



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Interacciones verbales de educadoras de párvulos
en formación y niños en el aula: caracterización y
factores asociados**

MARÍA DE LOS ÁNGELES GARCÍA MATTE

Profesores Guía: Katherine Strasser y Christian Sebastián

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

Octubre, 2019
Santiago, Chile



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Interacciones verbales de educadoras de párvulos
en formación y niños en el aula: caracterización y
factores asociados**

MARÍA DE LOS ÁNGELES GARCÍA MATTE

Profesores Guía: Katherine Strasser y Christian Sebastián

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

AGRADECIMIENTOS

A Katherine Strasser y Christian Sebastián, por su acompañamiento y consejos en todo este proceso.

A Magdalena Müller, por su apoyo.

Y, por sobre todo, a Cristián.

Índice

Resumen	7
Introducción	8
Artículo	11
Resumen	11
Introducción	12
Antecedentes teóricos y empíricos	13
Iniciación del educador/profesor	15
Respuesta del niño	17
Retroalimentación del profesor	17
Factores del educador/profesor que se asocian a interacciones verbales de calidad	18
Habilidad verbal	18
Nivel socioeconómico	19
Experiencia	19
Formación	19
Objetivo y preguntas de investigación	20
Metodología	21
Participantes	21
Procedimiento	22
Grabaciones	22
Selección de segmentos	22
Transcripción	24
Codificación	24
Análisis	26
Variables	26
Seguimientos evaluativos	26
Seguimientos responsivos	26

Seguimientos discursivos	26
Interacciones verbales de calidad	26
Habilidad verbal	27
NSE	27
Experiencia previa	27
Formación explícita	28
Resultados	28
Porcentaje de habla	28
Preguntas	28
Retroalimentación verbal	29
Interacciones verbales de calidad	30
Interacciones verbales de calidad y NSE estudiante pedagogía	31
Interacciones verbales de calidad y habilidad verbal estudiante pedagogía	31
Interacciones verbales de calidad y experiencia previa estudiante pedagogía	31
Interacciones verbales de calidad y formación explícita en desarrollo y aprendizaje del lenguaje de los niños del estudiante pedagogía	31
Discusión	32
Conclusiones	36
Referencias	37
Tablas	44
Tabla 1. Descripción de carreras de participantes	44
Tabla 2. Contexto de grabaciones	45
Tabla 3. Descripción y ejemplos de códigos utilizados	46
Tabla 4. Operacionalización variables de Escala de Interacciones Verbales de Calidad	48

Tabla 5. Palabras y enunciados de educadoras en formación y niños	49
Tabla 6. Promedio, total y rango de frecuencias de tipos de preguntas y de enunciados de educadoras en formación	50
Tabla 7. Promedio, total y rango de frecuencias de seguimientos de educadoras en formación	51
Tabla 8. Proporción promedio de variables de la Escala de Interacciones Verbales de Calidad de educadoras en formación	52

Resumen

El desarrollo del lenguaje en los niños es clave para el posterior desempeño tanto académico como social. Este desarrollo está dado en gran medida por la oportunidad de acceder a personas que promuevan interacciones verbales desafiantes. Debido a que el desarrollo del lenguaje es acumulativo, y los contextos de vulnerabilidad influyen negativamente en su desarrollo, los contextos escolares se vuelven fundamentales para acortar la brecha entre los niños de distintos niveles socioeconómicos. Así, las interacciones verbales que los educadores y profesores generen con los niños resultan un aspecto central en el favorecimiento de oportunidades de aprendizaje. El objetivo de este estudio es caracterizar las interacciones verbales entre estudiantes de pedagogía y los niños en el contexto de aula en su práctica, y relacionar la calidad de esas interacciones con características individuales de los estudiantes en práctica, tales como habilidad verbal, NSE, experiencia en aula y formación. Mediante transcripciones de segmentos de 10 minutos de audios de 46 educadoras y profesoras en formación en contexto de aula, se codificaron las interacciones utilizando una pauta elaborada para ello. Se definió como interacción verbal de calidad la presencia de habla descontextualizada, preguntas abiertas, responsividad y seguimientos discursivos, junto con la ausencia de directividad. Se esperaba encontrar interacciones de baja calidad, y una relación directa de las interacciones verbales de calidad con las características de los estudiantes en práctica. Los resultados muestran que en las interacciones de las estudiantes con los párvulos prima la participación de los adultos en el aula, junto con las preguntas cerradas y el habla contextualizada. Por otro lado, se ve que la mayoría de los seguimientos son discursivos. Ninguno de los predictores individuales ni institucionales logró predecir la calidad de las interacciones de las estudiantes. Este estudio aporta a comprender cómo interactúan las educadoras y profesoras en formación con los niños en el aula, frente a la ausencia de evidencia en Chile sobre este grupo. Además, muestra desafíos para la formación inicial docente para que se puedan propiciar las mejores condiciones posibles para el aprendizaje de los niños con los que las futuras educadoras y profesoras interactúan durante sus experiencias prácticas, y más tarde en su desempeño profesional.

Introducción

En el mundo actual, expuestos a constantes estímulos, entender lo que leemos y expresarnos eficazmente son cruciales para poder participar adecuadamente en la vida en sociedad. En base a los puntajes obtenidos en la prueba PIRLS 2016, el promedio de Chile está bajo el promedio de los países participantes y un 39% de los niños de 4° básico se ubican en el nivel bajo o no alcanza el nivel bajo en comprensión lectora (Agencia Calidad de Educación, 2017). Estos resultados se condicen con los últimos resultados de la prueba PISA en Chile, donde el nivel de comprensión de lectura de los jóvenes, si bien ha subido algo en los últimos años, aún está bajo el desempeño promedio de los países OCDE (OCDE, 2016). Aún más, de acuerdo a la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos del 2014, el 53% de los adultos chilenos se encuentra en un nivel desempeño bajo en comprensión de lectura (en comparación al 19% del promedio de países OCDE que están en ese mismo nivel; Centro de Estudios MINEDUC, 2016). Considerando que las habilidades de comprensión de lectura son acumulativas, es decir, aprender a leer comprensivamente desde pequeños facilita el avanzar en el aprendizaje continuo de esta destreza (Eyzaguirre y Fontaine, 2008), es absolutamente relevante cómo aprenden los niños a leer, y cómo se van sentando las bases para que esto ocurra a tiempo.

La comprensión de lectura ha sido largamente estudiada, desde distintas perspectivas. Una de ellas corresponde a la identificación de predictores del logro de esta habilidad. Dentro de los predictores descritos desde la evidencia, la capacidad inferencial y el monitoreo de la comprensión aparecen como habilidades relevantes para el desarrollo de la comprensión lectora (Oakhill y Cain, 2012). Por otro lado, hay bastante evidencia que demuestra la relación entre el vocabulario (Wasik, Bond y Hindman, 2006), la conciencia fonológica y la capacidad de reconocer letras de los niños (Catts, Herrera, Nielsen y Bridges, 2015) con la comprensión de lectura años más tarde. También se ha visto que el lenguaje oral es un gran predictor de la comprensión de lectura de los niños (Dahlgren, 2008). En Chile, se ha visto que más de la mitad de los niños presenta niveles de comprensión de lectura bajo los niveles esperados de acuerdo a su edad. Si bien los logros alcanzados por parte de los niños chilenos en decodificación estarían levemente

más bajos que los niveles esperados para su desarrollo (Muñoz, Marfán y Pascual, 2010), cabría preguntarse qué es aquello que está en un nivel más bajo aún, que dificulta el desarrollo de la comprensión de lectura. Puesto de otro modo, ¿qué oportunidades tienen los niños y niñas de desarrollar habilidades que favorezcan posteriormente el aprender a leer comprensivamente?

En Chile, se ha descrito que los niños durante los primeros meses de vida tienen niveles de logro similares en el desarrollo psicomotor, pero al llegar a la edad escolar, el desarrollo intelectual difiere en gran medida según el nivel socioeconómico (NSE), dado especialmente por el área de lenguaje (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). A nivel mundial, este fenómeno se ha estudiado bajo el nombre de *word gap*, que constituye la diferencia entre niños de más o menos recursos en la cantidad de palabras que escuchan en su vida diaria. Así, a los 3 años, los niños de un NSE más desaventajado habrían escuchado 30 millones de palabras menos que uno de un NSE más alto (Hart y Risley, 2003). Esto es relevante debido a que la cantidad y calidad de palabras que el niño escucha está relacionado con el aprendizaje de nuevas palabras y la longitud de las conversaciones que sostiene (Wasik y Hindman, 2015). De este modo, niños de contextos más vulnerables muestran niveles más bajos de desarrollo del lenguaje en la edad escolar. Pero estas diferencias, al ser explicadas por el contexto cultural de los niños, podrían y debiesen ser compensadas por instituciones escolares iniciales. Así, el rol que cumplen educadores, técnicos de educación parvularia y profesores, sobre todo en los cursos iniciales, es fundamental en el desarrollo del lenguaje en los niños, y lo es aún más en contextos vulnerables.

