

**EL LENGUAJE PARA HABLAR DE PALABRAS EN AULAS DE
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS**

TESIS PRESENTADA POR

CARLA ANDREA VARELA RIVERA

A LA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Para optar al Grado de Doctor en Educación

Profesora guía: Antonia Larraín Sutil

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES – UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

Santiago, Chile

2022

© 2021, Carla Varela Rivera

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

AGRADECIMIENTOS

La tesis que se presenta no habría podido ser terminada sin la ayuda de muchas personas que aparecieron en mi ayuda y se quedaron durante todo mi proceso. En primer lugar, mi familia: Luis, mi esposo, quien, aun cuando no sabía nada del tema, me ayudaba con sus palabras de aliento, sus consuelos, si veía que estaba mal, y sus retos, en caso de que no estuviera dedicándole tiempo a este trabajo. Mis dos hijos: Alonso y Agustín. A ellos les debo el amor por la infancia, por sus hermosos procesos de aprendizaje, el desafío de aprender a expresarse verbalmente, así como los infinitos momentos de reflexión respecto de estar haciéndolo bien o no tanto, en términos de su desarrollo cognitivo. A mi madre, Elizabeth, que siempre me ha expresado su orgullo por continuar estudiando y ser la primera profesional de la familia. Los amo a todos.

En segundo lugar, a mis amigas de la vida, Magdalena Aguayo, Astrid Muñoz, Catalina Romero, Claudia Ubilla y Francisca Ramírez, por ser un sostén importante en todo este camino, por las risas, las angustias y los llantos compartidos alrededor de un vino, por hacerme sentir especial y brillante, por quedarse y mantenerse aún. En especial a Kika Ramírez, por ayudarme técnicamente en mi tesis, ayudarme a estabilizar la pauta de análisis y tener largas discusiones respecto de lo que veíamos en los videos.

A Valeska Núñez y Francisca Romo, por prestar la casa miles de veces para trabajar, así como para discutir y profundizar en temas académicos y no académicos.

A las académicas Alejandra Meneses y Celia Rosemberg. A la primera le debo varias ideas para avanzar, su revisión detallada y el reafirmar mi identidad de lingüista. A la segunda, haberme recibido con tanto amor, junto a su equipo del CIIPME, y poder compartir con ellas mi visión de la investigación y que todas pudieran aportarme tan desinteresadamente.

A Ernesto Treviño, por confiar siempre en mí y esperar que terminara mi tesis. Sin duda, él ha sido un mentor para mi carrera académica que recién comienza.

Por último, a Antonia Larraín, la mejor profesora guía, que me ayudó a encarrilar mi estudio y no darme más vueltas. Gracias por ser una persona pragmática y de vínculos profundos.

RESUMEN

La investigación indaga en las maneras de hablar de palabras que se presentan durante la jornada en aulas a las que asisten niños y niñas de entre 3 y 4 años. Se trata de un estudio descriptivo con una perspectiva cualitativa transversal, que se realiza sobre una sub-muestra (a partir de una muestra aleatoria estratificada de una investigación mayor) de 8 aulas pertenecientes a la Fundación Integra, de las regiones de La Araucanía y Metropolitana. Las aulas fueron videograbadas desde el comienzo de la jornada hasta antes de almuerzo. Para el análisis, se identifican y describen momentos en que la temática principal de conversación son las palabras, sus formas o significados.

En el marco de los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1993; Martin, 2013), de la relevancia de las interacciones para el aprendizaje (Vygotski, 2014/1982; Bruner, 1983; entre otros) y de las concepciones de discurso descontextualizado (Aarts et al., 2016; Dickinson et al., 2014; Henrichs, 2010; Henrichs y Leseman, 2014; Michener et al., 2018; Rowe, 2008; 2012), estos momentos se caracterizan en términos de su contexto, la manera de interactuar y las características del lenguaje que se presentan.

A partir de esta codificación, se generó una tipología de episodios para hablar de palabras, que fueron descritos respecto de movimientos para trabajar la amplitud y la profundidad del vocabulario. Algunos resultados son: se habla de palabras, aunque la mayoría de los episodios son muy breves; la mayor parte de estos episodios aparecen en experiencias de aprendizaje; y existe un trabajo en profundidad del vocabulario, aunque superficial, puesto que lo que más se hace en los episodios es poner nombre a los objetos presentes (trabajo de vocabulario receptivo).

Se discute una mirada más amplia y multidimensional para estudiar las oportunidades que se dan a niños y niñas para desarrollar el vocabulario, en donde se hable de cosas ausentes y/o no solo se dé el nombre de un objeto, sino que se reflexione y relacione la palabra con otras palabras.

TABLA DE CONTENIDO

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN	1
II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	8
III. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	9
IV. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	10
IV.1. La noción de lenguaje	10
IV.2. ¿Qué se sabe respecto del desarrollo del vocabulario? ¿Por qué el foco en hablar de palabras?	12
IV.2.1. El vocabulario: algunos conceptos generales	12
IV.2.1.1. Tipos de palabras	16
IV.2.2. Desarrollo del vocabulario	18
IV.2.3. Enseñanza y aprendizaje del vocabulario en la educación formal	23
V. MÉTODO	28
V.1. Diseño	28
V.3. Análisis de datos	35
V.3.1. Fase 1	35
V.3.1.1. Pauta de codificación	36
V.3.1.2. Proceso de aplicación de la pauta y generación de intersubjetividad (fase 1) .	42
V.3.2. Fase 2	46
VI. RESULTADOS	50
VI.1. ¿Cuánto se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos?	50
VI.2. ¿Cómo son las interacciones entre adultas y niños cuando se habla acerca de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?	53
VI.3. ¿Cómo son las situaciones en que niños y adultos hablan de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?	55
VI.4. ¿Cómo es el lenguaje en las interacciones que se realizan en aulas de Nivel Medio Mayor al hablar de las palabras?	57
VI.4.1. Acciones y tipos de palabras	57
VI.4.2. Caracterización de episodios	61
VI.4.2.1. Episodios sin instrucción o libres	65

VI.4.2.2. Episodios con instrucción explícita.....	73
VI.4.2.3. Otros casos de episodios sin categorizar	89
VI.4.3. Síntesis de tipos de episodios encontrados en que se habla de palabras: ¿cómo se utiliza el lenguaje para hablar de palabras?	91
VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	98
VII.1. ¿Cuánto se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos?.....	98
VII.2. ¿Cómo son las interacciones entre educadores y niños cuando se habla acerca de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?.....	100
VII.3. ¿Cómo son las situaciones en que niños y educadores hablan de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?	101
VII.4. ¿Cómo es el lenguaje en las interacciones que se realizan en aulas de Nivel Medio Mayor al hablar de las palabras?	103
VII.5. ¿Cómo se relaciona el lenguaje en las interacciones de los niños con educadoras, al hablar de palabras en las aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos, con el tipo de estas y las situaciones en que realizan esta actividad?: conclusiones generales	107
VIII. REFERENCIAS	110
IX. ANEXOS	122
IX.1. Pauta de análisis fase 1 (versión enero 2020).....	122
IX.2. Planilla Excel de análisis Fase 1.....	131
IX.3. Síntesis de análisis a partir de amplitud y profundidad.....	154

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Escala de sustantivos (Ravid, 2006) y su relación con la clasificación de Lyons (1977).....	17
Tabla 2: Promedio por dominio CLASS para cada grupo de salas de la muestra FONDECYT	30
Tabla 3: Casos iniciales seleccionados para el presente estudio.....	32
Tabla 4: Muestra final de videos (a partir de la saturación de episodios).....	34
Tabla 5: Síntesis de las transformaciones a la pauta de codificación de la fase 1	45
Tabla 6: Recodificación de códigos de la pauta para generar categorías.....	47
Tabla 7: Tiempo de habla de palabras por video	50
Tabla 8: Frecuencias de preguntas usadas para hablar de palabras (total muestra)	53
Tabla 9: Tipo de preguntas de mayor aparición versus Tipo de acción realizada	53
Tabla 10: Iniciación de la interacción versus Tipo de interacción, Apoyo de gestos y Apoyo de textos en la interacción.....	54
Tabla 11: Iniciación de la interacción versus Tipo de actividad.....	55
Tabla 12: Tipo de actividad con instrucción y sin instrucción explícita.....	56
Tabla 13: Frecuencias para propósitos pedagógicos enfatizados en episodios (solo casos de Enseñanza/Aprendizaje)	56
Tabla 14: Frecuencias de acciones para hablar de palabras (total muestra).....	58
Tabla 15: Acciones para hablar de palabras según Tipo de actividad en la que se encuentra el episodio..	59
Tabla 16: Categorización semántico-pragmática de las palabras de las que se habla versus Aspecto referido de la palabra y Grado de descontextualización	60
Tabla 17: Frecuencias de casos para cada categoría levantada.....	63
Tabla 18: Simbología de esquematización y síntesis de movimientos de los distintos ejemplos para categorías de episodios	92

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Porcentaje de tiempo en que se habla de palabras para cada caso analizado.....	52
Ilustración 2: Categorías para episodios para hablar de palabras.....	62

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN

Existe una larga tradición de investigaciones acerca de la función que cumple el lenguaje como medio para y fin del aprendizaje (Bernstein, 1990; Christie, 2002; Dickinson & Tabors, 2001; Heath, 1983; Painter, 1999a; entre otros). Muchas de estas investigaciones se centran en el desarrollo del lenguaje en la primera infancia (entre 0 y 6 años), tanto en contextos familiares, con un foco en la influencia del lenguaje de cuidadores principales¹ en el desarrollo del lenguaje o cognitivo de niños (Heath, 1983; Painter, 1999a; Rowe, 2012); como en contextos de educación formal, indagando tanto en el *input* recibido por los niños de parte de educadores², como en el lenguaje utilizado por niños y adultos en contextos de aula (Dickinson & Porche, 2011; Dickinson et al., 2014; Treviño et al., 2015). Todo este campo de estudio se basa en el convencimiento de que el desarrollo del lenguaje, principalmente oral en estos primeros años, estaría fuertemente relacionado con los resultados académicos posteriores.

