parafrasear, reformular, ampliar, representar, modelar, describir procesos cognitivos y hacer preguntas.

2.5 El uso de preguntas para gestionar el texto académico y el texto social

Como se ha señalado, en los contextos educativos de los que son parte, niños y niñas van desarrollando a lo largo de su trayectoria educativa una amplia variedad de aprendizajes. El desarrollo del lenguaje académico tiene sus raíces en la educación parvularia, o como señala Henrichs (2010), en este nivel se construiría un lenguaje académico emergente y/o los precursores del lenguaje académico. En ciertos contextos sociales y familiares el uso del lenguaje académico es más frecuente que en otros; probablemente debido a que los adultos poseen un nivel de alfabetización más alto. Ello puede facilitar la inserción de los niños en la dinámica discursiva del aula, y eventualmente pueden requerir menos adaptación que otros niños que no hayan sido expuestos a este tipo de lenguaje.

Cabe señalar que si bien, en los últimos años de la educación parvularia, y los comienzos de la básica, la participación de los niños en el contexto del aula puede demandar un importante caudal de lenguaje académico, esto no siempre es una expectativa explícita, y el lenguaje para involucrarse apropiadamente en estas interacciones no siempre es explícitamente enseñado. Consideramos en esta línea que el intercambio comunicativo en el aula, desde el comienzo de la educación infantil, puede entenderse a partir de la necesidad de acceder a un texto académico y de un texto social, y de aprender a utilizarlo de manera pertinente (Weade y Green, 1985).

La conversación instruccional, que tiene lugar entre el docente y los niños en las situaciones educativas en las que estos aprenden contenidos curriculares, lleva implícita la construcción, modificación, selección, suspensión, y muchos otros procesos de índole social, que coocurren mientras se desarrolla la enseñanza. Este conocimiento social, que se desprende del proceso instruccional, conduce a pensar la clase como un sistema social y como un entorno comunicativo activo, que opera en base a reglas que se van generando y definiendo en la interacción (Wallat y Green, 1979). En este fundamental espacio de socialización se adquiere el significado de palabras, y de las estructuras comunicativas, bajo la forma de un discurso social. Tanto el texto académico como el texto social permiten que los niños accedan a representaciones externas sobre la realidad que pueden ser distintas, a las que poseen internamente (Nelson, 1996).

En el entorno del aula tiene lugar, además de la creación, consenso y utilización de las reglas de interacción, el desarrollo de la práctica de participación en el discurso de la clase. Esto a su vez, va a posibilitar al niño desarrollar la capacidad de interpretar las representaciones discursivas de los otros, lo que lo llevará a reinterpretar las propias representaciones que formula internamente, y comunicarlas a través del lenguaje, el que pasa a constituirse en el mediador del pensamiento (Nelson, 1996). De este modo, aprender a “leer” los intercambios académicos o instruccionales y sociales que ocurren en las situaciones de aprendizaje, para interpretarlas y hacerse parte de ellos contextualizadamente, constituye uno de los desafíos que debe sortear el niño en su ingreso a la educación regular.

La interrelación entre aprendizaje, participación social y lenguaje, en el marco las interacciones que tienen lugar en el aula, permite caracterizar los patrones de discurso construidos en la clase. Éstos revelan aquello que es necesario conocer, en tanto que les permite ser un miembro del grupo en particular y conocer que se requiere participar en la vida cotidiana de un aula específica. Estos patrones son parte constitutiva de cómo ser un estudiante en esa clase en particular (Kantor et al., 1992).

En cada aula, los alumnos construyen repertorios que reflejan el rango de oportunidades que tienen para convertirse en compañeros de conversación, expresar sus conocimientos y adquirir contenido académico. Asimismo, el aula, vista como un espacio dinámico y de creación de interacciones, potencia la expresión de capacidades por parte de los niños, a diferencia del efecto que genera en los estudiantes, participar de manera reiterada de actividades y demandas similares, que no revisten mayor novedad o desafío. Esto puede desembocar en que los repertorios de discurso que se construyan, reflejen los patrones elaborados en base a expectativas de participación en estas aulas, y no lo que los estudiantes podrían hacer con otros tipos de patrones organizativos e interaccionales (Kantor et al., 1992).

Los patrones y expectativas particulares del discurso en la clase, se configuran como un texto académico y social, que puede tanto facilitar como restringir el acceso de los niños al conocimiento. Participar en la clase es un proceso complejo y dinámico que requiere simultáneamente comprender e interpretar información social, procedimental y académica. El texto académico y el texto social estructuran el discurso que los estudiantes y maestros deben comprender, interpretar y hacer, para obtener información académica. Del mismo modo, los maestros comunican a los estudiantes de manera verbal y a través de sus acciones, sus expectativas sobre una correcta participación (Weade y Green, 1985).

A nivel colectivo, en los intercambios del maestro con el grupo completo, los niños incorporan pautas sobre cómo responder. Para ello deben leer las señales verbales y no verbales del docente para saber cómo hacerlo. Esto supone para ellos no sólo dar una respuesta correcta en relación al contenido, sino que deben responder de acuerdo a la forma esperada por el maestro, quien en el transcurso de la clase va entregando señales sobre los ajustes de expectativas sobre las respuestas del grupo, que va realizando.

Como se ha señalado, el texto social corresponde a una construcción dinámica propia de una clase, cuyos significados reflejados en palabras y acciones, posibilitan a los niños acceder al texto académico. Esto demanda de ambos

participantes, monitorear los mensajes e instrucciones de los otros para continuar su participación en la clase (Wallat y Green, 1979).

Además para participar en el aula, el niño debe saber cuándo responder. Sin embargo, las reglas para participar son por lo general implícitas, y se obtienen de la observación de las pautas de actuación entre profesores y estudiantes (Mehan, 1979; Weade y Green, 1985). Asimismo, se ha observado que las reglas sociales y procedimentales, que configuran el texto social, son frecuentemente entregadas por el maestro de manera simultánea a la entrega de información que configura el texto académico. Adicionalmente, cabe señalar, que una clase posee diferentes momentos, cada uno con requerimientos de participación particulares, respecto a cuándo hablar y cómo desarrollar las actividades educativas (Cazden, 2001; Weade y Green, 1985). Estos patrones suelen diferir entre la educación parvularia y la enseñanza básica, lo que pone en evidencia la continuidad o ruptura entre las matrices interactivas de ambos niveles educativos (Rosemberg y Borzone, 2004; Snow et al., 1995).

Los intercambios que ocurren en la clase requieren por parte de los participantes contar con un repertorio de vocabulario suficiente para expresarse con claridad y comprender a otros. Un interés central de esta investigación es analizar cómo se configura el texto académico y social, en los intercambios generados por las maestras y los niños en el aula, en los que el vocabulario tiene un papel constitutivo fundamental. Se sabe que la cantidad, calidad y variedad de vocabulario incide sustantivamente en la calidad de las interacciones que ocurren al interior de la clase (Dickinson y Smith, 1991; Menti y Rosemberg, 2013; Snow, 1983; Snow et al., 2007). El contexto comunicativo en el que se generan los intercambios conversacionales otorgan el sostén social y pragmático que le permite al niño inferir el significado de los términos lingüísticos que no conoce (Beals, 1997; Tomasello, 1998; 2003; 2007; Weizman y Snow 2001).

Como lo muestran los desarrollos conceptuales presentados en este capítulo, la manera en que los maestros gestionan los intercambios en el aula es fundamental en tanto puede afectar los logros de aprendizaje que pueden alcanzar

niñas y niños. En las páginas precedentes se han abordado las características del andamiaje en interacciones generales, y en aquellas que tienen foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, se ha profundizado de manera específica, en tres estrategias cuyo despliegue, según se ha observado, posibilita la comprensión y apropiación por parte de las niñas y niños de los textos académico y social, los que, como se ha investigado por décadas (Green, y Santa Barbara Classroom Discourse Group, y otros), condicionan el aprendizaje y participación en el aula.

Como se ha dejado entrever, la estrategia interaccional de *sintonizar afectiva, cognitiva y lingüísticamente con el niño*, en tanto que posibilita que el adulto se conecte con los sentimientos, pensamientos y lenguaje de los niños, constituye la base necesaria para estructurar tanto el texto social como el texto académico de la clase. La estrategia interaccional de *regular socialmente las situaciones*, da directamente lugar a la construcción del texto social. En último término, la estrategia interaccional de *desplegar un andamiaje para sostener el desarrollo del lenguaje y la construcción de conocimientos* da lugar a la conformación del texto académico de la clase. Así, las tres estrategias descritas que en su conjunto constituyen la matriz interaccional del aprendizaje (Rosemberg y Borzone, 2004). Las características que asuma esta matriz en las interacciones que se desarrollan en el aula, pueden posibilitar u obstaculizar la adquisición por parte de los niños, de los textos académico y social, y contribuir en mayor o menor medida a una adecuada transición desde la educación parvularia a la educación básica.

2.6 El uso de preguntas como estrategia interaccional para la promoción del aprendizaje

Las preguntas que hacen los maestros en el aula constituyen, como se ha señalado, un tipo fundamental de estrategia que es parte de la matriz interaccional descrita. Estas preguntas y cómo los docentes reaccionan a las respuestas que dan los estudiantes, han sido estudiadas en la educación parvularia o inicial,

principalmente en situaciones de lectura compartida y de manera menos representativa, en situaciones de juego (Toub et al., 2018). A la relación pregunta, respuesta, seguimiento, se le denomina estructura P-R-S (Mehan, 1979; Sartori et al., en prensa; Sinclair y Coulthard, 1975).

Las preguntas realizadas por los maestros, suelen ser la manera más frecuente en la que los niños acceden a participar en la clase. Sin embargo, ni este acceso, ni su frecuencia, asegura que estos puedan ampliar o profundizar sus aprendizajes. Si bien, la pregunta forma parte del constructo nuclear Pregunta-Respuesta-Seguimiento (Berry, 1981 en Nassaji y Wells, 2000), la naturaleza evaluativa que asume la fase de seguimiento (S) en los intercambios en el aula difieren, de otras situaciones sociales. La mayoría de las investigaciones que han abordado las preguntas en el aula infantil, han estudiado sus implicancias en las situaciones educativas, principalmente respecto del desarrollo cognitivo y del lenguaje infantil (Dickinson y Smith, 1994; Mascareño et al., 2017), pero no han profundizado mayormente sobre el rol que juegan en otros aprendizajes relevantes para esta etapa.

Por lo general, las investigaciones han caracterizado a las preguntas por su complejidad, grado de restricción y el nivel de conocimiento previo del maestro sobre la respuesta a la pregunta. En cuanto a la complejidad, es posible diferenciarlas entre preguntas literales, que requieren información explícita, y libres, que aceptan la elaboración propia de quien responde (Nassaji y Wells, 2000) respecto al grado de restricción pueden clasificarse en abiertas y cerradas, es decir, que promueven la ampliación del diálogo en intercambios más sostenidos entre niños y adultos, y aquellas que detienen la conversación y conducen a respuestas dicotómicas (De Rivera et al., 2005); y finalmente respecto del conocimiento previo del maestro sobre la respuesta, este puede ser conocedor primario del contenido de la respuesta, o desconocerlo, en cuyo caso corresponde a un conocedor secundario (Nassaji y Wells, 2000). Sin embargo, no han sido abordadas las características que adoptan las preguntas en el texto académico y en el texto social en la educación parvularia y los primeros años de la educación básica.

En el marco de estos planteamientos teóricos desarrollado, se buscó dar respuesta a las preguntas, que orientaron la investigación de las situaciones de enseñanza, que llevan a cabo maestros en formación en la educación parvularia o inicial y los primeros años de la educación básica, en términos de turnos de participación y vocabulario, empleado por la maestra y los niños en la configuración del texto académico y social en estas situaciones, y acerca del rol que cumplen las preguntas en la gestión interaccional de ambos tipos de textos.

Capítulo 3. Estrategia metodológica

3.1 La aproximación metodológica

Esta investigación, en tanto busca la comprensión de las interacciones educativas reconociendo su complejidad, adopta una perspectiva interpretativa que responde al interés por alcanzar un mayor conocimiento y comprensión de los significados y acciones que emergen en el análisis de la realidad (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Sin embargo, la resolución metodológica del diseño de investigación combina procedimientos y tratamientos de datos propios del modo de operar cuantitativo con el objeto de contribuir con datos específicos para dar cuenta de las preguntas de investigación; en este sentido, se sitúa en el marco de las propuestas que asumen la viabilidad de la combinación y de la implementación de una metodología mixta (Creswell, 1994; Grinnell, 1997). La combinación de análisis cuantitativos y cualitativos de datos observacionales obtenidos ecológicamente en ambientes naturales de clase permite un análisis exhaustivo y comparativo de los datos y posibilita, de ese modo, responder más acabadamente a los interrogantes de esta investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

La metodología mixta supone “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Creswell, 1998, 2009; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, en Hernández Sampieri et al., 2010, p.546). En el ámbito de las interacciones sociales, se ha venido observando en el último tiempo, un aumento de investigaciones de carácter mixto debido a las posibilidades que este diseño otorga de acceder en mayor amplitud y profundidad a la comprensión de fenómenos complejos como el estudiado.

Como señalan Rosemberg y Menti (2014), “el estudio de la interacción social y la conversación, está signado por la complejidad del fenómeno del aprendizaje, que se halla configurado no sólo por dimensiones cognitivas y lingüísticas, sino también sociales” (p. 252).

Este planteamiento reafirma el sentido de estudiar diferencias y similitudes de la conversación entre los niveles educativos señalados, por cuanto esto permitirá identificar y mapear aquellas situaciones y factores, que podrían estar condicionando el aprendizaje de las niñas y niños, y sus resultados. (Rosemberg y Borzone, 2001; 2004).

En este encuadre metodológico el diseño mixto que se implementa en esta investigación se caracteriza por captar de modo ecológico las situaciones de enseñanza de las que participan los docentes en formación y por combinar procedimientos cualitativos y cuantitativos para dar cuenta de aquello que es objeto de interés específico: las características interaccionales de las situaciones de enseñanza conducidas por docentes en formación. El análisis cuantitativo permitió, además, realizar comparaciones entre la Educación Parvularia y la Educación Básica en las características de estas situaciones. Así, el abordaje metodológico posibilita la triangulación y complementariedad de la información obtenida y analizada a lo largo de la investigación.

3.2. El diseño de investigación: combinación y triangulación metodológica

En esta investigación, se adoptó un diseño que responde a los postulados de la metodología mixta (Creswell, 1998) para dar cuenta de los procesos de interacción generados en las salas de clase, por maestros practicantes de pedagogía, atendiendo específicamente a la conformación de un texto académico y de un texto social, y al rol de las preguntas en ello. Lo que se plasmó a partir del análisis de una muestra intencional.

Dicha muestra estuvo configurada por un corpus de situaciones de enseñanza videoregistradas, en las que estudiantes de pedagogía de educación parvularia y básica están a cargo de las clases, como parte de sus prácticas de formación docente. Los videos garantizan una aproximación ecológica a las situaciones de enseñanza que estas implementan, y que es propia de los estudios cualitativos. A lo largo del proceso de codificación y análisis de la investigación, se triangularon

distintas técnicas que complementariamente posibilitaron la elaboración de una reconstrucción conceptual más exhaustiva de las interacciones que utilizan las estudiantes de pedagogía —maestras novatas— en el marco de las prácticas que llevan a cabo en el último año de las carreras profesionales. Las instancias de triangulación conceptual y metodológica que se implementaron a través de los dos estudios que componen la investigación de tesis se detallan a continuación, en el relato que se formula del andamiaje metodológico empleado, para la construcción de conocimiento que da respuesta a las preguntas de investigación.

En un primer estudio el análisis de esta muestra intencional fue realizado cuantitativamente, considerando los turnos de intervención, el vocabulario y la cantidad de preguntas en las distintas actividades que se llevan a cabo en el nivel de educación infantil y en el de educación básica. En este análisis cuantitativo se empleó el programa CLAN (Child Language Exchange System) y, por medio de procedimientos estadísticos, se llevó a cabo la comparación entre ambos niveles educativos.

En un segundo estudio se combinaron procedimientos cualitativos y cuantitativos. En este sentido, se utilizó inicialmente un procedimiento cualitativo que recurre al uso heurístico de categorías desarrolladas en estudios previos (Miles y Huberman, 1994). A partir del uso de las categorías propuestas en otras investigaciones, se elaboró un sistema más complejo que daba cuenta de un modo más acabado de los datos obtenidos por medio de las videograbaciones. Así se identificaron tres tipos de textos: textos sociales, textos académicos y textos mixtos, que conjuntamente cumplen con las características de los textos sociales y académicos (Dixon y Green, 2009). Luego, en un movimiento de triangulación, las preguntas identificadas en el primer momento cuantitativo por medio del programa CLAN, fueron analizadas usando la misma clasificación de Green para distinguir los tipos de textos, y adicionalmente se consideró las distinciones según su complejidad (Nassaji y Wells, 2000), grado de restricción (De Rivera et al. 2005), y nivel de conocimiento previo del maestro sobre la respuesta, (Nassaji y Wells, 2000). Se recurrió al método comparativo constante de la grounded theory (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), para analizar inductivamente el rol de las preguntas

en la construcción de ambos tipos de textos, lo que posibilitó construir categorías en base a ello. Finalmente, estas categorías fueron la base para el análisis cuantitativo que permitió establecer las diferencias y similitudes entre la Educación Parvularia o Inicial y la Educación Básica, en cuanto a la configuración de los distintos tipos de texto y al tipo de preguntas y asimismo, para analizar la configuración de los textos sociales y académicos y el uso de preguntas a través de distintas actividades en el nivel inicial.

3.3. Los datos de este estudio

En esta investigación el conocimiento se construye a partir de un corpus de datos generado con fines pedagógicos en el marco de un programa universitario de formación de docentes.

Los videos que conforman el corpus, corresponden a clases filmadas durante 2013 y 2014 por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, pertenecientes a una Universidad Chilena que desarrolló un dispositivo de apoyo a la Formación Práctica en el cuarto y último año de carrera, el que curricularmente corresponde a la etapa de la práctica profesional. La finalidad del dispositivo pedagógico, era que las clases video filmadas por los propios practicantes fueran comentadas con sus pares y el profesor supervisor. Este grupo de actores en su conjunto, conforman una comunidad de aprendizaje que interactúa dialógicamente en una plataforma virtual. Los videos tienen una duración promedio de 20 minutos, lo que corresponde a la síntesis de la filmación de una clase completa, que el maestro practicante edita a su voluntad para ser compartida y comentada. Esta edición cumple el objetivo de homologar la duración de las filmaciones para ser analizadas en la comunidad de aprendizaje. En el marco del programa de formación docente, los videos constituyen un artefacto sobre el cual generar intercambios dialógicos entre los maestros practicantes y los profesores supervisores de práctica, a partir de los comentarios que ambos actores realizan

sobre las experiencias de aprendizaje implementadas contenidas en los vídeos (Lagos, 2016, en Hirmas y Cortés, 2016).

Como se desprende de la explicación precedente los videos no fueron realizados con la finalidad específica de construir conocimiento sobre lo procesos interaccionales en las situaciones de enseñanza.

La coordinación del dispositivo de formación -que estuvo a mi cargo- tuvo un carácter de corte administrativo, por ejemplo, en el seguimiento del desarrollo de los cursos de prácticas, relaciones con los maestros supervisores, informes del quehacer de las comunidades, armonización de actividades de la práctica profesional con la plataforma, etc. El hecho de que mi rol no fuera a incidir y menos direccionar tendencias entre los participantes, redujo los obstáculos relativos a la consecución de la presente investigación, en particular lo referido a mi implicación con el objeto de estudio. En efecto, al encontrarme menos involucrada en las intervenciones que constituyen los datos de esta investigación me resultó más sencillo objetivar las interacciones mediadas que constituyeron el objeto de estudio.

No olvidemos, por otra parte, que los cursos de practica reúnen sujetos en un ámbito que pre-establece una situación de co-aprendizaje colaborativo, por lo que están limitados por una estructura de la oferta curricular con la que se desarrollan; lo que determina, por medio de requisitos, un tipo de perfil de los participantes. Si bien el desarrollo del curso de lleva a cabo por medio de una metodología que involucra a un profesor supervisor, éstos no intervienen en las filmaciones, que son responsabilidad de los estudiantes participantes.

Además de la coordinación que tuvo un carácter administrativo, facilité el desarrollo de las filmaciones. Si acaso hubo algún sesgo en mi relación con este dispositivo de formación, cabría decir que, a pesar de la distancia asumida por mi parte, el contexto institucional y mi rol de directora del programa de Pedagogía en Educación Parvularia, constituyó una forma de condicionante para coadyuvar a los fines y propósitos de la implementación de los cursos de práctica profesional, dispositivo de formación del cual, como se ha señalado, se obtuvieron las filmaciones. Asimismo, como contrapeso, cabe mencionar, desde una perspectiva

pedagógico-crítica, que se propició la autonomía e independencia de pensamiento, por parte de las estudiantes y los supervisores que conformaron los grupos de práctica profesional. Asimismo, la condición de vigilancia constante, en este caso, fue atendida tanto por la misma investigadora como por las funciones de la directora en la asesoría de tesis, requerida en particular en la elaboración de las categorías y en la codificación. Los procedimientos de análisis cualitativo que se detallan en el trabajo, facilitaron la vigilancia, al permitir tomar la prudente y necesaria distancia sobre el objeto estudiado, en investigaciones de carácter cualitativo.

3.4 Descripción general del corpus

Para la muestra de esta investigación, se seleccionaron 44 filmaciones correspondientes a aquellas maestras practicantes que se encontraban enseñando en los niveles Transición Menor, Mayor; Primero y Segundo Básico. La selección fue intencional, debido a su accesibilidad, y por ser estas filmaciones, las únicas correspondientes a los niveles de enseñanza que abarca la etapa de transición educativa (Educación Parvularia-Educación Básica), que interesaba estudiar.

El número total de minutos de filmación fue de 805,02 minutos. De los cuales 384,32 minutos corresponden a grabaciones de los cursos de Enseñanza Básica, y 420,7 corresponden a grabaciones realizadas en los cursos de Educación Parvularia. En la siguiente tabla se presenta la información descrita:

Tabla 2

Configuración del corpus en cantidad de filmaciones y duración de las mismas en minutos y horas

Nivel educativo	Filmaciones	Minutos	Horas
-----------------	-------------	---------	-------

Ed. Parvularia	24	420,7	7
Ed. Básica	20	384,32	6,40
Total	44	805,02	13,41

Fuente: elaboración propia.

Las 44 experiencias de aprendizaje seleccionadas tenían como propósito de enseñanza distintos ámbitos o temáticas curriculares. En el caso del nivel transición, un 45% (11) corresponden a actividades de lenguaje y comunicación, 29% (7) a comprensión del medio social, cultural y natural, y un 25% (6) a relaciones lógico-matemáticas. En el caso del nivel básico, un 90% (18) de las actividades corresponde a lenguaje y comunicación, un 10% (2) a comprensión del medio social, cultural y natural y ninguna a matemática, como se detalla a continuación:

Tabla 3

Situaciones de enseñanza según ámbitos experiencias de aprendizaje o asignaturas por nivel educativo

Ámbitos de aprendizaje o temática	Nivel Educativo		
	Transición	Básica	Total
Lenguaje y Comunicación	11 (45%)	18 (90%)	29 (65,9%)
Comprensión del medio Social/ Cultural, y Natural	7 (29%)	2 (10%)	9 (20,45%)
Relaciones Lógico Matemáticas y Cuantificación	6 (25%)	0 (0%)	6 (13,6%)

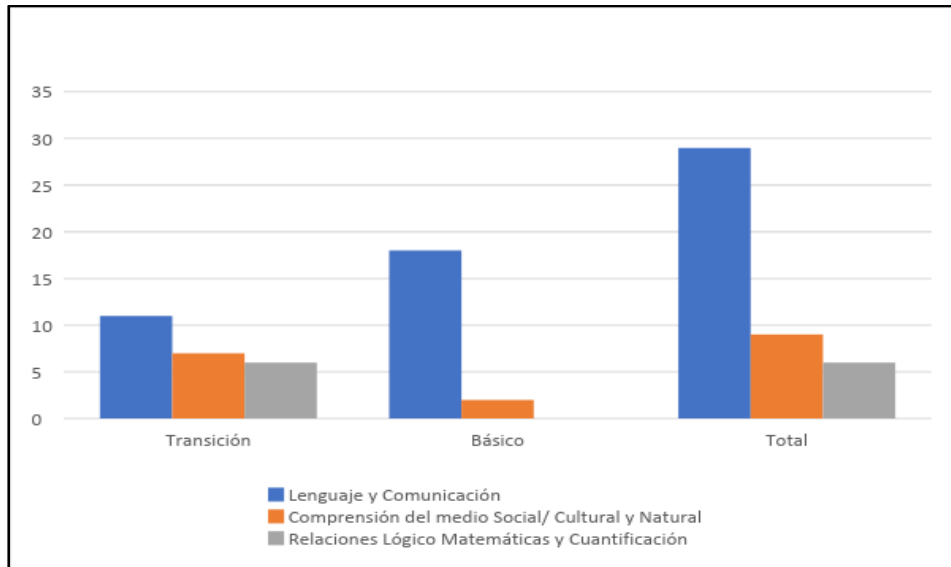
Total	24	20	44
--------------	-----------	-----------	-----------

Fuente: elaboración propia.

A nivel general, como puede observarse en la figura 1, un 65,9% (29) del total de las actividades que se llevan a cabo en las situaciones de enseñanza corresponden al ámbito de lenguaje y comunicación mientras que un 20,45% (9) del total son de Comprensión del medio social, cultural y natural. En el caso de relaciones lógico matemáticas y cuantificación, sólo en el nivel de Transición hubo actividades en este ámbito, las que corresponden al 13,6% (6) del total de videos que conforman el corpus.

Figura 1

Situaciones de enseñanza Ámbitos experiencias de aprendizaje o asignaturas por nivel educativo



Fuente: elaboración propia.

3.5 Procedimientos de transcripción

Las 44 situaciones de enseñanza —24 correspondientes a los niveles educativos de Transición y 20 a Educación Básica— son las unidades de análisis principales que conforman esta muestra intencionada. Las situaciones fueron seleccionadas en base al criterio de conveniencia, debido a la accesibilidad y proximidad para el investigador (Hernández Sampieri et al., 2010). Dado que el fenómeno específico en estudio de esta investigación son las interacciones y cómo éstas dan lugar a la configuración de un texto social y académico, tanto para el análisis cuantitativo como para el análisis cualitativo se consideró también como unidad de análisis a los turnos de intervención.