Uno de los aspectos que se ha estudiado en los últimos años que influiría en gran medida en el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños corresponde a las interacciones verbales que los adultos cuidadores mantienen con ellos. Por medio de interacciones con otras personas, los niños desarrollarían el lenguaje oral, y por tanto, el vocabulario (Wasik y Hindman, 2013; 2015). Así, el contar con conversaciones de calidad y desafiantes cognitivamente en aulas de educación parvularia (Massey, 2004; Whorral y Cabell, 2016) y básica (Kucan y Palincsar, 2013), así como también interacciones

responsivas (Justice, Jiang y Strasser, 2018; Tamis-LeMonda, Kuchirko y Song, 2014) constituyen una de las mejores estrategias para promover el desarrollo del lenguaje en niños.

¿Qué determina que los niños estén expuestos a estas interacciones verbales en los contextos de aula? Algunos factores que podrían estar asociados a que los adultos generen con mayor frecuencia conversaciones responsivas y de calidad con los niños son el nivel socioeconómico (Coddington, Mistry y Bailey, 2014; Hoff, 2003), la habilidad verbal (Corrigan, 2011; Schachter, Spear, Piasta, Justice y Logan, 2016), el nivel de formación y años de experiencia docente (Pianta et al., 2005) y el desarrollo profesional (Markussen-Brown et al., 2017). En general, la formación inicial docente parece jugar un rol crucial en el desempeño posterior de los educadores (Pianta et al., 2005), por lo que explorar qué ocurre en esta etapa podría aportar al cuerpo de evidencia disponible. Además, según el conocimiento de la investigadora, no hay evidencias sobre interacciones verbales de calidad en esta población en Chile.

El objetivo de este estudio es caracterizar las interacciones verbales de estudiantes de pedagogía y los niños en el contexto de aula en su práctica, y relacionar la calidad de esas interacciones con características individuales de los estudiantes en práctica, tales como habilidad verbal, NSE, experiencia en aula y formación.

Para poder cumplir el objetivo, se seleccionaron segmentos de 10 minutos de audios entregados por 46 educadoras y profesoras en formación de 10 instituciones formadoras distintas, que estaban participando en un estudio de formación docente. Estos segmentos fueron transcritos, codificados y analizados para poder dar respuesta a las hipótesis planteadas.

A continuación, en el artículo se podrá encontrar una revisión bibliográfica actualizada sobre este tema, junto con la descripción de la metodología utilizada, los principales resultados y una discusión en torno a ellos.

Artículo

Interacciones verbales entre estudiantes de pedagogía y niños en el aula: caracterización y factores asociados

Resumen

En Chile no hay evidencias sobre cómo interactúan verbalmente los docentes en formación con los niños en el aula. El objetivo de este estudio fue caracterizar las interacciones verbales de estudiantes de pedagogía y los niños en el contexto de aula en su práctica, y relacionar la calidad de esas interacciones con características individuales de los estudiantes en práctica (habilidad verbal, NSE, experiencia en aula y formación). Se escucharon, transcribieron, codificaron y analizaron audios de 10 minutos de 46 educadoras y profesoras en formación que estaban realizando algún curso de práctica en 10 instituciones formadoras distintas. Los resultados mostraron que no hay relación entre las características individuales con la calidad de sus interacciones verbales. Se observó el predominio del habla de las educadoras en formación (vs. el de los niños), de habla contextualizada (vs. descontextualizada) y de preguntas cerradas (vs. abiertas). Además, se vio que la mayoría de los seguimientos fueron discursivos. Este estudio aporta a comprender cómo interactúan las educadoras y profesoras en formación con los niños en el aula. También muestra desafíos para la formación inicial docente.

Palabras clave: educadoras en formación, interacciones verbales, formación inicial

There is no evidence in Chile about how pre-service teachers talk with children in the classroom. The purpose of this study is to characterize how pre-service early childhood teachers talk with children in the context of their field experiences, and to relate that with some individual characteristics (verbal ability, socioeconomic level, classroom experience and training). Ten-minute audios from 46 pre-service educators who were in a field-experience course of 10 different universities were heard, transcribed, coded and analyzed. Results show that there is no relation between individual characteristics and the quality of their talk with children. Evidence shows a predominance of pre-service educator's talk

(vs. children's talk), of contextualized talk (vs. decontextualized) and of closed questions (vs. opened ones). Also, the majority of the follow-ups were discursive. This study contributes to understand how pre-service educators talk with children in the classroom, and sets some challenges to the initial teacher training.

Key words: pre-service early childhood teachers, classroom talk, initial teacher training.

Introducción

Uno de los aspectos que se ha estudiado en los últimos años que influiría en gran medida en el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños corresponde a las interacciones verbales que los adultos cuidadores mantienen con ellos. Por medio de interacciones con otras personas, los niños desarrollarían el lenguaje oral, y por tanto, el vocabulario (Wasik y Hindman, 2013; 2015). Así, el contar con conversaciones de calidad y desafiantes cognitivamente en aulas de educación parvularia (Massey, 2004; Whorral y Cabell, 2016) y básica (Kucan y Palincsar, 2013), así como también interacciones responsivas (Justice, Jiang y Strasser, 2018; Tamis-LeMonda, Kuchirko y Song, 2014) constituyen una de las mejores estrategias para promover el desarrollo del lenguaje en niños.

¿Qué determina que los niños estén expuestos a estas interacciones verbales en los contextos de aula? Algunos factores que podrían estar asociados a que los adultos generen con mayor frecuencia conversaciones responsivas y de calidad con los niños son el nivel socioeconómico (Coddington, Mistry y Bailey, 2014; Hoff, 2003), la habilidad verbal (Corrigan, 2011; Schachter, Spear, Piasta, Justice y Logan, 2016), el nivel de formación y años de experiencia docente (Pianta et al., 2005) y el desarrollo profesional (Markussen-Brown et al., 2017). En general, la formación inicial docente parece jugar un rol crucial en el desempeño posterior de los educadores (Pianta et al., 2005), por lo que explorar qué ocurre en esta etapa podría aportar al cuerpo de evidencia disponible. Además, según el conocimiento de la investigadora, no hay evidencias sobre interacciones verbales de calidad en esta población en Chile.

En este estudio el objetivo entonces es describir la relación entre la tasa y tipo de interacciones verbales en el aula entre estudiantes de pedagogía y niños y algunas características individuales de los estudiantes, junto con caracterizarlas.

Antecedentes teóricos y empíricos

Durante la jornada en que los niños están en la sala cuna, jardín infantil o colegio, los educadores y profesores se relacionan con ellos de distintas maneras. Probablemente la más relevante sea cómo conversan con sus estudiantes, dado que las interacciones verbales entre ellos son altamente relevantes en la generación de oportunidades de aprendizaje para los niños (Mascareño, Deunk, Snow y Bosker, 2017). Y no sólo es crucial para niños pequeños, sino que también en salas de clases con niños más grandes (Radovic y Preiss, 2010).

Por interacción verbal se entiende al intercambio de frases consecutivas entre educador o profesor y niño(s) sobre un tema en particular. Una conversación, a su vez, correspondería a un conjunto de frases o enunciados (*utterances*) entre dos o más personas sobre un mismo tema, con múltiples turnos; y un turno correspondería lo que una persona dice sobre un tema específico en una o más frases consecutivas (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forston, 2015).

Las interacciones verbales entre docentes y niños pueden darse en cualquier momento de la jornada. La literatura en aulas pre-escolares se ha enfocado principalmente en estudiarlas en la lectura de cuentos (Dickinson y Porche, 2011; Mascareño, Snow, Deunk y Bosker, 2016; Mascareño et al, 2017; Wasik y Hindman, 2014; Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek, 2010) y en el juego en grupo pequeño (Justice et al., 2018; Piasta et al., 2012; Tompkins, Zucker, Justice y Binici, 2013). Otros momentos de la jornada estudiados son el juego libre (Dickinson y Porche, 2011), momentos de alimentación (Chen y de Groot Kim, 2014), e instrucción en grupo grande (Chen y Liang, 2017). En educación básica y media, por lo general las interacciones verbales desafiantes, o discusiones productivas, se estudian asociadas a alguna asignatura, como matemáticas (Chapin, O'Connor y Anderson, 2009), ciencias (Mercer, Dawes y Staarman, 2009) y

lenguaje (Kucan y Palincsar, 2013). Sin embargo, al menos en aulas pre-escolares, se ha visto que en muchos casos las actividades menos estructuradas de la jornada representan una gran oportunidad para generar conversaciones con los niños, y éstas estarían siendo desaprovechadas por los educadores (Dickinson y Porche, 2011; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt y Gill, 2006). Estas oportunidades perdidas corresponden por lo general a las horas de alimentación y al trabajo en centros de aprendizaje (Whorral y Cabell, 2016). En Chile, se ha visto que las actividades instruccionales representan algo menos que la mitad del tiempo de la jornada de los niños (47%), en comparación a actividades no instruccionales como la colación, recreo y manejo de la conducta de los niños (Strasser, Lissi y Silva, 2009). Por otro lado, en el contexto de enseñanza básica, hay también evidencia en Chile de oportunidades perdidas debido a un bajo uso de estrategias para extender el lenguaje de los niños (Radovic y Preiss, 2010).