Estudiar el lenguaje en la Educación Inicial en Chile adquiere relevancia, pues la evidencia disponible ha demostrado que la asistencia a educación formal en la primera infancia entrega distintos tipos de beneficios. En primer lugar, el momento de desarrollo cerebral es uno de los más propicios: los niños se encuentran en el punto más álgido de establecimiento de redes neuronales que podrán ser la base de su aprendizaje durante toda la vida (Dickinson et al., 2006; Rolla et al., 2012; entre otros). En segundo lugar, distintas investigaciones muestran que los niños con educación inicial, tienen mejores resultados en evaluaciones que miden aprendizajes en lectura y matemáticas (resultados cognitivos) hasta al menos 4° Básico (Bodovra & Leong, 2006; Burger, 2010; Dickinson, 2006; Dickinson & Porche, 2011; Harper-Browne & Raikes, 2012; Huttenlocher et al., 2002; entre otros). En específico, para Chile, se han encontrado correlaciones entre haber asistido a los niveles de Transición (4 a 6 años) y los resultados en el SIMCE de 4° Básico de Lectura y Matemáticas (Dussailant & González, 2012), así como de la asistencia a todos los niveles y los resultados en evaluaciones estandarizadas de lenguaje (MINEDUC, 2013; Urzúa & Veramendi, 2011). Estos resultados pueden tener que ver con el hecho de que en las salas se

¹ En el presente texto, se utiliza la forma masculina de aquellas palabras que puedan presentar las dos posibilidades de género gramatical en español, en consideración a la regla que considera el masculino como forma no marcada para referirse a entidades femeninas o masculinas. Esta decisión está basada solamente en la necesidad de simplificar las estructuras de las oraciones, en pos de una mejor y más fácil comprensión de los lectores.

² A lo largo del texto se hablará de educadores –considerar la anterior nota al pie–, para referir tanto a educadoras como técnicos de educación parvularia.

desarrollaría un hábito de pensamiento y lenguaje que aportaría al desempeño escolar en el mediano y largo plazo (Halliday, 1982).

En tercer lugar, el estudio de Yoshikawa et al. (2015), mostró cómo la educación en los niveles de Transición (en una intervención en la Región Metropolitana de Chile) puede aportar significativamente al desarrollo socioemocional de los niños, en términos de apoyar su adaptación social al contexto escolar, su autorregulación y su capacidad de relacionarse con sus pares en el corto plazo. Esto es coherente con lo que otras investigaciones en Chile y el mundo han encontrado (Burger, 2010; Farkas et al., 2015; Rademacher & Koglin, 2019; Shonkoff & Phillips, 2000; entre otros).

Con todo, es necesario mencionar que estos beneficios estarían asociados a recibir una “educación de una determinada calidad” (MINEDUC, 2013; Rolla & Rivadeneira, 2006). Se trataría, en específico, de una manera determinada de práctica que se realiza con lenguaje (o práctica discursiva). Esto, como dice Halliday (1982), tiene que ver con que “lo educativo” es un problema social, pero que posee un importante componente lingüístico: los entornos culturales (cualesquiera sean estos) tienen maneras de construir significados propios. Estos entornos (el educativo, por ejemplo) quedan “encerrados en el lenguaje y es [son] transmitidos por él” (p. 37).

La idea anterior puede ser ejemplificada con el trabajo seminal de Brice Heath (1982, 1983). En su etnografía, la autora muestra cómo los niños de familias con mayor tradición universitaria, típicamente de niveles socioeconómicos superiores, no presentan problemas de adaptación al llegar a la escuela, puesto que poseerían un lenguaje (una manera de construir significados) que favorecería, luego, el desempeño escolar. Este lenguaje es coherente con unas prácticas de literacidad determinadas: lecturas de cuentos y diálogo de preguntas y respuestas en torno a dicha lectura, mayor argumentación y presencia de análisis, entre otros. Estas prácticas discursivas además de estar fuertemente relacionadas con el mundo escrito, construyen significados menos contextualizados (más independientes del contexto, que no se refieren al aquí y el ahora), que otras prácticas habituales en la vida de estos niños, y más aún, en las de los niños de grupos de padres con menos educación formal. De este modo, la idea de Halliday (1982) acerca de la relación entre cultura y sociedad y ciertas maneras de construir significados toma forma y se especifica, para el caso de la transición entre las prácticas discursivas de los hogares y las de la escuela.

En concordancia con el lenguaje que Shirley Brice Heath describe para los grupos más acomodados, algunos investigadores (Barnes & Dickinson, 2017; Dickinson et al., 2014; Luna, 2018; Snow & Uccelli, 2009; Snow, 2010; Heller, 2015; Henrichs, 2010) han determinado que el discurso que debería primar en las aulas es aquel llamado académico, de las ciencias o de la escuela. Se trata de una manera particular de comunicarse oralmente y por escrito que sería propia de la vida escolar y otros contextos académicos (como las comunidades científicas y algunas universitarias). Este discurso tendría ciertas características lingüísticas específicas, como mayor uso de léxico técnico, un orden de la información lógico, descontextualización de la información, información incrustada o encapsulada dentro de otra información (lo que toma forma de oraciones subordinadas a otras), entre otras características. Este tipo de discurso se ha opuesto a maneras de lenguaje más informales, coloquiales, o de la vida cotidiana (Henrichs, 2010; Painter, 1999; Schleppegrell, 2001; 2008; Snow & Uccelli, 2009).

En otras palabras, la teoría releva ciertas prácticas discursivas que se darían en la escuela y que se asociarían con mejores aprendizajes y con ciertas funciones de esta institución: dar acceso al conocimiento científico-académico a todos los niños (Hicks, 1995). Sin embargo, estas prácticas discursivas son coherentes con las prácticas que solo algunos niños traen desde sus contextos familiares, mientras para los otros, este hecho se transformaría en una dificultad para lograr lo que se espera de ellos en la escuela. Esta brecha lingüística, que estaría a la base de los diferentes desempeños académicos, podría ser interpretada de manera evaluativa, en tanto una experiencia sería más rica lingüísticamente y otra más pobre. No obstante, una mirada complementaria y menos restringida, es aquella que defiende la presencia de este tipo de lenguaje en la escuela, entre otras formas diversas (y relacionadas con otros contextos), puesto que extiende las posibilidades de participación de los estudiantes en un rango amplio de contextos sociales y académicos. En definitiva, se trataría de entregar herramientas a los niños para que puedan desarrollar (comprender y participar en su construcción) distintos tipos de significados que se dan en distintos contextos (Painter, 1999; Rosemberg et al., 2003; Schleppegrell, 2008). Como menciona Schleppegrell (2008) (y apoya Rosemberg et al. (2003)):

The challenge is to value the language children bring to school from their homes and communities at the same time they are provided with an understanding of how new ways of using language will help them accomplish new kinds of tasks. (p. 17).

Desde esta última perspectiva, es importante conocer y describir las herramientas lingüísticas diversas que se desarrollan en las aulas. Como Resnick y Snow (2009) indican, estudiar el discurso en la Educación Inicial es importante por tres razones: hablar y escuchar (o la interacción oral) son habilidades base para el desarrollo de la lectura y la escritura; hablar y escuchar permite el desarrollo de funciones cognitivas superiores, puesto que al pensar en voz alta, al hacer(se) preguntas, resolver problemas con otros, los niños aprehenden y aprenden respecto de los objetos, hechos, personas, mundo que los rodea; y, por último, se trata de habilidades académicas y sociales valoradas tanto en la escuela, como en el mundo. Este último punto muestra la importancia del lenguaje como un fin, mencionado anteriormente.

Con todo, no se trata de evaluar la presencia de un solo tipo de lenguaje, sino de un continuo de registros lingüísticos³ que eventualmente se darían en los contextos de las aulas de Educación Inicial. La literatura que ha investigado este tema propone, en efecto, la existencia de un continuo entre un *lenguaje informal* (Schleppegrell, 2001; 2008) o *lenguaje coloquial* (Snow & Uccelli, 2009), que se relacionaría con un *conocimiento de “sentido común”* (Painter, 1999a) más propio del entorno familiar; y un *lenguaje de la escuela* (Schleppegrell, 2008), *de las ciencias o la educación* (Halliday, 2006) o *académico* (Snow & Uccelli, 2009). Este último, para Painter (1999b), sería más propio de los contextos en los que se trabaja un *conocimiento “no común”* (*uncommonsense*), el que, siguiendo a Bernstein (1990) se trabajaría, entre otros contextos, en el educacional.

La investigación dedicada a estos temas en los contextos de educación formal (en escuelas o centros de educación temprana), ha evaluado la presencia de un lenguaje académico, sus precursores, o un discurso descontextualizado (Aarts et al., 2016; Dickinson et al., 2014; Henrichs, 2010; Henrichs & Leseman, 2014; Michener et al., 2018; Rowe, 2008; 2012; Uccelli, et al., 2018), dejando de lado formas menos relacionadas directamente con los contextos educativos. Asimismo, en la investigación en Chile en aulas de Educación Inicial, no se ha descrito el lenguaje para enseñar y aprender: los estudios se han centrado en movidas pedagógicas específicas asociadas, sobre todo, a la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización emergente, esto quiere decir que ha estado centrada en los momentos de enseñanza explícita (planificada) y, sobre todo, en las experiencias de aprendizaje que incluyen la lectura de libros (Silva et al., 2014; Strasser et al.,

³ Un registro lingüístico es “the constellation of lexical and grammatical features that realizes a particular situational context” (Schleppegrell, 2008, p. 18, basado en Halliday y Hasan, 1989).

2013; Larraín et al., 2012), sin considerar que en el contexto de la Educación de Párvulos se explicita que “todos los períodos de la jornada deben tener una clara intencionalidad pedagógica, es decir, que todos deben promover aprendizajes en los niños y niñas” (MINEDUC, 2009, p. 17).

Otras investigaciones chilenas que se han hecho cargo de describir el lenguaje de manera más transversal a la jornada, lo han tendido a hacer sin considerar el contexto más inmediato en el que este se utiliza, y que este ayuda a construir: han evaluado –con el uso de una pauta– las interacciones verbales, sin considerar una descripción en un nivel micro del lenguaje utilizado en estas interacciones, así como tampoco de los contextos situacionales en que se realizan estas interacciones (Treviño et al., 2013; Treviño et al., 2015).

Es importante destacar que desde los estudios de desarrollo del lenguaje, tanto como desde los estudios de las interacciones lingüísticas que permiten el desarrollo del lenguaje, se ha explicitado la importancia –o etapa crítica para este desarrollo– de los tres años como una edad aproximada en la que, por un lado, se genera una explosión del vocabulario (Hart & Risley, 1995; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Neuman & Wright, 2014): al llegar a tener 150 palabras en su léxico productivo, los niños, por lo general, muestran un repentino aceleramiento de la velocidad de aprendizaje de nuevas palabras. Esto podría deberse a la comprensión de que cada entidad de la realidad tiene un nombre; al hecho de que los niños comienzan a organizar cognitivamente las entidades que conocen en categorías; o a una simple “función del estado de aprendizaje” (i.e., ya existe una base sólida (masa crítica) de palabras aprendidas con el potencial de incrementar su propia magnitud).