Los registros videofilmados de situaciones fueron transcritas con la metodología RETHAME (Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea) creada por Mac Whinney y Snow (1985). Esta metodología contempla un sistema de codificación denominado Codes for the Human Analysis of Transcripts (en adelante, CHAT), cuya particularidad es que permite hacer finas distinciones en el proceso de transcripción. Dicho sistema se acompaña de un set de programas para el procesamiento de las transcripciones realizadas con el sistema CHAT. El programa posibilita hacer recuentos de frecuencia, búsqueda de palabras y análisis de las interacciones, entre otras funciones (Diez, Snow y Mac Whitney, 1999). Esta herramienta, como se verá, más adelante fue de suma utilidad para llevar a cabo el procesamiento que permitió caracterizar los intercambios dialógicos desarrollados entre maestras practicantes y grupo curso.

3.6 Análisis cuantitativo

3.6.1 Sistema de codificación

Para los propósitos de esta investigación, las 44 filmaciones, seleccionadas por corresponder a situaciones de enseñanza de los niveles educativos requeridos,

fueron transcritas con el sistema de codificación CHAT, para posteriormente ser analizadas con el procesador de datos lingüísticos *Computerized Language Analysis* (en adelante CLAN).

El programa CLAN utiliza una serie de comandos o combinaciones de comandos específicos, que permiten obtener tanto la cantidad de palabras diferentes (types) como la frecuencia de los elementos dentro del corpus (token). Permite calcular la diversidad léxica del lenguaje empleado en las situaciones, es decir cuánto es el vocabulario diverso en función de la cantidad total de palabras producidas. Asimismo, permite contabilizar la cantidad de turnos de intervención e identificar intervenciones específicas, por ejemplo las preguntas, que constitúan objeto de interés principal de esta investigación. El programa permite no sólo contabilizar las preguntas sino también extraerlas en su contexto discursivo (los 3 turnos de intervención anteriores y posteriores) y ello posibilita categorizar cualitativamente la función que estos turnos cumplen en la interacción durante la situación de enseñanza. Por otra parte, el programa también permite especificar el interlocutor/participante al que corresponden dichos elementos mediante una serie de siglas, lo que posibilita organizar todo el material transcrito de las filmaciones y recuperar esa información para, en los análisis posteriores, incorporar un análisis comparativo por hablantes (maestra/niños).

El procesamiento posterior de las transcripciones con el programa CLAN, estuvo destinado a identificar en cada clase o experiencia de aprendizaje, la cantidad de palabras totales (token) emitidas por la maestra practicante y por los niños, la diversidad de palabras empleada (type), la cantidad de turnos y el largo promedio de los turnos y la cantidad de preguntas por interlocutor: la educadora (maestra practicante) y el grupo de niños, la cantidad de participantes, el total de turnos de intervención y de preguntas.

3.6.2 *Base de datos*

Las situaciones de enseñanza fueron codificadas en una base de datos de acuerdo a variables generales relativas a la situación y a las variables cuantitativas

cuyo procesamiento se obtuvo por medio del programa CLAN. Esta base de datos fue realizada en el programa excel de windows. Posteriormente los datos fueron sistematizados con el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) que consideró las siguientes variables: cada situación videofilmada fue identificada con un código (ver en el manual los códigos empleados).

Inicialmente los videos fueron clasificados respecto de su nivel educativo específico Transición Menor o Pre Kinder, Transición Mayor o Kinder, Primero Básico, Segundo Básico. En un segundo momento, y debido a que se trataba de un corpus relativamente pequeño (44 filmaciones), se reagruparon en transición y básica.

Las situaciones luego fueron codificadas por el ámbito de aprendizaje, que corresponde al marco temático y de contenido curricular en el que se desarrollan las interacciones analizadas, en ambos niveles educativos. En un segundo momento, y debido a la escasa presencia de algunos contenidos curriculares en las situaciones de aprendizaje constituyentes del corpus, se optó por reagruparlas de la siguiente manera: lenguaje y comunicación, comprensión del medio natural, relaciones lógico matemáticas y comprensión del mundo social y cultural.

- a) **Turnos EDU.** Corresponde a las veces en que la maestra practicante interviene verbalmente en la interacción comunicativa transcrita.
- b) **Types EDU.** Corresponde al número de palabras *distintas* utilizadas por la maestra practicante en la interacción comunicativa transcrita.
- c) **Token EDU.** Corresponde a la contabilización del *número total* de palabras utilizadas por la maestra practicante en la interacción comunicativa transcrita, independientemente de las veces que estas se repitan.
- d) **Diversidad Léxica EDU.** Corresponde al resultado promedio o ratio obtenido de la división entre Types (cantidad de palabras distintas) y Token (cantidad

de palabras totales) utilizadas por la maestra practicante en la interacción comunicativa transcrita.

- e) **Turnos CHI.** Corresponde a las veces en que los niños intervienen verbalmente de manera individual en la interacción comunicativa transcrita.
- f) **Types CHI.** Corresponde al número de palabras *distintas* utilizadas por los niños de manera individual en la interacción comunicativa transcrita.
- g) **Token CHI.** Corresponde a la contabilización del *número total* de palabras utilizadas por los niños de manera individual en la interacción comunicativa transcrita, independientemente de las veces que éstas se repitan.
- h) **Diversidad léxica CHI.** Corresponde al resultado promedio o ratio obtenido de la división entre Types (cantidad de palabras distintas), y Token (cantidad de palabras totales) utilizadas por los niños en la interacción comunicativa transcrita.
- i) **Turnos GRU.** Corresponde a las veces en que el grupo de niños interviene colectivamente de manera verbal en la interacción comunicativa transcrita.
- j) **Types GRU.** Corresponde al número de palabras *distintas* utilizadas por el grupo de niños de manera colectiva en la interacción comunicativa transcrita.
- k) **Tokens GRU.** Corresponde al número de palabras *distintas* utilizadas por el grupo de manera colectiva en la interacción comunicativa transcrita.
- l) **Diversidad léxica GRU.** Corresponde al resultado promedio o ratio obtenido de la división entre Types (cantidad de palabras distintas), y Token (cantidad de palabras totales) utilizadas colectivamente por los niños en la interacción comunicativa transcrita.
- m) **Preguntas EDU.** Corresponde a la cantidad de preguntas realizadas por la educadora en la interacción comunicativa transcrita. Para el análisis de las preguntas se utilizaron dos procesamientos. Uno que identificó y contabilizó todas las preguntas realizadas por la educadora en cada clase, y otro que aisló las tres intervenciones verbales de la educadora anteriores a la

pregunta, y las tres posteriores a la pregunta realizada. El propósito de este último procedimiento fue delimitar el contexto en el que fue realizada la pregunta.

En el apartado de Anexo A de esta tesis (p. 189) se presenta un manual con los códigos empleados en las transcripciones, entre otras cosas para la codificación de los participantes, los comandos usados para procesar los datos y extraer las cantidades de cada una de estas variables. También se presentan a modo de ilustración transcripciones de distintos tipos de situaciones registradas en Educación Parvularia y Básica.

Como se ha señalado, a partir de la obtención de las frecuencias relevadas mediante el programa CLAN, los datos organizados en esta matriz de datos permitió su posterior análisis. Este, permitió identificar, describir y comparar las interacciones verbales entre maestras practicantes y niños, atendiendo a: 1) la frecuencia de los intercambios verbales, 2) la distribución de los turnos de habla entre maestra y niños, 3) la diversidad léxica de los intercambios y 4) la aparición de preguntas en los turnos de habla de maestras practicantes y niños. Asimismo, permitió comparar las diferencias en estos aspectos según el nivel de escolaridad (Transición Menor y Mayor correspondientes a Educación Parvularia, y Primero y Segundo Básico correspondientes a Educación Básica), y el tipo de actividad curricular, como variables independientes. Para establecer la significatividad de las diferencias encontradas se recurrió a la prueba estadística no paramétrica, U de Mann-Whitney (1947), de acuerdo a las características de la muestra.

3.7 Análisis cualitativo

Siguiendo los postulados de la metodología mixta (Creswell, 2011), la dimensión cualitativa que se propone en esta investigación posibilita “complementar, validar, explicar, iluminar o reinterpretar los datos cuantitativos recopilados” (Miles y Huberman 1994, p. 51). Con este objeto, como ya se adelantó,

se consideró para el proceso de organización e interpretación de estos, la utilización de categorías previas.

Como plantean Miles y Huberman (1994), el análisis cualitativo de los datos pueden llevarse a cabo por medio de procedimientos que se basan en constructos previamente elaborados que se encuentran teóricamente disponibles. Mediante estos constructos o categorías previas se realizan las operaciones de reducción y estructuración de la información. Se trata de conceptualizaciones ya existentes que pueden ser identificadas en los datos analizados y dando lugar, a la vez, a una elaboración de nuevas categorías, en el marco de una lógica inductiva de análisis. Cabe aclarar que no se trata de “verificar” la presencia de las categorías previas en los datos, sino del uso de las categorías previas para alcanzar una comprensión de esa realidad particular.

El uso heurístico de las categorías previas en el proceso de contrastación posibilitó reducir la información disponible. Esta, al ser categorizada, permitió asimismo, visibilizar aquellos tópicos presentes en los datos, que, no estaban contenidos en estas categorías preexistentes. Desde el punto de vista investigativo, ello dio pie a la generación inductiva de nuevas categorías de análisis e interpretación (Vasilachis, 2007). De este modo el sistema conceptual resultó más complejo, sistemático y ajustado a los datos que las categorías preexistentes de las que inicialmente se partió. Estas dos maneras de analizar e interpretar los datos, con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del fenómeno estudiado, son claramente identificables en el proceso de análisis e interpretación de los tipos de textos, para los que, como ya se ha señalado, se valió de las nociones de texto académico (TACA) y social (TSOC) desarrollados por (Green et al., 1988; Green y Weade, 1987; Weade y Green, 1985). Aun cuando estos conceptos son muy ilustrativos, no daban cuenta de un tipo de texto de características más sincrética y compleja, identificado en los intercambios analizados y relevando por su significativa presencia en el corpus, que fue denominado texto académico y social (TACS). Lo que fue posible, como ya se señaló, mediante una nueva categorización basada en los conceptos mencionados, (Vasilachis, 2007).

Por su parte, para el análisis cualitativo de las preguntas, en un movimiento de triangulación se retomó del análisis cuantitativo realizado previamente, la identificación de las preguntas. Nuevamente se recurrió al programa CLAN, que permite extraer emisiones del texto en un contexto lingüístico mayor. En efecto, se identificaron y extrajeron mediante los comandos del programa las preguntas de las transcripciones en el marco de un contexto de intercambio que incluía 3 turnos previos y 3 turnos posteriores. De manera similar al proceso seguido para el análisis de los tipos de texto, para el análisis de los tipos de preguntas se llevó a cabo un proceso de elaboración de categorías que retomaban conceptos elaborados en las investigaciones previas, pero dando cuenta de su ajuste a los datos de las situaciones de interacción analizadas en este estudio. En este sentido, resulta importante destacar que si bien, estas se desarrollaron a partir de distintas clasificaciones presentes en la literatura para describir tipos de preguntas, las categorías creadas son más complejas, en tanto que su definición resulta del cruce conceptual de más de una de las categorías elaboradas por la literatura disponible.

De este modo, el análisis de las preguntas retomó la clasificación de Green y sus colaboradores para distinguir los tipos de textos, y consideró las distinciones según su complejidad (Nassaji y Wells, 2000), grado de restricción (De Rivera et al. 2005), y nivel de conocimiento previo del maestro sobre la respuesta (Nassaji y Wells, 2000). Cabe destacar que estas distinciones no fueron consideradas de manera aislada, sino que dieron pie a una nueva categorización de preguntas más compleja y exhaustiva surgida a partir del método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002). Siguiendo ese método se compararon los distintos contextos interaccionales en los que se habían identificado preguntas y teniendo en cuenta la función y la modalidad que adoptaron las preguntas en cada contexto, se elaboró el sistema de categorías de preguntas de esta investigación. Dicho sistema integraba las conceptualizaciones provenientes de los marcos conceptuales señalados previamente, pero dando origen a una clasificación más amplia y diversa de preguntas, (PAIPA: corresponde a una pregunta académica, informativa donde el maestro es el conocedor primario de la información y propicia una respuesta de tipo abierta, PAIPC: corresponde a una pregunta académica, informativa donde el

maestro es el conocedor primario de la información y propicia una respuesta de tipo cerrada, PAISA: corresponde a una pregunta académica, informativa donde el maestro es el conocedor secundario de la información y propicia una respuesta de tipo abierta, y PAISC: corresponde a una pregunta académica, informativa donde el maestro es el conocedor secundario de la información y propicia una respuesta de tipo cerrada), que daba cuenta en mayor medida y de manera más acabada de las interacciones estudiadas.

3.8 Criterios de calidad, confiabilidad, triangulación

Como ha sido señalado, tanto el abordaje de la investigación presentada, como las metodologías que subyacen a esta, plantean una aproximación ecológica a la comprensión de un fenómeno complejo, como lo son las interacciones educativas. De esta manera, las estrategias metodológicas y procedimientos seleccionados en el estudio, apuntan a reflejar de manera fiel y específica, cómo ocurren estos intercambios en las situaciones de enseñanza analizadas, resguardando así aspectos fundamentales de rigor científico en la investigación cualitativa, o como señalan Guba y Lincoln (1980; 1985), la integralidad. La que conlleva, los criterios credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad de los datos y su tratamiento (Worse, et al. 2002).

En este sentido, es importante contextualizar que, frente al rechazo surgido en la década de los ochenta respecto a la validez y confiabilidad de los resultados provenientes de estudios cualitativos, cuya principal crítica apuntaba a que las acciones desarrolladas para resguardar la validez y confiabilidad de las investigaciones, eran implementadas al finalizar éstas y bajo una lógica evaluativa externa, se ha venido consolidando la validación de las decisiones del propio investigador y los participantes, mediante el uso de estrategias de verificación integrales y auto corregibles, que tienen lugar durante la investigación.

Como es posible apreciar, la realización de este estudio asumió este último planteo para lo que se utilizaron diversas estrategias específicas que resguardaran

su rigor investigativo, tales como, la doble codificación del corpus; la confirmación de algunos datos con las participantes; adecuación de material referencial, y la descripción acabada del proceso y los procedimientos, entre otros (Guba y Lincoln, 1985).

Al respecto cabe señalar que las 44 clases video grabadas que conforman el corpus, fueron transcritas bajo el sistema chat, lo que constituye un requisito indispensable para la realización del procesamiento en el programa CLAN. Este procedimiento constituyó en sí mismo, una primera revisión puesto que, dada la especificidad de las normas de transcripción del sistema chat. Las transcripciones requirieron la supervisión de un transcriptor experto que revisó las primeras transcripciones elaboradas. Este proceso es muy importante en el sistema puesto que este detecta los errores en la transcripción, con lo que el procesamiento se detiene. Por ello, esta primera etapa demanda una gran rigurosidad en el tratamiento de los datos, y su prolijidad condiciona el avance del proceso.

Otra característica de los datos que da cuenta de la validez de las situaciones registradas se pone de manifiesto en el hecho de que las videograbaciones fueron realizadas por las propias participantes del estudio, quienes se auto grabaron la mayoría de las veces, o en su defecto en casos puntuales, solicitaron a un par realizar la filmación. La única solicitud que se hizo a las participantes, fue estas contemplaran los tres momentos de la actividad de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre, y que la grabación total no excediera los 20 minutos. De este modo, se permitió que las participantes elaboraran los videos que daban cuenta de la enseñanza que implementaban, con un amplio margen de libertad.

Como ya se ha desarrollado, en la elaboración de categorías de análisis, se combinaron dos procedimientos cualitativos que permitieron triangular el objeto de conocimiento: uno que responde al uso deductivo de categorías previas y otro, al uso inductivo que permite constatar su ajuste a los datos de situaciones registradas, a la vez que permite identificar la emergencia de nuevas categorías. Al respecto cabe señalar, que un porcentaje de 20% de la codificación de los tipos de textos y preguntas fue doble codificado junto a la directora de tesis.

Finalmente cabe señalar que, las categorías construidas para analizar las preguntas, cuya conceptualización se detalla en este trabajo, ha sido empleada como dispositivo didáctico para la formación inicial y continua de profesionales del campo de la educación infantil o inicial y básica, para el análisis interaccional. Esto constituye una validación adicional a los datos.

Capítulo 4. Estudio cuantitativo de las interacciones en las situaciones de enseñanza

Este capítulo tiene como objetivo dar cuenta de las características cuantitativas de los entornos lingüísticos que se generan en las situaciones de enseñanza conducidas por las docentes en formación como parte de la práctica profesional. Como se señaló en el encuadre teórico de esta tesis, la experiencia de práctica en la formación docente constituye una etapa esencial para la configuración de los futuros docentes (Del Río et al., 2011; Solís et al., 2011; Sotomayor et al., 2011) dentro de la cual la atención a la calidad de los entornos resulta crucial en particular en la educación parvularia y los primeros años de la educación básica.

En pos de dar cuenta del objetivo del capítulo se recuperan las investigaciones previas, mencionadas en el capítulo de antecedentes de esta tesis que muestran, por una parte, la relevancia de la cantidad y diversidad del habla de la educadora en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil (Pizarro et al., 2019) y por otra parte, la importancia de que el intercambio en las situaciones de enseñanza genere un espacio amplio para que los niños participen activamente y tomen la palabra en turnos de intervención, en tanto que es sólo a través del uso que los niños desarrollan el lenguaje (Glas, et al., 2018; Marulis y Neuman, 2010; Nelson, 1974; Rosemberg, 2013). Dada la importancia que muestran los últimos años de la educación parvularia y los primeros años de la educación básica para el desarrollo del lenguaje, el acceso a la alfabetización y el aprendizaje inicial de conocimientos de áreas disciplinares (Menti, 2013; Menti y Rosemberg, 2011), el análisis se focaliza en las situaciones de enseñanza que se producen en estos segmentos de la trayectoria educativa. Específicamente, el análisis que se presenta en este capítulo busca dar cuenta de cuáles son las características de las situaciones de enseñanza que llevan a cabo maestros en formación en la educación parvularia y los primeros años de la educación básica en términos de turnos de participación y vocabulario empleado por la maestra y los niños. Asimismo, busca conocer qué diferencias se observan entre ambos niveles educativos.

4.1 Metodología específica de este estudio

Para alcanzar este objetivo se recurre al análisis del conjunto de videos de situaciones de enseñanza que componen el corpus de esta investigación de tesis, a saber: las videograbaciones de 44 situaciones de enseñanza de 20 minutos aproximadamente cada una. Las situaciones fueron grabadas por las mismas practicantes y en conjunto representan 13 horas y 44 minutos. Las videograbaciones fueron, como se señaló en el Capítulo 3 dedicado a la Estrategia Metodológica, entera y detalladamente transcritas por medio del programa CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) y procesadas por medio del programa CLAN (Computerized Language Analysis). Por medio del programa CLAN se obtuvieron medidas cuantitativas de lenguaje de las niñas y niños y de las maestras referido a las siguientes variables: cantidad total de palabras, cantidad de palabras distintas, diversidad léxica, cantidad de turnos y cantidad de preguntas. La variable independiente principal en el análisis es la distinción educación parvularia/educación básica. Cabe recordar que, para optimizar el análisis estadístico, la variable independiente se reagrupó en dos niveles educativos: uno compuesto por las situaciones de aprendizaje de los niveles Transición menor y mayor correspondiente a Educación Parvularia, y otro conformado por las situaciones de aprendizaje de 1º y 2º de Educación General Básica. Esta decisión se adoptó debido a las diferencias en el número de situaciones que conforman las sub muestras de Transición menor y mayor, y 1º y 2º Básico respectivamente.

Se implementaron medidas estadísticas para establecer las diferencias entre cada una de las variables dependientes consideradas. Tomando en cuenta, las características de distribución de las variables estudiadas y debido a que estas no presentaban una distribución normal, se decidió analizar las diferencias utilizando la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney (1947), que permite comparar las diferencias de los rangos promedios entre los puntajes obtenidos por los dos grupos. Por este mismo motivo se eligió graficar los resultados por medio de gráficos de caja y bigote o box plot (medianas).

4.2 Resultados

A continuación, se dan a conocer los resultados. En primer lugar, se presentará la participación de los niños según las variables consideradas, para posteriormente mostrar el resultado correspondiente a la participación de las maestras practicantes.

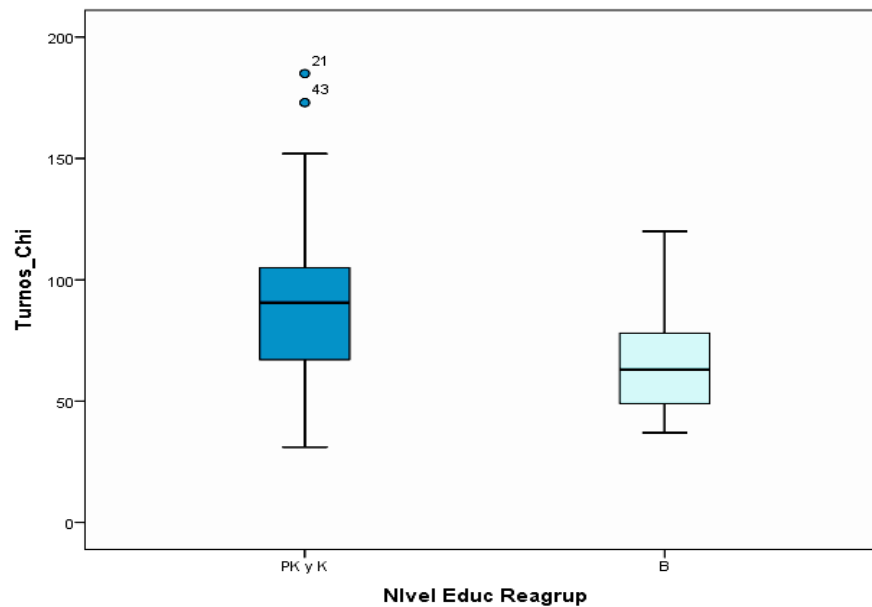
4.2.1. *La participación de las niñas y los niños en las situaciones de enseñanza*

Este análisis tiene por objeto establecer la frecuencia de la participación que tienen los niños de ambos niveles educativos, en las actividades de aprendizaje, medidos por turnos de habla. Asimismo busca dar cuenta de la cantidad y tipos distintos de palabras que estos emplean en dichos espacios. Finalmente se analiza la diversidad léxica que ponen de manifiesto en el marco de las interacciones de las que son parte. Se establece el grado de significatividad de las diferencias entre ambos niveles educativos en relación a cada una de las variables consideradas.

Respecto de la distribución de los turnos de habla de niños y niñas, la Figura 2 muestra diferencias en cómo se distribuye la cantidad de intervenciones de los niños en situaciones del nivel transición, siendo esta una distribución más extendida y con mayor variabilidad, respecto a la distribución de las intervenciones de los niños en básica, que es más compacta y con menor variabilidad promedio.

Figura 2

Turnos de intervención de los niños



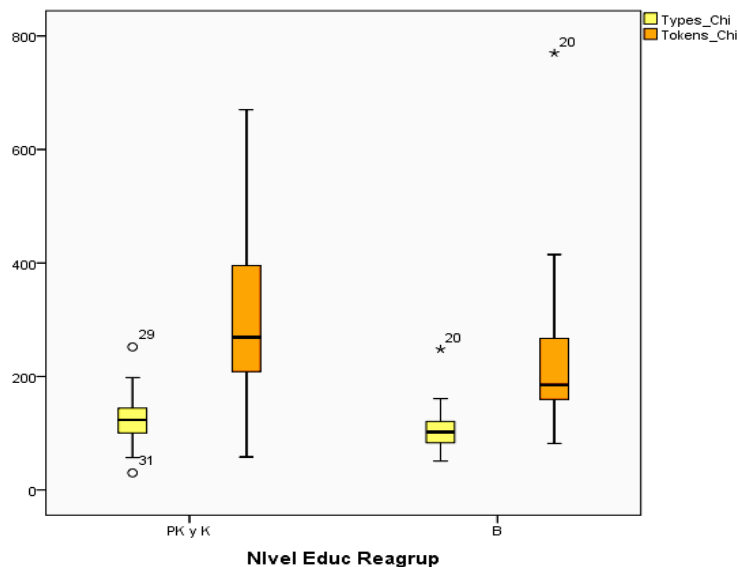
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 es posible observar que en el caso de los niveles transición, la mediana de las intervenciones de los niños en las actividades supera las 90 intervenciones de los niños, y un 25% supera incluso las 100 intervenciones. En educación básica, en cambio, el 50% de las actividades analizadas corresponde a 63 intervenciones, y el 25% de las actividades con más intervenciones de los niños, supera solo los 78 turnos. Aun cuando el número de actividades de enseñanza de Transición es 24 y el de Básica de 20 (lo que podría explicar esta diferencia), la cantidad de turnos empleados por los niños de transición, es proporcionalmente mayor. Lo señalado da cuenta de una diferencia estadísticamente significativa según el valor de U: 139,000 $p < 0,017$.

En la Figura 3 se presentan los resultados referidos al vocabulario —cantidad total de palabras y de tipos distintos de palabras— en los niveles de transición y básica.

Figura 3

Cantidad total y de tipos distintos de palabras



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 3 la distribución de los tipos distintos de palabras es mínimamente superior en el caso de Transición con una mediana de 124, mientras que la de básica se ubica en 102, evidenciándose en ambos casos una distribución homogénea en las actividades con escasa variabilidad. De este modo, la diferencia en la cantidad de tipos o palabras diversas, no sería estadísticamente significativa entre los dos niveles según el valor de U: 167,000 $p < 0.085$.

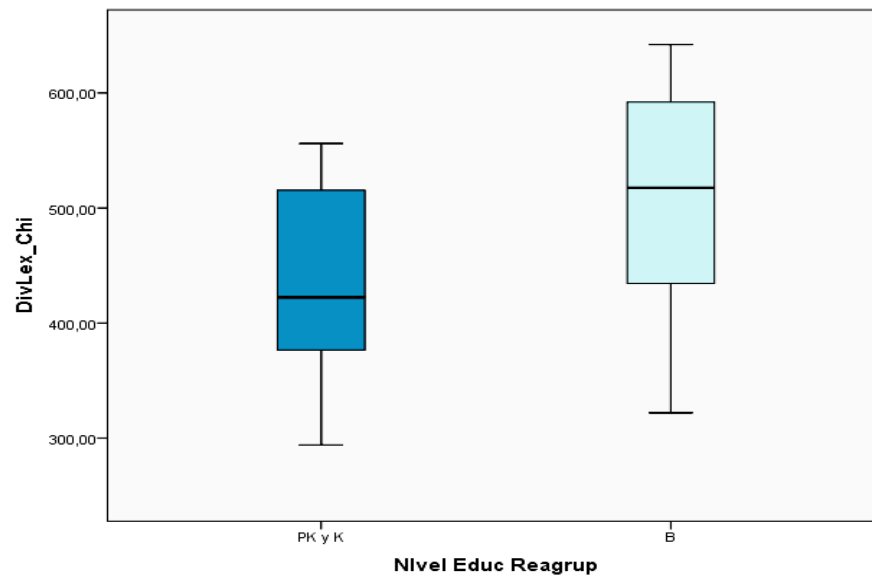
En cuanto a la cantidad total de palabras o tokens utilizadas por los niños en las actividades analizadas, el promedio de palabras en el caso de Transición es de 305,13 y en el de Básica de 232,15. Esta diferencia mayor en el caso de transición, se repite en la distribución, siendo la mediana de Transición de 269 y la de básica es de 185. Esta diferencia en la cantidad de tokens entre los niveles, es

estadísticamente significativa según el valor de U: 149,500 $p < 0,033$. Si se considera el hecho de que no se observan diferencias significativas en los tipos de palabras se podría asumir que la mayor cantidad total de palabras en el caso de las actividades de transición, correspondería a repeticiones de palabras, lo que será profundizado en el capítulo de discusión de los resultados.