Una manera de diferenciar las interacciones verbales con el objetivo de analizarlas, es considerar qué tipo de habla representan: contextualizada o descontextualizada. El habla contextualizada es aquella que refiere al *aquí y ahora*, y trata sobre eventos, objetos o personas que están físicamente en el lugar donde ocurre la conversación. Por otro lado, el habla descontextualizada tiene que ver con lenguaje que no está atado al presente, sino con eventos, personas u objetos que no están físicamente ahí, es decir, con conversaciones sobre el pasado, el futuro o juego de simulación, por ejemplo (Marvin y Clin, 2010; Uccelli et al., 2019). Se ha visto que el uso de este último tipo de habla por parte de los adultos (típicamente los padres) con niños desde los tres años tiene efectos en las habilidades de vocabulario de esos niños más tarde (Curenton y Justice, 2004; Rowe, 2012). En el contexto escolar, Hindman, Wasik y Erhart (2012) encontraron que, de los enunciados de los profesores al conversar sobre una lectura, sólo un 21% correspondió a habla descontextualizada. Por otro lado, Gest et al. (2006), observaron que las educadoras en ejercicio hablaban con mayor frecuencia de manera descontextualizada en el tiempo de colación, mientras que en juego libre o actividades de lectura este tipo de habla era menos frecuente.

Otro tipo de categoría que se utiliza para analizar las interacciones verbales entre adultos y niños en el aula es la proporción de habla de cada uno en el transcurso de una actividad o de la jornada. Si bien no se ha establecido cuál sería la proporción ideal, un educador que hable mucho o muy poco interfiere con el aprendizaje de los niños (Gest et al., 2006). Se ha visto, por ejemplo, que una mayor proporción de habla por parte de los educadores tiene una relación negativa con habilidades de literacidad de esos niños tanto en kinder como en cuarto básico (Dickinson y Porche, 2011).

Típicamente, para poder analizar las conversaciones o interacciones verbales, se utiliza el modelo de Iniciación-Respuesta-Retroalimentación (IRR; en inglés, IRF: *Initiation-Response-Follow-up*) que describe los intercambios verbales. La interacción se iniciaría con una afirmación o pregunta del profesor, a lo que le seguiría una respuesta del niño, y después el profesor retroalimentaría aquello dicho por el niño (Cullen, 2002).

Iniciación del educador/profesor

La manera en que el profesor inicia el intercambio verbal con los niños se ha categorizado por lo general por el tipo de afirmación y la complejidad de ésta. Las afirmaciones de los profesores pueden ser preguntas, y éstas pueden ser abiertas o cerradas. Una pregunta abierta tiene típicamente más de una respuesta correcta, y genera respuestas con múltiples palabras (Wasik y Hindman, 2013). En contraste, una pregunta o afirmación cerrada elicit respuestas más cortas y tienen una sola respuesta correcta (Wasik y Hindman, 2013). Las preguntas abiertas resultan clave para que los niños desarrollen su vocabulario, pues la variedad de respuestas correctas a una pregunta los hace involucrarse en conversaciones con un mayor uso de palabras (Wasik y Hindman, 2015). En estudios empíricos, se ha visto que 1 de cada 10 enunciados corresponden a preguntas abiertas (Meacham, Vukelich, Han y Buell, 2014). Por otro lado, en Chile, se ha visto que cerca de un cuarto de las iniciaciones de educadoras en ejercicio en el contexto de lectura de cuentos corresponden a preguntas abiertas (Mascareño et al, 2017), mientras que en profesores en ejercicio pareciera haber una mayor preponderancia de preguntas con bajo nivel de apertura (Radovic y Preiss, 2010).

Otro nivel de categorización, relacionado con la complejidad de las iniciaciones divide las afirmaciones o preguntas del educador en literales e inferenciales. Las iniciaciones literales (o contextualizadas) son las de menor desafío cognitivo, y corresponden a aquellas que preguntan o refieren a información disponible en la misma interacción (Mascareño et al., 2017). Por otro lado, las iniciaciones inferenciales (o descontextualizadas) son las que van más allá de la información disponible en ese momento, siendo así más desafiantes cognitivamente porque requieren que quien responde haga alguna predicción, explique distintos puntos de vista o relacione causas y efectos, por ejemplo (Mascareño et al., 2017). En cuanto a la evidencia disponible, pareciera ser que los profesores, si bien les hacen preguntas a los niños, tienden a hacer más preguntas literales que inferenciales en sesiones instruccionales con el grupo grande (Chen y Liang, 2017), y más preguntas cerradas que abiertas (Wasik y Hindman, 2013). En Chile, los educadores de párvulos al leer un cuento en voz alta con el grupo, tienden a hacer iniciaciones inferenciales más que literales (Mascareño et al., 2017). En otro estudio se encontró que, considerando todas las iniciaciones de los profesores, sólo un tercio correspondían a preguntas. De éstas, las que tenían relación con el manejo de la conducta eran las más frecuentes en la sala de clases. Le seguían las preguntas inferenciales, y después las preguntas literales (Massey, Pence, Justice y Bowles, 2008). Esto mismo se ha visto en Chile, donde se encontró que el 49% (DE = 17,9) de las preguntas realizadas por un profesor correspondían al control de flujo de la conducta (Radovic y Preiss, 2010). Asimismo, Mascareño et al. (2017) vieron desempeños similares en la lectura de cuentos en educadoras en ejercicio, donde poco menos de la mitad de las iniciaciones correspondían a directivas. Al parecer, el nivel de complejidad de las iniciaciones está relacionado con la actividad en las que se desarrollan. Por otro lado, dependiendo del contexto en que se dé la conversación, ésta puede ser guiada por temas propuestos por el educador o por el niño (Gest et al., 2006). Así, quien inicia la conversación puede ser uno u otro.

Respuesta del niño

Las respuestas de los niños a la iniciación del profesor pueden ser catalogadas también como literal o inferencial (Chen y Liang, 2017; Mascareño et al., 2017), o descrita por la cantidad de palabras por afirmación (Zucker et al., 2010). Se ha visto que los niños tienden a dar más respuestas de nivel literal que inferencial (Chen y Liang, 2017; Zucker et al., 2010). Sobre su longitud, hay resultados variados: mientras Chen y Liang (2017) encontraron que los niños tendieron a hacer afirmaciones más cortas que largas, Zucker et al. (2010) no encontraron diferencias en el largo de las respuestas de los niños. Por otro lado, se ha visto que, aun cuando los niños provienen de contextos vulnerables, son capaces de involucrarse y mantener conversaciones cognitivamente desafiantes cuando son motivados a hacerlo (Mascareño et al., 2017; Wasik et al., 2006).

Retroalimentación del profesor

La capacidad de seleccionar el tipo de seguimiento o retroalimentación más apropiada al contexto en el que se da la interacción y la intervención hecha por el o los niños es una habilidad que los profesores y educadores deben desplegar constantemente (Cullen, 2002). Por lo general, la retroalimentación o seguimiento que hace el educador a la respuesta del niño puede ser catalogado como evaluativo o discursivo, de acuerdo a rol que cumple para apoyar el lenguaje (Cullen, 2002). Dentro de las estrategias de seguimiento evaluativas, que buscan confirmar la información dada por el estudiante, están la confirmación, la evaluación, la refutación o la respuesta (Mascareño et al., 2017). Por otro lado, las estrategias de seguimiento discursivo están la reformulación (o parafraseo), elaboración, comentario, repetición (Cullen, 2002). Debido a que el dejar tiempo suficiente para que los niños respondan también es considerado relevante (Wasik y Hindman, 2013), la estrategia de esperar también se considera como una estrategia discursiva (o movida discursiva; Chapin et al., 2009). Una manera general de evaluar el tipo de seguimiento está dada por la responsividad de los educadores. Al parecer, parte importante del aprendizaje del lenguaje por parte de los niños está dado por la responsividad de los adultos a lo que los niños dicen y la capacidad de conectar con

aquello (Dickinson y Porche, 2011). Para Cullan (2002), quien se basa en Jarvis y Robinson (1997), la responsividad corresponde a la capacidad del educador de poner atención genuina a lo que los niños dicen y responder significativamente a sus intervenciones. Ciertamente, el tipo de seguimiento que se haga es fundamental para la continuación de la interacción verbal o el término de ésta (Nassaji y Wells, 2000). Fundamentalmente, las interacciones que extienden el tema sobre el cual se está hablando promueven de mejor manera el aprendizaje del lenguaje (Dickinson y Porche, 2011). En Chile, el seguimiento más frecuente en las aulas de educación tanto parvularia como básica son los de tipo confirmatorios, que cierran las interacciones verbales, y se evidencia una escasa prevalencia de estrategias para que los niños elaboren sobre su pensamiento (Mascareño et al., 2016; 2017; Radovic y Preiss, 2010), junto con un nivel bajo de apoyo pedagógico según el instrumento CLASS (Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

Por tanto, por interacciones verbales de calidad se va a entender una secuencia de intercambios verbales entre docente y niños, en el que el primero busque extender el discurso del segundo, con preguntas preferentemente abiertas, inferenciales y complejas, junto con dar el tiempo (esperar a que respondan) y ambiente necesario para esa interacción y diálogo en el que los niños puedan desarrollar su pensamiento. Además, una interacción verbal de calidad entrega información relevante (por ejemplo, enseñar explícitamente alguna palabra de vocabulario) y modela el lenguaje.