Por otro lado, Claire Painter (2007), afirma que desde los mismos tres años –aproximadamente– el desarrollo del conocimiento del mundo, que está basado fundamentalmente en las herramientas lingüísticas que los niños han adquirido, se vuelve más problemático, en tanto no basta con la sola ostensión, observación o experiencia concreta con una determinada realidad, sino que comienza a haber un movimiento hacia significados más abstractos que se vuelven sobre sí mismos (en sus límites textuales o lingüísticos).

Con todo, como se ha dicho, no bastaría con la simple descripción del lenguaje que utilizan niños y adultas en la interacción; antes bien, sería importante describir en qué situaciones educativas se utiliza este lenguaje. En el marco de las aulas de la Educación Inicial existe el concepto de ambiente de aprendizaje (MINEDUC, 2018; Subsecretaría de Educación Parvularia,

2019), que refiere a “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí [...] conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y tiempos determinados” (MINEDUC, 2018, p. 113). Aunque no implica o contiene de modo completo el contexto situacional (por ejemplo, no hace referencia explícita a los participantes de las interacciones), el concepto es útil para dar cuenta de los contextos educativos en tanto espacios físicos, momentos de la jornada diaria, participantes, propósitos pedagógicos buscados en las interacciones y otros, que determinarían el discurso que se construye en el aula. Así, en términos de los momentos o períodos de la jornada diaria en el nivel, no sería lo mismo el discurso que se genera en *períodos variables* (cuyos núcleos son las experiencias de aprendizaje guiadas por objetivos de aprendizaje), que en *períodos constantes o de transición* (los primeros, momentos de rutina, que entregan mayor estabilidad a los niños; los segundos, tiempos de paso entre los períodos constantes y los variables).

En esta misma línea, a partir de la investigación de Dickinson et al. (2014) y de Dwyer y Harbaugh (2020), es posible afirmar que los momentos en los que se habla de conceptos o de vocabulario, tendrían a tener mayores características propias del lenguaje descontextualizado. Para la primera investigación, los autores compararon distintas instancias (momentos en que se trabajaba en habilidades, episodios en que se enseñaba vocabulario a partir de lecturas de cuentos u otros tipos de texto, y situaciones en que se enseñaban conceptos de disciplinas como Ciencias o Historia) en términos de las características del lenguaje que entregaban las adultas a los niños: sus conclusiones apuntan a que los momentos de trabajo con palabras a partir de libros, así como aquellos de enseñanza de conceptos, presentan un mayor uso de vocabulario sofisticado, diversidad de palabras y complejidad sintáctica. Todas estas características se condicen con un registro académico emergente. Para el caso del estudio de Dwyer y Harbaugh (2020), se afirma que el desarrollo del vocabulario se concentra en actividades dirigidas por las adultas, en actividades de grupo completo, lecturas en voz alta (como el estudio de Dickinson et al.), y los momentos de saludo de la mañana. A diferencia del primer estudio, este último solo se centra en los momentos en que hay un foco en el desarrollo del lenguaje y no en las características del lenguaje en estos episodios.

Vale la pena preguntarse, entonces, cómo se habla de las palabras (en tanto las palabras contienen una forma, un significado y refieren o designan entidades de la realidad extralingüística) en las aulas a las que asisten niños desde los tres años (Nivel Medio Mayor) que vienen de

contextos más vulnerables y que eventualmente podrían, en el marco de su seno familiar, acceder a una menor variedad de maneras de construir significados y conocimiento. Esta pregunta implica, además, reconocer e identificar los tipos de palabras de las que se habla, aspectos pragmáticos (qué se hace al hablar de palabras), características interaccionales (quién habla y en qué tipo de interacciones), así como los contextos educativos en los que se habla de las mismas. Respecto de esto último, no centrarse en actividades o experiencias de aprendizaje explícitas (planificadas y con una intención pedagógica clara), podría ampliar las posibilidades para conocer características o estrategias lingüísticas diversas para realizar esta tarea (hablar de las palabras) y construir el significado del mundo.

Lo anterior es importante, pues, en general, el desarrollo del lenguaje se ha investigado con un foco en la enseñanza explícita, estructurada y organizada, más que en momentos que podrían considerarse de enseñanza implícita (conversaciones no planificadas, momentos en que no existen actividades con un claro foco instruccional). Así, los estudios han tendido a afirmar que las adultas, en Educación Inicial, no ayudan al desarrollo del lenguaje -y en específico del vocabulario. Centrarse en otros momentos que se generan en las jornadas educativas a las que asisten los niños, puede ayudar a mostrar lo que sí se realiza y lo que no se hace o se hace con poca profundidad.

II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de las ideas antes expuestas, es posible definir un objetivo general, descompuesto en algunos objetivos específicos. Estos, a su vez, son posibles de pensar como preguntas de investigación, las que son explicitadas más adelante.

Objetivo General:

Caracterizar la relación entre el lenguaje en las interacciones de niños con educadores, al hablar de palabras en las aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos, con el tipo de palabras de las que conversan y las situaciones en que realizan esta actividad.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la frecuencia y extensión de tiempo con la que se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor.
2. Describir las situaciones en las que se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor.
3. Describir los modos de interactuar en las ocasiones en que se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor.
4. Analizar el lenguaje en las interacciones de niños con educadores que se realizan en aulas de Nivel Medio Mayor al hablar de palabras.
5. Identificar los tipos de palabras de las que habla en aulas de Nivel Medio Mayor.

III. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se relacionan el lenguaje de las interacciones de niños con educadores, al hablar de palabras en las aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos, con el tipo de estas y las situaciones en que realizan esta actividad?

Esta pregunta se especifica en otras preguntas directrices que se espera contestar en este estudio:

1. ¿Cuánto se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos?
2. ¿Cómo son las situaciones en que niños y educadores hablan de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?
3. ¿Cómo son las interacciones entre educadores y niños cuando se habla acerca de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?
4. ¿Cómo es el lenguaje en las interacciones que se realizan en aulas de Nivel Medio Mayor al hablar de las palabras?

IV. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El marco conceptual de la presente investigación considera no solo el aprendizaje y la enseñanza de las palabras y sus relaciones (el vocabulario), sino también, aspectos generales acerca de las características lingüísticas que se generan en distintas situaciones (sobre todo en contextos educativos) cuando, en palabras de Dickinson et al. (2019) y de Barnes et al. (2016), se habla de conceptos (*conceptual talk*).

Con todo, antes de adentrarse en este tema, vale la pena referirse a la noción de Lenguaje que en está a la base de esta investigación.

IV.1. La noción de lenguaje

El estudio del lenguaje en las aulas es de larga data. Este ha sido enfatizado desde distintos puntos de vista. A partir de la relación que este posee con el pensamiento, varios autores han dado cuenta de la importancia de indagar en profundidad en cómo el lenguaje aporta a la construcción de conceptos en un determinado contexto y cultura (Bruner, 1983; Vygotsky, 2014/1982; entre otros). La importancia y claridad respecto de que el lenguaje no se realiza de manera individual, sino que, en la interacción, es un hecho que Neil Mercer (2001) muestra con claridad al analizar diversas situaciones donde se utiliza el lenguaje para “pensar juntos”. Es decir, la generación de ideas (la creatividad), el desarrollo de conceptos y del pensamiento es una actividad cognitiva, pero que, usualmente, dice el autor, se realiza con otros en un contexto sociocultural determinado.

En este punto de vista aparece con mayor claridad un lenguaje en el que se relaciona lo cognitivo y lo social. Cazden (1991) explica que su estudio del discurso escolar implicó estudiar un sistema de comunicación en una institución social. Esto, dice, implica estudiar la cultura que define a una institución. Del mismo modo, Halliday (1995) propone al lenguaje de las instituciones educativas como una especie de interfaz semiótica entre el conocimiento “no institucionalizado”: las experiencias, los aprendizajes, los conceptos antes de la escuela y el conocimiento institucionalizado que entrega la escuela. De este modo, el lenguaje que se utiliza en la escuela es tanto un instrumento para el aprendizaje y la socialización (un medio), como un objeto que los y las estudiantes deben desarrollar durante su vida y, sobre todo, en las oportunidades que les entrega esta institución.

En este estudio el lenguaje es entendido desde una perspectiva sociolingüística, a partir de los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (Halliday, 1993; Martin, 2013). Para poder llegar a comprender y definir lo que la LSF ha considerado como lenguaje, baste un breve recorrido histórico por lo que la lingüística ha comprendido que es el lenguaje. El nacimiento más formal de la lingüística como disciplina científica coincide con la aparición del Curso de Lingüística General de Ferdinand de Saussure (1965). En esos momentos, el lenguaje era entendido principalmente desde su estructura, como un sistema de signos. Este sistema se reconoce como lengua (una abstracción, un sistema de signos que los miembros de una comunidad manejan y conocen) y se expresa en el habla (la actuación lingüística, el acto real en el que alguien utiliza el lenguaje). Desde esta perspectiva, lo que realizaba la lingüística era un análisis de las estructuras y las relaciones que estas establecen en una determinada lengua. La comprensión del lenguaje yacía lejos de su contexto o al menos, para la descripción lingüística, no era relevante esta situación.

En los años 60, junto al aporte de Noam Chomsky y la mirada cognitiva al campo de la lingüística, toma relevancia el lenguaje en su perspectiva “mental”. Se entiende la relevancia del lenguaje y del proceso mental que implica. Por ejemplo, Chomsky propone una gramática generativa que funciona como un algoritmo, con reglas específicas para la construcción de oraciones y textos. Se trata, así, de una herramienta que permite, sobre todo, la exteriorización de lo interno: pensamientos, sentimientos, etc. En esta comprensión, el lenguaje sigue siendo considerado de manera aislada al contexto, en efecto, el lenguaje posee características universales.

La comprensión de la LSF, cuyo fundador es Halliday (1982) entiende el lenguaje de una manera que no necesariamente elimina las anteriores perspectivas, antes bien, por ejemplo, considera el lenguaje como un sistema de opciones disponibles, que se utilizarán en consideración al contexto: el uso o la función del lenguaje que se esté poniendo en juego, los participantes del acto de comunicación, sus relaciones, entre otras consideraciones (de ahí su nombre: sistémico funcional). Como se desprende de esta breve definición, el lenguaje es ahora relevado como herramienta para la comunicación, la socialización. El hombre, a partir de esta perspectiva es considerado como un hombre social y la lengua es el medio principal por el que se transmiten los modelos de vida, se es parte de una sociedad y se “reproduce” la cultura. En este nuevo marco de comprensión, el lenguaje es entendido siempre y solamente en su contexto, no existe lenguaje sin su contexto. Así, es posible estudiar el lenguaje que se utiliza (y se construye) desde esta

comprensión social, dando cuenta de los contextos situacionales y más generales en los que se insertan los “textos” que se negocian.