En una línea que acentúa la interpretación ofrecida a los datos precedentes la variable Índice de Diversidad Léxica que corresponde a la proporción de tipos (tipos de palabras distintas) en relación a los tokens (cantidad total de las palabras) empleadas por los niños en la interacción comunicativa, se observa una media de 438,3 en las actividades del nivel transición y 511 en las del nivel Básica. Estos datos confirman la afirmación previa realizada referida a una mayor repetición en las palabras empleadas por los niños en el nivel de transición respecto de la educación básica. La mediana para el caso de transición corresponde a 423, y para el de Básica a 518, teniendo este último una distribución más regular comparada a la distribución de las actividades de Transición, las que concentrarían en el 25% una mayor diversidad léxica, con una diferencia estadísticamente significativa según los valores de U: 130,500 $p < 0,010$ como se observa en la siguiente figura:

Figura 4

Índice de diversidad léxica



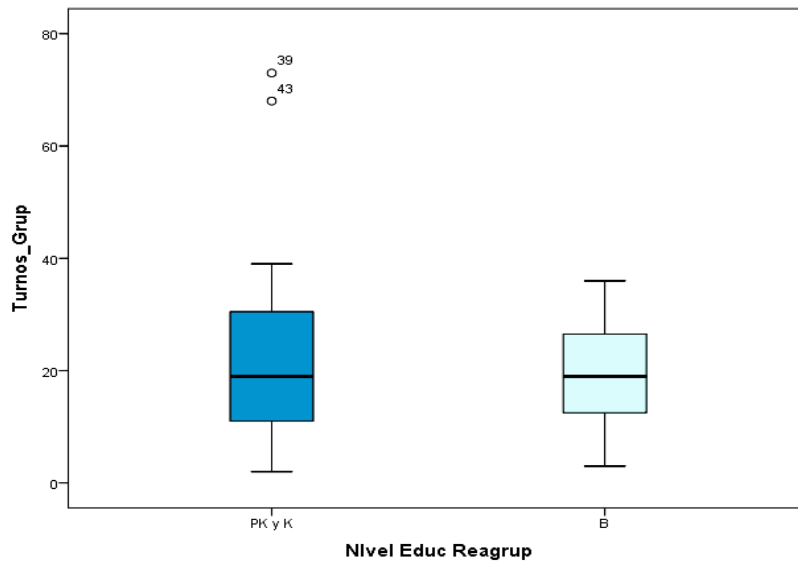
Fuente: elaboración propia.

4.2.2 La participación en grupo de niñas y niños

En las situaciones de enseñanza en la educación parvularia y los primeros años de básica resulta muy común que las niñas y los niños no participen sólo individualmente sino que responden en muchas ocasiones de modo grupal a las preguntas de la educadora. En cuanto a la participación de las niñas y los niños en grupo, específicamente con respecto al número de turnos grupales que utilizan en las situaciones de enseñanza, se observa que la media entre ambos niveles difiere levemente. En el caso de Transición corresponde a 23 intervenciones grupales, y en el caso de Básica a una cantidad cercana a las 20. En relación a la mediana, en ambos casos corresponde a 19 por lo que su distribución es muy similar. Por lo señalado, la diferencia entre ambos niveles no sería estadísticamente significativa según el valor de U: 229,000 $p < 0,795$, como puede observarse en la Figura 5.

Figura 5

Comparación entre niveles educativos turnos de habla empleados grupalmente



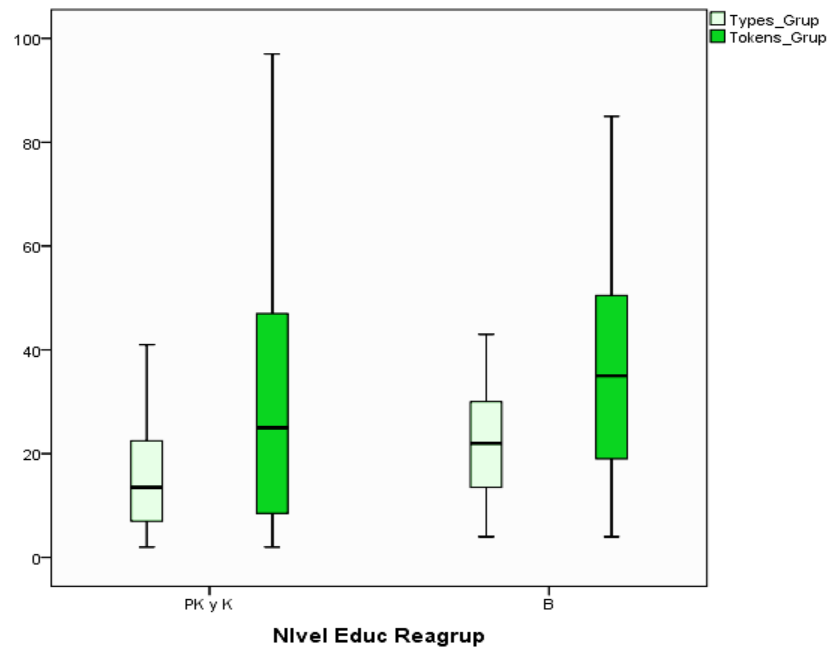
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 5 se presenta la cantidad total y de tipos de palabras que los niños emiten en grupo. En cuanto a la cantidad de palabras diversas o *types* presentes en las intervenciones grupales, básica tiene un promedio mayor (22, 30) que Educación Parvularia (15,8), siendo la mediana del nivel Básica de 22 y la del nivel Transición sobre 13 turnos. Como se observa en la distribución del gráfico, esto no constituye una diferencia estadísticamente significativa según el valor correspondiente a U: 159,500 $p < 0,058$, lo que reflejaría la utilización de una cantidad de palabras muy similar entre los dos niveles.

La misma tendencia se observa en la cantidad total de palabras o *token* empleadas por los grupos. El promedio de palabras en las situaciones de enseñanza de Transición bordea las 30, y en Básica las 35. Las medianas corresponden a 25 y 35 palabras totales respectivamente, lo que no correspondería a una diferencia estadísticamente significativa, según el valor de U: 197, 000 $p < 0,311$, como queda de manifiesto en la siguiente figura:

Figura 6

Cantidad de palabras que emiten las niñas y los niños

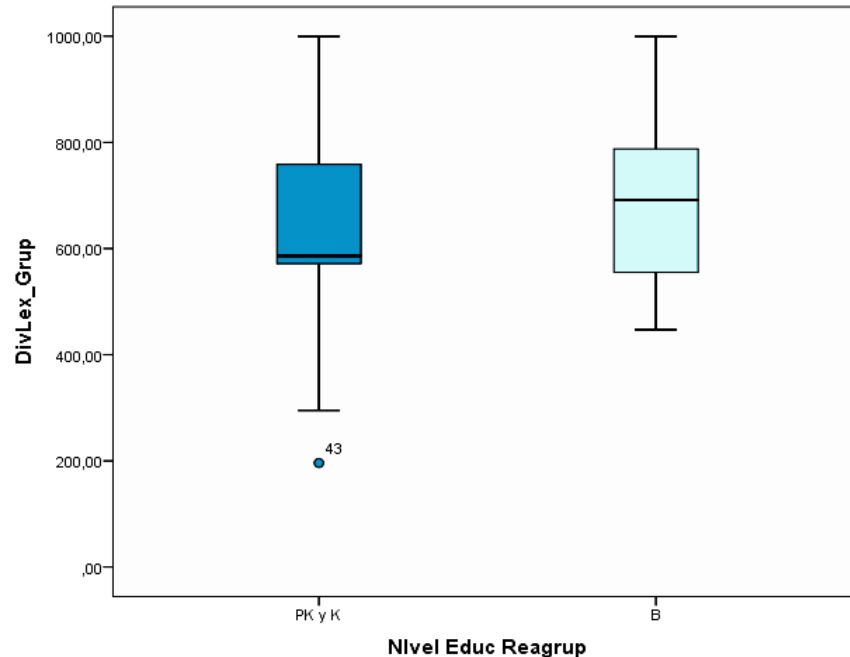


Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la Figura 7 se presentan los datos referidos a la diversidad léxica de los turnos de intervención que los niños de parvularia y básica emiten en grupo.

Figura 7

Diversidad léxica de los turnos de intervención que las niñas y los niños emiten en grupo



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura, la media de la variable diversidad léxica (o la proporción entre types y token) utilizados por los niños a nivel grupal, es mayor en el nivel Básica ascendiendo a 692,75, mientras que en el nivel Transición corresponde a 639,3. La mediana en el caso de Básica está sobre 691,5 y en el caso de Transición sobre 586. No obstante, esto no constituye una diferencia estadísticamente significativa según el valor de U: 214,5 $p < 0,547$, cabe señalar que la distribución de las situaciones de enseñanza de ambos casos, es sustantivamente diferente. En el caso de Transición se observa la casi inexistencia de situaciones en el Q_2 , debido a que se concentran mayormente en el Q_3 , mientras que, en el nivel Básico en cambio, la distribución se observa considerablemente más homogénea como se constata en la Figura 7.

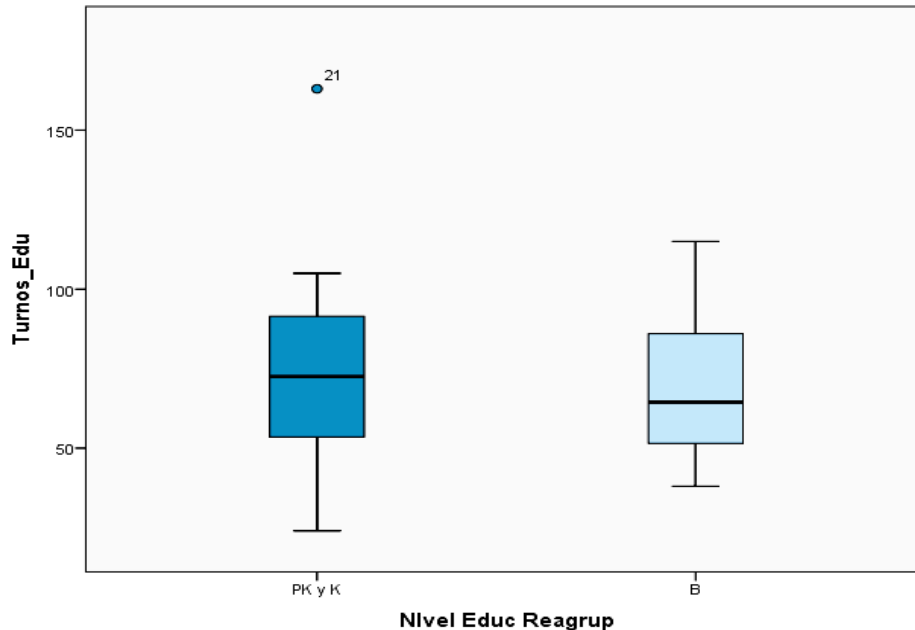
4.2.3 La participación de las maestras practicantes

En este apartado se presenta el análisis cuantitativo de la participación de las docentes practicantes de educación parvularia y básica en las situaciones de enseñanza. Al igual que en el caso de los niños, específicamente se consideran la cantidad de turnos de intervención, la cantidad de palabras totales y de palabras distintas así como el índice de diversidad léxica de sus intervenciones. Además, teniendo en cuenta el objeto de estudio central de esta investigación, se analizan las preguntas que emplean las docentes.

En relación a la cantidad de intervenciones o turnos de habla que utilizan las maestras en cada nivel —datos se presentan en la Figura 8—, en el caso de Transición, la media corresponde a 74,00 turnos mientras que en Básica este valor es cercano a 69,00. La mediana de las intervenciones de las primeras es de 72,5, y la de las segundas de 64, 5. Dado que difieren levemente, esta diferencia no resulta estadísticamente significativa según el valor de U: 207,500 $p < 0,444$. Sin perjuicio de ello, los turnos de habla de las maestras de transición, se distribuyen de manera levemente más homogénea que los de las maestras de Básica, concentrándose mayormente en el Q_3 como puede observarse en la siguiente figura:

Figura 8

Cantidad de intervenciones o turnos de habla que utilizan las maestras practicantes



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 9 se presentan los datos referidos a la cantidad total de palabras o tokens, y el número de palabras distintas o types que producen las maestras practicantes de ambos niveles.

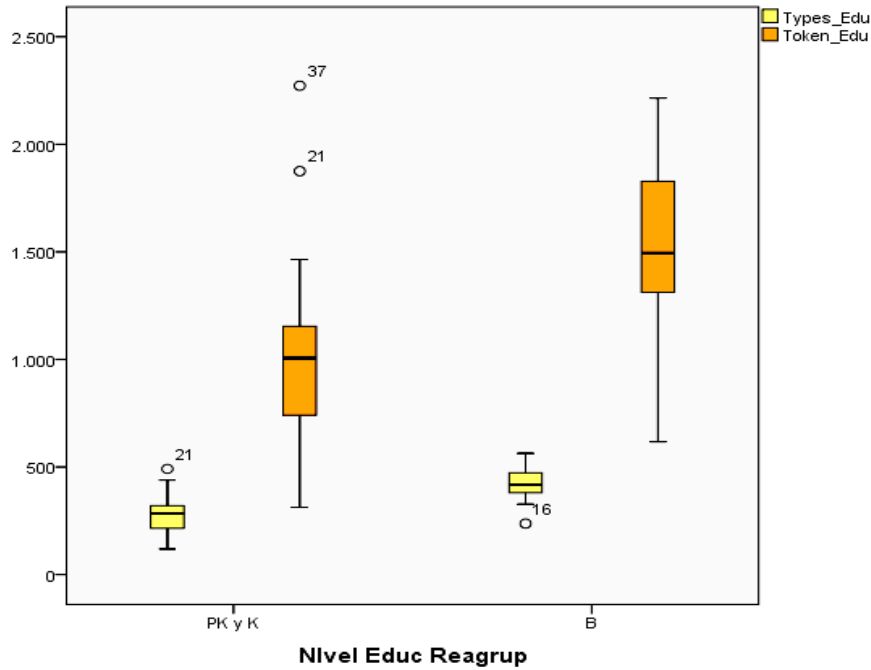
Los datos en la figura indican que las docentes del nivel Básico producen en promedio 419,3 types y 1514,25 tokens, y las maestras de Transición, producen en promedio 280,13 types, y 1006,92 tokens, lo que daría cuenta de una mayor cantidad y variedad de palabras en el nivel Básico, con respecto al nivel Transición. De manera coincidente, la mediana de types y tokens de las maestras del nivel Básico corresponden a 417,5 la primera, y a 1494 la segunda. Siendo esta considerablemente superior, respecto del caso de transición en que la mediana de types producidas por las maestras en las situaciones de enseñanza, es de 284 palabras, y la mediana de Tokens corresponde a 1005,5. La diferencia es

estadísticamente significativa entre niveles en el caso de los Types, según el valor de U: 54,000 $p < 0,000$, así como en relación a los Token, según el valor de U: 80,000 $p < 0,000$. El hecho de que no haya diferencias significativas en la cantidad de turnos entre ambos niveles educativos pero sí diferencias en la cantidad de palabras y de tipos distintos de palabras muestra que en Educación Básica, los turnos de las docentes son más largos y contienen un número mayor de palabras distintas que en el nivel Transición de la Educación Parvularia.

Adicionalmente, al analizar la figura, es posible observar que la distribución de types en las situaciones de enseñanza del nivel Transición presenta una distribución mayormente concentrada en el Q_2 , mientras que en el caso del nivel Básico esta se concentraría en el Q_3 . En cuanto a la manera en que se distribuyen la cantidad de tokens, utilizadas por las maestras en las situaciones de enseñanza, se observa en el nivel Transición que la distribución se encuentra mayormente concentrada en el Q_3 , a diferencia del nivel Básico en que la concentración ocurre mayormente en el Q_2 . Dado que estas diferencias podrían estar dando cuenta de maneras diferentes de interactuar de las maestras practicantes inter e intra niveles, se volverá sobre este análisis en el apartado de discusión de los resultados.

Figura 9

Cantidad total de tokens y número de types que producen las maestras practicantes

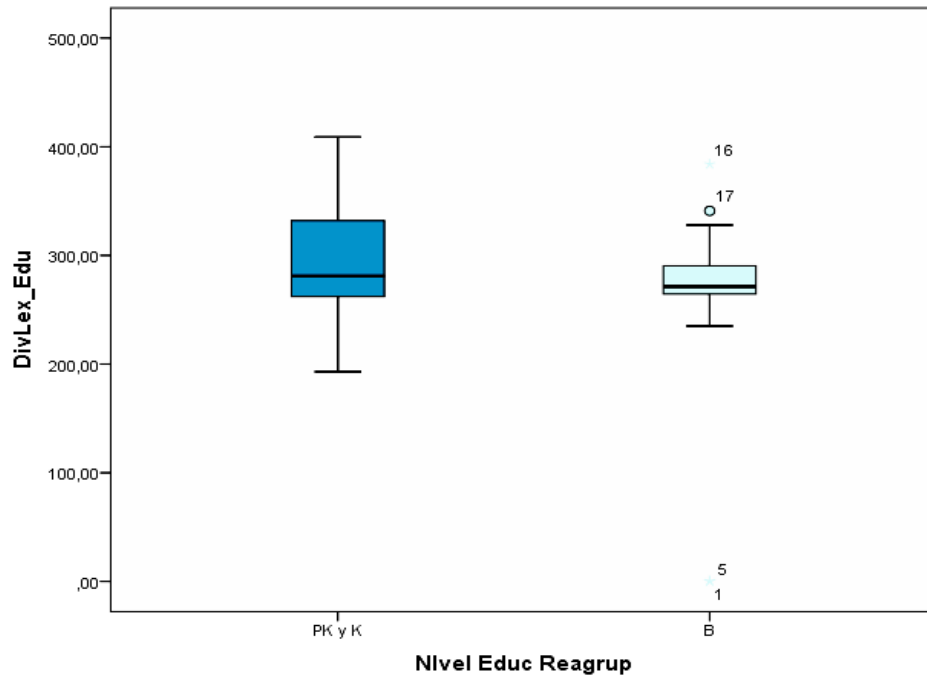


Fuente: elaboración propia.

Los datos referidos al índice de diversidad léxica —que, como ya se ha señalado, da cuenta de la relación entre diversidad y cantidad de palabras presente en los turnos de habla— es más elevado en transición que en básica. Ellos se muestra en la Figura 10. En efecto, el promedio de este tópico en el nivel Transición es de 297,0833, y en el nivel de Básica corresponde a 257,4289. En relación a la mediana, esta es de 281 para Transición, y de 271,5 para Básica. No sería esta una diferencia estadísticamente significativa según el valor de U: 210,500 $p < 0,487$. No obstante lo señalado, en cuanto a la distribución en el nivel Transición, se evidencia una mayor concentración en el Q_2 respecto de los otros cuartiles, situación que se replica en el nivel Básico como se observa en la figura 10:

Figura 10

Índice de diversidad léxica presente en los turnos de habla de las maestras



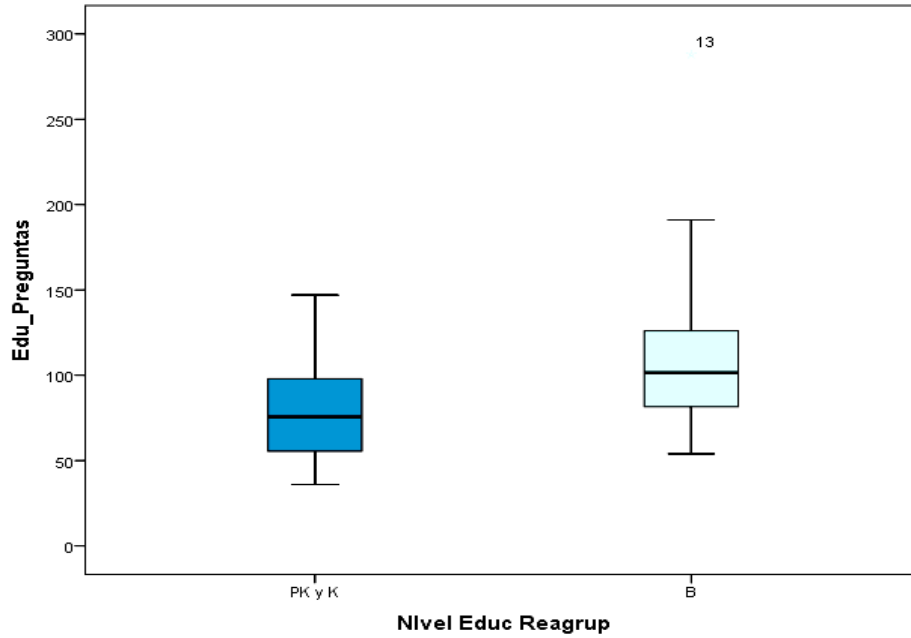
Fuente: elaboración propia.

4.2.4 Las preguntas en los turnos de intervención de las maestras

En relación a la formulación de intervenciones interrogativas o preguntas por parte de las maestras practicantes, la mediana para el nivel Transición corresponde a 76,17 mientras que las del nivel Básico, en promedio superior, es de 118,30. En cuanto a la mediana, para el caso de Transición es de 75,5 y para el caso de Básica es de 101,5 siendo esta una diferencia estadísticamente significativa según el valor de U: 112,500 $p < 0,003$. Aun cuando el valor es significativamente mayor en el caso de las maestras de Básica, en ambos niveles educativos se observa una distribución homogénea de intervenciones interrogativas en las situaciones de enseñanza, como se aprecia en la Figura 11.

Figura 11

Intervenciones interrogativas de las maestras practicantes



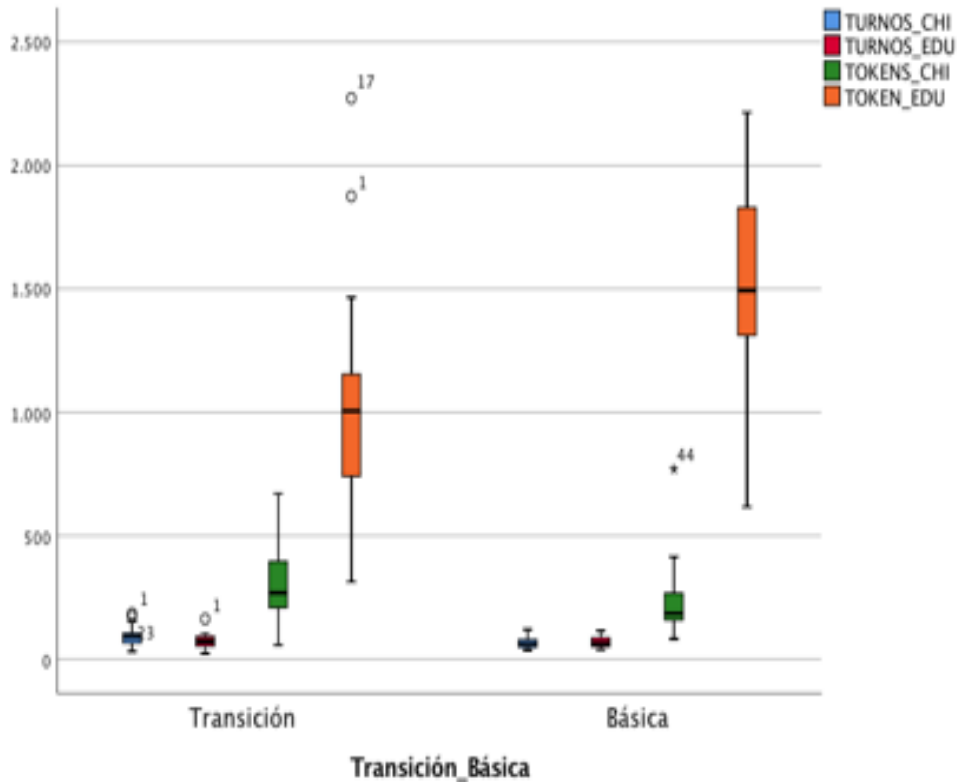
Fuente: elaboración propia.

4.2.5 ¿Cuánto hablan la maestra y los niños y niñas?

La figura que se presenta a continuación permite hacer una comparación entre participantes respecto de los turnos y la cantidad de palabras.

Figura 12

Comparación entre participantes en relación a los turnos y la cantidad de palabras



Fuente: elaboración propia.

En relación a la comparación de los turnos de participación y la cantidad total de palabras entre maestras y niños, la Figura 12 pone de manifiesto que la mediana de los turnos de los niños en el nivel transición, es de 90,50, y el de las maestras de 72,50, en tanto que en básica la mediana de los turnos de los niños es de 63,00, mientras que la de las maestras es de 64,50. Los turnos de participación de los niños tienen un valor de $U: 139,000$ $p < 0,17$ entre ambos niveles, y los turnos de las maestras tienen un valor de $U: 207,500$ $p < 0,444$, no siendo ninguno de estos valores, estadísticamente significativos.

Respecto de la cantidad de palabras, entre maestras y niños, la mediana en el nivel transición para los niños, es de 269,00 en tanto que la de las maestras es de 1005, 50. En el nivel básico, la mediana en la cantidad de palabras de los niños es de 185,00; mientras que la de las maestras es 1494,00. La cantidad de palabras que utilizan los niños entre niveles, tiene un valor de U: 149,00 $p < 0,33$, no siendo estadísticamente significativo. La de los adultos, en cambio, tiene un valor U: 80 $p < 0,000$, siendo esta diferencia entre niveles, estadísticamente significativa. Es decir, si bien las maestras no parecen diferir en la cantidad de turnos que producen, sí difieren en la cantidad de palabras, lo que indica que sus turnos de intervención son mucho más largos que los de los niños. Esto se retomará en la discusión de los resultados.

En síntesis, es posible señalar de manera global que los niños suelen tener un mayor espacio para protagonizar —en términos de las oportunidades que tienen para hablar— las situaciones de enseñanza de los niveles Transición por sobre las situaciones de enseñanza básica. Lo que es esperable, dado que como señala consistentemente la literatura, la dinámica interaccional de las situaciones educativas en este nivel, suele ser más frontal y centrada en la exposición del profesor.