Factores del educador/profesor que se asocian a interacciones verbales de calidad

Considerando que todos los docentes interactúan de manera diferente con los niños en el aula, cabe preguntarse ¿qué favorece que sean más propensos a generar interacciones responsivas, de calidad y desafiantes en el aula?

Habilidad verbal. Un aspecto relevante para las interacciones corresponde a la habilidad verbal y el conocimiento del contenido disciplinario. Se ha visto que el conocimiento del contenido disciplinario está asociado a una mayor cantidad de instrucción en vocabulario y lenguaje oral (Dickinson y Porche, 2011; Schachter et al., 2016). Además, un vocabulario avanzado del profesor impacta positivamente en el input

lingüístico que entregan a sus estudiantes mediante las interacciones verbales (Corrigan, 2011). Así, un educador o profesor con un mayor conocimiento y habilidad verbal podría generar ambientes e interacciones verbales desafiantes con sus niños.

Nivel socioeconómico. Si bien no se ha encontrado evidencia sobre el vínculo entre el NSE del docente y sus interacciones verbales con los niños en el aula, hay estudios que han explorado la relación entre el vocabulario de los niños y el NSE de sus padres, encontrando relación directa y significativa entre NSE y vocabulario (Coddington et al., 2014; Hoff, 2003; Schwab y Lew-Williams, 2016). Así, mientras más vulnerable es el niño, se observarían niveles más bajos de vocabulario. Esta relación estaría dada por el discurso de los padres, explicada por el NSE. Se espera entonces que, si el NSE del cuidador primario tiene efectos en cómo habla con el niño, el NSE de un cuidador relevante (como lo es el educador o profesor, sobre todo en los primeros años de escolaridad) pueda tener efectos similares.

Experiencia. Se ha estudiado también los años de experiencia y el nivel de formación, y cómo impactan en generar ambientes de aprendizaje e interacciones de calidad con los niños en el aula. Por lo general, estas variables se contrastan con escalas generales de observación de clases, como CLASS o ECERS-R. Así, se ha visto que educadores con más años de experiencia son más responsivos y estimulantes en sus interacciones (Pianta et al., 2005). El tener un título en educación inicial favorecería una mayor instrucción en lenguaje y literacidad (Schachter et al., 2016) y una mayor variedad de actividades, de acuerdo a ECERS-R (Pianta et al., 2005). De este modo, ambas variables favorecerían interacciones verbales de calidad entre educador y niños, con un clima de aprendizaje positivo.

Formación. Por último, se ha visto que el desarrollo profesional y la formación en educación inicial favorece que los educadores sean más sensitivos a las interacciones con los niños (Burchinal, Cryer, Clifford y Howes, 2002), que se generen ambientes de aprendizaje de mejor calidad (Pianta et al., 2005), que aumente el uso de conversaciones instruccionales (Yamamuchi, Im y Mark, 2013), y que los educadores sean más responsivos con los niños (Piasta et al., 2012). Por otro lado, Markussen-Brown et al.

(2017), a través de un meta-análisis sobre el desarrollo profesional y sus efectos en el lenguaje y literacidad, concluyen que el mayor efecto se ve en la calidad estructural (ambiente físico del aula favorable para la literacidad) y en la calidad del proceso instruccional (como los intercambios conversacionales o interacciones verbales). Así, la formación docente tendría una relación positiva con la generación de interacciones verbales de calidad entre educadora y niños.

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es caracterizar las interacciones verbales de estudiantes de pedagogía y los niños en el contexto de aula en su práctica, y relacionar la calidad de esas interacciones con características individuales de los estudiantes en práctica, tales como habilidad verbal, NSE, experiencia en aula y formación.

Para esto, se formularon ocho preguntas:

1. ¿Cuál es la proporción del habla de los estudiantes de pedagogía en comparación al de los niños en el aula?
2. ¿Qué tipo de preguntas de los estudiantes de pedagogía predomina en la interacción con niños en el aula?
3. ¿Qué tipo de retroalimentación verbal por parte de los estudiantes de pedagogía a los niños predomina en el aula?
4. ¿Cuál es la tasa de interacciones verbales de calidad entre estudiantes de pedagogía y niños en el aula?
5. ¿Cuál es la relación entre la presencia de interacciones verbales de calidad con niños en el aula y el NSE del estudiante de pedagogía?
6. ¿Cuál es la relación entre la presencia de interacciones verbales de calidad con niños en el aula y habilidad verbal del estudiante de pedagogía?
7. ¿Cuál es la relación entre la presencia de interacciones verbales de calidad con niños en el aula y la experiencia previa en el aula del estudiante de pedagogía?

8. ¿Cuál es la relación entre la presencia de interacciones verbales de calidad con niños en el aula y la formación explícita en el desarrollo y aprendizaje del lenguaje del estudiante de pedagogía?

En base a la literatura revisada, se espera que haya una mayor cantidad de habla de las educadoras en formación en relación a la de los niños, más preguntas cerradas que abiertas, más seguimientos evaluativos que discursivos o responsivos, y pocas interacciones verbales de calidad. Además, se espera que haya una relación directa entre interacciones verbales de calidad con el NSE, habilidad verbal, experiencia previa y formación explícita de las educadoras en formación.

Metodología

Participantes

El presente estudio contó con una muestra de 46 personas, todos participantes del proyecto de investigación FONDECYT 1160566, *Enseñar a desarrollar el lenguaje a través de conversaciones en el aula preescolar: un estudio experimental en educadoras en formación*. Las educadoras y profesoras en formación provenían de 10 universidades, donde un 69,6% estudiaba en una universidad privada, un 23,9% en una tradicional no estatal, un 4,3% en una estatal, y un 2,8% en un instituto profesional. Las participantes, en su mayoría, estaban estudiando Pedagogía en Educación Parvularia (82,6%). Algunas eran estudiantes de Pedagogía en Educación Básica (6,5%) y un 10,9% de la muestra estudiaba una carrera que habilita para Educación Parvularia y primer ciclo de Educación Básica (10,9%). Las participantes se encontraban cursando, en promedio, la segunda mitad del total de duración de su carrera ($M = 5,76$; $DE = 2,198$). Para mayor detalle sobre características relevantes de las carreras, ver Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de Carreras de Participantes

	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Número de semestres	8,33	0,732	8	10
Número de cursos de práctica	6,09	1,561	2	9
Número de cursos lenguaje ¹	1,83	0,486	1	3

¹ Corresponde a la cantidad de cursos de la malla curricular en los que explícitamente se enseñara cómo desarrollar el lenguaje de los niños.

Procedimiento

Grabaciones. Cada participante grabó un audio de una experiencia de aprendizaje en el aula, y lo entregó a la investigadora principal del proyecto FONDECYT al finalizar su participación en dicho proyecto. Junto con ese audio, cada participante completó una ficha descriptiva de información relevante para este estudio (una persona que entregó sus audios, pero sin la ficha, quedó fuera de la muestra final).

Selección de segmentos. Con el equipo de investigación se acordaron criterios y un procedimiento para seleccionar los segmentos a transcribir. Se acordó seleccionar un segmento por participante, de 10 minutos de duración, y en el que se evidenciara la presencia de conversación entre el participante y niños. Se estableció como procedimiento el escuchar el primero de los audios entregados que durase más de 10 minutos (en caso de que no hubiesen, escuchar el audio con mayor duración), y anotar el número de turnos en las conversaciones presentes en cada lapso de 2 minutos, hasta escuchar el audio completo o llegar a los primeros 30 minutos de duración. Se excluyeron del conteo las conversaciones entre adultos, las conversaciones de adultos distintos al sujeto de estudio con niños y conversaciones entre niños. Con esta información, se seleccionó, para cada participante, un clip de los primeros 10 minutos de audio continuo desde que, en un segmento de 2 minutos, hubiesen más de 10 turnos de habla. Cuando no se cumpliera esa condición, desde que hubiesen al menos 4 turnos de habla cada 2 minutos. Si tampoco se cumplía esto, el audio no se utilizó para el estudio. Con este procedimiento se sacaron de

la muestra a dos participantes. Además, en esta etapa se dejaron de considerar en la muestra otros 6 participantes más debido a que sus grabaciones fueron realizadas en 3° básico o cursos superiores. Así, se llegó al número de 46 participantes (de los 55 que entregaron sus grabaciones originalmente). En total, los 46 participantes entregaron 104 audios (aproximadamente 46 horas de grabación), con un promedio de 2,2 audios por persona (aproximadamente 1 hora de grabación por persona). Para el detalle de características contextuales de las grabaciones realizadas, ver la Tabla 2.