Es importante relevar cómo esta manera de comprender el lenguaje vuelve a poner el foco en cómo el lenguaje construye significado y, en última instancia, cultura. Desde esta perspectiva, el lenguaje permite producir y reproducir la cultura, por ejemplo, en los géneros, que son las prácticas sociales que las sociedades/culturas utilizan para socializar (algunos ejemplos de géneros podrían ser narraciones orales familiares, las cartas al director para alegar o polemizar sobre algún tema, los debates escolares, entre muchos otros).

IV.2. ¿Qué se sabe respecto del desarrollo del vocabulario? ¿Por qué el foco en hablar de palabras?

En el presente apartado, se revisa parte del conocimiento acumulado respecto del aprendizaje y enseñanza del vocabulario, así como su importancia para el desarrollo cognitivo de los niños. Para ello, en primer lugar, se presentan algunos conceptos relevantes para comprender el desarrollo del vocabulario junto con la importancia de este; luego, se explicitan algunas ideas generales respecto de distintos estadios de desarrollo del mismo. Finalmente, se da cuenta de algunos aspectos que la literatura especializada ha mencionado como importantes para considerar en su enseñanza o, en términos más generales, en las oportunidades que se entregan para su desarrollo.

IV.2.1. El vocabulario: algunos conceptos generales

Aunque en la investigación educativa no es puesto en cuestión el concepto de vocabulario, desde la Lingüística, se realiza una superposición entre el concepto de vocabulario y léxico. Se trata del conjunto de unidades léxicas o palabras de una determinada lengua (Cervero & Pichardo, 2000; Gómez-Devis, 2021) que poseen relaciones entre sí, por lo que conforman un sistema. Este, a su vez, pertenece al sistema lingüístico más general, es decir, es parte de una lengua, tanto como los sonidos de esta, las reglas de conformación de oraciones, y otros aspectos.

Desde el punto de vista del desarrollo del sistema lingüístico, se asume la misma lógica: los humanos desarrollan el lenguaje y, analíticamente, los distintos sub-sistemas del mismo. En específico, se desarrolla el vocabulario o el léxico, en tanto se aprenden unidades léxicas,

compuestas por forma y significado (significado y significante para Saussure, 1965). Así, el desarrollo del vocabulario implicaría tanto el conocimiento de los significados de las palabras, como de su forma.

Ahora bien, desde esta perspectiva, el vocabulario de una determinada lengua (el “diccionario”, si se quiere, de la lengua), no es igual que el lexicón mental que cada persona ha desarrollado (Aitchinson, 1987; Forster, 1990). Este último es el diccionario, sistema o conocimiento que cada cual tiene del vocabulario de su lengua. Existen distintas posiciones respecto de la forma y lo estable que es este lexicón (como un diccionario con entradas, donde se “rescata” el significado de una determinada entrada, en contraposición a un sistema, en donde hay relaciones entre las palabras y estas relaciones pueden ir transformándose en el tiempo), pero lo relevante para esta revisión es que de este concepto se distinguen los de vocabulario receptivo y productivo (Gómez-Davis, 2021; Melka, 1997; Webb, 2021), que es complementada por Graves (2006), con la distinción de vocabulario oral y escrito.

El vocabulario receptivo o pasivo es aquel que es posible comprender al escuchar o al leer (oral o escrito, según Graves, 2006). En contraposición, el vocabulario productivo o activo (Graves, 2006; Melka, 1997) que es aquel que un emisor utiliza, es decir, aquel que ocupa en su expresión oral o escrita. Para Melka (1997), la distinción, ubicada en un continuum, entre vocabulario receptivo y productivo tiene relación con la profundidad de conocimiento de una palabra. Si es parte del vocabulario receptivo, se entiende que existe una menor comprensión de la misma. Por razones que podrían parecer lógicas, la investigación ha mostrado que el vocabulario receptivo siempre es mayor que el productivo (Melka, 1997; National Reading Panel, 2000 como se citó en Rolla et al., 2012), que la diferencia entre ellos disminuye con el tiempo (Melka, 1997) y, por supuesto, que la recepción precede a la producción en términos de desarrollo (Clark, 1993).

Relacionada con la mayor o menor comprensión de una palabra, aparece el concepto de profundidad en el conocimiento léxico (mayor o menor profundidad en el conocimiento). Se identifican al menos cuatro “estados” de conocimiento de palabras (Dale, 1965 como se citó en Rolla et al., 2012; Dale & O’Rourke, 1986 como se citó en Stahl, 2007): 1) desconocimiento total, 2) haberla oído, pero no saber el significado, 3) tener una idea general de su significado, pero no poder definirla o explicarla, 4) conocimiento del significado específico de la misma, así como posibilidad de uso oral o escrito. Los autores que proponen esta graduación en el conocimiento del

vocabulario no mencionan explícitamente el cruce entre este conocimiento y los conceptos de vocabulario receptivo y productivo. De este modo, podría suponerse que en el nivel tres, podría estarse en presencia de un vocabulario receptivo (escuchar la palabra y entenderla), pero no poder utilizarla. Esto último se daría en el nivel cuatro de este continuum. Con todo, en este último estadio no se hace referencia a la posibilidad de poder definir o explicar una palabra. En efecto, Vygotski (1934/2001) da cuenta del hecho de que el uso de la palabra es el punto de partida del desarrollo de su significado.

Berko y Bernstein (2010) complementan esta definición de profundidad explicando que esta refiere al grado de conocimiento de distintos tipos que se tiene de las palabras:

“(1) el sonido y la ortografía de una palabra, (2) su estructura morfológica, (3) los tipos de oraciones en que pueden aparecer, (4) sus múltiples significados y asociaciones, (5) las situaciones en que es adecuado utilizarlas y (6) el origen de su forma y significado(s)”. (p. 128).

De este modo, la profundidad de conocimiento de las palabras se complejiza y no solo refiere a cuánto “se aprendió” una palabra, sino que también a la capacidad de poder pensar en ellas y analizarlas en sus distintos aspectos y en sus relaciones con otras palabras, tanto desde su significado (como la relación entre ‘animal’ y ‘león’), como desde su forma (como entre ‘león’ y ‘peón’).

La amplitud en el conocimiento del vocabulario o riqueza léxica, se refiere a la cantidad de palabras que se conocen (Dickinson et al., 2019; Murillo, 2009; Strasser et al., 2013). En términos del lexicón mental, se referiría a la cantidad de “entradas” que una determinada persona posee en su diccionario.

Los conceptos de vocabulario receptivo y productivo, amplitud y profundidad en el vocabulario, son base para poder entender el desarrollo del vocabulario, así como la enseñanza que se realiza explícita o implícitamente del mismo. Esto, pues la investigación que se ha dedicado a comprender la enseñanza y el desarrollo del vocabulario, los ha utilizado por separado o conjuntamente, en términos de variables del vocabulario presentes en el lenguaje que escuchan o que están implicadas en la producción de niños en sus interacciones familiares o educativas; o como resultados esperados o medidos en estos niños, dado que –como se ha dicho– su conocimiento receptivo o productivo tendría relación con una mayor profundidad de conocimiento (Dickinson et al., 2019).

Estas investigaciones, en su conjunto o por separado, se han centrado en el desarrollo del vocabulario, sobre todo, por su enorme relevancia para la presente o futura habilidad para comprender textos orales y escritos (Cunningham & Stanovic, 1997; Ferreiro & Teberosky, 1982; Hirsch, 2007; Murillo, 2009; Scarborough, 2001; Strasser et al., 2013). Entre otras cosas, esto se debe a que la posibilidad de entender un texto depende de la cantidad de vocabulario que el lector conozca, es decir, a su amplitud (Strasser et al., 2013). Sin embargo, algunas investigaciones han relevado la importancia de la profundidad del conocimiento de las palabras como predictor igualmente robusto para la comprensión de textos (Dickinson et al., 2019; Perfetti, 2007; Strasser et al., 2013). Asimismo, la naturaleza del vocabulario conocido (o al que son expuestos los niños), en cuanto su “sofisticación” o baja frecuencia de aparición en contextos cotidianos, también se ha relacionado con la posterior comprensión lectora (Dickinson & Porche, 2011).

Hirsch (2007) y Snow (2009) dan cuenta de que una persona podrá entender un texto solo si desconoce entre un 10% y un 5% de las palabras de la lectura. Lo anterior se debe a que, si conoce la mayor parte de las palabras, podrá:

[...] captar la idea principal de lo que se está diciendo y, por consiguiente, adivinar correctamente lo que las palabras desconocidas probablemente significan. Por medio de este proceso de deducción, por cierto, adquirimos el lenguaje oral en la temprana infancia y es el que sostiene el crecimiento de nuestro vocabulario en nuestras vidas. (Hirsch, 2007, p. 238).

Lo anterior implica no solo la capacidad de comprender lo que se lee o escucha, sino también el potencial de aprendizaje de las palabras desconocidas. Esto, para Hirsch, implicará que quienes no conocen tal cantidad de palabras, además de no poder comprender, no podrán aprender estas nuevas palabras. Esta realidad es la que se conoce como efecto Mateo y ha sido reafirmada por variados autores como una de las principales razones para la brecha de conocimiento inicial entre niños que provienen de niveles socioeconómicos acomodados por sobre aquellos que tienen menos recursos. Al ingresar a la educación formal, tal como lo muestran Hart y Risley (1995), la brecha inicial aumenta, puesto que, enfrentados a los mismos contextos de interacción lingüística, los niños de familias de clases altas y medias siguen aumentando su vocabulario, mientras aquellos de clase baja se quedan atrás (Biemiller & Slonim, 2001; Dickinson et al., 2014; Lohndorf et al., 2018; Pan et al., 2005; Senechal et al., 1995; Villalón, 2008; entre otros).

Además de la importancia para la comprensión lectora, se sabe que el desarrollo del vocabulario tiene relación con el conocimiento de mundo (Hirsch, 2007; Puyuelo et al., 2005; Zimmermann, 2019) o las configuraciones culturales, entendidas como los entramados de conocimientos organizados del mundo, lenguaje, etc. (Scarborough, 2001; Villalón, 2008). Esto implica, entonces, que el desarrollo del vocabulario se relaciona de manera directa con el desarrollo cognitivo y el potencial de aprendizajes de los niños en su vida escolar (McKeown & Curtis, 1987). Este desarrollo, sobre todo para niños de contextos más vulnerables, supone una disminución en la repitencia escolar, la que a su vez tiene una estrecha relación con la deserción escolar en secundaria (Alexander et al., 1997; Ensminger & Slusarcick, 1992). En última instancia, y, en parte, por la función referencial⁴ del lenguaje, el vocabulario, como parte del desarrollo del sistema lingüístico, les permite a las personas poder referirse a la realidad, nombrar el mundo, informar, construir significado.