Asimismo, es interesante observar a partir del análisis de los datos, que las profesoras del nivel Básica suelen hacer más preguntas a los niños que las maestras del nivel Transición, lo que debiera dar espacio a mayores intervenciones de los niños, a posibilitar la emisión de una mayor cantidad de palabras y a la posibilidad de diversificar su vocabulario frente a una necesidad de uso mayor, siempre y cuando estas fueran preguntas abiertas y de buena calidad. No obstante, según la información analizada no ocurriría de esta manera. Una hipótesis posible de formular hasta este punto, es que en las situaciones del nivel Básico las profesoras formulen preguntas de calidad discreta, conducentes a respuestas cerradas o dicotómicas. Si bien, lo señalado estaría en línea con lo descrito por la literatura, requiere ser corroborado con el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos que se presenta en el siguiente capítulo de la tesis.

A su vez, las y los niños de Transición producen una mayor cantidad de turnos de habla y de palabras que los de Básica, pero las educadoras hacen menos preguntas. Esto podría ser indicador de que el habla de los niños ocurre en el marco de interacciones iniciadas por los propios niños o conformadas por repeticiones, y con escasas intervenciones de la educadora sin perjuicio de que cuenten con una intencionalidad pedagógica a la base.

Los análisis realizados también podrían llevar a plantear que los intercambios dialógicos se dan en el contexto de interacciones poco guiadas por las educadoras, sin mayor orden ni estructura, o carentes de intencionalidad pedagógica detrás. Desde luego, estos no constituyen supuestos absolutos por lo que se espera que, como se ha venido señalando, el análisis cualitativo de los datos contribuya a profundizar la comprensión de las situaciones descritas, que se pondrán en relación con la literatura previa en el capítulo de discusión.

Capítulo 5. El texto académico y social y el uso de preguntas en las situaciones de enseñanza

El propósito de este capítulo es dar cuenta de las preguntas centrales de esta investigación de tesis. En este sentido, se intenta dilucidar cómo se configuran el texto académico y social en las situaciones de enseñanza que llevan adelante en sus prácticas las docentes en formación. Asimismo, y más específicamente, se busca dar cuenta de cómo emplean las preguntas para gestionar ambos tipos de textos. En ambos casos se consideran eventuales diferencias en función de si se trata de situaciones que tienen lugar en la Educación Parvularia o en los primeros años de la Educación Básica. En el caso del uso de las preguntas para la gestión de los textos académico y social, se consideró también el tipo de actividad que se desarrolla en la situación de enseñanza.

En la formulación del planteamiento conceptual al que se busca atender en este capítulo se tuvieron en cuenta las investigaciones previas sobre texto académico y social (Green y Weade, 1987; Green et al., 1988; Weade y Green, 1985) y sobre el uso de preguntas (Green y Weade, 1987; Weade y Green, 1985; Green et al., 1988) ya desarrolladas en el capítulo de antecedentes de esta tesis.

5.1 Metodología específica de este estudio

Para dar cuenta de las preguntas planteadas se recurre a una metodología mixta que combina procedimientos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar se utilizó un procedimiento que recurre al uso heurístico de categorías desarrolladas en estudios previos (Miles y Huberman, 1994, citado en Creswell, 1998). Siguiendo a Green (Green y Weade, 1987; Green et al., 1988; Weade y Green, 1985) se identificaron los textos sociales y textos académicos. El uso heurístico de estas categorías dio lugar a la identificación de una categoría adicional, el texto mixto, que reúne aquellas incidencias que conjuntamente cumplen con las características de los textos sociales y académicos (Green y Weade, 1987; Green et al., 1988; Weade y Green, 1985; Santa Barbara Classroom Discourse Group).

En el caso de las preguntas, el análisis retomó la misma clasificación de Green para distinguir los tipos de textos, y adicionalmente se consideró las distinciones según su complejidad (Nassaji y Wells, 2000), grado de restricción (De Rivera et al. 2005), y nivel de conocimiento previo del maestro sobre la respuesta (Nassaji y Wells, 2000). También se recurrió al método comparativo constante de la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) para analizar inductivamente el rol de las preguntas en la construcción de ambos tipos de textos, lo que permitió construir categorías en base a ello.

Luego se realizó un análisis cuantitativo que permitió relacionar la cantidad y tipo de preguntas según la clasificación utilizada (De Rivera et al. 2005; Nassaji y Wells, 2000), con el tipo de actividades que implementaron las maestras de los dos niveles educativos estudiados.

5.2 Resultados

5.2.1 Tipos de texto en la Educación Parvularia y la Educación Básica

El análisis que se presenta a continuación corresponde a una mirada focalizada en el tipo de texto y preguntas que emplean las maestras practicantes en sus intervenciones. En primer término, se consideraron las categorías elaboradas a partir de las nociones de texto académico y texto social propuestas por Weade y Green (1985), las que se utilizaron como referencia para elaborar las categorías que se presentan y ejemplifican a continuación por nivel educativo:

5.2.1.1 Texto académico. Corresponde al conocimiento o información que entrega el/a maestro/a Sobre el conocimiento o contenido curricular de la clase, su estructura y/o los procedimientos relacionados a éste.

Ejemplo 1.

Nivel Transición: Maestra Practicante:

“...el objetivo de hoy es que ustedes <con un dibujo> [?] representen

a sus familias # pero no los primos # los tíos # no sino con las personas con la que ustedes viven # sus familiares # ya ? quién podría compartir quién [?] es su familia ?...”

Ejemplo 2:

Nivel Básico: Maestro practicante:

“...debajo de la tierra # debajo # que es como unos hoyos por debajo de la tierra # y son <grandes>[/] # hay algunos conejos que no viven debajo de la tierra como los que uno tiene en su casa # pero en general viven en la tierra # y dice así # uno # dos # tres # cuatro # cinco # mamá conejo cuenta los pasteles que preparó para sus hijos # qué extraño comentó # preparé seis pasteles # uno para cada uno de mis conejitos # los dejé acá para que se enfriaran # y ahora falta uno #..”

5.2.1.2 Texto social. Corresponde a la transmisión de información implícita o explícita que entrega el/a maestro/a a los/as niños/as sobre cómo participar en la clase.

Ejemplo 3:

Nivel Transición: Maestra practicante:

“...Agustín # me concentro # ojos muy atentos # todos quédense con las manitos así # quédense con las manitos así # miren lo que tengo acá...”

Ejemplo 4:

Nivel Básico: Maestro Practicante:

“...mantener la sala limpia # esa es muy importante # sobre todo en este curso # hay que preocuparnos de nuestra sala # xxx qué dije? #

levantar la mano para hablar # yo no le puedo hacer caso xxx # Tomás...

5.2.1.3 Texto Académico/ Social. Corresponde a emisiones realizadas por el/la maestro/a en la que están presentes características de ambos tipos de texto, con algunos de los propósitos señalados.

Ejemplo 5:

Nivel Transición:

Maestro Practicante:

*“...ya # la mayúscula # Ainara # miren la Ainara # la mayúscula #
la Ainara no se acuerda #
Isidora # ya # el Vicente # Alonso # siéntese #...”*

Ejemplo 6:

Nivel Básico:

Maestro Practicante:

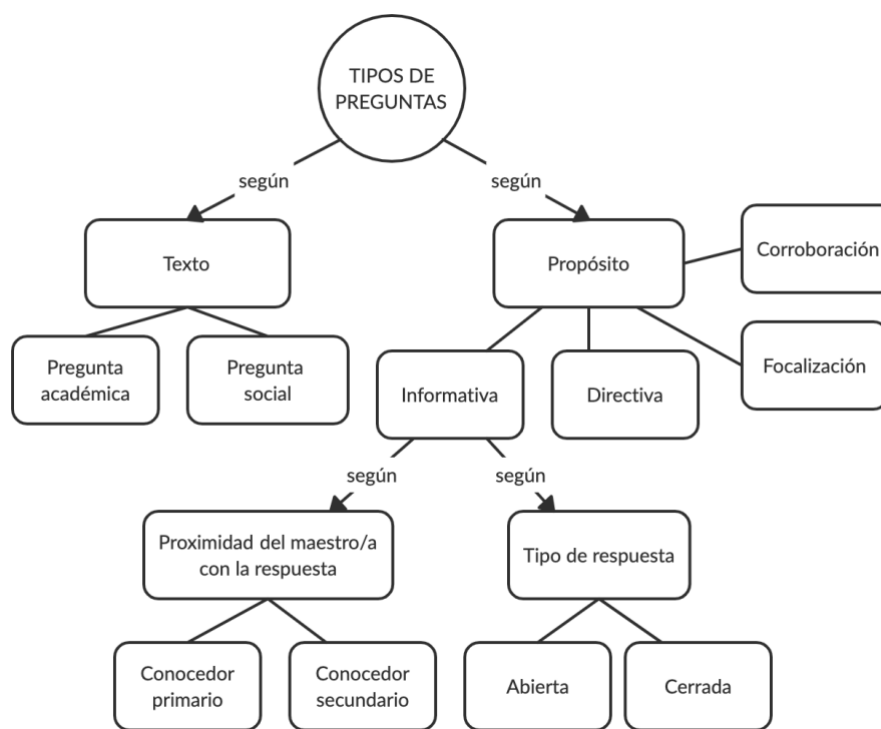
*“...con la p mayúscula # Pedro # shh # shh # silencio # ahora lo que
vamos a hacer # yo les voy a pasar una guía # silencio # y ustedes
van a tener que hacer algo similar a lo que estamos haciendo ahora #
miren # son dos cosas super simples # la primera instrucción # acá #
que trae acá abajo # no es necesario que indiquen [?] todas las
líneas # lo que ustedes puedan # tienen que poner abajo todo lo que
vean en el dibujo # y tenemos que responder a la pregunta # qué es ?
cierto ? # entonces # aquí abajo ponemos si es un nombre propio o
común #...”*

5.2.2 Análisis cualitativo de los tipos de preguntas

El análisis inductivo realizado de las transcripciones de los video permitió identificar distintas categorías definidas de preguntas.

Figura 13

Tipos de preguntas



Fuente: elaboración propia

A continuación se define cada una e ilustra con fragmentos de intercambio tomados de las transcripciones de los videos.

5.2.2.1 Pregunta académica. Son preguntas realizadas por el/la maestro/a acerca del contenido y/o su estructura (conceptual, disciplinario, procedimental, etc.). Su función puede ser *Informativa*, es decir, se orienta a obtener información sobre lo que los niños conocen, comprenden, recuerdan, etc.

Adicionalmente, las preguntas informativas pueden subclasificarse según la proximidad del maestro a la respuesta en *conocedor primario*, cuando la maestra maneja a priori el contenido de la respuesta, y en *conocedor secundario* en los casos en los que la maestra no conoce el contenido de la respuesta.

Una tercera clasificación considera su forma para clasificarlas en *preguntas abiertas*, cuando inducen al niño a dar una respuesta divergente, y en *preguntas cerradas*, cuando inducen al niño a dar una respuesta convergente o dicotómica.

a) Pregunta académica con función informativa, en la que el maestro es conocedor primario de la respuesta, y su formulación induce al niño a configurar una respuesta con forma cerrada.

Ejemplo 7:

Nivel Transición:

Maestra Practicante:

“...muy bien! de la manzana # y esta fruta xxx sombra que está [?] acá #
a qué fruta corresponderá ?

Niño 5:

...naranja .

Maestra Practicante:

...a la naranja! y esa que estás haciendo tú ? [la educadora pregunta a cada niño] ... la naranja! muy bien !

Niño 4:

...la mía es naranja .

Maestra Practicante:

...la naranja # seguro ? mira ese es más grande [=! apuntando a una sombra] .

Niño 4:

...naranja .

Maestra Practicante:

...qué otra fruta es más chiquitita ? y es parecida a la naranja ?

Niño 4:

...esta .

Maestra Practicante:

...bien # si ya estamos terminando # mira y esa sombra de qué fruta

podrá ser ? Ángelo ? será de la naranja # o será de la mandarina ?

[=! mostrando dos frutas] la naranja es más grande y la mandarina es más chiquitita...”

Ejemplo 8:

Nivel Básica:

Maestra Practicante:

“...qué sería esta imagen ? # levantando la mano # Cata@f ?

Niña:

...una portada de un cuento .

Maestra Practicante:

...una portada de un cuento # sí # puede ser # Florencia ? # de una leyenda o de un mito # xxx la portada de un texto ?

b) Pregunta académica con función informativa, en la que el maestro es conocedor primario de la respuesta, y su formulación induce al niño a configurar una respuesta con forma abierta

Ejemplo 9:

Nivel Transición:

Maestra Practicante:

“...qué es esto ?

Grupo niños:

...un tesoro !

Maestra Practicante:

...ah y # y qué habrá en este tesoro ?

Maestra Practicante:

...# para qué sirve esto ?

Grupo niños:

...para guardar # monedas .

Maestra Practicante:

levantemos la manito cuando quieran opinar # Santiago .

Niño 3:

...para guardar monedas .

Maestra Practicante:

...para guardar monedas # y qué otros tesoros pueden haber ?

Niño 3:

yo !

Maestra Practicante:

...levanten la mano # pero siéntense bien # se puede caer # qué puede

haber en un tesoro también ?

Niño 4:

...yo sé !

Maestra Practicante:

...Martín # escuchemos al Martín .

Maestra Practicante:

...monedas también dice el Martín # se nos arrugó un poco el tesoro .

Grupo niños:

...oro .

Maestra Practicante:

...Magdalena # qué otra cosa puede haber en un tesoro ?

Grupo niños:

...oro .

Niño 6:

...yeh # collares de perlas .

Maestra Practicante:

...collares de perlas # y eso ustedes # cómo lo saben ?

Niño 7:

...porque...

Maestra Practicante:

...porque lo vieron en los monitos # yo creo que todos ustedes lo vieron en los monitos # o no ?..."

Ejemplo 10:

Nivel Básica:

Maestra Practicante:

"...le faltaba un nombre a su mascota # cierto ? # al gato # y por qué ? # qué sugerencia le dio su amigo ? # xxx # Máximo ?

Niño 1:

...que le pusiera solo gato .

Maestra Practicante:

...y le gustó esa idea Cristian ?

Grupo niños:

...nooo [:no] !

Maestra Practicante:

...Cristian ? # por qué no Cristian ? # <por qué> [/] por qué no le podemos poner solamente gato ?

Grupo niños:

...porque xxx .

Maestra Practicante:

...osea podemos ponerle gato # pero vamos a tener un problema .

Niño 2:

...porque hay muchos gatos .

Maestra Practicante:

...Alexander ?

Niño 2:

...porque hay muchos gatos .

Maestra Practicante:

...hay muchos gatos # cierto ? # entonces # qué quería ella ?

Niño 2:

...un nombre .

Maestra Practicante:

...ponerle un nombre # verdad ? # Alexander ? # Carlita@f ? # acá # ponerle un nombre # y por qué crees +// .

Maestra Practicante:

...Máximo # shh # Martín ? # por qué crees tú que es necesario ponerle un nombre a su mascota ? # Alexander [?] # porque # claro # silencio # porque hay muchos gatos # pero qué problema tendríamos ?...”

c) Pregunta académica con función informativa en la que el maestro es conocedor secundario de la respuesta, y su formulación induce al niño a configurar una respuesta con forma cerrada.

Ejemplo 11:

Nivel Transición:

Maestra Practicante:

“...lo encontró ? # cuántos son ?

Niño 7:

...no lo alcanzamos # tía nos ayuda ?

Maestra Practicante:

...arréglenselas ustedes # ya # yo los voy a ayudar # <cuidado> [/] cuidado # <oiga> [/] oiga .

Maestra Practicante:

...niños # afuera no hay nada .

Ejemplo 12:

Nivel Básico:

Maestra Practicante:

“...cómo va tu lectura ? # que levante la mano quien puede leer # ya # y # como va la lectura ? # a ver # Noelia # cómo va tu lectura ? # va bieeen [:bien] # te falta un poquito # cómo va tu lectura ? # puedes leer rápido ?

Niño 3:

...lento .

Maestra Practicante:

...lento ? # ya # alguien más ?

Niño 1:

...yo puedo leer lento !

Maestra Practicante:

...sh ! # levantando la manito # Matías ? # cómo va su lectura ?

Niño 3:

...bien .

Maestra Practicante:

...bien ? # puede leer rápido ? # y # entiendes todas las palabras ? Jean Paul ! # cómo va tu lectura ?

Niño 2:

...bien !

Maestra Practicante:

...bien también # Montse # tu lectura # cómo va ? # bien # más o menos # más o menos mal .

Niña 4:

...lento ...”

d) Pregunta académica con función informativa en la que el maestro es conocedor secundario de la respuesta, y su formulación induce al niño a configurar una respuesta con forma abierta.

Ejemplo 13:

Nivel Transición:

Maestra Practicante:

“...por qué crees tú que no tenía amigos ?

Niña 7:

...xxx

Maestra Practicante:

...y él ? por qué no tenía ? # **qué crees tú ?** # ya ! # entonces # tengo una sorpresa para ustedes # se acuerdan de la máscara que tenía al principio ?

Grupo niños:

...siiiiiiii [: sí]

Maestra Practicante:

...traje una máscara para todos ! # pero # los monos son así ?

Grupo niños:

...no!

Ejemplo 14:

Nivel Básico:

Maestra Practicante:

...porque no podemos opinar # cierto ? # si no se ve xxx # ya # entonces # antes de hacer la lectura # ee # Sebastián # ee # pon atención # dice # **conoces alguna historia curiosa # o divertida # que haya ocurrido con animales ?** # una historia curiosa # algo como lo que # ustedes jamás hayan escuchado .

Niño 1:

...el león duerme hasta que el león le lleva su comida .

Maestra Practicante:

el león duerme # hasta que el león le lleva su comida # emm # Vicente # la última...”

e) Preguntas académicas con función directiva. Son preguntas realizadas por el/la maestro/a acerca del contenido y/o su estructura (conceptual, disciplinario, procedimental, etc.) y que, aun cuando están formuladas como una interrogación, llevan una orden o instrucción implícita.

Ejemplo de pregunta académica con función directiva:

Ejemplo 15:

Nivel Transición:

Niña 4:

“...tía # ahora a mi # tía .

Maestra Practicante:

...qué pasó acá ?

Niña 4:

...<tía a mi> [/] # <tía mira !> [/] .

Maestra Practicante:

...tú te imaginas que hay peces ahí ?

Niña 4:

...tía mira ! # tía éste xxx .

Niño 1:

...xxx .

Maestra Practicante:

...lo quieres hacer de nuevo ?

Niño 1:

...siii [: si] .

Maestra Practicante:

...ya .

Niño 14:

...<tía> [/] otra vez lo está haciendo ahí ...”

Ejemplo 16:

Nivel Básico:

Maestra Practicante:

“...Sebastián # Sebastián # qué le pasaba a este lorito ? # por qué lloraba ?
Sebastián Orellana [?] # qué pasaba con sus alitas ? # **sabe o no sabe ?**
por qué no sabe ? # porque estaba hablando # ya # escucha
atentamente lo que va a decir xxx ...”

f) Preguntas académicas con función de focalización. Son preguntas realizadas por el/la maestro/a acerca del contenido y/o su estructura (conceptual, disciplinario, procedimental, etc.) y cuyo propósito es lograr situar la atención del niño en el contenido curricular, su estructura y/o procedimientos.

Ejemplo 17:

Nivel Transición:CREP01K-L.201

Maestra Practicante:

“...si pues # ya entonces les voy a entregar lo(s) cuaderno(s) y arriba van a poner el título # **qué dice ahí ? quién sabe ? quién se atreve ?**

Grupo niños:

...<mi familia> [/] !

Maestra Practicante:

...**qué dice acá ?**

Grupo niños:

...mi familia !

Maestra Practicante:

...este va a ser el # título # ya ? y van a dibujar su familia bien bonito ...”

Ejemplo 18:

Nivel Básico:

Maestra Practicante:

“...a Homero Simpson # uy bien # qué hicimos después de la sopa de
letras ? # escribimos # qué escribimos ? # **qué es lo que está acá ? #**

Juan José ? # el ob(jetivo) +// ...”

g) Preguntas académicas con función de corroboración. Se trata de preguntas realizadas por el/la maestro/a acerca del contenido y/o su estructura (conceptual, disciplinario, procedimental, etc.) y cuyo propósito se orienta a confirmar alguna emisión realizada por el adulto o el niño.

Ejemplo 19:

Nivel Transición:

Maestra Practicante:

“...en el zoológico que viste # te lo mostré o no ? # quién está en este
zoológico ? **quién estaba aquí ?**

Niño 6:

...las personas !

Maestra Practicante:

...quién está adentro de la jaula ?

Niño 6:

...las personas !

Maestra Practicante:

**...las personas cierto Renato ? # ellos fueron al zoológico # pero en ese
zoológico habían animales ?**

Grupo:

...nooooo [: no]

Maestra Practicante:

...no ! a *// ...”

Ejemplo 20:

Nivel Básica:

Maestra Practicante:

“...Sofi # tú no estás de acuerdo ?

Niña 3:

...no .

Maestra Practicante:

...por qué ?

Niña 3:

...yo creo que es un cuento .

Maestra Practicante:

...tú crees que es un cuento ? # por qué sería un cuento ? tiene las partes de un cuento # verdad ? # tiene autor # tiene un título # llamativo # tiene una imagen # muy bien # entendió por qué es un cuento ? # ya # entonces ahora vamos a escuchar ...”

5.2.2.2. Pregunta social. Se refiere a aquellas preguntas que dan pautas para la participación y/u organización social de la clase. Mediante éstas el maestro orienta de manera explícita o implícita cómo y cuándo intervenir. Su función puede ser directiva, de focalización o corroboración.

a) Pregunta social con función directiva: aun cuando está formulada como pregunta tiene una orden o instrucción implícita

Ejemplo 21:

Nivel Transición:

Maestra Practicante:

“...hoy día +//. Bastián! quiero que me pongan mucha atención porque # todos me van a escuchar # Cote@f ! puedes dejar el libro ahí por favor ?

...xxx yo no voy a escuchar a nadie no (es) cierto # porque me duele mucho los oídos .

Denisse?

Agustín !...”

Ejemplo 22:

Nivel Básico:

Maestra Practicante:

*“...recuerden que los vasos tienen otra característica # qué es esto ? José Olivares # José Olivares Francisca # recuerda que tú te llamas Francisca # no José Olivares # ya # cómo se llama esto ? # **yo sé que tú sabes # qué es ? # te llamas José Olivares ? # entonces ?...”***

b) Pregunta social de focalización. Su propósito es captar la atención del niño.

Ejemplo 23:

Nivel Transición:

Maestra practicante:

“...xxx yo no voy a escuchar a nadie no (es) cierto # porque me duele mucho los oídos .

Niño 1:

...xxx el Lobo .

Maestra practicante:

...Denisse?

niña 3:

...xxx .

Maestra practicante:

...Agustín ? pasó el cazador .

Ejemplo 24:

Nivel Básico:

Niño 2:

"...los valores son como # alguien <que cuida>[/] # algo que quiere mucho # algo que vale mucho .

Maestra practicante:

...qué más ? Sabrina ?

Niño 3:

...xxx .

Maestra practicante:

"...el Pablo # escuchó a la Sabrina ? # no # muy bien # **alguien más ?** # quién se recuerda de algunos valores ?

Niño 4:

...la pelota !

Maestra practicante:

...pero estamos hablando # eso tiene valor # pero estamos hablando de otro tipo de valores # como por ejemplo # cuando yo digo # no tengo que mentir # no tengo que robar # **qué otra cosa ?** # oye! # **qué más ?**

bueno # vamos a revisar # Karina .

Niño 5:

...xxx se llevó la pelota de su amigo ...”

c) Pregunta social de corroboración. Supone que, incluso cuando está formulada como pregunta, lo que busca es corroborar la comprensión del niño.

Ejemplo 25:

Nivel Transición:

Maestra practicante:

“...Amaro # el Amaro va a querer su nombre ? # yo ahora les voy a entregar a cada uno su nombre # y las tías les vamos a ayudar a abrirlos # okey ?

Grupo:

...ya .

Maestra practicante:

...para que no lo rompan ...”

Ejemplo 26:

Nivel Básico:

Maestra practicante:

“...sentarse correctamente # todos están cumpliendo esa primera norma ?

Niño 1:

...sííí [: si] ! %

Maestra practicante:

...todos están cumpliendo esa primera norma ?

Niño 2:

...sííí [: sí] !

Niño 3:

...nooo [: no] !

Maestra practicante:

no ?

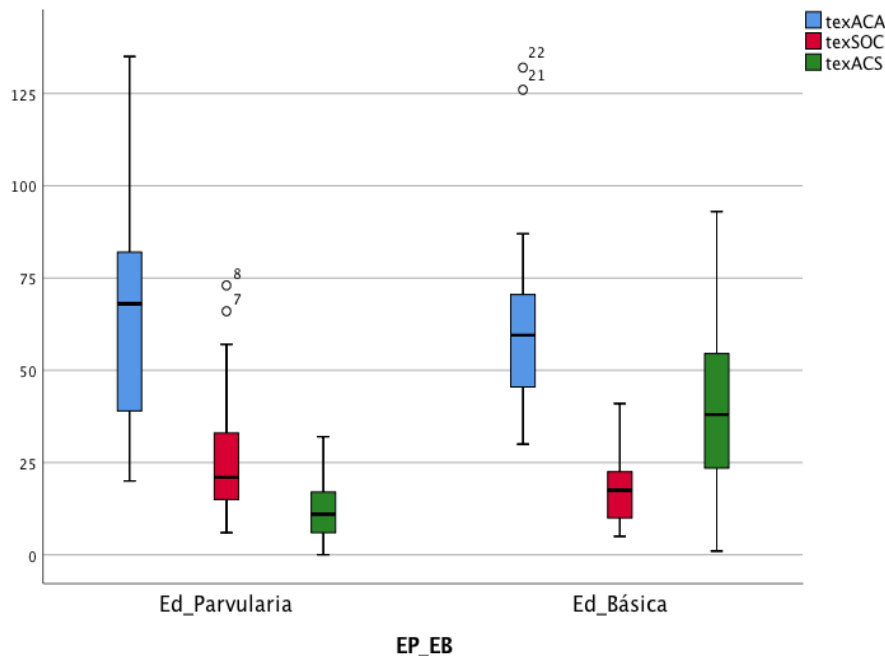
5.2.3 Análisis cuantitativo de los tipos de textos y las diferencias del uso de preguntas para gestionarlos

Posteriormente a la elaboración y la identificación de las categorías de tipos de textos en las situaciones de enseñanza y de las preguntas que se usan para gestionarlos así como a su conceptualización en función de aquellas dimensiones que las caracterizan y definen se llevó a cabo un análisis cuantitativo. Dicho análisis tuvo por objetivo establecer diferencias en los tipos de texto y en los tipos de preguntas en función del nivel educativo y del tipo de actividad.

En la Figura 13 se presenta la distribución de texto, académico, social y mixto, empleados por las maestras practicantes para Educación Parvularia y Educación Básica.

Figura 14

Distribución tipos de texto empleados por las maestras practicantes



Fuente: elaboración propia.