Tabla 2

Contexto de Grabaciones

	N	%
Centro de grabación		
Centro de su práctica	27	58,7%
Centro que no era su centro de práctica	19	41,3%
Tipo de centro		
Jardín Infantil	33	71,7%
Colegio	13	28,3%
Nivel educativo		
Sala Cuna Mayor	4	8,7%
Nivel Medio Menor	4	8,7%
Nivel Medio Mayor	14	30,4%
Nivel de Transición 1	4	8,7%
Nivel de Transición 2	7	15,2%
Primero Básico	2	4,3%
Segundo Básico	1	2,2%
Sin información	10	21,7%
Actividad		
Instruccional	15	32,6%
No instruccional	31	67,4%

Transcripción. Estos clips seleccionados fueron transcritos por un asistente utilizando un manual basado en CHAT elaborado para ese fin, y posteriormente revisados en un 100% por la investigadora. La unidad de análisis para la transcripción fue el enunciado, definido como una frase principal o unidad que expresa una sola situación (un solo verbo conjugado, salvo algunas excepciones).

Codificación. Para la codificación, se construyó con el equipo de investigación un instructivo en el que se definieron categorías y códigos a utilizar, con el fin de identificar tipos de interacciones entre educadores en formación y niños en el aula. Las transcripciones fueron codificadas, y para calcular el acuerdo entre los codificadores se seleccionaron aleatoriamente 5 transcripciones que fueron codificadas por dos personas, y utilizadas como *master codes*. La confiabilidad se calculó por código, y por ser considerada baja, se decidió seleccionar aquellos códigos que tuvieran una confiabilidad relativamente aceptable, y volver a revisar todas las codificaciones concentrándose sólo en esos códigos. Los códigos que finalmente se utilizaron, junto con su definición y un ejemplo, se pueden ver en la Tabla 3. Así, todos los códigos utilizados para este estudio fueron revisados por dos personas en dos momentos distintos.

Tabla 3

Descripción y Ejemplos de Códigos Utilizados

Categoría	Descripción	Ejemplo
Directiva	Frase que tiene por objetivo dirigir la conducta del niño o de la educadora.	*EDU: no, sin tocarlo.
Habla contextualizada	Lo que se habla tiene que ver con lo que está ocurriendo en ese momento en la interacción. Está vinculado al presente, a situaciones y objetos que están físicamente en el lugar donde ocurre la interacción.	*CHI: tía que hay que hacer? *EDU: las letras tienen que descubrir. *EDU: E con que letra empieza este nombre?

Habla descontextualizada	El tema que se habla tiene que ver con algo que ocurre en otro momento, ya sea en un tiempo o espacio diferente, o que no existe.	*EDU: te acuerdas de la leyenda que hablamos? *EDU: de un cuento. *CHI: si.
Pregunta cerrada	Elicita respuestas cortas y con una cantidad limitada de posibles respuestas.	*EDU: es tu color favorito? *EDU: y que color es ese?
Pregunta abierta	Típicamente tiene más de una respuesta correcta, y sus respuestas contienen múltiples palabras. Por lo general, corresponden a preguntas que comienzan con “cómo”, “por qué” o “para qué”.	*CHI: pero no me importa tia. *EDU: por que no te importa? *CHI: porque no me importa que nos manchemos las manos.
Pregunta aclaramentaria	Son preguntas que se formulan para pedirle al interlocutor que repita lo que acaba de decir, exclusivamente con el fin de volver a escuchar algo que probablemente no se escuchó o no se entendió bien.	*CHI: cuando quieren hablar. *EDU: como? *EDU: no te escucho. *CHI: respetar a los ninos cuando quieren hablar.
Seguimiento: evaluación	Tras la respuesta del niño, la educadora emite una frase en la que evalúa positiva o negativamente lo dicho o hecho por el niño.	*EDU: ya, como suena? *CHI: s. *EDU: muy bien E!
Seguimiento: refutación	La educadora, explícitamente, manifiesta su desaprobación a la respuesta del niño.	*EDU: y porque es de ese color? *EDU: alguien sabe? *CHI: porque le gusta. *EDU: no, porque el reparte oro a las personas que andan buscando el tesoro.
Seguimiento: repetición	La educadora repite exactamente lo mismo que dice el niño.	*CHI: habla. *EDU: hablo?

Seguimiento: elaboración	La educadora le pide al niño que profundice o elabore sobre un tema propuesto por él.	*EDU: es una casa de ladrillos? *CHI: si. *EDU: por que tu crees que es una casa de ladrillos?
Seguimiento: expansión	La educadora elabora sobre lo dicho por el niño, agregando información que enriquece el contenido de lo dicho por él.	*CHI: quiero plumones. *EDU: quieres hacer un dibujo con plumones.

Análisis

Se construyó una base con dos conjuntos de datos: la información demográfica de las participantes y el contexto en el que se hizo la grabación (en la que se eliminaron sus nombres, asignándoles un código identificador), y el análisis descriptivo de las codificaciones realizado con el software CLAN. Este segundo conjunto de datos incluyó la frecuencia de cada código en cada sujeto (educadora en formación y niños), número de palabras, número de enunciados y número de turnos. Los datos fueron analizados con el software SPSS.

Variables

Seguimientos evaluativos. Seguimientos que terminaran la conversación con el niño, calculado como la suma de seguimientos de evaluación y refutación.

Seguimientos responsivos. Seguimientos que dan cuenta de que la educadora en formación responde tomando en cuenta aquello que los niños dicen, y fue calculado como la suma de seguimientos de repetición, elaboración y expansión.

Seguimientos discursivos. Seguimientos que dan cuenta de que la educadora en formación intenciona extender el discurso del niño, calculado como la suma de seguimientos de elaboración y de expansión.

Interacciones verbales de calidad. De acuerdo a la literatura revisada, se consideró como interacción verbal de calidad la presencia de habla descontextualizada, de preguntas abiertas, de responsividad y de seguimientos discursivos, junto con la ausencia

de directividad. Con la suma de los puntajes estandarizados de estas cinco variables, se construyó una escala (ver Tabla 4). La confiabilidad de esta escala es alta, con un alpha de Cronbach de 0,828.

Tabla 4

Operacionalización Variables de Escala de Interacciones Verbales de Calidad

Interacciones verbales de calidad	Operacionalización
Habla descontextualizada	Enunciados codificados como descontextualizados del total de enunciados codificados como contextualizados o descontextualizados.
Preguntas abiertas	Enunciados codificados como preguntas abiertas del total de enunciados.
Responsividad.	Enunciados codificados como seguimientos del total de turnos de los niños.
Seguimientos discursivos	Enunciados codificados como seguimientos discursivos (elaboración y expansión) del total de enunciados.
No directividad.	Inverso de enunciados codificados como directivos del total de enunciados.

Habilidad verbal. Se consideró el puntaje de Lenguaje y Comunicación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que los participantes rindieron antes de ingresar a la universidad como indicador de su habilidad verbal.

NSE. Se consideró el nivel educativo de la madre como indicador del NSE del estudiante (Hoff, 2013). De acuerdo a la cantidad de niveles educativos posibles (8), se calculó un coeficiente de nivel educativo.

Experiencia previa. Tomando en cuenta el número de experiencias de práctica que ofrece cada carrera, y la cantidad de esos cursos que cada participante había realizado, se calculó un coeficiente de avance de experiencias prácticas.

Formación explícita. Del total de cursos de cada carrera que fueron considerados que formaran explícitamente en aprendizaje y desarrollo del lenguaje en los niños, y considerando los cursos que habían realizado las estudiantes, se calculó un coeficiente de avance de formación explícita en lenguaje.

Resultados

Porcentaje de habla

En promedio, la proporción de palabras de las educadoras en formación fue de 0,679 ($DV = 0,13022$) en comparación a la cantidad de palabras dichas por los niños. La proporción promedio de la cantidad de enunciados de los estudiantes en práctica fue de 0,645 ($DV = 0,10070$). Si se tienen en cuenta la duración de las grabaciones, en promedio, las educadoras dijeron 12,909 ($DV = 3,50222$) enunciados por minuto, mientras que los niños dijeron 7,595 ($DV = 3,84661$) enunciados por minuto. Es decir, las educadoras dijeron más palabras y enunciados que los niños (ver Tabla 5).

Tabla 5

Palabras y Enunciados de Educadoras en Formación y Niños

	Media	Suma	Min.	Máx.
Palabras				
Educadora en formación	519,28	23.887	205	987
Niños	272,52	12.536	17	648
Enunciados				
Educadora en formación	128,46	5.909	76	243
Niños	75,52	3.474	13	169

Preguntas

Del total de enunciados realizados, las preguntas correspondieron a una proporción promedio de 0,357 ($DV = 0,0954$). Del total de preguntas realizadas, las preguntas

cerradas tuvieron una proporción promedio de 0,804 ($DV = 0,11958$). Así, del total de enunciados, las preguntas cerradas correspondieron a una proporción promedio de 0,286 ($DV = 0,08433$). Si se realiza el mismo análisis para las preguntas abiertas, se puede ver que éstas alcanzan una proporción promedio de 0,158 ($DV = 0,11321$) del total de preguntas realizadas, y un 0,058 ($DV = 0,04839$) del total de enunciados.