IV.2.1.1. Tipos de palabras

Además de todos los aspectos mencionados, y en los cuales se ha centrado la investigación en educación y en desarrollo del vocabulario, existe un aspecto relevante que tiene que ver más con características intrínsecas (y a veces contextuales) de las palabras que se utilizan. Se sabe, por ejemplo, que los niños adquieren antes sustantivos que otros tipos de palabras (como verbos, adjetivos, adverbios y otras palabras funcionales: preposiciones o conectores) (Nelson et al., 1993; Tomasello, 2003). Esto da cuenta de la importancia del tipo de palabras que se aprende o se adquiere.

En esta misma línea, y en términos de su significado o semántica, las palabras, específicamente los sustantivos, son posibles de clasificar según su grado de individualización (*individuation* para Ravid, 2006), esto es, el grado en que es posible identificar un referente⁵ claro en el tiempo y el espacio. La tradicional clasificación al respecto da cuenta de sustantivos concretos en contraposición a sustantivos abstractos. Ravid (2006) propone una escala de sustantivos un poco

⁴ La función referencial del lenguaje es aquella que implica la posibilidad de poder representar o referir la realidad “fuera” del lenguaje mismo (Halliday, 1978; Jakobson; 1963).

⁵ El referente es la entidad designada por la referencia, es decir, por la relación entre una unidad lingüística (una palabra en este caso) y la entidad de la realidad o del mundo creado en el discurso. Se trataría, en otras palabras, de la realidad a la que remite una determinada unidad.

más compleja, tomando en cuenta sus contextos discursivos y sintácticos, es decir, la función discursiva o sintáctica que una determinada palabra cumple en el devenir de un texto oral o escrito.

La escala de Ravid da cuenta de 10 tipos de sustantivos, que pueden agruparse a su vez en dos grandes categorías basadas en Lyons (1977): sustantivos de primer orden (que refieren a entidades físicas o personas, animales o cosas estables), sustantivos de segundo orden (referidos a procesos, eventos o estados de cosas que se dan en un tiempo determinado), y de tercer orden (los más abstractos y menos posibles de identificar o individualizar en la realidad tiempo-espacio). En la tabla 1 a continuación, se da cuenta de la escala construida por Ravid:

Tabla 1: Escala de sustantivos (Ravid, 2006) y su relación con la clasificación de Lyons (1977)

Lyons (1977)	Nivel / tipo de palabra	Definición	Ejemplos
Sustantivos de primer orden	1 / sustantivos concretos	Sustantivos genuinamente concretos, contables. También se incluyen aquellos que designan a personas específicas en un texto.	Pelota León Bicicleta
	2 / sustantivos propios	Sustantivos propios que designan a individuos	María Chocolo Librería
Puente entre sustantivos de primer y segundo orden	3 / sustantivos colectivos o de locación (con referencia a un grupo)	Sustantivos que expresan una relación entre un lugar y un conjunto de entidades en ese lugar.	Curso Ciudad Familia Comunidad
	4 / sustantivos de roles	Sustantivos que refieren a los roles de las personas. Aquí la referencia implícita se hace a la persona, pero en relación con otras personas o con instituciones.	Alumno Madre Profesor
	5 / sustantivos genéricos	Sustantivos que refieren a personas y cosas en general. Para identificarlos es importante considerar su contexto sintáctico.	Niños Gente Cosas
Sustantivos de segundo orden	6 / sustantivos temporales	Sustantivos que designan unidades temporales. También hay que tener en cuenta su contexto sintáctico para no confundirlos con adverbios.	Día Año Estación

Sustantivos de tercer orden	7 / sustantivos de eventos	Sustantivos que designan eventos que tienen una duración en el tiempo.	Batalla Jornada Clase Fiesta
	8 / sustantivos abstractos imaginables	Sustantivos abstractos, aunque observables y/o imaginables.	Gritos Patadas
	9 / sustantivos abstractos	Sustantivos genuinamente abstractos, que no pueden ser imaginados ni tampoco individualizados.	Autoridad Opinión Respeto
	10 / sustantivos abstractos derivados	Sustantivos abstractos derivados de verbos, adjetivos u otros sustantivos.	Comportamiento Comunicación Facilidad

Como se observa, la clasificación de Ravid (construida en el marco de una investigación acerca del desarrollo de los sustantivos en adolescentes) complejiza lo propuesto por Lyons, combinando no solo aspectos del significado de las palabras, sino también aspectos gramaticales (qué función cumple la palabra en un texto) y aspectos morfológicos (como en el último caso).

Con todo, es importante considerar esta clasificación de los sustantivos, pues la investigación indica que los niños aprenden antes las palabras que poseen referentes individualizables en el contexto (Bergelson & Swingley, 2013; Bruner, 1983; Nelson, 1985; Painter, 2007; Pan et al., 2005; Ravid, 2006). De estos asuntos y otros del desarrollo, se trata el apartado siguiente.

IV.2.2. Desarrollo del vocabulario

Aunque el desarrollo del lenguaje comienza antes del nacimiento (cuando el niño aún está en el útero de su madre y puede escuchar su voz), la producción de las primeras palabras, en tanto unidades léxicas con significado, es un poco posterior: aproximadamente entre los 12 y 20 meses (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Laubscher & Light, 2020). Con todo, las interacciones en las que participan y lo que escuchan los niños desde el principio de su vida, serán el contexto que explique el desarrollo de algunas palabras (en tanto vocabulario receptivo y productivo). Es en

estas interacciones, incluso cuando el niño es un bebé, en las que se aprende que las acciones de uno y otro (del adulto y el niño) tienen una intención que implica un significado. Estas interacciones en formatos estructurados, repetidos y sistemáticos (la hora del baño, el cambio del pañal, del juego, etc.) implican rutinas, esquemas de acción, en las que, para ciertas formas, el niño supone ciertos significados que intenta entregar el adulto (Bruner, 1983; Grazzani & Brockmeier, 2019; Murillo, 2009).

Es en estos contextos, en los que aparecerán las primeras protopalabras (palabras que no siguen la forma convencional que tendrían en la lengua, como “aga por agua”) que poseen una relación arbitraria entre el significado y la forma, pero también implican convención, puesto que en el marco de las relaciones sociales se ha aceptado que una determinada forma implicará un determinado significado (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). Al principio, las protopalabras solo poseerán sentido en los contextos de interacción entre madre e hijo, “no obstante, poco a poco, esas mismas palabras se usarán en contextos distintos, lo que indicaría que ya han adquirido el estatus de arbitrariedad y convencionalidad propio de los signos lingüísticos.” (Murillo, 2009, p. 125).

Las primeras palabras que aparecen en estos formatos o esquemas sistemáticos (Bruner, 1983; Grazzani & Brockmeier, 2019), son, sobre todo, referenciales, es decir, sirven para nombrar o etiquetar lo que se encuentra en la realidad inmediata (contexto inmediato). Esto implica, al menos, tres cosas: la primera es que las palabras “aparecen fijadas en los contextos de uso y no en otros en que tal vez podrían utilizarse” (Murillo, 2009, p. 126). La segunda es que solo cuando las palabras comiencen a separarse de contextos específicos para usarse en otros, se estará frente a la potencial representación mental de una entidad que implica una palabra. Esto, según Murillo (2009), comienza a ocurrir a los 18 meses. La tercera tiene que ver con un aspecto clave del desarrollo del lenguaje y el vocabulario: la atención conjunta (Cano & Signes, 2020; Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005; Putnam, 1984). Los niños desarrollan y comprenden el significado de muchas palabras a partir del señalamiento a entidades del contexto inmediato que puede ser explícito (apuntar con el dedo) o podría también darse a partir de la observación que un adulto está haciendo hacia una determinada entidad, que el niño buscará con la mirada o viceversa (atención conjunta). Este suceso implica no solo un aspecto atencional, sino también la comprensión de la intención de un interlocutor y el análisis “rudimentario” acerca de cómo su estado atencional y de

intención se relaciona con lo que podría querer hacer o comunicar (Tomasello, 2007). De ahí la importancia de la experiencia y el contexto compartido mostrada por Snow (1978, como se citó en Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005) que sirve como sistema de apoyo o andamiaje para el desarrollo de las palabras en los primeros años.

Por supuesto, no es solo el señalamiento de los objetos, personas, sucesos, en un contexto determinado (un aprendizaje por asociación), lo que permite a los niños en sus primeras etapas aprender palabras. Según la hipótesis de las restricciones léxicas (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005), existen cuatro restricciones cognitivas que ayudan a los niños a acotar el significado de las palabras. La primera es la exclusividad mutua, según la cual “[...] un objeto no puede tener más de un nombre [...] en las primeras etapas del aprendizaje de las palabras, el niño no espera encontrar sinónimos.” (p. 108). La correspondencia rápida implica que cualquier palabra nueva que aparezca en la interacción debería corresponder a objetos para los que los niños aún no tienen un nombre. Solo cuando se ha establecido el uso del lenguaje en los niños, estos aceptan que un determinado referente pueda tener más que un solo nombre. Estas dos primeras constricciones, en su conjunto, son también conocidas como contraste léxico (Murillo, 2009), puesto que por contraste de conocimiento (o desconocimiento), los niños asumen que una nueva palabra referirá a algo para lo que no tiene nombre.

La tercera restricción es la del objeto completo: “[...] las palabras nuevas se refieren a objetos completos, salvo que ya se conozca el nombre del objeto completo, en cuyo caso, el niño establece la correspondencia de la palabra con una parte o una característica de este.” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005, p. 109). Finalmente, la restricción taxonómica implica que en el aprendizaje de una palabra nueva (para llamar a una realidad específica), “los niños restringen su interpretación a una categoría taxonómica específica” (ídem), esto tiene relación con la temprana capacidad de categorizar de los niños. Dado que en la interacción se pone atención a determinados referentes del contexto, Waxman y Kosowski (1990) han demostrado que el uso de las palabras dirige la atención de los niños hacia lo que tienen en común los objetos, lo que apoya la formación de categorías conceptuales. Los niños desde los 13 meses son sensibles al hecho de que los nombres se refieren a categorías.