En relación a texto académico (TACA), es posible observar una leve diferencia entre los niveles educativos siendo la mediana en Educación Parvularia, es de 68,00 y en Educación Básica cercana a 60. En Educación Básica, si bien se observa menor variabilidad y consistencia en la concentración de casos, se presenta una dispersión que no se observa en Educación Parvularia. Pese a haber una mayor utilización de texto académico en Educación Parvularia respecto de Educación Básica, la diferencia no es estadísticamente significativa, según el valor de U: 224,500 $p < 0,560$.

En el mismo sentido, los valores para texto social (TSOC), en el caso de educación parvularia de 21,00 con mayor variabilidad y dispersión, y en educación

básica, cercano a los 18,00 establecen según el valor de U: 180,000 $p < 0,109$, una diferencia que no sería estadísticamente significativa.

Contrariamente a lo señalado, para el caso de texto académico/social (TACS), si es posible evidenciar una diferencia estadísticamente significativa entre Educación Parvularia, cuyo valor es 11,00 y Educación Básica, cuyo valor es 38,00. Con un valor U: 49,5 $p < 0,000$. Este resultado indicaría un mayor uso de texto académico social en el caso de Educación Básica respecto de Educación Parvularia.

Es posible que en Educación Básica, este uso no se trate necesariamente de intercambios que incorporen conceptos e ideas para participar en el aula, sino más bien, a instrucciones asociadas al tipo de tareas predominantes en este nivel educativo, las que requerirían mayor seguimiento de instrucciones y estructura. Esta cuestión será profundizada en el apartado de discusión de este estudio.

5.2.4 Diferencias cuantitativas en los distintos tipos de preguntas para gestionar los textos académico, social y mixto

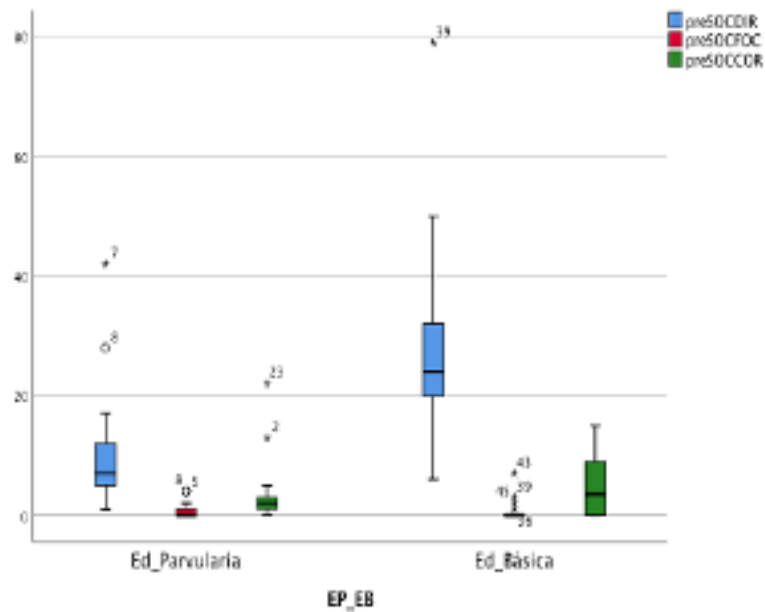
En cuanto a las preguntas sociales utilizadas por las maestras, se observa en la Figura 13 que la pregunta social directiva (SOCDIR), es más empleada en por las maestras de básica con una mediana de 24, que en Parvularia, cuya mediana es de 7, con una U: 54,000 $p < 0,000$. Esto da cuenta de una diferencia estadísticamente significativa. En ambos niveles se presentan casos atípicos, y una mayor cantidad de casos sobre la mitad superior de la distribución. No obstante, el uso de tipo de pregunta es mayor en el nivel transición que en básica.

Sobre la pregunta social de focalización (SOCFOC), esta se expresa mínimamente en ambos niveles con una mediana de 0,0 con una U: 187,500 $p < 0,094$ sin presentar diferencias estadísticas entre ellos, y con una similitud en cuanto a la presencia de casos atípicos. Finalmente, la pregunta social de corroboración (SOCCOR), se evidencia más utilizada en básica, con una distribución homogénea en ambos niveles —siendo su mediana de 2,0 en Educación Parvularia presentando en este nivel una dispersión de dos casos, y de 3,50 en el

de Educación Básica— con una $U:193,500$ $p < 0,192$, lo que no constituye una diferencia significativa, como puede apreciarse en la siguiente figura:

Figura 15

Pregunta social

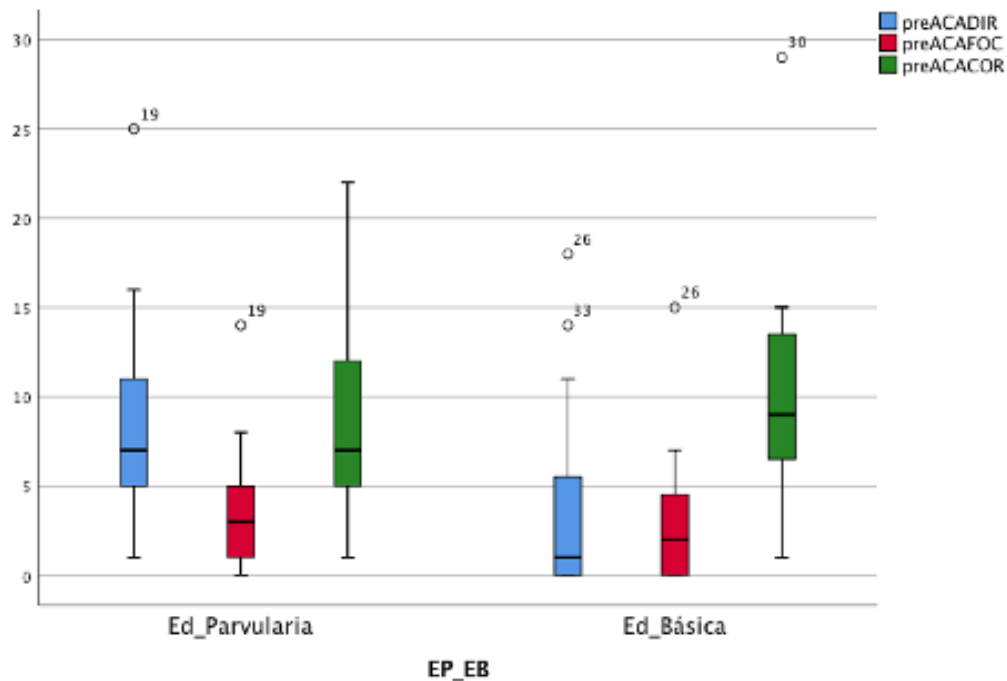


Fuente: elaboración propia.

La distribución de los distintos tipos de pregunta académica se presentan en la Figura 15.

Figura 16

Pregunta académica



Fuente: elaboración propia.

En relación con aquellas que poseen una función directiva (PRECADIR), en la Figura 15 se observa una mayor utilización en las maestras de Educación Parvularia con una mediana de 7,0, que en las de Educación Básica, cuya mediana es de 1,0. Se observa además en este nivel educativo, que la mitad de los casos se ubican en la parte superior del rango intercuartil además de presentar una mayor proporción de valores atípicos. En el caso de Educación Parvularia, hay una mayor distribución entre el rango inferior y superior con solo un valor atípico. Se observa en este caso una diferencia estadísticamente significativa con un valor $U:107,000$ $p < 0,001$.

En cuanto a la pregunta académica con función de focalización (PAF), no existe mayor diferencia entre los niveles educativos de Educación Parvularia y Educación Básica, siendo sus medianas de un valor de 3,0 y 2,0, respectivamente.

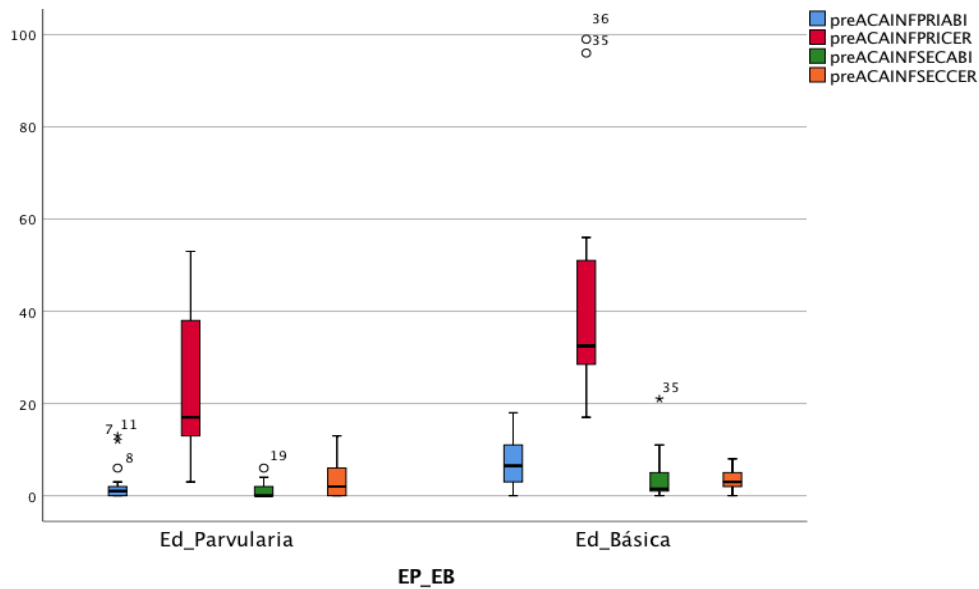
Ambos niveles presentan una distribución similar, un valor $U: 200,500$ $p < 0,252$, diferencia que no resulta estadísticamente significativa.

La pregunta académica de corroboración (PACACOR), es la más utilizada en ambos niveles educativos, los que presentan valores parecidos con medianas de 7,0 para Educación Parvularia, 9,00 para Educación Básica, lo que da cuenta de una concentración similar de casos, observándose una mayor variabilidad en Educación Parvularia, y un caso atípico en Educación Básica. El valor de $U: 217,500$ $p < 0,457$ y no representa una diferencia estadísticamente significativa. Una posible lectura a los datos descritos podría vincularse con el predominio de un estilo de enseñanza directivo y expositivo, que podría estar limitando la participación de los niños a la corroboración de las emisiones de las maestras, tal como se retomará en la discusión de los resultados de esta tesis.

A continuación, en la Figura 16 se presentan los datos de pregunta académica con función informativa. Debido a su complejidad y relevancia para la enseñanza, se ha optado por analizarlas de manera particular respecto de las otras preguntas académicas.

Figura 17

Pregunta académica informativa



Fuente: elaboración propia.

Los datos presentados en la Figura 16 muestran respecto de la pregunta académica informativa —en la que la maestra es conocedor primario de la información, en tanto contiene la respuesta de los párvulos, y que en su formulación admite que ésta sea abierta (PAIPA) — que su utilización difiere considerablemente entre niveles. No obstante en ninguno de ellos se utiliza consistentemente. En relación a Educación Parvularia el valor de la mediana es 1,0 observándose mayor dispersión, mientras que en Educación Básica esta asciende a 6,50 presentando una variabilidad considerablemente mayor respecto de educación parvularia, con un valor U: 108,500 $p < 0,001$, lo que da cuenta de una diferencia estadísticamente significativa.

La pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedor primario de la información, y que supone una respuesta cerrada (PAIPC), es considerablemente la más empleada en ambos niveles educativos. Aun cuando corresponde a un estímulo escasamente movilizador para el pensamiento del niño y con un desafío cognitivo limitado, su frecuente utilización es indiscutible. En el

caso de educación parvularia el valor de la mediana es de 17,00 y en el caso de Educación Básica este asciende a 32,50 presentando dos casos atípicos, y con un valor $U:112,00$ $p < 0,002$ evidenciando una diferencia estadísticamente significativa con una utilización que casi se duplica en el nivel de Educación Básica.

Con relación a la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedor secundario del contenido que debiera tener la respuesta del niño, y cuya formulación posibilita que esta sea abierta (PAISA), se observa una escasa utilización en ambos niveles, siendo la mediana de educación parvularia de 0,0 y en el caso de Educación Básica de 1,50. No obstante los valores señalados, cabe destacar que en Educación Básica se aprecia un uso mayor de esta que en Educación Parvularia. Dado que el valor de $U:145,000$ $p < 0,012$, se considera estadísticamente significativa.

Finalmente, sobre la pregunta académica con función informativa en la que la maestra es conocedor secundario, y la posibilidad de respuesta que otorga al niño es cerrada (PAISC), es posible señalar que su utilización es discreta en ambos niveles. En Educación Parvularia el valor de la mediana asciende a 2,0 y en el caso de Educación Básica este es de 3,0 con un valor $U:197,500$ $p < 0,224$, lo que no constituye una diferencia mayormente significativa en términos estadísticos.

Lo expuesto en relación a la pregunta académica con función informativa, abre diversas interrogantes en torno al estilo interaccional y de enseñanza que asumirían las maestras practicantes, y sobre las oportunidades que tienen los niños de participar de interacciones que les generen beneficios educativos. Ello se retomará en la discusión de esta tesis.

5.2.5 Diferencias cuantitativas en los distintos tipos de preguntas para gestionar los textos según actividades

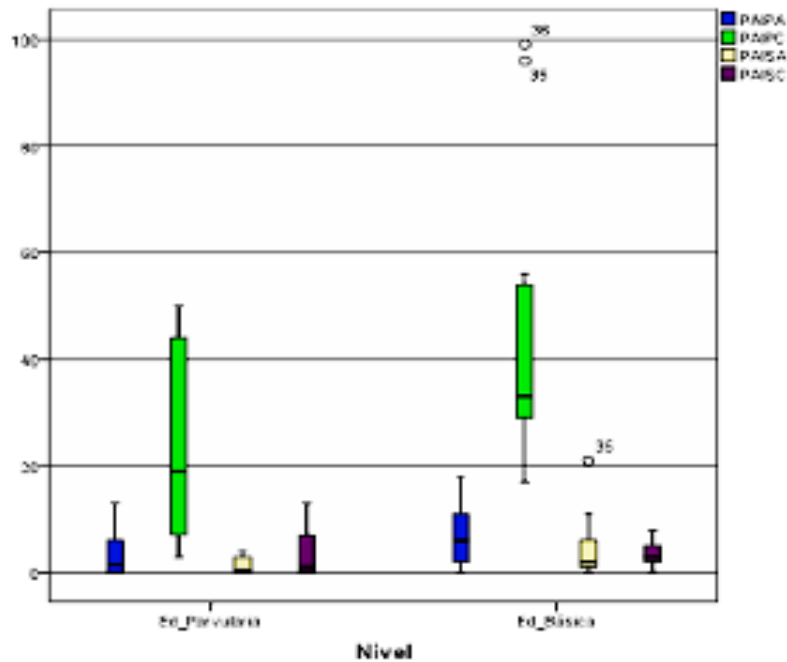
A continuación, se muestran resultados que relacionan el tipo de pregunta que utilizan las maestras con el ámbito de aprendizaje que abordan las situaciones de enseñanza analizadas (lenguaje, matemáticas, ciencias, sociedad y otros). Se

optó por considerar esta relación a fin de establecer si la naturaleza del contenido conceptual y/o disciplinario condicionaba un tipo de pregunta en particular.

A excepción de la siguiente figura que ilustra la relación entre pregunta académica informativa y el ámbito de aprendizaje lenguaje y comunicación en ambos niveles educativos, este análisis está focalizado en el nivel de Educación Parvularia, debido a que en el corpus analizado la casi totalidad de las situaciones de enseñanza de Educación Básica (98%) correspondían a este ámbito. En Educación Parvularia, en cambio, las situaciones de enseñanza que conforman el corpus contemplan los distintos ámbitos de aprendizaje.

Figura 18

Pregunta académica informativa ámbito Lenguaje y Comunicación



Fuente: elaboración propia.

Como se pone de manifiesto en la Figura 17, las preguntas académicas informativas en las que las maestras son conocedoras primarias de la información esperada, y conducen a una respuesta de tipo abierta (PAIPA), son predominantes en el nivel de Educación Básica, con una mediana de 6,00. En cuanto al nivel Educación Parvularia esta es de 1,50. Sin embargo, dado que el valor de U es de 58,500 $p < 0,187$, se considera que la diferencia no es estadísticamente significativa.

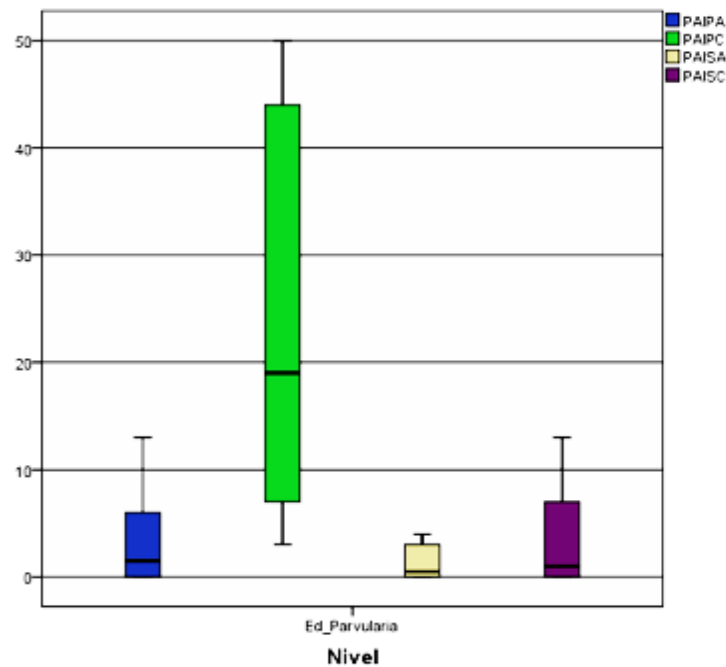
La utilización de la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora primaria de la información, y que supone una respuesta cerrada por parte del niño (PAIPC), es la más empleada por las maestras practicantes de ambos niveles, siendo la mediana en el caso de Educación Parvularia de 19,00 y de 33,00 para Educación Básica. Con un valor de U:48,00 $p < 0,066$, se considera que esta diferencia es estadísticamente significativa.

Las preguntas académicas informativas en las que la maestra practicante es conocedora secundaria, con respuesta abierta (PAISA), tienen una mediana de 0,50 para Educación Parvularia, y de 2,00 para Educación Básica. Con un valor de U:50 $p < 0,083$ siendo este estadísticamente significativo. Finalmente respecto de las preguntas académicas informativas en las que la maestra practicante es conocedora secundaria, y conduce a una respuesta cerrada (PAISC), sus medianas son de 1,00 para Educación Parvularia y de 3,00 en el caso de Educación Básica. El valor de U: 59,500 $p < 0,204$, da cuenta de que la diferencia no es estadísticamente significativa.

Como se señaló en la introducción de este apartado, se muestra a continuación la distribución del tipo de preguntas utilizadas por ámbito de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia.

Figura 19

Pregunta académica informativa para lenguaje en Educación Parvularia

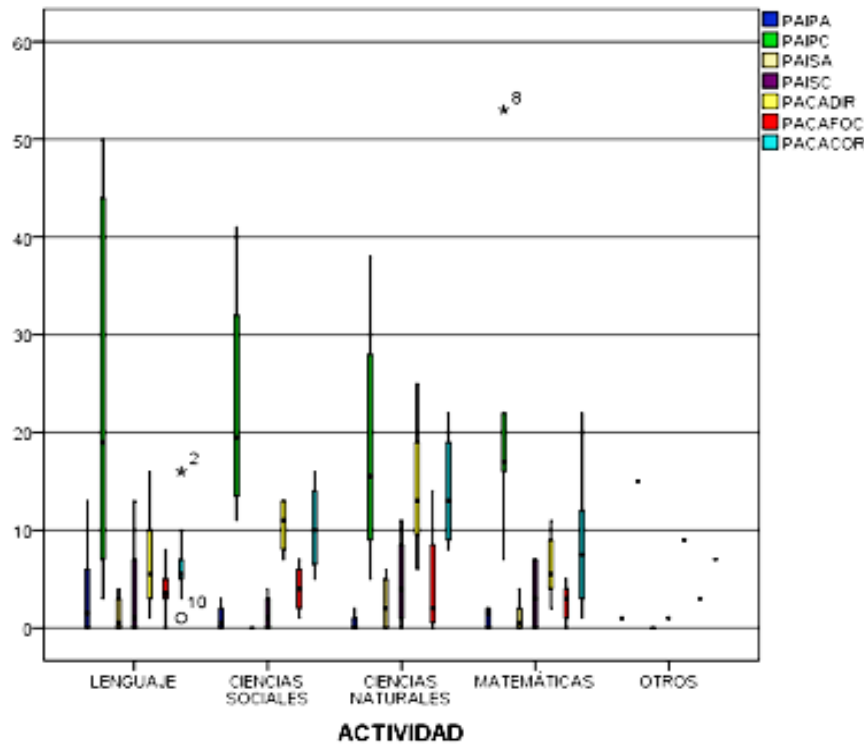


Fuente: elaboración propia.

Específicamente en el caso de Educación Parvularia, como se observa en la figura anterior, la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora primaria y conduce a una respuesta abierta (PAIPA), la mediana tiene un valor de 1,50. La pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora primaria y conduce a una respuesta (PAIPC), tiene una mediana de 19,00. La pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora secundaria y conduce a una respuesta abierta (PAISA), tiene una mediana con valor de 0,50. Finalmente, la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora secundaria y conduce a una respuesta cerrada (PAISC), tiene una mediana cuyo valor es de 1,00.

Figura 20

Todos los tipos de preguntas académicas en los distintos tipos de actividad en Educación Parvularia



Fuente: elaboración propia.

La Figura 19 que aquí se presenta, informa todos los tipos de preguntas académicas presentes en los distintos tipos de actividades del nivel de Educación Parvularia. En relación a las actividades de lenguaje, la pregunta académica informativa en la que las maestras son conocedoras primarias de la información involucrada en la respuesta de tipo abierta (PAIPA), su mediana es de 1,50. Respecto de las actividades de ciencias sociales, la mediana corresponde a 0,50, para las actividades de ciencias naturales es de 0,00; y de 1,50 en las actividades de matemáticas, con una U de Mann Whitney con un valor $U: 4,000$ $p < 0,909$, no siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

En cuanto a la pregunta académica informativa en la que las maestras son conocedoras primarias de la información involucrada en la respuesta, y ésta es de tipo cerrada (PAIPC), se observa una mediana para las actividades de lenguaje, de 19,00. En el caso de las actividades de ciencias sociales la mediana es de 19,50, en el caso de las actividades de ciencias naturales, es de 15,50 y en matemáticas es de 17,00. El valor de la U: 4,500 $p < 0,909$, no siendo ésta una diferencia estadísticamente significativa.

Sobre la pregunta académica informativa en la que las maestras son conocedoras secundarias y la respuesta esperada es de tipo abierta (PAISA), se observa que en las actividades de lenguaje la mediana es de 0,50. En las actividades de ciencias naturales es de 2,00 y en las de matemáticas es de 0,50. Cabe consignar que este tipo de pregunta no se registró en las actividades de ciencias sociales. El valor de U: 2,500 $p < 0,545$ para este tipo de preguntas no es estadísticamente significativo.

Sobre la pregunta académica informativa en la que las maestras son conocedoras secundarias y la respuesta esperada es de tipo cerrada (PAISC), la mediana es de 1,00 para las actividades de lenguaje y ciencias sociales. En las actividades de ciencias naturales la mediana es de 4,00, y en las actividades de matemáticas es de 3,00. El valor de U: 5,000 $p < 1,000$. No siendo esta, estadísticamente significativa.

En relación a las preguntas académicas directivas (PACADIR) utilizadas por las maestras en las actividades, se observa en el caso de las actividades de lenguaje una mediana de 5,50. En el caso de ciencias sociales, la mediana es de 11,00, en ciencias naturales es de 13,00, y en matemáticas de 5,50. El valor de U: 3,000 $p < 0,727$, no siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Las preguntas académicas de focalización (PACAFOC), presentan una mediana de 3,50 para el caso de lenguaje, 4,00 para el caso de las actividades de ciencias sociales, 2,00 para el caso de ciencias naturales y 3,00 para las actividades de matemáticas. El valor de U: 3,500 $p < 0,727$, no siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

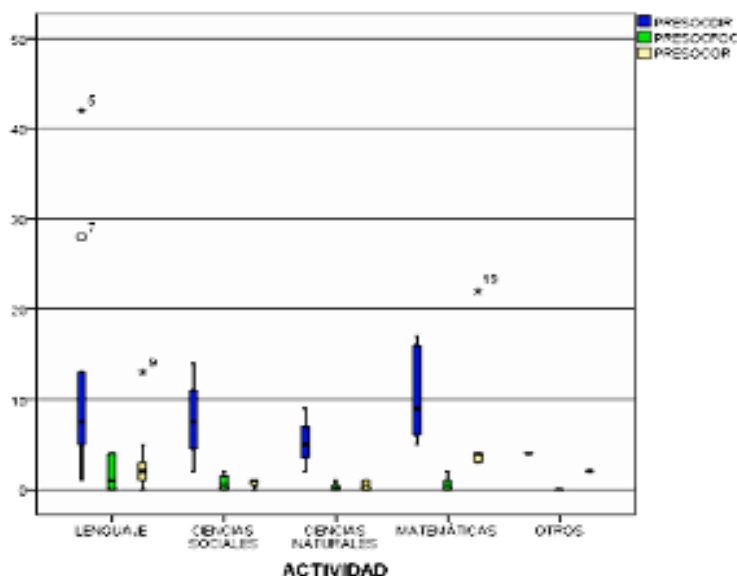
Finalmente, preguntas académicas de corroboración (PACACOR), presentan una mediana de 5,50 en el caso de las actividades de lenguaje, 10,00 en el caso de ciencias sociales, y 13,00 en las actividades de ciencias naturales. Este tipo de pregunta no se registró en las actividades de matemáticas. El valor de $U: 2,500$ $p < 0,545$, no siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Los datos presentados ponen de manifiesto que las preguntas más frecuentemente utilizadas por las maestras en todas las actividades de enseñanza corresponden a las preguntas académicas informativas en la que las maestras son conecedoras primarias de la información involucrada en la respuesta, y ésta es de tipo cerrada (PAIPC). Asimismo, se observa que las preguntas académicas directivas (PACADIR) son las segundas más frecuentes en todos los tipos de actividad. Las preguntas académicas informativas en la que las maestras son conecedoras secundarias de la información involucrada en la respuesta, y ésta es de tipo abierta (PAISA) resultan ser considerablemente las menos empleadas por las maestras, salvo en las actividades de ciencias naturales. Este tipo de pregunta no se da ni una sola vez, en las actividades de ciencias sociales. Igual situación ocurre con las preguntas académicas de corroboración (ACACOR) respecto de las actividades de matemáticas.