Por otro lado, se vio que un 83% de los enunciados fueron codificables como contextualizados o no. Del total de enunciados que fueron codificados de alguna de estas dos maneras, el habla contextualizada representa una proporción promedio de 0,679 ($DV = 0,189$). Para el detalle de promedio, suma, mínimo y máximo de tipos de preguntas y tipo de enunciados por educadora en formación, ver Tabla 6.

Tabla 6

Promedio, Total y Rango de frecuencias de tipos de preguntas y de enunciados de educadoras en formación

	Media	Suma	Min.	Máx.
Preguntas				
Abiertas	7,43	342	0	30
Cerradas	37,35	1.718	9	115
Aclaratorias	1,61	74	0	6
Enunciados				
Contextualizados	71,72	3.299	13	139
Descontextualizados	35,46	1.631	0	75

Retroalimentación verbal

Del total de enunciados, los seguimientos tuvieron una proporción promedio de 0,257. Del total de seguimientos, sólo un 0,104 ($DV = 0,11346$) correspondió a seguimientos que cerraran la interacción, como evaluación o refutación. Por tanto, se puede ver que predominaron los seguimientos responsivos, que intencionan continuar con

la conversación: repetición, elaboración y expansión. Estos seguimientos tuvieron una proporción promedio de 0,896 ($DV = 0,11346$) del total de seguimientos. Para un mayor detalle de los seguimientos, ver Tabla 7.

Tabla 7

Promedio, Total y Rango de Frecuencias de Seguimientos de Educadoras en Formación

	Media	Suma	Min.	Máx.
Seguimientos evaluativos				
Evaluación	1,91	88	0	8
Refutación	1	46	0	9
Seguimientos responsivos				
Repetición	12,11	557	0	41
Elaboración	13,63	627	1	36
Expansión	5,61	258	0	31

Interacciones verbales de calidad

De acuerdo a la literatura revisada, se consideró como interacción de calidad la presencia de habla descontextualizada, de preguntas abiertas, de responsividad y de seguimientos discursivos, junto con la ausencia de directividad. Los resultados se muestran en la Tabla 8.

Se puede ver que un tercio del habla de las educadoras en formación corresponde a habla descontextualizada, y que la mayor parte de sus enunciados no son directivos. Por otro lado, demuestran una baja tasa de preguntas abiertas y de seguimientos discursivos. En cuanto a su responsividad, se puede ver que las educadoras hicieron seguimiento a lo que los niños decían en menos de la mitad de las oportunidades que tuvieron para hacerlo.

Tabla 8

Proporción Promedio de Variables de la Escala de Interacciones Verbales de Calidad de Educadoras en Formación

Interacciones verbales de calidad	Proporción	DE
Habla descontextualizada	0,3214	0,18909
Preguntas abiertas	0,0575	0,04839
Responsividad	0,4798	0,20451
Seguimientos discursivos	0,1460	0,07693
No directividad	0,8583	0,09261

Interacciones verbales de calidad y NSE estudiante pedagogía. La correlación del nivel educativo de la madre (indicador del NSE del estudiante de pedagogía) con la escala de interacciones verbales de calidad de las educadoras en formación fue de $r(46) = 0,138$, $p = 0,362$, por lo que no es significativa.

Interacciones verbales de calidad y habilidad verbal estudiante pedagogía. La correlación entre el puntaje PSU de los estudiantes de pedagogía (indicador de habilidad verbal) con la escala de interacciones verbales de calidad fue de $r(45) = 0,246$, $p = 0,104$, por lo que no es significativa.

Interacciones verbales de calidad y experiencia previa estudiante pedagogía. La correlación entre la proporción de avance de cursos de práctica de los estudiantes de pedagogía (indicador de experiencia previa) con la escala de interacciones verbales de calidad fue de $r(46) = 0,065$, $p=0,669$, por lo que no es significativa.

Interacciones verbales de calidad y formación explícita en desarrollo y aprendizaje del lenguaje de los niños del estudiante pedagogía. La correlación entre la proporción de avance de los cursos que enseñaran desarrollo y aprendizaje del lenguaje de los niños de los estudiantes de pedagogía con la escala de interacciones verbales de calidad fue de $r(46) = 0,14$, $p=0,926$, por lo que no es significativa.

Discusión

El objetivo de este estudio era caracterizar las interacciones verbales de estudiantes de pedagogía y los niños en el contexto de aula en su práctica, y relacionar la calidad de esas interacciones con características individuales de los mismos estudiantes. Como se pudo ver, las interacciones verbales se caracterizaron, en promedio, por tener casi el doble de habla de las educadoras en comparación a la de los niños. Además, hubo un predominio de habla contextualizada, de preguntas cerradas y de seguimientos discursivos. Por otro lado, no se encontró una correlación significativa de las interacciones verbales de calidad con ninguno de los factores de los educadores en formación definidos para este propósito.

Tal como se esperaba, en el transcurso de los segmentos seleccionados de las grabaciones entregadas por los participantes, primó el habla del adulto en relación al habla de los niños, en una proporción de aproximadamente 2 a 1. Esto confirma aquello que se ha observado en estudios previos. Si bien en Chile hay poca evidencia sobre esta relación, en un manuscrito no publicado aún, se puede apreciar que aproximadamente un 78% del habla en las salas de clases entre pre-kinder y segundo básico corresponde al habla del docente (Meneses, Uccelli y Valeri, s/f). Aunque esta cifra es superior a lo observado en este estudio, aún así sigue primando el habla del docente por sobre la de los niños. Por otro lado, estudios extranjeros han observado que educadoras en ejercicio dicen en promedio 10,87 (DV = 3,02) enunciados por minuto en contextos de juego libre, colación y lectura de cuentos (Gest et al., 2006), cifra similar, aunque algo inferior, a la observada en este estudio. Como se puede ver, las educadoras en formación tienen un comportamiento similar a las que están en ejercicio en cuanto a la preponderancia de su habla en la sala de clases, pero pareciera que esto se exacerba cuando egresan e ingresan a la profesión docente. Considerando que los educadores que resultan ser más responsivos y propiciadores del discurso de los niños son aquellos que hablan proporcionalmente menos (Dickinson y Porche, 2011), estos hallazgos muestran un desafío relevante para la formación inicial docente y sus repercusiones en su desempeño profesional. En ese momento se vuelve crucial el enseñar y practicar técnicas para que el educador hable lo necesario y así pueda propiciar un ambiente en que los niños desarrollen su lenguaje oral

de la manera más adecuada, además de generar estrategias para que eso se mantenga cuando egresen y empiecen su carrera profesional. En este sentido, lo que se entiende por escucha activa cobra vital relevancia. El estar psicológicamente disponible para lo que el otro está diciendo y así comprenderlo cabalmente (Pérez, Hernando y Aguaded, 2011) asegura que los docentes tengan la disposición para atender a aquello que los niños dicen, y así responder de acuerdo a ello.

El habla contextualizada reporta otro gran desafío para la formación inicial docente. Si bien la mayor cantidad de investigaciones existentes refieren a este tipo de habla en contextos de niños con sus cuidadores principales, en Chile existe uno con educadoras en ejercicio, donde se observó a 24 educadoras en una sesión de lectura en voz alta. En aquellas sesiones donde se buscó conversar sobre el significado de la historia con los niños, se vio que el 52% de los enunciados fueron codificados como inferenciales (o habla descontextualizada) (Mascareño et al., 2017). Aún cuando estos resultados no se condicen con los observados en las educadoras en formación (donde cerca del 68% de los enunciados correspondieron a habla contextualizada), esto se puede deber a que más de dos tercios de las grabaciones de este estudio fueron realizadas en una actividad no instruccional, contexto que difiere en gran medida con el del estudio en educadoras en ejercicio. Teniendo en cuenta que la gestión del tiempo en educación inicial tiende a favorecer las actividades no instruccionales por sobre las instruccionales (Strasser et al., 2009), pareciera ser que el contexto en el que este estudio se lleva a cabo representa de mejor manera lo que sucede en las aulas pre-escolares chilenas, por lo que los resultados podrían ser más generalizables en la población de educadoras en formación. Por otro lado, otra razón que podría ayudar a comprender la diferencia entre ambos estudios, es la hipótesis de que el tipo de actividad determine en gran medida el tipo de habla que la educadora tiene con los niños. Junto con esto, las diferencias en la muestra utilizada: en este estudio son estudiantes y hay algunas participantes que están estudiando la carrera de Pedagogía Básica. A pesar de estas diferencias entre ambos estudios, se esperaría que el habla descontextualizada puede ocurrir en cualquier contexto o actividad. De todas formas, el uso de habla descontextualizada por parte de los educadores se vuelve relevante

debido a que se relaciona directamente con el habla descontextualizada por parte de los niños (Wasik y Hindman, 2014), y ésta con el desarrollo del lenguaje de los últimos (Uccelli et al., 2019).