Ahora bien, lo anterior da cuenta sobre todo de una manera de teorizar acerca de cómo aprenden palabras los niños. Con todo, explicita Berko y Bernstein (2010), es necesario desarrollar

conceptos categóricos, de modo de poder colocar un nombre a más de un referente que cumple con ciertos rasgos. Es decir, ampliar la palabra a nuevos casos. Clark (1974) propone un enfoque de rasgos semánticos en el que se entiende que los niños aprenden uno o unos determinados rasgos distintivos para una determinada palabra o el concepto categórico que conlleva la misma. Así, por ejemplo, entender que un ‘ave’ no se refiere solo al canario que está en la casa, sino que refiere a toda una categoría de animales con una determinada característica, como tener plumas.

Otra perspectiva es la prototípica, o la idea de que los niños desarrollan prototipos o conceptos nucleares que dan cuenta del significado de una palabra. Más tarde en su desarrollo ellos podrán ir incluyendo otras entidades más alejadas del prototipo que han adquirido. Un último enfoque da cuenta de que los niños deciden si una entidad pertenece o no a una categoría probabilísticamente, es decir, comparando las características de la entidad con las de la categoría en cuestión.

Dickinson et al. (2012) mencionan que las pistas contextuales para aprender palabras van variando a medida que los niños desarrollan su sistema lingüístico general: logran usar pistas gramaticales (morfológicas o sintácticas) y dependen cada vez menos de su interpretación de las intenciones de los adultos con los que interactúan, así como de la acción de señalar.

Todas estas especificaciones, respecto de cómo se aprenden las palabras, operan desde muy temprana edad, pero es entre los 30 y 36 meses, cuando los niños manejan aproximadamente 150 palabras, que se genera un aumento en el aprendizaje de palabras (hasta 8 o 10 unidades diarias). Esta base de palabras les genera a los niños una plataforma para aprender más y más de las mismas, lo que, según mencionan Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), podría deberse a que los niños comprenden que cada objeto y acción tiene un nombre (intuición nominativa), lo que implica que comiencen a solicitar y buscar los nombres de las cosas; pero otros investigadores afirman que este hecho se relaciona con un cambio conceptual en el desarrollo cognitivo: “[...] cuando los niños pueden ordenar de forma exhaustiva los objetos en categorías, sus vocabularios comienzan a aumentar a un ritmo exponencial.” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005, p. 118). Asimismo, esta explosión coincide con el inicio del desarrollo gramatical, lo que podría implicar también un mayor andamiaje para la comprensión de significados de nuevas palabras.

Como se mencionó en el apartado anterior, existe una brecha en el conocimiento de palabras entre niños que vienen de contextos socioeconómicos distintos, sobre todo, entre los grupos más disímiles: los más vulnerables versus aquellos que nacen en familias más acomodadas. A la luz de

los modos en que se desarrolla el léxico, revisados brevemente en este apartado, este hecho tiene toda lógica: como el aprendizaje es social, se da en las interacciones entre adultos y niños en contextos específicos, se asume que los formatos de interacción (y los contextos) entre cada uno de los grupos es diverso (Menti & Rosemberg, 2011; Pan et al., 2005; Rosemberg & Silva, 2009). Lo que los niños escuchan en sus contextos, tanto como lo que se les señala y “enseña” (ej.: “esto es una manzana”), depende de características sociales, culturales y económicas. En efecto, el estudio de Hart y Risley (1995) mostró que la cantidad de palabras que los niños oyen en sus interacciones familiares depende de su nivel sociocultural: los niños de familias que recibían ayuda social escuchaban 62000 palabras; aquellos de padres no profesionales, pero de clase media, 125000; y los niños de padres profesionales de clases media y medias altas, 215000. Así, según su estudio, para cuando los niños tienen 3 años, los padres en una situación económicamente menos favorecida, les han dicho menos variedad de palabras y, por tanto, estos niños han conocido una menor cantidad de estas en el mismo periodo de tiempo.

En el mismo estudio, además, fue posible notar que los niños de contextos más vulnerables participaban de más interacciones en la que se les prohibían acciones, se les daban órdenes o se les sancionaba; en contraposición a lo que ocurría en familias más acomodadas, en las que aparecían más afirmaciones (un uso más referencial del lenguaje). Específicamente, Pan et al. (2005) explican que las diferencias podrían deberse a los distintos usos del lenguaje (en términos pragmáticos) que se dan en estos distintos contextos. En su estudio longitudinal con niños de contextos vulnerables, las autoras prueban que la cantidad de palabras en las interacciones, es decir, el número de palabras por oración o turno, no explica por sí sola el crecimiento de vocabulario, sino que la predicción es mayormente explicada por la diversidad de palabras, esto es, la cantidad de palabras distintas que se emiten en las interacciones.

Otro factor específico de los contextos que repercuten en las diferencias de desarrollo de vocabulario es la comunicación no verbal: la acción de señalar, acompañada de la etiqueta de los objetos refuerza la información que se intercambia y ayuda a establecer períodos de atención conjunta en la interacción (Pan et al., 2005; Rowe, 2000). Este tipo de episodios, según Tomasello y Farrar (1986), facilitan el desarrollo del vocabulario, específicamente en lo referido a la adquisición de los nombres de objetos.

Todas estas diferencias en los contextos de interacción sugieren una importante desventaja para aquellos niños de contextos vulnerables, quienes, al comenzar la educación formal tendrán menos conocimiento y, así, menos oportunidades de participar en las lógicas de enseñanza y aprendizaje. Conocer palabras, tanto en su amplitud como profundidad, tiene consecuencias duraderas en los niños, siendo cualquier brecha algo que se traducirá en inequidades estructurales al crecer (Baker et al., 1998). Estas dificultades podrían reducirse entregando oportunidades en la educación inicial para el desarrollo explícito del vocabulario. Aspecto que se revisa en el siguiente apartado.

IV.2.3. Enseñanza y aprendizaje del vocabulario en la educación formal

A partir del hecho de que los niños, al entrar a los primeros años de educación formal poseen grandes diferencias en su conocimiento de palabras, y que los niños provenientes de familias de escasos recursos y bajo capital cultural son quienes se ven en desventaja al respecto, la literatura ha enfatizado la necesidad de enseñar explícitamente vocabulario en las aulas. Con todo, como se ha revisado en la sección anterior, también es posible aprender palabras de manera implícita, al escuchar a los adultos (u otros) leer o hablar, es decir, en la interacción y a partir del modelaje. Esto es lo que mucha investigación ha llamado “input” lingüístico de los adultos (Dickinson et al., 2014; Dickinson et al., 2012; Hart & Risley, 1995; Menti & Rosemberg, 2011; Murillo, 2009; Pan et al., 2005; Treviño et al., 2015; entre otros). Todos estos estudios, afirman que la cantidad de palabras que los niños escuchan y, sobre todo, la variedad de las mismas repercute directamente en el desarrollo léxico de los niños. En efecto, la mayoría del léxico que aprende un niño, lo aprende incidentalmente (Hirsch, 2007).

De igual manera, no basta solo con esta enseñanza “implícita” para compensar las brechas, sino que es necesario un trabajo explícito, sistemático e intencionado (Beck et al., 2013; Hirsch, 2007; McKneown & Beck, 2004; Rolla et al., 2012; Stahl, 2007; Wasik et al., 2016) y basado en actividades significativas, en donde el niño tenga variadas oportunidades para usar palabras que se han estudiado y trabajado previamente. En cualquiera de los casos, es importante que los niños tengan posibilidades de escuchar o trabajar con las palabras más de una vez, pues de este modo se incrementan las posibilidades de que sean incorporadas al vocabulario activo de los niños, así como también, es probable una comprensión más profunda de las mismas (Elley, 1989; Stahl, 2007). Tal como menciona Stahl,

[...] a medida que nos topamos de manera reiterada con una palabra, acumulamos más y más información sobre ella hasta que tenemos una vaga noción de lo que “significa”. A medida que conseguimos más información, podemos definir esa palabra. (2007, p. 254).

De este modo, sea como sea la enseñanza, es importante considerar la repetición de estas en distintos contextos, actividades, con distintos significados, etc. Así, será posible asociar la palabra con otros conceptos, generando redes de significados que la hacen más recordable, tanto como su funcionamiento y sus distintas connotaciones de significado.

El desarrollo de vocabulario en las aulas suele realizarse en conversaciones donde los niños tienen oportunidades de utilizar el lenguaje y de escuchar palabras, en lecturas de textos de diverso tipo y en actividades planificadas en donde se habla de palabras (ej.: presentando láminas con dibujos o fotos de objetos y hablando de ellos) (Rolla et al., 2012). Además, una vez que los niños pueden leer, la lectura de textos que ellos mismos pueden hacer amplía conocimiento de vocabulario (Hirsch, 2007; Stanovich, 2003). No obstante, la literatura especializada se ha centrado, sobre todo, en la enseñanza de palabras en el marco de lectura de libros, puesto que en ellos existe una mayor variedad de palabras que las que podrían aparecer en una conversación o en el lenguaje oral (Dickinson et al., 2012; Dickinson et al., 2014; Strasser et al., 2013; Strasser, 2013; Vaughn & Linan-Thompson, 2004, como se citó en Rolla et al., 2012; Wasik et al., 2016).

A pesar de la importancia que se le ha dado a la enseñanza del vocabulario desde los primeros años de educación formal, en las aulas chilenas parecen existir pocas oportunidades para desarrollar el léxico de manera explícita (Mendive & Weiland, 2013; Strasser et al., 2009; Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Larraín et al., 2012): se le dedica muy poco tiempo a la lectura de libros, a actividades con foco en las palabras o a conversaciones respecto de las mismas. Esto podría deberse, según Mendive & Weiland (2013), a la escasa o general alusión a la enseñanza de vocabulario en variados lineamientos ministeriales y a lo poco incorporado que podría estar el tema en la formación inicial de educadores.

Como ya se ha dicho, es posible enseñar vocabulario de manera implícita y explícita. Cualquiera sea el caso, es importante considerar que el tipo de palabras que se enseña es importante. El aprendizaje de palabras poco frecuentes o sofisticadas predice de mejor manera la comprensión (Dickinson et al., 2014). Para Beck et al. (2013) es importante la selección del vocabulario que se ha de enseñar. En su propuesta, existen tres niveles de palabras:

- Palabras de nivel 1: son palabras básicas que los niños ya conocen o saben, por lo que no necesitan enfocarse en el significado de ellas. Es muy raro que estas palabras requieran de atención instruccional. Ejemplos: niño, mamá, cama, feliz, jugar, etc.
- Palabras de nivel 2: palabras de uso frecuente, indispensables para la comprensión y transversales a muchas disciplinas. Estas palabras juegan un rol fundamental en el desarrollo del lenguaje y directo en la comprensión. Ejemplos: impresionar, consejo, coincidencia, etc.
- Palabras de nivel 3: estas son poco frecuentes, muy específicas de una disciplina, por lo que es poco probable que los niños de niveles iniciales de educación las utilicen. Sin embargo, si aquellas palabras son necesarias para entender el contexto específico, deben ser enseñadas. Ejemplos: fonema, dactilografía, hidrógeno, etc.