En la figura que se presenta a continuación se muestra la distribución de las preguntas de índole social en las distintas actividades de enseñanza.

Figura 21

Pregunta de tipo social en todos los tipos de actividades de Educación Parvularia



Fuente: elaboración propia.

En relación a las preguntas de tipo social, que utilizan las maestras en el nivel de Educación Parvularia en las distintas actividades de enseñanza, se observa de manera general, que las preguntas más empleadas por las maestras corresponden a la categoría social directiva (SOCDIR), siendo sus medianas de 75,0 para Lenguaje y Ciencias Sociales, 5,00 en el caso de Ciencias Naturales y 9,00 en Matemáticas, siendo el valor de $U:1500$ $p < 0,364$, no presenta una diferencia estadísticamente significativa. En cuanto a la pregunta social con función focalización (SOCFOC), se observa una leve mayor presencia en las actividades de lenguaje que en las otras, con un valor de la mediana de 1,00. En los otros tipos de actividad sus valores son de 0,50 para ciencias sociales, 0,00 para ciencias naturales y 0,50 para las actividades de matemáticas. En este caso, el valor de $U:2,000$ $p < 0,545$ no refleja una diferencia estadísticamente significativa. Finalmente, la pregunta social de tipo corroboración (SOCFOC), tiene una presencia discreta en todas las actividades analizadas. Siendo el valor de la mediana de 2,00 para el caso de lenguaje; 1,00 para ciencias sociales; 0,50 para ciencias naturales

y 4,00 en matemáticas. El valor de U: 4,500 $p < 0,909m$ no siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Capítulo 6. Discusión y consideraciones finales

Los resultados de esta investigación de tesis contribuyen al conocimiento de las características de las situaciones de enseñanza implementadas en los últimos años de Educación Parvularia y los primeros años de Educación Básica por las estudiantes de pedagogía, como parte de sus prácticas en el último tramo de su carrera universitaria.

Como se ha señalado, en la actualidad se considera que la formación inicial docente está completa en la medida que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de vivenciar los aprendizajes desarrollados sobre la enseñanza a través de experiencias de práctica (Ávalos, 2002, 2004; Del Río et al., 2010; Solís et al., 2011). En efecto, décadas de investigación han puesto en evidencia que el conocimiento posible de adquirir por un docente en formación o en ejercicio de la profesión, en contextos reales y situados, en los que deban confrontar dinámicas genuinas de enseñanza y las relaciones humanas implicadas en éstas, es infinitamente más consistente y perdurable que aquel que se reduce exclusivamente a la teoría, o que se elabora de manera lineal, desde la teoría a la práctica (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Hirmas y Cortés, 2015; Marcelo, 2010; Solís et al., 2011).

Considerando los resultados de numerosas investigaciones, previas que han puesto de manifiesto la relevancia que posee la calidad de las interacciones sociales para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje infantil (Barnes y Dickinson, 2017; Bowne et al., 2016; Dickinson et al., 2008; Dickinson y Smith, 1991; Mascareño et al., 2017; Snow, 2014, 2017), el objeto de estudio de esta tesis se focalizó en cómo se estructuran las interacciones que conforman las situaciones de enseñanza de docentes practicantes en los últimos años de la educación parvularia y en los primeros años de la educación básica. Ha sido motivo de interés este segmento de la trayectoria escolar en particular, por cuanto es frecuentemente señalado como espacio de generación de las posibles dificultades de aprendizaje y fracaso escolar posterior (Abry et al., 2015; Rosemberg y Borzone, 2004).

Específicamente, en un primer estudio se analizó cuantitativamente la estructura de las interacciones, en particular, los turnos de participación, la cantidad

y tipo de vocabulario y la diversidad léxica del discurso de las maestras y de los niños, para lo que se utilizó la metodología de registro, transcripción y análisis de muestras de habla espontánea (RETHAME). Un segundo estudio realizado, se focalizó con mayor profundidad, en cómo los turnos de participación de las maestras daban lugar a un “texto social” y a un “texto académico” (Weade y Green, 1985), mediante los cuales se mediatizan los contenidos de enseñanza en el contexto escolar. Asimismo, a través de un procedimiento cualitativo se elaboraron categorías de tipo de preguntas (Mascareño et al., 2017; Nassaji y Wells, 2000; Zucker et al., 2010) y se analizó el uso que hacían de ellas las maestras practicantes para gestionar los textos social y académico. En ambos estudios se atendió a las diferencias entre educación parvularia y básica en todos los aspectos considerados.

Los resultados del primer estudio pusieron de manifiesto que los niños de Educación Parvularia producen una mayor cantidad de turnos de intervención y de cantidad total de palabras, que los niños de educación básica, lo que puede explicarse a partir de las diferencias que con frecuencia se observan en la estructura de clases entre ambos niveles educativos (Azzerboni, 2006; Rodríguez et al., 2007). En el caso de las aulas de educación parvularia, por lo general las dinámicas interaccionales son más flexibles y los turnos de participación se gestionan más horizontalmente. En el caso de educación básica en cambio, ambos aspectos están más regulados por el adulto, y operan de manera más estructurada (Miller y Almon, 2009).

Rosemberg y Borzone (2004), obtuvieron resultados similares en un estudio en el que se comparó la actuación de las docentes de educación infantil y primaria. Si bien, en ambos niveles educativos, se constató la utilización por parte de las maestras de un discurso escolar asimétrico, éstas se diferenciaron en las maneras en que propiciaban la elaboración de conocimiento, siendo de forma colaborativa en educación infantil y transmisiva en la educación primaria. Lo que posibilitó la producción de una mayor complejidad sintáctica en las niñas y niños de educación infantil, que en los de educación primaria, poniendo en evidencia la importancia de brindarles, amplios espacios de participación en los que puedan utilizar el lenguaje

para comunicar sus ideas, y en los que las docentes puedan andamiar la construcción de conocimientos.

Respecto de la diversidad léxica empleada por los niños, sin embargo, queda en evidencia que ésta es mayor en educación básica que en parvularia, lo que siendo ponderado con el contexto de los resultados mencionados previamente, muestra que hay más repetición en los turnos de participación de los niños más pequeños que en los mayores. Ello resulta congruente con el desarrollo del vocabulario esperable en relación a la edad.

En relación a los turnos de participación de las maestras de educación parvularia y básica, si bien no se identificaron diferencias significativas en la cantidad de turnos de participación que estas ponen en juego en ambos niveles educativos, sí se observan diferencias en la cantidad total y de distintos tipos de palabras que configuran su discurso. En efecto, las maestras de educación básica emplean un número significativamente mayor de palabras totales y de distintos tipos de palabras, lo que da cuenta de que los turnos de intervención de las maestras de educación básica son más largos probablemente, porque ellas producen emisiones de una mayor complejidad sintáctica que las maestras de educación parvularia. Cabe suponer que esta diferencia en las características de los turnos de intervención de ambos niveles educativos da cuenta de la sintonización de las intervenciones de ambos grupos de docentes al nivel de desarrollo del lenguaje de sus respectivos grupos de niños.

A partir de lo señalado por la investigación de Weade y Green (1985) y en los trabajos posteriores que retoman los conceptos desarrollados por estos autores, los resultados del análisis de la participación de los niños y de las docentes en formación en las situaciones de enseñanza pueden comprenderse teniendo en cuenta distintos aspectos. En primer lugar, los niños del nivel inicial poseen menos conocimiento que los de primaria, sobre las formas preestablecidas de participación en el aula de los contextos educativos tradicionales, las que definen cuándo, cómo, o sobre qué hablar, y participar en el aula. Esto puede traducirse en una mayor frecuencia de participación producto de una menor capacidad de autorregulación

(Choi et al., 2016). Es probable que las y los niños de enseñanza básica dispongan de un mayor repertorio de recursos de participación por el tiempo que llevan asistiendo a la escuela.

Respecto de este aprendizaje sobre la participación, Fenstermacher (1989) acuñó el concepto de “estudiantar” (studenting), para denominar aquellas actividades que realizan los estudiantes para desempeñar su rol en el aula:

Los profesores explican, describen, definen, refieren, corrigen y estimulan. Los alumnos repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio. La tarea del profesor consiste en apoyar el [...] «estudiantar» (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo. (p. 153)

Alternativamente, cabe también suponer que las maestras de educación parvularia implementen en las aulas formatos más flexibles que las de educación básica. Es probable que, debido a ello, se registren más turnos de intervención de los niños de educación parvularia que de educación básica. Tal como fue señalado en el análisis, los niños suelen tener un mayor espacio para protagonizar —en términos de las oportunidades que tienen para hablar— las situaciones de enseñanza de los niveles Transición por sobre las situaciones de enseñanza Básica. Lo que es esperable, dado que como señala consistentemente la literatura, la dinámica interaccional de las situaciones educativas en este último nivel suele ser más frontal y centrada en la exposición del profesor. Sin embargo, y frente a la potencialidad de este análisis para la formación inicial docente, resulta interesante constatar, adicionalmente a lo señalado que, aunque en menor medida, se identificaron diferencias intra niveles, es decir, diferencias entre maestras de un mismo nivel educativo, en las oportunidades de participación que se ofreció a las niñas y niños, situación sobre la que se podría profundizar en el futuro.

Los resultados del segundo estudio, mostraron, por su parte, cómo los turnos de participación de las maestras en el contexto de situaciones de enseñanza, entendidas éstas como “contextos de actividad contruidos por las personas en interacción con otras, cuya estructura se define por su objetivo y se caracteriza por

el tiempo y el espacio en el que tiene lugar, los participantes, los objetos involucrados y la interacción verbal y no verbal” (Rosemberg y Borzone, 2004, p. 219) tienen una doble función. En efecto, los turnos de intervención se dirigen conjuntamente a hacer efectiva la transmisión de los contenidos curriculares, articulando las intervenciones de las maestras orientadas a la información académica con intervenciones destinadas a regular el comportamiento y, al mismo tiempo, están dirigidos a establecer las indicaciones para llevar a cabo las tareas. Desde la perspectiva de las investigaciones de Green y Santa Barbara Classroom Discourse Group (Green et al.1991; Green y Weade, 1987; Green et al., 1988), mientras que el primer tipo mencionado de intervenciones da lugar a un texto académico, el segundo tipo da lugar a un texto social. Tal como los definimos inicialmente en esta investigación el texto académico es aquel que está configurado por el conjunto de redes conceptuales, nociones y contenidos de enseñanza contemplados en el currículum escolar como elementos a enseñar. El texto social remite, por su parte, al conocimiento necesario para participar en la interacción que supone saber cómo intervenir, cuándo participar de la interacción, qué tipo de información proporcionar como respuesta a las preguntas, cuáles son las expectativas del profesor en la interacción, entre otras acciones. Asumimos, como punto de partida de la tesis que ambos textos son parte constitutiva de la enseñanza y dan cuenta de fenómenos centrales que configuran el objeto de indagación de la presente investigación de tesis. Cabe señalar que, el procedimiento cualitativo al que se recurrió, que implicó el uso heurístico de las categorías desarrolladas por Green y sus colaboradores, permitió identificar una categoría adicional que da cuenta de aquellos casos en los que ambos propósitos, académico y social, están presentes, o más propiamente dicho, pueden identificarse en una misma emisión, la que fue denominada como texto académico/ social (TACS), o mixto. Ello pone de manifiesto el carácter multifuncional que posee el lenguaje en las situaciones de interacción.

El análisis comparativo entre los niveles educativos estudiados, educación parvularia y educación básica, respecto de estos tres tipos de texto, no mostró diferencias entre educación parvularia y básica en la frecuencia en que, en las

situaciones de enseñanza las intervenciones del docente cumplen una función de andamiaje (Bruner, 2009), y se configuran como el texto académico (TACA). Una situación similar ocurre al comparar la frecuencia en que cumplen funciones de regulación dando lugar a un texto social (TSOC), puesto que tampoco se observa una diferencia significativa entre los niveles educativos. Sin embargo, respecto del texto académico/social o mixto (TACS), sí se observa que esta configuración resulta más frecuente en el caso de las situaciones de enseñanza en la Educación Básica. No obstante lo señalado, resulta interesante destacar que al analizar en profundidad las situaciones educativas del nivel básica, es posible establecer que la dimensión social de estos intercambios, no corresponde a orientaciones por parte de las maestras, relativas a la participación en el aula, sino más bien, a instrucciones respecto a las tareas académicas desarrolladas, las que en este nivel educativo demandan mayor seguimiento de instrucciones y estructura (Miller y Almon, 2009). Asimismo, se advierte que aquellos intercambios mixtos (TACS) que no apuntan directamente a la actividad académica propiamente tal, se orientan principalmente a mantener el orden, la atención o directamente el silencio de las niñas y niños (Bassok, Latham y Rorem, 2016).

El análisis de los tipos de preguntas empleadas por las docentes de práctica, fue también llevado a cabo empleando heurísticamente categorías elaboradas por los referentes teóricos desarrollados en los apartados anteriores (De Rivera, et al., 2005; Mascareño, et al., 2017; Mehan, 1979; Sartori, et al. en prensa; Snow, 1983; Zucker et al., 2010). En primer lugar, se recurrió a los constructos de texto académico y social, de Green y Santa Barbara Classroom Discourse Group (Green y Weade, 1987; Green et al., 1988; Kantor et al., 1992; Weade y Green, 1985), y luego a otras categorías empleadas en las investigaciones previas sobre el uso de preguntas en contextos escolares. Así las preguntas fueron codificadas según si esperaban una única respuesta de las niñas y niños en cerradas, y en abiertas cuando la respuesta del niño no estaba restringida a una única posibilidad (Zucker et al., 2010). Se consideró además si la docente era concedora primaria de la información que solicitaba a los niños o si no conocía de antemano la respuesta a su pregunta, sino sólo de modo secundario. Según la función que cumplían en el

intercambio las preguntas académicas y sociales fueron clasificadas en directivas, de focalización y de corroboración. La síntesis de estas distinciones elaborada mediante una aproximación heurística a los datos descrita en el diseño metodológico de esta investigación, dio pie a la clasificación de “tipo de pregunta” ampliamente desarrollada y ejemplificada en el capítulo anterior.

Respecto a la cantidad de preguntas realizadas por las maestras practicantes, en las situaciones de enseñanza de educación parvularia y básica estudiadas, es posible establecer en términos generales, y considerando sólo la cantidad o el número de emisiones, que ésta es mayor en el nivel de enseñanza básica. Sin embargo, esto se desarrollará en profundidad a continuación.

En el caso de la pregunta social directiva (SOCDIR), como ya fue señalado, ambos niveles presentan casos atípicos, lo que daría cuenta de que la manera de gestionar este tipo de preguntas es muy diferente entre las maestras practicantes del mismo nivel educativo, no obstante hay un uso mayor de este tipo de pregunta en el nivel de Educación Parvularia que en Educación Básica. La pregunta social de focalización (SOCFOC), es producida de un modo muy infrecuente por las docentes de ambos niveles. En cuanto a la pregunta social de corroboración (SOCCOR), el análisis da cuenta de que, si bien es más utilizada en el nivel de Educación Básica, la diferencia entre ambos niveles es mínima. Es necesario señalar que este tipo de preguntas se hallan orientadas a corroborar y, por lo tanto, a validar la enseñanza o instrucción de los maestros, y/o a establecer si la respuesta del estudiante es “correcta” (Astolfi, 1997), esto quiere decir, que ésta se aproxima a lo señalado por el maestro. Ello otorgaría a este tipo de preguntas una función evaluativa (Green y Weade, 1987; Mehan, 1979; Wallat y Green, 1979).

Sobre la pregunta académica con función directiva (PREACADIR), se observó que es usada con una frecuencia considerablemente mayor por las maestras de educación parvularia que por las de enseñanza básica. Tal como su definición lo señala, las preguntas académicas directivas se orientan al conocimiento disciplinar y/o procedimental asociado a un contenido curricular, que al tener una orden o instrucción implícita, evidencian una expectativa de respuesta

por parte de las docentes. Lo que es coincidente con la presión estructurante, ya sea implícita o explícita, que ha instalado el efecto de la sobre escolarización en la educación parvularia (Peralta, 2012).

En cuanto a la pregunta académica con función de focalización (PREACAFOC), se identificó una utilización similar en ambos niveles educativos. La pregunta académica de corroboración (PREACACOR) es la más utilizada, lo que coincidentemente con lo señalado, podría vincularse con el predominio de un estilo de enseñanza directivo y expositivo, que podría estar limitando la participación de los niños a ofrecer una corroboración de las emisiones de las maestras.

La pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora primaria de la información, en tanto contiene la posible respuesta de los párvulos, y en su formulación admite que esta sea abierta (PAIPA) presentó una diferencia considerable entre niveles. Aun cuando no es la pregunta más empleada, su utilización es significativamente mayor en el caso de educación parvularia que en básica. Este tipo de pregunta, que admite una elaboración particular por parte del niño, posibilitando en mayor medida la utilización de un pensamiento divergente, se expresa con más frecuencia en contextos educativos en los que la organización del tiempo o rutina, las temáticas a abordar y la estructura curricular, son más flexibles (Malajovich, 2017). Como se ha señalado, ello es más visible en el nivel Infantil que en la enseñanza básica. No obstante lo dicho, la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora primaria de la información —y que supone una respuesta cerrada— es la empleada de un modo significativamente más amplio en ambos niveles educativos. Aun cuando corresponde a un estímulo escasamente movilizador para el pensamiento del niño y con un desafío cognitivo limitado, su frecuente utilización es indiscutible y corresponde casi al doble en el nivel de enseñanza básica. Esto confirma la tendencia observada respecto de las preguntas anteriores y pone en evidencia la utilización de un andamiaje educativo que no se condice con las características del pensamiento posibles de potenciar en los niños en ese momento del desarrollo infantil (Nelson, 2006; Rosemberg y Borzone, 2004; Tomasello 2010, 2013).

Con relación a la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora secundaria del contenido que debiera tener la respuesta del niño, y cuya formulación posibilita que esta sea abierta (PAISA), se observa una escasa utilización en ambos niveles, no obstante en educación básica se aprecia un uso levemente mayor que en educación parvularia. Finalmente, sobre la pregunta académica con función informativa en la que la maestra es conocedora secundaria, y la posibilidad de respuesta que otorga al niño es cerrada (PAISC), es posible señalar que su utilización es mínima en ambos niveles, y no se encontraron mayores diferencias en su utilización entre ellos.

Lo expuesto en relación a la pregunta académica con función informativa, abre diversas interrogantes en torno al estilo interaccional y de enseñanza que asumirían las maestras practicantes, y sobre las oportunidades que tienen las y los niños de participar de interacciones que les generen beneficios educativos, lo que coincide con investigaciones antecedentes desarrolladas con educadoras que se encontraban ya en ejercicio profesional (Mascareño et al. 2017; Pizarro et al., 2019; Rosemberg y Borzone, 2001; Rosemberg y Borzone, 2004; Rosemberg y Silva, 2009).

En relación a los tipos de preguntas a las que se recurre para gestionar los textos académico, social y mixto según las actividades en las situaciones de enseñanza, como ya fue señalado en el capítulo anterior, se consideró el ámbito de aprendizaje que abordan las situaciones de enseñanza de lenguaje, matemáticas, ciencias, sociedad, con el propósito de establecer, si la naturaleza del contenido conceptual y/o disciplinario condicionó la utilización de algún tipo de pregunta en particular. En el caso de las actividades de enseñanza de educación básica, como ya se anticipó, se consideró solamente el ámbito de aprendizaje lenguaje y comunicación, a diferencia del nivel de educación parvularia, en que fue posible analizar las situaciones de enseñanza de distintos ámbitos de aprendizaje. Las preguntas académicas informativas en las que las maestras son conocedoras primarias de la información esperada, y conducen a una respuesta de tipo abierta (PAIPA), son predominantes en el nivel de educación básica, pero su diferencia con el nivel de educación parvularia no es significativa.

El uso de la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora primaria de la información, y que supone una respuesta cerrada por parte del niño (PAIPC), es la más empleada por las maestras practicantes de ambos niveles, pero su empleo es significativamente mayor por parte de las maestras practicantes de enseñanza básica. Como se va configurando, a partir del análisis, este estilo interaccional se vincula más a una concepción tradicional de la enseñanza, que privilegia formas más rígidas como la exposición y dirección del maestro como lineamientos para enseñar.

La pregunta académica informativa en las que la maestra practicante es conocedora secundaria, con respuesta abierta (PAISA), es mayormente utilizada por las maestras de enseñanza básica, diferenciándose bastante su uso respecto del que hacen las maestras de educación parvularia.

Finalmente, las preguntas académicas informativas en las que la maestra practicante es conocedora secundaria, y conduce a una respuesta cerrada (PAISC), son empleadas similarmente en ambos niveles educativos.

En una segunda aproximación, ahora en relación a la forma o características que adoptan los tipos de preguntas a las que se recurre para gestionar los textos académico, social y mixto según las actividades en las situaciones de enseñanza (lenguaje, matemáticas, ciencias, sociedad y otros), se optó por considerar esta relación a fin de establecer si la naturaleza del contenido conceptual y/o disciplinario condicionaba un tipo de pregunta en particular. Es necesario, sin embargo, aclarar que en el caso de educación básica, este análisis no se pudo llevar a cabo ya que las situaciones registradas correspondían al ámbito de aprendizaje lenguaje y comunicación, debido a que en el corpus analizado la casi totalidad de las situaciones de enseñanza de este nivel, correspondían a este ámbito. En el nivel de educación parvularia en cambio, las situaciones de enseñanza que conforman el corpus contemplan los distintos ámbitos de aprendizaje.

En el caso del ámbito de lenguaje se realizó la comparación de los distintos tipos de preguntas según el nivel educativo. Los resultados mostraron que las preguntas académicas informativas en las que las maestras son conocedoras

primarias de la información esperada, y conducen a una respuesta de tipo abierta (PAIPA), son predominantes en el nivel de educación básica, pero su diferencia con el nivel de educación parvularia, no es considerable.

La utilización de la pregunta académica informativa en la que la maestra es conocedora primaria de la información, y que supone una respuesta cerrada por parte del niño (PAIPC), es la más empleada por las maestras practicantes de ambos niveles, siendo considerable su mayor utilización por parte de las maestras practicantes de enseñanza básica. La pregunta académica informativa en las que la maestra practicante es conocedora secundaria, con respuesta abierta (PAISA), es mayormente utilizada por las maestras de enseñanza básica, diferenciándose bastante su uso respecto del que hacen las maestras de educación parvularia. Finalmente respecto de las preguntas académicas informativas en las que la maestra practicante es conocedora secundaria, y conduce a una respuesta cerrada (PAISC), son empleadas de manera similar en ambos niveles.

En cuanto a la distribución general de preguntas utilizadas específicamente por las maestras de educación parvularia según el tipo de actividad, respecto a las preguntas de tipo académico, la pregunta académica informativa más utilizada en este nivel corresponde a la pregunta en la que la maestra es conocedora primaria y conduce a una respuesta cerrada (PAIPC), en desmedro de los otros tipos de preguntas académicas, en las que su utilización es muy similar entre ellas, teniendo un uso considerablemente menor respecto de la primera. En efecto, en relación a las actividades de lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas, la pregunta académica informativa en la que las maestras son conocedoras primarias de la información involucrada en la respuesta de tipo abierta (PAIPA), se observa una utilización similar y no muy significativa entre las maestras practicantes de este nivel. Una situación similar se presenta respecto de la pregunta académica informativa en la que las maestras son conocedoras primarias de la información involucrada en la respuesta, y esta es de tipo cerrada (PAIPC), para las actividades de lenguaje, ciencias sociales ciencias naturales, y matemáticas. Es decir que muestra una utilización similar y no muy significativa entre las maestras practicantes de Educación Parvularia. Como puede apreciarse, en términos generales, las

maestras practicantes del nivel de educación parvularia emplean de manera proporcionalmente similar los distintos tipos de preguntas en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las actividades de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

Las preguntas más frecuentemente utilizadas por estas maestras practicantes, en todas las actividades de enseñanza, corresponden a las preguntas académicas informativas en la que las maestras son conocedoras primarias de la información involucrada en la respuesta, y ésta es de tipo cerrada (PAIPC), lo que es coincidente con las actividades analizadas en Educación Básica. Asimismo, se observa que las preguntas académicas directivas (PACADIR) son las segundas más frecuentes en todos los tipos de actividad, independiente de su naturaleza. Las preguntas académicas informativas en la que las maestras son conocedoras secundarias de la información involucrada en la respuesta, y ésta es de tipo abierta (PAISA), resultan ser significativamente menos empleadas por las practicantes de Educación Parvularia, salvo en las actividades de ciencias naturales.

Finalmente, en relación a las preguntas de tipo social, que utilizan las maestras practicantes en el nivel de Educación Parvularia en las distintas actividades de enseñanza, se observa de manera general, que las preguntas empleadas en mayor medida por las maestras corresponden a la categoría social directiva (SOCDIR), para todos los ámbito de aprendizaje. En cuanto a la pregunta social con función de focalización (SOCFOC), se observa una presencia levemente mayor en las actividades de lenguaje que en las otras actividades, no obstante, no corresponde a una diferencia importante. En cuanto a la pregunta social de tipo corroboración (SOCFOC), tiene una presencia discreta en todas las actividades analizadas. Más allá de estas diferencias específicas descritas respecto del tipo de preguntas que emplean las maestras practicantes de Educación Parvularia, se identifica la prevalencia de un patrón interaccional relativamente estable en cuanto a la formulación de preguntas, que se sostiene más allá del contenido específico, y actividad de aprendizaje de que se trate.

Es necesario hacer mención de las limitaciones del presente estudio. En este sentido no se debe olvidar que se basó en una muestra conformada únicamente por videos registrados en el marco de una institución de educación superior que implementa formación inicial de profesoras y profesores, en el contexto educacional chileno, con características específicas, aunque compartidas por otras instituciones. Algunas de ellas son contar con ambas carreras de pedagogía (en educación parvularia y educación general básica), una acreditación de 6 años, la incorporación de experiencias progresivas de formación práctica, una duración de la carrera de ocho semestres. Si bien los resultados obtenidos no permiten hacer generalizaciones, se considera que, dada la temática que aborda la investigación de tesis, la profundidad con que se aborda, y tratándose de un objeto de estudio poco explorado, este trabajo puede constituir un aporte a la reflexión sobre el desarrollo de programas de formación inicial para las y los docentes, a la vez que contribuir en la reflexión en cuanto a las metodologías con las que pueden abordarse estas investigaciones.

No obstante lo señalado, y como se ha dejado en evidencia a lo largo de este trabajo, las interacciones sociales constituyen un constructo complejo, en el que los intercambios verbales, dialógicos y comunicativos constituyen -aunque de manera importante- sólo una dimensión de estas. Por lo tanto, el no considerar el análisis de los intercambios no verbales o gestuales, presentes en estas interacciones, también constituye una limitación de este estudio.