Otro de los resultados observados en este estudio es la preponderancia de preguntas cerradas en comparación a preguntas abiertas por parte de las educadoras en formación, con cerca del 29% de las primeras y casi 6% de las segundas del total de enunciados. Estas cifras concuerdan con lo observado en otros contextos, donde un 23,6% del total de enunciados de las educadoras correspondieron a preguntas cerradas, mientras que un 11% a preguntas abiertas mientras se realizaba un juego sociodramático (Meacham et al., 2014). En el contexto chileno, también, sólo hay datos de educadores o profesores en ejercicio. En dichos estudios también se ve una mayoría de preguntas cerradas (Mascareño et al., 2017; Radovic y Preiss, 2010), lo que se condice con lo que se observa en educadoras en formación. Por tanto, en este aspecto se puede encontrar otro desafío para la formación inicial docente. Sin embargo, no sólo basta con que se aumente la cantidad de preguntas abiertas, sino que es necesario cautelar que los niños tengan el tiempo necesario para poder responder a esas preguntas y el cómo el docente hace seguimiento a esas respuestas (Wasik y Hindman, 2013).

Así como el tipo de iniciación o pregunta influye en cómo se desarrolla la interacción verbal con los niños, el seguimiento es también muy relevante. En este estudio se encontró que, de los enunciados de las educadoras en formación, la gran mayoría correspondió a seguimientos responsivos. De estos, la mayoría fueron elaboraciones y repeticiones de lo dicho por el niño. Estos resultados llaman la atención, debido a que, en base a la literatura revisada en el contexto chileno, se esperaba que hubiesen más seguimientos que cerraran la interacción verbal con los niños, tales como la evaluación o refutación (Mascareño et al., 2016;2017; Radovic y Preiss, 2010; Treviño et al., 2013). Las razones pueden ser diversas. Por un lado, puede tener relación con la formación de los educadores y profesores de dichos estudios. Al ser docentes en ejercicio en el momento de la recolección de datos de dichas investigaciones, se puede asumir que su formación inicial ocurrió hace un período significativo de tiempo. Y que en el transcurso de ese

tiempo hasta ahora, y considerando las evidencias de la literatura sobre la importancia de los seguimientos responsivos, las instituciones formadoras han ido adaptando la enseñanza a sus docentes para promover que intencionen más y mejores seguimientos en las interacciones verbales con los niños en el aula. Por otro lado, puede tener relación también con el nivel de demanda dentro del aula de los participantes del estudio. Probablemente, al tener más responsabilidades dentro del aula, esto pueda afectar el tipo de interacciones y seguimientos que hacen de los niños a su cargo. Por último, otra explicación puede tener que ver con el procedimiento mismo de este estudio al seleccionar los segmentos a transcribir y codificar. En este proceso, se buscó que hubiese una cantidad significativa de interacciones entre educadora en formación y niños, y eso puede tener una relación positiva con seguimientos que fomenten la conversación con los niños en vez de enunciados que terminen ese diálogo. Por tanto, puede ser que exista un sesgo a favor de los seguimientos discursivos en la selección de los segmentos a utilizar para este estudio. De todas formas, el que haya sido posible seleccionar un segmento con un alto nivel de seguimientos discursivos para cada participante del estudio demuestra que las educadoras en formación tienen el conocimiento y la capacidad de continuar las interacciones verbales con los niños en el aula, lo que representa una mejora en la calidad de las mismas al ser comparadas con estudios previos.

Por último, en este estudio se buscó relacionar las interacciones verbales de calidad con ciertas características de las educadoras en formación. Sin embargo, ninguna correlación fue significativa. Esto puede obedecer a algunas razones. En primer lugar, puede tener relación con la misma muestra. Al ser participantes voluntarias de un proyecto FONDECYT, puede que existan ciertos factores, como por ejemplo motivación por aprender, que actúen como un sesgo de la muestra y ésta no sea representativa de la población. En segundo lugar, puede ser que la selección y operacionalización de las variables no haya sido la más adecuada para poder graficar las diferencias entre las participantes. Si bien la escolaridad de la madre se utiliza como indicador del nivel socioeconómico, quizás esta variable es más determinante cuando los hijos son más pequeños por lo determinante que es a esa edad el cómo los cuidadores principales le

hablan a los niños. Por otro lado, puede ser que aquello que evalúa la PSU de Lenguaje no tenga necesariamente relación con la habilidad verbal requerida para mantener interacciones verbales de calidad en el aula con los niños. Y por último, en relación a la experiencia previa y a la formación explícita sobre el desarrollo del lenguaje, puede ser que la manera en que se intentó cuantificar esa información no haya sido la más acertada. Las participantes, al pertenecer a 10 instituciones formadoras distintas, claramente tienen experiencias diversas de formación. Por tanto, los cursos de práctica previos o aquellos de desarrollo o adquisición del lenguaje pueden no ser comparables entre distintas universidades debido a la diversidad de enfoques o posibilidades de enseñar aquellos contenidos. Por tanto, se cree que para poder buscar factores que incidan en la calidad de las interacciones verbales se debe profundizar aún más en la operacionalización de dichas variables.

Conclusiones

En este estudio se pudo caracterizar, por primera vez en Chile, el cómo las educadoras en formación interactúan verbalmente con los niños en el aula. Hubieron algunos resultados esperados, tales como la primacía de habla contextualizada y de preguntas cerradas, mientras que otros resultados fueron más sorprendentes, como el gran uso de seguimientos responsivos. Estos datos reportan gran utilidad para la formación inicial docente, en la que se debe intencionar aún más la importancia y uso del habla descontextualizada y de preguntas abiertas, así como de generar oportunidades para que los niños puedan hablar aún más para así potenciar el desarrollo de su lenguaje oral. Queda el desafío de buscar factores de las educadoras en formación que puedan explicar las diferencias en la calidad de sus interacciones verbales.

Referencias

- Agencia Calidad de Educación (2017). PIRLS 2016. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora: Presentación Nacional de Resultados. Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2017/12/PRESENTACION-PIRLS.pdf>
- Burchinal, M., Cryer, D., Clifford, R., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Sciences*, 6(1), 2–11. doi: 10.1207/S1532480XADS0601_01
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. y Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.09.004
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C. y Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. doi: 10.1007/s11145-015-9576-x
- Centro de Estudios MINEDUC (2016). PIAAC. Evidencia nacional e internacional para la reforma en marcha. *Serie Evidencias*, N°33. Recuperado de <https://www.oecd.org/skills/piaac/EVIDENCIAS%20PIAAC%20FINAL.pdf>
- Chapin, S. H., O'Connor, C. y Anderson, N. C. (2009). *Classroom discussions: using math talk to help students learn*. Sausalito, CA: Math Solutions.
- Chen, J. J. y de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34(3), 271-288. doi: 10.1080/09575146.2014.912203
- Chen, J. J. y Liang, X. (2017). Teachers' literal and inferential questions and children's responses: A study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45, 671-683. doi: 10.1007/s10643-016-0807-9
- Coddington, C. H., Mistry, R. S. y Bailey, A. L. (2014). Socioeconomic status and receptive vocabulary development: Replication of the parental

- investment model with Chilean preschoolers and their families. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 538-549. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.06.004
- Corrigan, R. (2011). Effects of pre-service teachers' receptive vocabulary knowledge on their interactive read-alouds with elementary school students. *Reading and Writing*, 24, 749-771. doi: 10.1007/s11145-009-9223-5
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher-talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Curenton, S. M. y Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers' Use of Decontextualized Language: Literate Language Features in Oral Narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 240-253. doi: 10.1016/0161-1461/04/3503-0240
- Dahlgren, M. E. (2008). *Oral language and vocabulary development*. Trabajo presentado en la Reading First National Conference, Nashville, Estados Unidos.
- Dickinson, D. 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). Las escuelas que tenemos. *Estudios Públicos*, 111, 287-313.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001) La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84, 85-204.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. y Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. doi: 10.1207/s15566935eed1702_5
- Hart, B. & Risley, T.R. (2003). The early catastrophe: The 30-million word gap by age 3. *American Educator*, 4-9. Recuperado de www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf

- Hindman, A. H., Wasik, B. A. y Erhart, A. C. (2012). Shared Book Reading and Head Start Preschoolers' Vocabulary Learning: The Role of Book-Related Discussion and Curricular Connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474. doi: 10.1080/10409289.2010.537250
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Jarvis, J. y Robinson, M. (1997). Analysing Educational Discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning. *Applied Linguistics*, 18(2), 212-228.
- Justice, L. M., Jiang, H. y Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.09.003
- Kucan, L. y Palincsar, A. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. Newark, DE: International Reading Association.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Hojen, A. y Justice, L. (2017). The effects of language- and literacy- focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.07.002
- Marvin, C. A. y Clin, K. D. (2010). Bus Talk: A Preliminary Analysis of Children's Decontextualized Talk. *Communication Disorders Quarterly*, 31(3), 170-182. doi: 10.1177/1525740109344220
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E. y Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152. doi: 10.1080/1350293X.2016.1266226
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I. y Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners's vocabulary and symbolic understanding.

- Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39-51.
doi: 10.1016/j.appdev.2016.02.001
- Massey, S. L. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
doi: 10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. y Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
doi: 10.1080/10409280801964119
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. y Buell, M. (2014). Responsiveness to Preschoolers' Utterances in Sociodramatic Play. *Early Education and Development*, 27(3), 318-335. doi: 10.1080/10409289.2015.1057461
- Meneses, A., Uccelli, P. y Valeri, L. (s/f). The Relation Between Classroom Talk and Literacy Gains in Chilean Elementary Classrooms: The Role of Teachers' Lexical Diversity and Students' Opportunities to Talk. Manuscrito no publicado.
- Mercer, N., Dawes, L. y Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353-369. doi: 10.1080/09500780902954273
- Muñoz, G., Marfán, J. & Pascual, J. (2010). *Planes de mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Centro de estudios de políticas y prácticas de educación (CEPPE). Chile. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/puc\(2010\)estudiodiagnosticosyplanesdemejoramientosep.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/puc(2010)estudiodiagnosticosyplanesdemejoramientosep.pdf)
- Nassaji, H. y Wells, G. (2000). What's the use of 'Triadic Dialogue'?: An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Oakhill, J. V. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. doi: 10.1080/10888438.2010.529219

- OCDE. (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Pérez, M. A., Hernando, A. y Aguaded, J. I. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 24, 153-180.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. y Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903_2
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. y Cumenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387-400. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.01.001
- Radovic, D. y Preiss, D. (2010). Patrones de discurso observados en el aula de matemática de segundo ciclo básico en Chile. *Psyche*, 19(2), 65-79. doi: 10.4067/S0718-222820100002000007
- Rowe, M. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. y Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language- and literacy- learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.01.008
- Schwab, J. F. y Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews*, 7(4), 264-275. doi: 10.1002/wcs.1393

- 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.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y. y Song, L. (2014). Why is infant learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. doi: 10.1177/0963721414522813
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M. y Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher-child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 424-436. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.11.001
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Uccelli, P., Demir-Lira, O. E., Rowe, M. L., Levine, S. y Goldin-Meadow, S. (2019). Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650-1663. doi: 10.1111/cdev.13034
- Wasik, B. A., Bond, M. A. y Hindman, A. (2006). The effects of language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Wasik, B. A. y Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*, 67(4), 302-311.
- Wasik, B. A. y Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25, 1035-1056. doi: 10.1080/10409289.2014.896064
- Wasik, B. A. y Hindman, A. H. (2015). Talk alone won't close the 30-million word gap. *Kappan*, 96(6), 50-54.
- Whorral, J. y Cabell, S. Q. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44, 335-341. doi: 10.1007/s10643-015-0719-0

- Yamamuchi, L. A., Im, S. y Mark, L. (2013). The influence of professional development on educators' instructional conversations in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 140-153. doi: 10.1080/10901027.2013.787476
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. y Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children responses during whole-class shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.001

Tablas

Tabla 1

Descripción de Carreras de Participantes

	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Número de semestres	8,33	0,732	8	10
Número de cursos de práctica	6,09	1,561	2	9
Número de cursos lenguaje ¹	1,83	0,486	1	3

¹ Corresponde a la cantidad de cursos de la malla curricular en los que explícitamente se enseñara cómo desarrollar el lenguaje de los niños.

Tabla 2

Contexto de Grabaciones

	N	%
Centro de grabación		
Centro de su práctica	27	58,7%
Centro que no era su centro de práctica	19	41,3%
Tipo de centro		
Jardín Infantil	33	71,7%
Colegio	13	28,3%
Nivel educativo		
Sala Cuna Mayor	4	8,7%
Nivel Medio Menor	4	8,7%
Nivel Medio Mayor	14	30,4%
Nivel de Transición 1	4	8,7%
Nivel de Transición 2	7	15,2%
Primero Básico	2	4,3%
Segundo Básico	1	2,2%
Sin información	10	21,7%
Actividad		
Instruccional	15	32,6%
No instruccional	31	67,4%

Tabla 3

Descripción y Ejemplos de Códigos Utilizados

Categoría	Descripción	Ejemplo
Directiva	Frase que tiene por objetivo dirigir la conducta del niño o de la educadora.	*EDU: no, sin tocarlo.
Habla contextualizada	Lo que se habla tiene que ver con lo que está ocurriendo en ese momento en la interacción. Está vinculado al presente, a situaciones y objetos que están físicamente en el lugar donde ocurre la interacción.	*CHI: tía que hay que hacer? *EDU: las letras tienen que descubrir. *EDU: E con que letra empieza este nombre?
Habla descontextualizada	El tema que se habla tiene que ver con algo que ocurre en otro momento, ya sea en un tiempo o espacio diferente, o que no existe.	*EDU: te acuerdas de la leyenda que hablamos? *EDU: de un cuento. *CHI: si.
Pregunta cerrada	Elicita respuestas cortas y con una cantidad limitada de posibles respuestas.	*EDU: es tu color favorito? *EDU: y que color es ese?
Pregunta abierta	Típicamente tiene más de una respuesta correcta, y sus respuestas contienen múltiples palabras. Por lo general, corresponden a preguntas que comienzan con “cómo”, “por qué” o “para qué”.	*CHI: pero no me importa tía. *EDU: por que no te importa? *CHI: porque no me importa que nos manchemos las manos.
Pregunta aclaratoria	Son preguntas que se formulan para pedirle al interlocutor que repita lo que acaba de decir, exclusivamente con el fin de volver a escuchar algo que probablemente no se escuchó o no se entendió bien.	*CHI: cuando quieren hablar. *EDU: como? *EDU: no te escucho. *CHI: respetar a los niños cuando quieren hablar.
Seguimiento:	Tras la respuesta del niño, la educadora	*EDU: ya, como suena?

evaluación	emite una frase en la que evalúa positiva o negativamente lo dicho o hecho por el niño.	*CHI: s. *EDU: muy bien E!
Seguimiento: refutación	La educadora, explícitamente, manifiesta su desaprobación a la respuesta del niño.	*EDU: y porque es de ese color? *EDU: alguien sabe? *CHI: porque le gusta. *EDU: no, porque el reparte oro a las personas que andan buscando el tesoro.
Seguimiento: repetición	La educadora repite exactamente lo mismo que dice el niño.	*CHI: habla. *EDU: hablo?
Seguimiento: elaboración	La educadora le pide al niño que profundice o elabore sobre un tema propuesto por él.	*EDU: es una casa de ladrillos? *CHI: si. *EDU: por que tu crees que es una casa de ladrillos?
Seguimiento: expansión	La educadora elabora sobre lo dicho por el niño, agregando información que enriquece el contenido de lo dicho por él.	*CHI: quiero plumones. *EDU: quieres hacer un dibujo con plumones.

Tabla 4

Operacionalización Variables de Escala de Interacciones Verbales de Calidad

Interacciones verbales de calidad	Operacionalización
Habla descontextualizada	Enunciados codificados como descontextualizados del total de enunciados codificados como contextualizados o descontextualizados.
Preguntas abiertas	Enunciados codificados como preguntas abiertas del total de enunciados.
Responsividad.	Enunciados codificados como seguimientos del total de turnos de los niños.
Seguimientos discursivos	Enunciados codificados como seguimientos discursivos (elaboración y expansión) del total de enunciados.
No directividad.	Inverso de enunciados codificados como directivos del total de enunciados.

Tabla 5

Palabras y Enunciados de Educadoras en Formación y Niños

	Media	Suma	Min.	Máx.
Palabras				
Educadora en formación	519,28	23.887	205	987
Niños	272,52	12.536	17	648
Enunciados				
Educadora en formación	128,46	5.909	76	243
Niños	75,52	3.474	13	169

Tabla 6

Promedio, Total y Rango de frecuencias de tipos de preguntas y de enunciados de educadoras en formación

	Media	Suma	Min.	Máx.
Preguntas				
Abiertas	7,43	342	0	30
Cerradas	37,35	1.718	9	115
Aclaratorias	1,61	74	0	6
Enunciados				
Contextualizados	71,72	3.299	13	139
Descontextualizados	35,46	1.631	0	75

Tabla 7

Promedio, Total y Rango de Frecuencias de Seguimientos de Educadoras en Formación

	Media	Suma	Min.	Máx.
Seguimientos evaluativos				
Evaluación	1,91	88	0	8
Refutación	1	46	0	9
Seguimientos responsivos				
Repetición	12,11	557	0	41
Elaboración	13,63	627	1	36
Expansión	5,61	258	0	31

Tabla 8

Proporción Promedio de Variables de la Escala de Interacciones Verbales de Calidad de Educadoras en Formación

Interacciones verbales de calidad	Proporción	<i>DE</i>
Habla descontextualizada	0,3214	0,18909
Preguntas abiertas	0,0575	0,04839
Responsividad	0,4798	0,20451
Seguimientos discursivos	0,1460	0,07693
No directividad	0,8583	0,09261