La propuesta de las autoras es centrarse en las palabras de nivel 2, debido al amplio rol que juegan en el repertorio del lenguaje del niño. Un amplio vocabulario de este tipo de palabras, tendrá un alto impacto en la comprensión y, por lo tanto, en el desarrollo del lenguaje. Esto, pues se trata de palabras de uso frecuente, que muchas veces significan conceptos importantes, que se usan en varias disciplinas y, por lo mismo, en diversos contextos (escritos y orales). No obstante, Stahl y Fairbanks (1986) afirman que es importante la enseñanza de palabras específicas de los temas abordados (en conversaciones o libros), por sobre palabras que pueden tener significados generales.

Además de considerar el trabajo repetido con las palabras que se enseñan (referido más arriba), otro de los aspectos fundamentales tanto en la interacción, actividades, como en la lectura de libros, dice relación con el hecho de que “words are learned when meanings are made clear.” (Dickinson et al., 2012, p. 5). Esto quiere decir que es importante andamiar la comprensión de los significados y usos de nuevas palabras (tanto en la interacción como en la lectura de textos u otro contexto). El estudio de Larrain et al. (2012) analiza el rol de las definiciones en el desarrollo del vocabulario en niños de Educación Inicial. Al respecto, demuestran que el trabajo explícito con vocabulario que aparece en la lectura de cuentos (lectura dialógica, definiciones sencillas de palabras poco conocidas y algún ejemplo) afecta positivamente el aprendizaje, aunque no logra eliminar la brecha entre niños con alto y bajo conocimiento de vocabulario. En el mismo estudio, las autoras comprobaron el efecto de definiciones más complejas (taxonómicas) en contraposición a

definiciones más simples: los resultados mostraron que los niños que escucharon definiciones complejas aprendieron menos palabras que aquellos que trabajaron con definiciones más simples y contextualizadas. Esto se relaciona con la ventaja que tiene la enseñanza explícita o directa de palabras por sobre la implícita: la primera genera una más rápida adquisición de palabras en contextos familiares y escolares (Dickinson et al., 2012).

Hasta acá, se ha revisado, sobre todo, literatura que da cuenta de la enseñanza de palabras en contextos de instrucción explícita. Con todo, es importante considerar el rol fundamental que juegan los espacios de desarrollo del lenguaje oral en la educación inicial y para la enseñanza de palabras. En específico, es este espacio en el que los niños conocen y aprehenden el lenguaje como un sistema de significados, pero también como un recurso para la co-construcción de conocimientos en la interacción, entre adultos y niños, o entre los propios niños. Hay que recordar que: “becoming a native speaker is a rapid and highly efficient process, but becoming a proficient speaker takes a long time” (Berman, 2004, p. 10). Así, los ambientes que entregan oportunidades para el desarrollo de distintos registros orales, y, en este caso, para el aprendizaje de palabras –ya sea por medio de conversaciones planificadas, de lecturas orales compartidas o dialogales o de interacciones que simplemente suceden en el devenir de la jornada– se transforman en oportunidades reales de profundizar el conocimiento del lenguaje oral y de palabras, que servirán, luego, para el aprendizaje de contenidos curriculares, de la lectura y la escritura, y para la comprensión del mundo.

En relación a lo anterior, se sabe que los adultos que son más responsivos a lo que los niños dicen o donde ponen su atención (versus aquellos que son más directivos y controladores), facilitan más y mejor el desarrollo del lenguaje de estos, sin embargo: “[...] early intervention research suggests that directives may also be a necessary part of teachers’ repertoires of supportive strategies, constituting an adaptative response to children who themselves are less responsive and who display less differentiated cues to adults during interactions.” (Shiel et al., 2012, p. 17). Esto querría decir que debería haber una variedad de maneras de interactuar y de hablar de palabras, puesto que la variedad de necesidades y de niños es grande dentro de un aula. Sin embargo, hasta el momento, no se tiene información respecto de cómo son esas maneras de interactuar cuando, específicamente, se habla de palabras, se las coloca como un foco de atención y discusión, ya sea respecto de su forma, como de su significado. Si se develan estas maneras de interactuar, será

posible construir nuevas maneras de hablar de palabras, que promuevan el desarrollo del lenguaje oral, así como el desarrollo de conceptos.

Así, entonces, es relevante conocer cómo se habla de palabras en educación inicial en contextos de alta vulnerabilidad. Al decir cómo se habla de palabras, se entiende el lenguaje desde una perspectiva más pragmática, es decir, el lenguaje como lo que se hace, las acciones que se llevan a cabo con él, quiénes participan, de qué palabras se habla, qué se hace desde el punto de vista del desarrollo de significado cuando se habla de palabras, entre otras características. Además, para esta investigación se revisan no solo momentos de enseñanza explícita (como lo ha hecho la mayoría de la investigación), sino que también se recogen instancias con un menor foco de enseñanza. Describir cómo se habla de palabras permitirá conocer las condiciones de aprendizaje y desarrollo de niños, y las potenciales condiciones de brechas futuras.

V. MÉTODO

V.1. Diseño

Esta investigación se propuso describir el lenguaje utilizado para hablar de palabras. Así, entonces, se trata de un estudio descriptivo (Hernández et al., 2006). Además, se realizó un trabajo desde una perspectiva cualitativa transversal, en la cual se intentó comprender un fenómeno observando distintos videos de aula, que habían sido recolectados en una investigación anterior.

V.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por aulas de Nivel Medio Mayor de la Fundación INTEGRA. La fundación atiende a niños de familias de nivel socioeconómico bajo⁶, de zonas urbanas y rurales de todo el país, lo que es coherente con centrar el análisis en los contextos educativos de niños que tendrían menos acceso a una diversidad de registros lingüísticos o lenguajes.

La investigación se centró en aulas de contextos vulnerables, puesto que en estas se trabaja con niños con menor desarrollo del vocabulario y que, con mayor probabilidad, tendrán una brecha mayor al ingresar a la escuela, en términos de aprendizaje.

Estas aulas fueron parte de la muestra de la investigación n°1151313 financiada por FONDECYT en el año 2015: “Los recursos y capacidades como factores explicativos de la calidad, desempeño e impacto de los establecimientos de educación parvularia en Chile”. Específicamente, aquella investigación –que buscaba identificar los recursos y capacidades organizacionales y de apoyo al desarrollo infantil en el aula que contribuyen al desempeño exitoso de los establecimientos de educación parvularia– analizó las prácticas de 43 salas seleccionadas mediante un muestreo aleatorio por conglomerados de tres regiones del país: Coquimbo, La Araucanía y Metropolitana. La estudiante de doctorado que suscribe fue la encargada de coordinar y supervisar el análisis de estas 43 aulas.

⁶ Junto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), INTEGRA provee educación de párvulo a niños que provienen de familias pertenecientes al 60% más vulnerable del país (MINEDUC, 2014).

Una jornada completa⁷ para cada una de estas salas fue videograbada entre septiembre del 2016 y diciembre del mismo año. Posteriormente, los videos fueron analizados con CLASS–Classroom Assessment Scoring System– en su versión Toddler (La Paro et al., 2012)⁸. Dado que el instrumento analiza y evalúa las interacciones entre educadores y niños, se identificaron segmentos posibles de evaluar: aquellos en los que apareciera al menos un adulto (educadores) y dos o más niños en la cámara por períodos de 20 minutos promedio; y se seleccionaron 4 segmentos, lo que hizo un total de 80 minutos de la jornada codificados con el instrumento (Hamre et al., 2009; Leyva et al., 2015).

Para el caso del presente estudio, y considerando que se había realizado un análisis previo de la calidad de las interacciones de la muestra, se realizó un análisis de conglomerados o clúster de k-medias⁹ para identificar grupos que mostraran desempeños distintos según los dominios que evalúan las interacciones en las aulas. Este análisis dice relación con encontrar casos que empíricamente difieran entre sí. Asimismo, y más relevante para la presente investigación, la variable para diferenciar estos casos (la calidad de las interacciones), no sería ajena al uso del lenguaje que se quiere caracterizar. En este sentido, la calidad de las interacciones -medida a partir de CLASS- es un criterio para la selección de la muestra.

Dado que la muestra es pequeña, se utilizó este análisis de manera exploratoria, con el fin de observar cuántos grupos era apropiado considerar según la diferencia (sustantiva) de los promedios de cada grupo. De este modo, se probó el análisis con 2, 3 y hasta 5 grupos. Al considerar 4

⁷ Las jornadas en cuestión son realizadas fuera de cualquier tipo de intervención y/o solicitud especial para el momento de videograbación. El objetivo en su recolección fue obtener una jornada lo más “normal” posible.

⁸ El CLASS (Classroom Assessment Scoring System) es un instrumento que evalúa la calidad de las interacciones en las salas de clases, creado por investigadores de la Universidad de Virginia y validado en diversos países. Su versión para evaluar las interacciones de los Niveles Medios (Toddler) cuenta con 8 dimensiones agrupadas en 2 dominios: Dominio Apoyo Emocional y Conductual (dimensiones: Clima Positivo, Clima Negativo, Sensibilidad de la Educadora, Consideración por la Perspectiva de los Niños y Orientación de la Conducta) y Apoyo Comprometido para el Aprendizaje (dimensiones: Facilitación del Aprendizaje y el Desarrollo, Calidad de la Retroalimentación y Modelaje Lingüístico). En los anexos de este documento se definen, en breve, cada una de las dimensiones.

El manual del instrumento describe indicadores y conductas observables para cada una de las dimensiones, las cuales se puntúan en una escala del 1 al 7 en números enteros, según la calidad y frecuencia de las prácticas pedagógicas. El promedio simple de esta puntuación por dimensión permite obtener el puntaje de cada dominio.

⁹ El método de k-medias para el análisis de conglomerados busca maximizar la distancia entre los grupos disminuyendo la varianza al interior de cada grupo. Es decir, este método de análisis genera grupos con mayor distinción entre sí, pero más parecidos (los casos) dentro de los grupos. Asimismo, permite simular un número de grupos posibles, analizando la cantidad de grupos óptima para la clasificación de los datos (a partir de la diferencia entre los promedios para la o las variables en cuestión de cada grupo). (Treviño & Donoso, 2010).

conglomerados aparecían patrones lo suficientemente distintos. De esta manera, se decidió realizar el análisis solicitando cuatro grupos. Los promedios para cada dominio de cada uno de los grupos se muestran en la tabla 1.