A modo de síntesis de la discusión, es posible señalar como principales hallazgos, que el análisis de las evidencias recopiladas dan cuenta de diferencias en la configuración en las matrices interaccionales de las 44 situaciones de enseñanza, de los dos niveles educativos estudiados, tanto en los tipos de texto como en las preguntas utilizadas por las maestras practicantes. Sin embargo, se observan ciertas similitudes. En cuanto a la utilización y gestión del texto académico y social en las aulas observadas, se advierte que el uso de ambos está preferentemente orientado a la transmisión de los contenidos curriculares, recurriendo para ello a formas de promoción de la participación estructurantes, orientadas al control de la actividad, y a la promoción del orden y la disciplina por

parte de las maestras. La identificación de espacios de conversación en los que los adultos den lugar al intercambio dialógico (Burbules, 1999) y la construcción de significados compartidos (Bruner, 2006) fue incipiente. No se identificaron intervenciones orientadas a enseñar de modo explícito cómo interactuar dialógicamente. Asimismo, se observó de manera bastante generalizada que el uso del texto social en ambos niveles educativos estaba orientado, primordialmente, a instruir o conducir las actividades académicas hacia un buen resultado, desde los parámetros de las maestras, y escasamente a conocer, comprender y construir el repertorio de reglas o acuerdos que regulaban las interacciones en el aula. Con las implicancias ya señaladas por Green y sus colaboradores (Green et al., 1988; Green y Weade, 1987; Weade y Green, 1985) en cuanto a que, de no haber un espacio de explicitación de estos acuerdos tácitamente asumidos al interior del grupo, se produce un choque entre los textos, o comprensiones sobre la forma de participar, que cada integrante trae al aula, desde otros espacios de socialización primaria y de socialización secundaria en los que tiene la oportunidad de interactuar en su vida.

Cabe señalar que la constatación del predominio de preguntas directivas, y el hecho de que no haya diferencias sustantivas entre actividad y tipo de pregunta, parece sugerir que no se está considerando que la naturaleza del conocimiento a enseñar demanda abordajes didácticos y metodológicos diferentes (Camilloni et al. 1996; 2007), por ejemplo, desde la indagación en ciencias, la resolución de problemas en matemática o el pensamiento divergente en el caso del lenguaje o ciencias sociales, etc. En efecto, contrariamente a lo esperado, no se aprecian diferencias en las matrices interaccionales que se configuran en las actividades de los distintos ámbitos de aprendizaje y/o niveles educativos. Lo señalado, da cuenta de un valioso espacio de formación que se estaría desaprovechando, y de la consideración del aprendizaje interaccional que conlleva el aprender a enseñar, conocimientos particulares, como un tipo de conocimiento al que se accede de manera incidental y/o intuitiva, o al menos, no desde una reflexión explícita y permanente a lo largo de la formación, y en el marco del conocimiento didáctico del contenido que los docentes practicantes van incorporando a lo largo de este

trayecto. Por lo que sería relevante precisar en qué medida y de qué manera, este conocimiento se encuentra presente y considerado en los currículos de formación inicial docente.

En las situaciones de práctica no se evidencia en las maestras practicantes una sensibilidad respecto de la posibilidad de actuar distinto en función del contenido curricular, ni la necesidad de variar los tipos de preguntas a utilizar, o de no ser habitualmente concedora primaria del contenido de las respuestas de los niños. Llama la atención que, en el marco de una formación que declara la centralidad de las experiencias de práctica, no se observe una interiorización de formas variadas y flexibles de interactuar con las y los niños que potencien las oportunidades de aprendizaje.

La información obtenida reviste una gran importancia para la formación inicial de profesores por cuanto abre un importante espacio de interrogantes sobre la calidad de las interacciones que aprenden a implementar, las fuentes de adquisición de este conocimiento praxeológico, a la vez que visibiliza una posibilidad de intervención formativa.

Desde la perspectiva de las niñas y niños y su experiencia educativa, surge la preocupación ampliamente explicitada en investigaciones antecedentes, provenientes de distintos campos del saber, sobre la pertinencia y calidad de los procesos de transición educativa, en este caso entre educación parvularia y educación básica. Específicamente respecto a si se están considerando las características de las y los niños y su potencialidad de aprendizaje y desarrollo en esta importante etapa evolutiva (Kantor et al., 1992), preocupación que es reforzada en este estudio. Ante la posibilidad de que los futuros maestros, continúen replicando las tradicionales maneras de enseñar, arraigadas en creencias que no son suficientemente tensionadas en la formación inicial docente (Pozo, 2007), y reafirmadas en las instancias de formación práctica, intervenir educativamente en la preparación de las y los docentes en general, y de los niveles educativos estudiados en particular, resulta una necesidad imperativa y de gran incidencia.

Como se ha puesto de manifiesto, los hallazgos de esta investigación de tesis evidencian una ruptura de las matrices interaccionales entre en los niveles de educación parvularia y educación básica, lo que reforzaría lo planteado por Rosemberg y Borzone (2004), en cuanto a que, entre la educación parvularia y la educación general básica, más allá de ciertas similitudes se pone de manifiesto una cierta discontinuidad cultural entre dos contextos interaccionales diferentes y con propósitos educativos distintos.

Sin perjuicio de ello, esta discontinuidad posee algunos matices. Las diferencias más evidentes tienen relación con aspectos metodológicos, de organización del tiempo y del ambiente educativo, los que en Educación Parvularia responden a un enfoque de enseñanza activo participativo, en el que se promueve un rol protagónico de las y los niños y se consideran sus características particulares para la organización de la enseñanza. Esto se diferencia de la Educación Básica, en la que prevalece una estructuración de estos aspectos metodológicos, organizativos y ambientales más bien tradicionales, rígidos, en los que la figura del docente es preponderante. Estas condiciones descritas contribuyen a configurar una organización de la clase y/o actividad muy diferente en uno y otro nivel, y que se vio reflejada en los aspectos analizados tales como la frecuencia de participación y turnos de habla de los niños, cantidad y variedad de palabras que utilizaban, la frecuencia y uso de las textos académico y social por parte de las maestras, y la extensión de sus emisiones. Todo lo señalado es consistente con la idea de ruptura entre estos dos contextos.

Sin embargo, el análisis en profundidad del contenido de las interacciones implementadas por las docentes en formación de ambos niveles y, específicamente, en lo que se refiere al tipo de texto académico, social o académico/social que se configura a través de las interacciones se observan, como ya se señaló, ciertas semejanzas. De igual manera, en el uso de preguntas como recurso de enseñanza, se evidencian estilos de interacción, similares entre los dos niveles, lo que se vio reflejado, por ejemplo, en el uso predominante de las preguntas académicas informativas orientado a la transmisión de los contenidos curriculares, donde la

maestra era conocedora primaria de la información, y su forma de formular la pregunta daba pie a una respuesta cerrada.

El uso de este repertorio interaccional por parte de las maestras, que rigidiza los intercambios comunicativos en el aula, facilita el control de la actividad y de aspectos como el orden y la disciplina, muestra una mayor proximidad a la enseñanza tradicional, habitualmente de mayor presencia en la Educación Básica. Este aspecto se considera revelador de una debilidad en la enseñanza de las maestras en formación, que van en detrimento de las oportunidades de aprendizaje que pueden tener los niños en este tramo evolutivo entre 4 y 6. Este hallazgo viene a aportar a la comprensión más profunda de los procesos de articulación entre ambos niveles, y la necesidad de atender a esta problemática de manera explícita, en la formación inicial de profesores y, a la vez, avanzar en la generación de un cuerpo de investigaciones que aporten a explicar por qué estos procesos adquieren una proximidad mayor a las características de los contextos educativos de la enseñanza básica.

En la línea de lo señalado, la constatación de que las maestras practicantes del nivel de educación parvularia asumen en las interacciones que implementan un enfoque de enseñanza tradicional, lo que se traduce en un estilo de mediación directivo con escasos intercambios dialógicos, con un predominio de formulación de preguntas literales, una escasa promoción del pensamiento divergente y un andamiaje limitado, resulta un hecho preocupante que evidencia una tendencia a la sobre-escolarización (Peralta, 2012, 2017), que no se condice con los aspectos de discontinuidad señalados anteriormente, ni con los contextos de enseñanza que promueven los principios pedagógicos del nivel propios de la educación parvularia. Estos principios pedagógicos se encuentran ampliamente explicitados en los instrumentos curriculares vigentes, como los Estándares Orientadores Para Carreras de Educación Parvularia, en el caso de la formación inicial docente (MINEDUC, 2012); y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Marco Para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018, 2019), en el ejercicio profesional, entre otros. Emerge la preocupación, sobre la que habría

que reflexionar, de que esta estructura escolarizante se instale desde el nivel de prekindergarten o incluso antes.

Las matrices interaccionales observadas en las maestras de ambos niveles educativos, evidencian un efecto espejo entre la formación inicial y el ejercicio profesional docente, lo que se traduce en prácticas interaccionales, que se replican entre un contexto y otro. Otro efecto posible de observar, corresponde a la absorción del nivel de educación parvularia por parte del nivel de educación básica. Una posible explicación corresponde al hecho de que las aulas estudiadas pertenecen a escuelas que imparten enseñanza Básica, en las que el nivel infantil es minoritario, por lo que la estructura organizacional de la institución y su funcionamiento, se adscribe mayoritariamente a las lógicas educativas de la educación general básica. De este modo, sería necesario indagar cómo opera lo señalado, en contextos exclusivos de educación parvularia, tales como jardines infantiles y escuelas de párvulos.

Como fue señalado en los antecedentes de esta investigación, entre las maneras que utilizan las maestras para regular los intercambios discursivos en el aula, está el alternar preguntas con comentarios y el uso de lenguaje no verbal o corporal, además de la utilización de deícticos para atraer o sostener la atención y concentración de las y los niños. Todos estos elementos podrían contribuir a equipar a los futuros docentes de pautas de actuación para desenvolverse en el aula y mejorar la enseñanza. Sin embargo, en tanto estos no sean revisados en cuanto a su propósito, y enseñados explícitamente, no se traducirían por sí mismos en aprender a interactuar. Resulta importante insistir en este aspecto, dado que el aprendizaje sobre cómo participar dialógicamente puede, además de posibilitar aprender en el aula, sentar las bases de lo que supone aprender a ser ciudadano.

Emergen de este estudio una serie de planteamientos que pueden contribuir a la revisión de las mallas curriculares, en relación a la manera en que se abordan las interacciones educativas, en la formación inicial de educadoras/es de párvulos y profesoras/es de educación básica, el uso de preguntas como dispositivo de enseñanza, el aporte de las experiencias de formación práctica, y su eventual

transformación, a la configuración de las matrices interaccionales con las que se gestiona el texto académico y social y el uso de preguntas en la enseñanza.

Como ya ha sido señalado, los resultados presentados deben ponderarse en el contexto relativo a la formación inicial docente y respecto del escenario específico investigado, no obstante, pueden contribuir a una mejor articulación entre la Educación Parvularia y Educación Básica.

Referencias bibliográficas

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D., y LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.001>
- Ander-Egg, E. (1997). *Metodologías de acción social*. CIPSA.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-345.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação y Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Dolmen.
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2011). *Formación Inicial Docente*. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. UNESCO, CEPPE.
- Azzerboni, D. (2006). *Currículum abierto y proyectos didácticos en educación infantil, 3 a 6 años: planificación y diseño de contexto de enseñanza, aprendizaje*. Centro de Publicaciones y Material Didáctico.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). Jossey-Bass.
- Barnes, E. M. y Dickinson, D. K. (2017). The Relationship of Head Start Teachers' Academic Language Use and Children's Receptive Vocabulary. *Early*

- Education and Development*, 28(7), 794-809.
[https://doi: 10.1080/10409289.2017.1340069](https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1340069)
- Bassok, D., Latham, S. y Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the new First Grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31.
- Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, 24(3), 673-694.
<https://doi.org/10.1017/S0305000997003267>
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060950010209>
- Beijaard, D. y Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
[http://dx.doi.org/10.1016/0191-491X\(96\)00016-8](http://dx.doi.org/10.1016/0191-491X(96)00016-8)
- Berliner, D. (2000). A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.
<https://doi.org/10.1177/0022487100051005004>
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bolívar, A., Fernández, J. y Segovia, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La muralla.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Bowne, J. B., Yoshikawa, H. y Snow, C. (2016). Experimental impacts of a teacher professional development program in early childhood on explicit vocabulary instruction across the curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 27-39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.002>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R.Vasta (Ed.), *Six*

- theories of child development: revised formulations and current issues* (pp 187-249). Jessica Kingsley Publisher.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S. L. Friedman (Ed.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-38). American Psychological Association.
- Bruner, J. (1986). *El Habla del Niño. Aprendiendo a usar el Lenguaje*. Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good, I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 99-166). Paidós.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El Saber Didáctico*. Paidós.
- Cassidy, K., Cosetti, M., Jones, R., Kelton, E., Rafal, V., Richman, L. y Stanhaus, H. (2005). Preschool Children's Understanding of Conflicting Desires. *Journal of Cognition and Development*, 6, 427-454.
- https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0603_6
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M. y Horm, D. M. (2016). Teacher–child interactions and the development of executive function in preschool-age children attending Head Start. *Early Education and*

- Development*, 27(6), 751-769.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 104-118. <https://doi:10.1177/00224871910420020>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. y Engeström, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. En: G. Solomon (Ed.). *Distributed Cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge University Press.
- Colwell, J. y Pollard, A. (2015). *Readings for Reflective Teaching in Early Education*. Bloomsbury Academic.
- Connell, J. y Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology. Self processes and development* (Vol. 23, pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed method research: Introduction and application. En T. Cijek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455–472). Academic Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a*

- changing world: What teachers should learn and be able to do.* Jossey-Bass.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Del Río, M., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 149-166.
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. y Weitzman, E. (2005). Children's Responses to Educators' Questions in Day Care Play Groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P. y Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 59– 68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Díaz, C., Villalón, M. y Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: Una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 331–345.
- Díaz, V. (2019). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 25(2, 3), 273-289.
- Dickinson, D. K. (2006). Toward a toolkit approach to describing classroom quality. *Early Education and Development*, 17(1), 177-202.
- Dickinson, D.K., Darrow, C. y Tinubu, T. (2008). Patterns of Teacher–Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education and Development*, 19(39), 396-429. <https://doi:10.1080/10409280802065403>
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A., y Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (3), 323–346. <https://doi.org/10.1016/0885->

2006(92)90025-T

Dickinson, D. K. y Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>

Dickinson, D. K. y Smith, M. W. (1991). Preschool talk: Patterns of teacher–child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Early Childhood Education*, 6(1), 20-29.

Dickinson, D. K., y Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104–122.

<https://doi.org/10.2307/747807>

Dickinson, D. K. y Snow, C. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1), 1–25.

Diez, E., Snow, C. y Mac Whinney, B. (1999). La metodología RETHAME y el proyecto Childes: Breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, 11(3), 517-530.

Dixon, C. y Green, J. (2009). How a Community of Inquiry Shapes and is Shaped by Policies: The Santa Barbara Classroom Discourse Group Experience as a Telling Case. *Lenguaje Arts*, 86(4), 280-289.

Fabian, H. (2007). Informing transitions. En A. Dunlop y H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 3-17). Open University Press.

Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos* (Vol. 1, pp. 149-179). Paidós.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20, 3-56.

- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. University Park Press.
- French, L. y Nelson, K. (1985). *Young children's knowledge relational terms: some ifs, ors, or buts*. Springer-Verlag.
- Gee, J. y Green, J. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-169. <https://doi.org/10.3102/0091732x023001119>
- Ghio, E., Navarro, F. y Lukin, A. (2017). *Obras esenciales de M. A. K. Halliday*. Ediciones UNL.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Glas, L., Rossi, C., Hamdi-Sultan, R., Batailler, C., y Bellemouche, H. (2018). Activity types and child-directed speech: A comparison between French, Tunisian Arabic and English. *Canadian Journal of Linguistics*, 63(4), 633-666. <https://doi.org/10.1017/cnj.2018.20>
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press
- Green, J. (1983). Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching-learning processes. *Educational Psychologist*, 18(3), 180-199.
- Green, J. y Dixon, C. (1994). Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5(3-4), 231-239.
- Green, J. y Dixon, C., (2002). Literacy in Context. En B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An Encyclopedia*. ABC-CLIO.
- Green, J. y Dixon, C. (2007). Classroom interaction and situated learning. En Martin M. Jones y A. Mejía (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Discourse and education* (Vol. 3). Springer.
- Green, J. y Harker, J. (Eds.). (1988). *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Ablex Publishing Corporation.

- Green, J., Kantor, R. y Rogers, T. (1991). *Exploring the complexity of language and learning in classroom contexts*. En Idol, L. y Jones, B. F. (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 333–364). Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, J. y Weade, R. (1987). In search of meaning: A sociolinguistic perspective on lesson construction and reading. En D. Bloom (Ed.), *Literacy and schooling* (pp. 3-34). Ablex Publishing Corporation.
- Green, J., Weade, R. y Graham, K. (1988). Lesson construction y student participation: a sociolinguistic analysis. En J. Green y J. Harke (Eds.), *Multiple perspectives analysis of classroom discourse* (pp. 11-47). Ablex Publishing Corporation.
- Grinell, R. (1997). *Social work research y evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. E.E. Peacock Publishers.
- Grossman, P. (Ed.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23- 45.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., y Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487.
- Haye, A. y Larraín, A. (2011). What is an utterance. En M. Märtsin, B. Wagoner et al. (Eds.). *Dialogicality in focus: Challenges to theory, method and application* (pp. 39-58). Nova Science Publishers.
- Henrichs, L. F. (2010). *Academic language in early childhood interactions: a longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children* [PhD

- Thesis]. Proefschriftmaken.nl.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008) *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Estado del Arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. OEI.
- Hirmas, C., Cortés, I. (2016) *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. OEI.
- Huberman, M. (1995). Networks that after teaching. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193-221.
- Huberman, M. y Thompson, C. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En B. Biddle, I. Goodson y T. Good. (Coords.), *La Enseñanza y los Profesores. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Paidós.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kantor, R., Green, J., Bradley, M. y Lin, L. (1992). The construction of schooled discourse repertoires: An interactional sociolinguistic perspective on learning to talk in preschool. *Linguistics and Education*, 4, 131-172.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-102.
- Kovalainen, M. y Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46, 141-158.
- Larraín, A. y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 23(3), 283-301.
- López, O. S. (1995). Classroom diversification: An alternative paradigm for research

- in educational productivity. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas.
- MacWhinney, B. y Snow, C. (1985). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mann, H. B., y Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18, 50–60. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Homosapiens.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Paidós.
- Marcelo, C. (2010). Autoformación para el Siglo XXI. En J. Gairín (Coord.), *Nuevas estrategias formativas por las organizaciones*, (pp. 141-170). Wolters Kluwer.
- Marulis, L. M., y Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Mascareño, M., Snow, C., Deunk, M. y Boskel, R. (2017). Read-alouds in kindergarten classroom: A moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152.
- McEwan, H. y Egan, K. (2003). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. McGraw Hill.
- Medina, L. (2014). How to access the conceptions and theories that underlie teaching practices? A theoretical-methodological reflection based on dialogic discourse analysis. *Culture and Education*, 26(3), 603-616.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Menti, A. (2013, noviembre). *Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en*

- clases de ciencias de la escuela primaria. Un estudio comparativo en distintas situaciones de enseñanza.* Artículo presentado en VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Córdoba, Argentina.
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2011). La enseñanza del vocabulario en las clases de ciencias: Análisis de los movimientos conversacionales de las docentes. *Lenguaje*, 39(1), 93-112.
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2013). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 53-68.
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente-alumno durante el tratamiento de palabras desconocidas. *Psyche*, 23(1), 1-13.
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2016). Interacción en el aula y aprendizaje de vocabulario: Una revisión bibliográfica. *Revista Lenguaje*, 44(2), 261-287.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7)
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203464984>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miller, E. y Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood.
- MINEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2017). *Decreto 373. Ley General de Educación*. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Ministerio de

Educación de Chile.

MINEDUC -SdEP. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.

Molina, V. (2000). La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento (Entrevista). *Reflexiones pedagógicas*, 1-12.

Montecinos, C. (2007). *El Impacto de la Formación Práctica en el proceso de Aprender a Enseñar* (Proyecto FONDECYT N° 1070807). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. y Maldonado, F. (2013). Beneficios para los centros escolares que colaboran en la formación inicial docente: perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 31-53.

Montecinos, C., Walker, H., Rittershausen, S., Nuñez, C., Contreras, I. y Solís, M.C. (2011). Defining content for field-based coursework: contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 278-288.

Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Nuñez, C., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2010). Lineamientos para el Diseño del Currículo de Formación de Carreras de Pedagogía. En S. Martinic y G. Elaqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-256). OREALC/UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M. y Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154.

<https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007>

Muñoz Londoño, E. y Farkas, C. (2018). Relación entre atención compartida madre-hijo, sensibilidad materna y expresión emocional gestual infantil. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 131-143.

<http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.7>

- Nassaji, H. y Wells, G. (2000). What's the Use of "Triadic Dialogue"? An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics*, 21, 376-406. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.3.376>
- Nelson, K. (1974). Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 81(4), 267–285.
<https://doi.org/10.1037/h0036592>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2006). Advances in pragmatic developmental theory: The case of Language acquisition. *Human Development*, 49, 184–186.
- Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15. doi:10.1017/S0305000900001896
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis. Foundations for a Curriculum in Teacher Education*. Springer.
- Pardo, M. (2012). Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los Estándares. *Docencia*, 48, 90-97.
- Pardo, M. (2019). *Formación de educadoras de párvulos en Chile. Profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015* [Tesis Doctoral]. Universidad de Leiden.
- Peccei, J. S. (2006). *Child Language: a Resource Book for Students*. Routledge.
- Peralta, M. V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Docencia*, 48, 59-71
- Philips, S. U. (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warm

- Springs Children in Community and Classroom. En C. B. Cazden, V. John y D. Hymes (Eds.). *Functions of Language in the Classroom* (pp. 370-394). Teachers College Press.
- Philips, S. U. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm springs Indian reservation*. Longman.
- Piaget, J. (1980). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia. Selección orgánica y fenocopia*. Siglo XXI.
- Pianta, R. y Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R., La Paro, K. M. y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Brookes Publishing.
- Pizarro, P., Peralta, N., Audisio, C., Mareovich, F., Alam, F., Peralta, O. y Rosemberg, C. R. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los(as) niños(as) en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-18.
- Pozo, J. I. (2007). *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. A. Machado Libros.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza.
- Prieto, M. (1998). Resignificando el sentido de la Escuela. *Estudios Sociales. CPU*, 4, 9-36.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Rivero, A., Azcárate, P., Porlán, R., Martín del Pozo, R. y Harres, J. (2010). The

- Progression of Prospective Primary Teachers' Conceptions of the Methodology of Teaching. *Research in Science Education*, 41, 739-769.
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis*, 33, 45-62.
- Rodríguez, A. y Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 44(4), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie4442221>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rosemberg, C. R. (2013, noviembre). *Alfabetización temprana y vocabulario. Un estudio longitudinal del impacto de un programa de promoción del desarrollo infantil*. Artículo presentado en VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Córdoba, Argentina
- Rosemberg, C. R. y Alam, F. (2013). *De niño a niño, un programa de niños tutores en Alfabetización*. Universidad Iberoamericana.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. (2001). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13(4), 407-424.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 27(2), 211-246.
- Rosemberg, C. R. y Lagos, C. (2020). Las interacciones sociales: una matriz para el aprendizaje infantil en la educación parvularia [Capítulo de libro en preparación]. Fundación Oportunidad.
- Rosemberg, C. R. y Menti, A. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo y A. González (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp.

- 251-285). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rosemberg, C. R. y Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 572-591.
<https://doi.org/10.1080/01638530902959588>
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Amorrortu.
- Sánchez, P. (2017). *La transición educativa entre el nivel inicial y primario: perspectiva docente* [Tesis].
<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/14251/SANCHEZ%20PATRICIA%20NOEMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarason, L. (2002). *La Enseñanza como Arte de la Representación*. Amorrortu.
- Sartori, M., Ortiz Vega, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C. R., Peralta, O. y Strasser, K. (en prensa). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de Juego y Cuento en Nivel Inicial. *Psykhé*.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Shulman, L., y Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Micropolítica: um desafio para a formação inicial docente. *Educacao y Sociedade*, 40, e0190331. Epub September 23, 2019.
<https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Sinclair, J. y Coulthard, R.M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Snow, C. (1983). *Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years*.

- Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of Language. En B. Mac Whitney (Ed.), *The Emergence of Language* (pp. 257-276). Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E. (2001). Knowing What We Know: Children, Teachers, Researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 3–9.
- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(1), 117-123.
<https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children’s language learning: a fifty-year perspective. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>
- Snow, C. E., Porche, M., Tabors, P. y Harris, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Snow, C. E., Tabors, P., Nicholson, P. y Kurland, B. (1995) SHELL: Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First-Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-48.
<https://doi.org/10.1080/02568549509594686>
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27(4), 501–532.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.06.002>
- Soderstrom, M. y Wittebolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PloS one*, 8(11), e80646.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080646>
- Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker,

- H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-42.
- Stilwell Peccei, J. (2006). *Child Language: A Resource Book for Students*. Psychology Press.
- Strasser, K., Lissi, M. R., y Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psykhe*, 18(1), 85-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S071822282009000100008>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tizard, B. y Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (1998). Introduction: A cognitive-functional perspective on language structure. En M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure* (pp.7-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Katz Editores.

- Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007*. Graó.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Michnik, R., Nicolopoulou, A. y Dickinson, D. K. (2018). The language of play: developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1–17.
- Treviño, E., Aguirre, E. y Varela, C. (2018). *Un buen comienzo para los niños de Chile*. Ediciones UDP.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO-OREALC. (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017*. OREALC/ UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- Vaillant, D. (2019) Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea.
- Van Geert, P. y Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 115–128.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Pleyade.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vila, I., Bosch, A., Leonart, A., Novella, A. y de Valle, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?. *Cultura y Educación*, 8(4), 31-43.
- Vilca, D. y Farkas, C. (2019). Lenguaje y uso de etiquetas emocionales: su relación con el desarrollo socioemocional en niños de 30 meses que asisten a Jardín

- Infantil. *Psykhe*, 28(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1114>
- Wallat, C. y Green, J. (1979). Social rules and communicative contexts in kindergarten. *Theory Into Practice*, 18, 275-284.
- Weade, R. y Green, J. (1985). Talking to learn: social and academic requirements of classroom participation. *Peabody Journal of Education*, 62 (3), 6-19.
- Weizman Z. O. y Snow C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-79.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wittrock, M. C. (1989). Educational psychology and the future of research in learning, instruction, and teaching. En M. C. Wittrock y F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology* (pp. 75–89). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yanfen, L. y Yuqin, Z. (2010). A Study of Teacher Talk in Interactions in English Classes. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 76-86.
- Zucker, D. (2009). How to do case study research. En M. Garner, C. Wagner y B. Kawulich (Eds.), *Teaching Research Methods in the Social Sciences* (pp. 171-182). Routledge.
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S. y Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

Anexos

ANEXO A

Manual de codificación

Tabla A1

Código Denominación Participantes

Participante	Sigla
Educadora	EDU
Niño/a	CHI
Asistente de párvulos	TEC
Grupo curso	GRU

Comandos

Debido a que el país de origen del programa utilizado es Estados Unidos, los comandos corresponden a palabras o abreviaciones en idioma inglés.

A continuación, se describen los comandos del programa CLAN utilizados para el procesamiento de los datos:

Tabla A2

Comandos del programa CLAN

Tipo de análisis	Significado	Comando
TYPE*	Se refiere al <i>número de palabras distintas</i> en un texto o corpus.	>freq
TOKEN*	Corresponde a la contabilización del <i>número total</i> de palabras en un texto o corpus, independientemente de las veces que se repitan.	>freq
MLT	Longitud Media de Turno (Mean Length of Turn) se trata de la cantidad de palabras promedio en los turnos de habla identificados en la transcripción.	mlt *.cha +o3 - t*EDU
Preguntas		freq +s "?" *.cha +t* combo +s? +w3 -w3

Nota: Por ejemplo, la frase: "Vamos a salir a comer y a bailar" contiene 8 token, pero 6 types.

Código del video

En un primer momento y con el propósito de organizarlos, cada uno de los 44 videos fue identificado con una sigla compuesta por la inicial del primer nombre y el primer apellido del maestro practicante, las iniciales de Educación Parvularia o Educación Básica según correspondía; y el número del video en el caso de que el practicante se hubiese grabado más de una vez. Por ejemplo: **CAEP01/ MIEB03**.

En un segundo momento, en que los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS, la sigla de cada video fue reemplazada por una numeración en orden correlativo desde 1 a 44. Esto, debido a que el programa señalado no admite la utilización de códigos alfanuméricos.

Tabla A3

Código Nivel Educativo Inicial

Nivel educativo	Nº identificador
Transición menor o Pre Kinder	0
Transición Mayor o Kinder	1
Primero Básico	2
Segundo Básico	3

Tabla A4*Código Nivel Educativo Reagrupado*

Nivel educativo	Nº identificador
Transición	1
Enseñanza Básica	2

Tabla A5*Código Tipo de Actividad*

Contenido curricular	Nº identificador
Relaciones lógico matemáticas y cuantificación	4
Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	2
Seres vivos y su entorno	3
Lenguaje verbal/ artístico	1

Tabla A6*Código Tipo de Actividad Reagrupado*

Contenido curricular	Nº identificador
Relaciones lógico matemáticas y cuantificación	3
Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes/ Seres vivos y su entorno	2
Lenguaje verbal/ artístico	1

Tabla A7*Manual de Códigos Procesamiento Programa CLAN*

Código	Comando
Turnos EDU	mlt *.cha +o
Types EDU	>freq
Token EDU	>freq
Diversidad léxica EDU	mlt *.cha +o3 -t*EDU
Turnos CHI	mlt *.cha +o

Types CHI	>freq
Token CHI	>freq
Diversidad léxica CHI	mlt *.cha +o3 -t*CHI
Turnos GRU	mlt *.cha +o
Types GRU	>freq
Tokens GRU	>freq
Diversidad léxica GRU	mlt *.cha +o3 -t*CHI
Preguntas EDU (procesamiento 1)	freq +s "?" *.cha +t*
Preguntas EDU (procesamiento 2)	combo +s? +w3 -w3

ANEXO B

Ejemplo de Transcripción Video (AGEP01K)

@UTF8
@Begin
@Languages: spa
@ID: spa/...../EDU/22;=0/femenino/NSM/....
@Transcriber: Claudia Lagos
@Media: audio 2014
@Location: Santiago
@Time Duration: 10:34 minutos
@Situación: en el jardín infantil
@Activities: lectura cuento
@Comment: actividades interpretadas por la educadora durante la grabación

*EDU: hoy día +//.
*EDU: Bastián! quiero que me pongan mucha atención porque # todos me van a escuchar # Cote@f ! puedes dejar el libro ahí por favor ?
*TEC: escuchen!
*EDU: porque hoy día les traje un libro +//.
*TEC: Cote@f !
*EDU: cuento para leer # lo alcanzan a ver por atrás ?
ycom: la educadora muestra el libro Agustín
*CH1: yo si .
*GRU: yo no !
*CH2: el Chanchito Desobediente ! xxx .
*GRU: www .
%exp: reaccionan al libro que muestra la educadora
*EDU: vamos a hacer un trato +//.
*CH3: tía!
*EDU: ya mira # vamos a hacer un trato # cuando ustedes +//.
*EDU: Samueel [: Samuel] # <Agustín> [/] .
*TEC: cuando ustedes quieran opinar van a levantar la mano # ya ?
*EDU: Cote@f +//.
*CH4: es la Caperucita Roja .
*EDU: Bastián y Lucas! me van a escuchar ya ?
*TEC: Bastián # para acá!
*EDU: la Caperucita Rija # mira # acá quién está ?
*GRU: el Lobo! el Lobo Feroz .
*EDU: y acá quién está ?
*GRU: la Caperucita!
*EDU: se acuerdan que el lunes la tía Denisse les contó el cuento de la Caperucita Roja ?
*GRU: siiii [: si] .
*EDU: quién se acuerda ma(s) o meno(s) de qué se trataba ?

*GRU: Yo !

*CH2: xxx del Chanchito Desobediente .

*EDU: Stefan [?] xxx el cuento de la Caperucita Roja o del Chanchito Desobediente? # se acuerdan de qué se trataba?

*CH3: no .

*EDU: quién se acuerda de qué se trataba el cuento de la Caperucita Roja ?

*CH4: del Lobo !

*EDU: Cote@f # vamo(s) a levantar la mano # Cote@f .

*CH4: de un cuento .

*EDU: pero de qué se trataba la Caperucita Roja ?

*CH4: xxx de la abuelita del lobo .

*EDU: se acuerdan que la mamá la había mandado a dejar una canasta de frutas a la abuelita +//.

*CH1: si porque la abuelita estaba enferma .

*EDU: estaba enferma # y qué le dijo la mamá a la Caperucita Roja?

*CH4: que no se vaya al bosque !

*EDU: +" no te metas al bosque y ándate # por el camino más largo o más corto?

*CH2: más largo !

*CH4: más corto !

*EDU: +" más largo # le dijo # y por dónde se fue Caperucita?

*CH4: por el laaaargo [: largo] .

*EDU: por el corto! y se metió en el bosque y se encontró con qué animal ?

*GRU: el lobo !

*EDU: y el Lobo después adónde se fue a meter ?

*CH3: a la casita de la Abuelita!

*EDU: y qué le hizo a la Abuelita ?

*CH3: se la comió !

%com: un niño levanta la mano

*CH1: ah no # dijo que se vería [?] al lago .

*EDU: al lago ?

*CH3: no .

*EDU: y después la Caperucita Roja qué hizo cuando llegó a la casa de la Abuelita ?

*CH3: Yo ya sé el cuento porque ya me acordé .

*EDU: y cuando llegó a la casa de la Abuelita no estaba la Abuelita # quién estaba ?

*GRU: el Lobo !

*EDU: y cómo estaba el Lobo # como Lobo o vestido de Abuelita ?

*GRU: xxx .

*CH2: tía! xxx .

*EDU: y después a quién se comió el Lobo ?

*CH3: a la Caperucita .

*EDU: y salieron después de la guata del Lobo o no ?

*GRU: sii [: si] .

*EDU: cómo ?

*CH3: xxx se la abrieron !

*CH2: el Cazador la mato .

*EDU: la mató !

*GRU: www .

%exp: varios niños hablan al mismo tiempo y la educadora se tapa los oídos

*EDU: xxx yo no voy a escuchar a nadie no (es) cierto # porque me duele mucho los oídos .

*CH1: xxx el Lobo .

*EDU: Denisse?

%com: la educadora da la palabra a una niña

*DEN: xxx .

%com: un compañero habla al mismo tiempo y no se entiende

*EDU: Agustín !

*EDU: pasó el cazador .

*DEN: xxx .

*EDU: y cómo le sacó a Caperucita y la Abuelita del Lobo ?

*DEN: porque <xxx> [>].

*CH4: <ah yo sé xxx una tijera> [<] !

*EDU: le abrió la guata # y salieron ?

*CH2: y después le puso un hilo .

*DEN: y después ls puso xxx y le abrieron y le pusieron un hilo.

*EDU: muy bien # ustedes contaron como era el cuento de la Caperucita Roja pero ahora yo les traje otro cuento que es de la Caperucita y el Lobo pero no se llama La Caperucita Roja # se llama +" por qué? así se llama el cuento +" por qué ? veamos por qué se llamará el cuento +" por qué ?

*CH2: por qué ?

%com: la educadora muestra el libro a los niños

*EDU: acá está la Caperucita Roja presentándonos cómo se llama el cuento # y e cuento se llama ?

*CH2: +" por qué ?

*EDU: +" por qué ? # miren [=! mostrando el libro] .

%com: la educadora comienza a leer el cuento

*EDU: una mañana Caperucita Roja va la casa de su abuelita # ven ? [=! mostrando el libro] .

*CH3: yo no la veo .

*CH4: yo tampoco .

ycom: la educadora levante el libro y lo muestra

*EDU: ahí # todos están viendo ?

*GRU: sii [: si] .

*EDU: veamos qué pasa ?

ycom: la educadora lee el cuento

*EDU: de repente un lobo fieero [: fiero] le saltó encima +" grrr@o te voy a comer! así le dijo a la Caperucita Roja # y saben qué le dijo la Caperucita al Lobo? +" por qué ?

*CH2: por qué ?

*EDU: veamos qué le responde el Lobo ?

*EDU: +" cómo que por qué ? porque tengo hambre! # qué le dijo Caperucita ahora [?] al Lobo ? +" por qué ?

%com: la educadora se rasca la cabeza imitando al Lobo

*EDU: yeh bueno # le dijo el Lobo # porque no he comido nada desde hace muchos días ! # y Caperucita le vuelve a pregunta +"por qué ? # el Lobo le contesta y le dice # porque <no puedo cazar> [/] con tranquilidad # mm # y Caperucita le vuelve a preguntar +//.

*CH2: ++ por qué ?

*EDU: ++por qué ?

*CH1: +" por qué ?

*EDU: porque me he escondido constantemente para poder cazar .

%com: la educadora se encoge de hombros imitando al Lobo

*EDU: cómo le dice la Caperucita ?

*GRU: +" por qué ?

*EDU: +" por qué ? # porque un Cazador me pisa los talones!

%com: un niño tose

*EDU: saben la frase +" me pisan los talones ?

*GRU: no .

*EDU: el Cazador está muy de él! # mm # +"por qué ?

*CH5: +" por qué ?

*EDU: <para quitarme la piel> [=! sollozando] # eso es lo que quiere el Cazador ! # mm # qué le dice la Caperucita ?

*GRU: +" por qué ?

*EDU: +" por qué? # para venderla a un comerciante ! # y qué le dice Caperucita ?

*GRU: +" por qué ?

%com: unos niños hablan cerca de la cámara

*EDU: para hacer un abrigo de piel ! # le dice el Lobo .

*CH3: por qué ?

*EDU: y qué le dice Caperucita ?

*GRU: por qué?

*CH5: porque xxx .

*EDU: por qué ! grita el Lobo xxx borde de su paciencia # se traga de un bocado a Caperucita Roja! [=! gesticulando] qué pasará ?

*CH3: se la va a comer .

*EDU: ya se la tragó # veamos qué pasa ahora ?

*GRU: sii [: si] .

*EDU: ah y ahora voy a dormir una siestecita! # dijo el Lobo # y de adentro de su estómago # adivinen qué se escuchó .

*CH5: a la Abuelita y a # la Caperucita Roja?

*EDU: Yo no he nombrado a la Abuelita # a la pura Caperucita .

*EDU: se [?] escuchó la voz de la Caperucita que de adentro de la guata del estómago preguntaba [?] # qué le preguntaba ?

*GRU: +" por qué ?

*EDU: xxx <no> [/] empieces de nuevo! le dijo el Lobo [=! sollozando] # y se volvía a escuchar +//.

*GRU: +" por qué ?

*EDU: de dentro de la guata estaba Caperucita todavía preguntándole por qué .

*EDU: no te callarás nunca ? le dijo el Lobo # no puedo más # qué le dijo la Caperucita de nuevo ?

*GRU: +" por qué?

*EDU: de dentro de la guatita # ay si esto no termina # me voy a la casa del cazador # dijo el Lobo # y Caperucita Roja de nuevo le pregunta +//.

*GRU: +" por qué ?

+EDU: y el Lobo se dirige a la casa del Cazador # para quitarle su cuchillo al Cazador ! # y qué le dice la Caperucita ?

*GRU: +" por qué ?

*EDU: para abrirme la barriga! dijo el Lobo # y qué dijo Caperucita ?

*GRU: +" por qué ?

*EDU: ay pero esta vez para su sorpresa # el Lobo no tuvo tiempo de responder porqué # y se abrió la panza .

%com: la educadora hace el gesto de abrirse la panza

*EDU: ah me pregunto por qué está [?] hecho eso # dice el Cazador # por qué se abrió la barriga el Lobo ?

*CH2: por qué ?

*EDU: yo sé por qué ! dijo Caperucita Roja saliendo de la barriga del Lobo # por qué? por qué salió de la barriga del Lobo ? # ahora todos me van a responder con la mano arriba ya? # siéntense más xxx [=! sepranado a los niños] # por qué se abrió la guatita el Lobo con el cuchillo del Cazador ?

*CH3: para que +//.

*EDU: vamo(s) a levantar la mano xxx .

%com: niños levantan la mano

*EDU: Cote@f ?

*COT: <porque> [/] le dolía la guata con la Caperucita y con la Abuelita .

EDU: y se comió a la Abuelita el Lobo que está muerto [?] ? a quién se comió el Lobo ?

%com: niños hablan y se cruzan en la cámara

*CH4: xxx una Caperucita!

*EDU: xxx levantando la mano # ya # alguien puede dar una opinión de por qué se abrió la guata el Lobo ?

%com: niño levanta la mano

*EDU: Santiago ?

*SAN: se cortó la guata .

*EDU: para qué por qué se cortó la guata ?

%com: niños murmuran algo que no se escucha

*EDU: le salió un hilo? xxx alguien más sabe por qué se abrió la guata el Lobo ? # Sofi(a) ?

%exp: no se escucha la respuesta de Sofía

*EDU: muy bien! porque quería que la Caperucita Roja dejara de preguntar # qué preguntaba la Caperucita Roja ?

*GRU: +" por qué ?

*EDU: y la caperucita por qué preguntaba tantas veces +" por qué ? quién sabe ? a quién se le puede imaginar ?

*DEN: porque <el cuento> [/] se llamaba +" por qué?

*EDU: bieeeen [: bien] Denisse! el cuento se llamaba +" por qué # y la Caperucita Roja quería ssaber todo lo que le decía el Lobo # y el Lobo estaba cansado de escuchar siempre la misma pregunta # qué pregunta ?

*GRU: +" por qué ?

*EDU: +" por qué ? y al final se abrió la guata y salió caminando +//.

*CH2: xxx Caperucita .

*EDU: les gustó el cuento ?

*GRU: siii [:si] .

*EDU: es distinto # ven ? se acuerdan del cuento que les habían contado antes xxx este es distinto .

*CH3: yo xxx para recordarlo todo el día .

*EDU: en serio ? qué lindo Paulina! # ahora vamo(s) a .

@End

ANEXO C

Ejemplo de Procesamiento de Preguntas

```
@UTF8
> freq @ -t* +t%pre +o3
freq @ -t* +t%pre +o3
Fri Feb 15 00:26:08 2019
freq (24-Nov-2018) is conducting analyses on:
  ONLY dependent tiers matching: %PRE;
*****
From file </Users/audialagosserrano/Desktop/ENERO 2019 EP/RE
codificacionesEP/reAGEP01K.cha>
  5 $ACA:COR
  2 $ACA:DIR
  4 $ACA:FOC
  1 $ACA:INF:PRI:ABI
 42 $ACA:INF:PRI:CER
  1 $ACA:INF:SEC:ABI
  1 $SOC:COR
  4 $SOC:DIR
  4 $SOC:FOC
-----
  9 Total number of different item types used
 64 Total number of items (tokens)
0.141 Type/Token ratio
  This TTR number was not calculated on the basis of %mor line
forms.
  If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line
  with option: +sm;*,o

>
```

Ejemplo de procesamiento types y tokens 1

(Código CAEB01)

```
@UTF8
> freq *.cha +o3 -t*EDU @

**** WARNING: No file matching "*.cha" was found.

freq *.cha +o3 -t*EDU @
Thu Feb 8 16:30:44 2018
freq (26-Jan-2017) is conducting analyses on:
  ALL speaker main tiers EXCEPT the ones matching: *EDU;
*****
From file </Users/claudiaIagosserrano/Desktop/TRANSCRIPCIONES EB/
CAEB01.cha>
 1 Bastián
 1 Paola
 3 a
 1 arriba
 1 clase
 1 comer
 3 con
 1 cursivas
 1 dame
 2 de
 1 eI
 1 en
 2 era
 2 hilo
 1 hora
 1 interrumpir
 9 la
 2 las
 1 llegar
 1 lupa
 1 m@o
 1 manzanita
 1 mayúscula
 1 meta
 1 mi
 2 minúscula
 1 minúsculas
 4 no
 3 p@o
 2 pa
 1 pala
 1 panadero
 1 papá
 1 pararse
 2 pe
 1 pelo
 1 peluquero
 1 pera
```

2 pi
3 pipa
1 po
1 pu
1 script
4 sí
1 tampoco
1 tía
2 un
1 una
1 va
1 y
1 ya

51 Total number of different item types used
82 Total number of items (tokens)
0.622 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line
forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

>

Ejemplo de procesamiento types y tokens 2

(Código CREB01)

```
@UTF8
```

```
> freq @
```

```
freq @
```

```
*** File "/Users/clauidialagosserrano/Desktop/TRANSCRIPCIONES  
EB/CREB01.cha": line 6.
```

```
ERROR: File is NOT in a proper CHAT format.
```

```
/EDU/22;=0/femenino/NS/CREB01
```

```
Use +y option if the file is NOT supposed to be in CHAT format.
```

```
Otherwise fix the error!
```

```
> freq @
```

```
freq @
```

```
Fri Feb 2 22:34:03 2018
```

```
freq (26-Jan-2017) is conducting analyses on:
```

```
ALL speaker tiers
```

```
*****
```

```
From file </Users/clauidialagosserrano/Desktop/TRANSCRIPCIONES  
EB/CREB01.cha>
```

```
Speaker: *EDU:
```

```
1 *
```

```
1 Acebedo
```

```
1 Acevedo
```

```
1 Adam
```

```
1 Agustina
```

```
3 Antonia
```

```
1 Antonio
```

```
2 Arantxa
```

```
2 Benjamín
```

```
2 Carlos
```

```
6 Claudia
```

```
4 Constanza
```

```
1 Eduardo
```

```
1 Elosía
```

```
1 Eloísa
```

```
1 Elías
```

```
4 Fabián
```

```
3 Fran
```

```
3 Franco
```

```
5 Gabriel
```

```
1 Herrera
```

```
2 Hiesca
```

7 Ismael
2 Jaime
1 Javier
8 Javiera
3 Jean
1 Josefa
2 Lilo
3 Luis
1 Martina
5 Matías
5 Montserrat
2 Nicolás
2 Orellana
2 Pascal
3 Paul
13 Sebastián
2 Sepúlveda
9 Sofía
3 Toledo
2 Yotsua
70 a
1 aburriendo
1 acaba
2 acabo
1 actividad
1 acuerdas
4 acá
2 adelante
2 agregar
12 ahora
1 ahí
7 al
1 alas
2 algo
1 alguien
2 alitas
1 alto
1 amigo
1 animal
1 antes
1 apagar
2 asiento
1 así
2 atención
2 atentamente
4 ayudar
3 ayudó

17 bien
4 bracitos
1 bueno
1 buenos
1 cabecita
3 cada
1 cara
2 carita
1 cielo
1 cierras
2 cinco
2 clase
1 comenzar
1 comer
1 comience
1 como
1 compañero
6 compañeros
2 completar
27 con
2 conoce
1 conocer
4 conoces
1 consultar
2 contar
1 cosa
2 cree
1 creen
3 crees
1 creo
1 cruzados
1 cruzamos
3 cruzar
1 cuaderno
1 cuadraditos
1 cuadrado
1 cuadrito
1 cuadritos
1 cuando
3 cuatro
24 cuento
3 círculo
4 cómo
2 dar
1 date
25 de
6 decir

1 decimos
7 del
1 demás
2 después
1 desués
3 dibuja
5 dibujar
4 dice
1 dicho
1 diga
3 dije
2 dijo
1 dime
1 distinto
4 dos
1 día
1 días
2 dígame
3 e
6 ee
1 eee
38 el
2 empiece
1 empieza
22 en
1 encerramos
2 encerrar
1 encerrarlas
1 encontremos
1 entendieron
8 entonces
3 entregar
3 es
1 escucar
1 escucha
1 escuchan
4 escuchando
1 escuchar
1 escucharon
1 escuchen
2 escuchó
2 eso
1 espérese
2 esta
1 estaba
1 estaban
6 estamos

1 estar
9 este
11 está
1 estábamos
1 están
3 esté
1 exacto
5 excelente
1 explícale
1 favor
2 feliz
9 fila
2 final
2 finalmente
1 fotocopia
1 fue
3 fuerte
1 ganó
1 gatos
2 gracias
1 guardado
1 guarde
1 gusta
1 gustaba
1 guía
1 haber
4 hablando
2 hablar
1 hace
1 hacemos
7 hacer
1 haciendo
3 hasta
4 hay
1 he
3 hicimos
1 hoja
4 hojita
1 hombre
1 hoy
4 imagen
1 incio
1 inicio
1 instrucciones
1 juntó
10 l
71 la

1 lados
3 lana
9 las
10 le
1 lea
1 lean
5 lectura
4 leer
1 lejanos
1 lenguaje
1 lentes
9 les
16 letra
1 letras
3 levantando
2 levante
1 li
1 linda
3 lloraba
13 lo
1 loco
3 loma
5 lorito
13 loro
8 los
1 lu
1 luces
1 luego
2 lugares
1 lupa
3 lápiz
1 línea
1 m
4 mamá
1 manita
4 mano
9 me
2 minutos
1 mira
1 mirando
1 mismo
1 muchos
6 muy
7 más
1 nadie
1 niña
3 niño

15 no
1 nombre
1 nooo
2 nos
2 nuevo
4 o
1 ocurra
1 ocurre
4 ocurrió
4 oración
1 ordenada
2 ordenadito
1 ordenado
1 ordenar
1 osea
4 otra
2 p
10 palabra
2 palabras
1 palbras
7 para
2 paramos
1 parar
3 parece
1 paren
2 partir
1 pasa
5 pasaba
6 pasar
1 paso
2 pasó
2 pequeñitas
2 pequeño
1 perderse
2 perdón
3 pero
2 personaje
1 personas
1 pirata
1 podemos
1 podía
1 poner
1 poniendo
1 poquito
10 por
1 porfa
6 porque

3 primer
1 primera
1 primero
3 principio
1 pronuncia
6 pudo
1 puedan
5 puede
4 puedes
1 puerta
1 q
56 que
1 queda
1 quiere
1 quieren
1 quiero
5 quién
59 qué
1 repartir
1 repetir
1 responda
4 sabe
13 se
3 seguir
1 ser
3 señor
1 señorita
10 sh
7 shh
8 silencio
1 siéntate
1 siéntese
1 solamente
2 su
1 subió
1 suena
5 sus
1 sí
6 sílaba
1 también
1 tampoco
1 tanto
2 te
2 tenemos
1 tengan
1 tenía
1 termina

1 terminaron
1 termine
1 termines
5 tiene
2 tienen
4 todos
3 trabajamos
1 trabajando
2 trata
1 trataba
2 tratar
2 través
4 tres
1 triste
1 tu
2 tus
1 tú
1 uién
18 un
13 una
5 uno
2 usted
1 ustedes
16 va
11 vamos
8 van
1 veamos
1 veer
1 vemos
1 venir
13 ver
3 verdad
1 vez
1 veís
6 viendo
2 vimos
8 volar
9 voy
1 vuelta
27 y
27 ya
7 yo
1 Ángela
4 última

395 Total number of different item types used
1523 Total number of items (tokens)

0.259 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *FAB:

1 la
1 p

2 Total number of different item types used
2 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *FRA:

1 ala
1 muy
1 pequeña
1 porque
1 tenía
1 un

6 Total number of different item types used
6 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *SEB:

1 alto
1 eleeeeeeeeeee
1 muy
1 pudo
1 volar

5 Total number of different item types used
5 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *CH1:

1 comiendo
1 está

2 Total number of different item types used
2 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *GRU:

1 a
1 e
1 l
3 la
1 lo
1 mamá

6 Total number of different item types used
8 Total number of items (tokens)

0.750 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *CH2:

1 loro
1 un

2 Total number of different item types used
2 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *JAI:

1 Lilo
1 loro
1 un

3 Total number of different item types used
3 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *SOF:

0 Total number of different item types used
0 Total number of items (tokens)

Speaker: *ISM:

1 ayudó
2 le

1 mamá
1 no
1 podía
2 porque
1 pudo
1 que
1 su
2 volar

10 Total number of different item types used
13 Total number of items (tokens)
0.769 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *MAT:

1 es
1 loro
1 un
1 y

4 Total number of different item types used
4 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *CH3:

1 de
1 loco
1 loro
1 un

4 Total number of different item types used
4 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *AGU:

0 Total number of different item types used
0 Total number of items (tokens)

Speaker: *CH4:

1 la
1 mamá

2 Total number of different item types used
2 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *JAV:

1 ayudó
1 el
1 hombre
1 la
1 le
1 loma
1 mamá
1 porque
1 subió
1 una

10 Total number of different item types used
10 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *ARA:

1 no
1 podía
1 volar

3 Total number of different item types used
3 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *JEA:

1 dibujar
1 hay
1 que

3 Total number of different item types used
3 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *CH5:

1 entera
1 l
2 la
1 o
1 palabra
1 sólo

6 Total number of different item types used
7 Total number of items (tokens)
0.857 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *GAB:

1 el

1 Total number of different item types used
1 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *CLA:

1 linda

1 Total number of different item types used
1 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *ANT:

1 lápiz

1 Total number of different item types used
1 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *BEN:

1 los

1 Total number of different item types used
1 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *JOS:

1 lana

1 Total number of different item types used

1 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.

If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *MON:

1 lupa

1 Total number of different item types used

1 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.

If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *CH6:

1 lunaaaa

1 Total number of different item types used

1 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.

If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.

Speaker: *ELI:

1 a

1 gatos

1 gusta

1 la

1 lana

1 les

1 los

7 Total number of different item types used

7 Total number of items (tokens)

1.000 Type/Token ratio

This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.

If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.