Tabla 2: Promedio por dominio CLASS para cada grupo de salas de la muestra FONDECYT

Conglomerado	N	Apoyo Emocional y Conductual	Apoyo Comprometido para el Aprendizaje
1	6 (14%)	5,833	3,388
2	15 (34,9%)	5,113	3
3	2 (4,7%)	2,906	1,458
4	20 (46,5%)	4,605	2,147

Como se observa en la tabla, se aprecian cuatro grupos de salas con estructuras parecidas: siempre lo más alto es AEC (Apoyo Emocional y Conductual), y más bajo está ACA (Apoyo Comprometido para el Aprendizaje). La diferencia entre estas salas, finalmente, tiene que ver con los niveles de desempeño en los que se encuentran los grupos, en promedio; y las diferencias en los desempeños para cada dominio dentro del mismo grupo. Así, destaca el grupo 1 (que solo tiene 6 casos) que es el que tiene mejores desempeños: para AEC se encuentra casi en el nivel alto (6); y para ACA se encuentra en el nivel medio bajo. El grupo 3 (con solo 2 casos), en contraposición, se encuentra en un nivel medio bajo para AEC; un nivel bajo para ACA.

Los grupos que poseen la mayor cantidad de casos son el 2 (15) y el 4 (20). Ambos muestran un nivel medio alto para Apoyo Emocional y Conductual. Sin embargo, para Apoyo Comprometido para el Aprendizaje, el grupo 2 muestra un nivel medio bajo de desempeño; mientras que el grupo 4 muestra un nivel bajo.

La muestra para el presente estudio, en principio quedó establecida por tres casos para cada grupo (con excepción del grupo 3, que posee 2 casos). Esta definición se tomó por razones de conveniencia en términos de tiempo y recursos para el análisis en profundidad de los casos. Esto hacía un total de 11 casos para el análisis más en profundidad. Para seleccionar, en el resto de los grupos, los casos, se consideraron sus puntajes en CLASS, eligiendo aquellos videos cuyos promedios sean lo más parecido posible al promedio de su grupo (para ello, se realizó una simple resta entre el promedio que representa al clúster y el promedio de cada uno de los casos de la

muestra general). Este criterio solo encuentra su excepción en el grupo con mejores puntajes: se espera seleccionar los casos con mejores puntajes dentro del mismo grupo, con el fin de alcanzar mayor variabilidad en los casos de estudio. En la tabla siguiente (Tabla 3), se observan los casos que constituían la muestra para esta investigación:

Tabla 3: Casos iniciales seleccionados para el presente estudio

N	Clúster	Comuna	Nombre	N niños/as presentes	Apoyo Emocional y Conductual	Apoyo Comprometido para el Aprendizaje	Fecha grabación	Cantidad de videos	Tiempo c/u	Tiempo total grabación
1	1	Temuco	Jardín 1	15	5,87	2,92	7/12/16	3	1:23:25 1:26:08 0:43:58 0:07:41	03:33:31
2	1	Peñaflor	Jardín 2	10	6,1	4,25	28/12/16	3	1:32:48 1:25:47 0:30:18 0:30:16	03:06:16
3	1	Gorbea	Jardín 3	16	5,81	2,83	5/01/17	6	0:30:18 0:30:17 0:30:17 0:08:40 0:07:17	02:40:06
4	2	Independencia	Jardín 4	11	5	3,17	7/10/16	3	1:32:14 1:19:46 1:30:52	03:00:17
5	2	Huechuraba	Jardín 9	19	4,94	2,92	30/09/16	3	1:31:47 0:14:06	03:16:45
6	2	Colina	Jardín 5	12	5,1	3	29/11/16	1 ¹⁰	1:25:25	01:25:25
7	3	San Bernardo	Jardín 6	26	2,81	1,25	25/11/16	2	1:29:22 1:05:35 0:51:01	02:34:57
8	3	Cerro Navia	Jardín 10	19	3	1,67	12/09/16	4	0:49:14 0:50:26 0:17:28	02:48:09
9	4	El Bosque	Jardín 11	23	4,44	2,33	30/08/16	3	1:34:17 1:34:44	04:06:05

¹⁰ La diferencia de duración de este caso dice relación con que la educadora llegó atrasada ese día y solo se permitió la grabación con ella presente.

10	4	Temuco	Jardín 7	20	4,63	2,08	30/11/16	4	0:57:04 0:38:02 1:23:21 1:21:35 0:01:38	03:24:36
11	4	Renca	Jardín 8	20	4,75	2,11	20/12/16	3	1:30:58 1:30:52 0:08:20	03:10:10
<hr/>										
Total tiempo videograbación										33:44:57
<hr/>										

Con todo, dado que las preguntas de investigación no involucran representatividad de los clústeres, sino que este criterio fue usado solo en post de una mayor variabilidad de los casos, en los análisis de la fase 1 y fase 2 (ver en el siguiente punto) fue posible ir saturando los episodios en que se hablaba de palabras. En otras palabras, en la cronología de observación de los videos completos, y considerando la búsqueda de episodios diversos donde se hablara de palabras, comenzó, después del quinto video analizado, a observarse episodios parecidos a otros que ya habían aparecido en el análisis (en los videos anteriores). En este sentido, la muestra final quedó conformada solo por ocho videos, con al menos un caso para cada clúster y con un máximo de tres casos para el grupo con mejor desempeño. Esto hace un total de 22 horas y 55 minutos de grabación analizadas:

Tabla 4: Muestra final de videos (a partir de la saturación de episodios)

N	Clúster	Comuna	Nombre	N niños/as presentes	Apoyo Emocional y Conductual	Apoyo Comprometido para el Aprendizaje	Tiempo total grabación
1	1	Temuco	Jardín 1	15	5,87	2,92	03:33:31
2	1	Peñaflor	Jardín 2	10	6,1	4,25	03:06:16
3	1	Gorbea	Jardín 3	16	5,81	2,83	02:40:06
4	2	Independencia	Jardín 4	11	5	3,17	03:00:17
6	2	Colina	Jardín 5	12	5,1	3	01:25:25
7	3	San Bernardo	Jardín 6	26	2,81	1,25	02:34:57
10	4	Temuco	Jardín 7	20	4,63	2,08	03:24:36
11	4	Renca	Jardín 8	20	4,75	2,11	03:10:10
Tiempo total							22:55:18

En síntesis, los criterios de selección de la muestra fueron, cronológicamente:

- 1) Diversidad de casos, a partir de la calidad de las interacciones.
- 2) Cantidad de casos posibles de analizar con los recursos de tiempo y humanos con los que se contaba.

- 3) Saturación de episodios distintos donde se hablaba de palabras.

V.3. Consideraciones éticas

El presente estudio utiliza datos secundarios, es decir, datos que fueron recolectados para otro estudio (FONDECYT). En el marco de este último, se solicitaron consentimientos informados a las directoras de los Jardines Infantiles, a las educadoras y técnicos de las aulas que eran parte de la muestra, y a los apoderados o apoderadas de los niños y niñas que eran parte de las aulas analizadas. En los anexos de este estudio se incluye una muestra de estos consentimientos.

Para el uso de las videgrabaciones de jornadas de las aulas de la muestra del presente estudio, el director del estudio mayor (FONDECYT) entregó su permiso para utilizar estos datos.

V.4. Análisis de datos

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se realizó un análisis en 2 fases. En los siguientes apartados se da cuenta del procedimiento llevado a cabo para cada uno de ellos.

V.4.1. Fase 1

La primera fase implicó la codificación de los ocho videos completos de la muestra en base a una pauta. Esta observación se realizó con el programa gratuito ELAN (<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>), del Max Planck Institute for Psycholinguistics. Con ELAN se realizan anotaciones y se codifican videos y audios.

Este análisis de los videos completos buscó **identificar los episodios en los que se habla respecto de palabras**. En este sentido, un primer tipo de resultado -proveniente de esta fase- es la cantidad y extensión de los episodios para cada jornada. Por otro lado, se da cuenta de los **contextos generales** en los que se enmarcan estos episodios, Asimismo, se **caracterizaron los episodios** en cuanto al contexto específico de trabajo con la palabra o palabras y los modos de interacción que se daban en estos episodios.

V.4.1.1. Pauta de codificación

La pauta de codificación para esta fase fue creada por la autora de la investigación, en base a la literatura revisada y otras pautas de análisis de video (Concha et al., 2008; Menti & Rosemberg, 2011). El objetivo de esta pauta fue identificar aquellos episodios donde se hablara de palabras. Además, caracterizar la situación en la que se enmarca cada episodio, las palabras de las que se habla y las características de estas y de la interacción. Consideró, en este sentido, la definición operacional de todos estos aspectos, además de las instrucciones para poder codificar los videos. Estas categorías fueron contrastadas con observaciones en un proceso iterativo, en un principio, por la investigadora de este estudio. Luego de establecidas, se realizó un proceso de intersubjetividad que se describe en el siguiente apartado.

A continuación, se presentan las categorías consideradas en la primera versión de la pauta, junto con ejemplos para cada una de ellas. La pauta final utilizada, donde se encuentra cada una de estas categorías, está contenida en los anexos de este trabajo.

- 1) **Episodios en que se habla de palabras:** secuencia de turnos observado, de diversa extensión, que coincide con acciones orientadas a un determinado fin. En esta investigación, el fin es hablar de los significados o las formas de las palabras. En este sentido, el tema de este segmento es una/s palabra/s -puede ser su significado o puede ser la forma de la palabra-. Es importante considerar que al hablar de esta/s palabras, se alude a características, funciones u otras, que caracterizan de manera sistemática o estable a la entidad a la que se hace referencia. Para esta investigación se consideran solo los episodios donde se habla de **sustantivos comunes**¹¹.

El inicio de un episodio está marcado por el primer turno que da pie al hablar de palabras (una pregunta, una afirmación, un gesto incluso [apuntar a un objeto]). El final del episodio está marcado por el cambio de tema y/o la falta de coherencia lógica con lo que se sigue hablando en el o los siguientes episodios.

- 2) **Tipo de actividad general y su énfasis o no en la enseñanza:** se refiere al momento de la jornada en que se encuentra el episodio identificado. En las jornadas de

¹¹ La razón de esta decisión dice relación con que, como se revisó en el Marco Teórico, este tipo de palabras es el primero en desarrollarse. Además, en la revisión de la muestra, la aparición de episodios donde se hablara de otro tipo de palabras (verbos, adjetivos, etc.) fue muy pequeña.

Educación Parvularia es posible observar momentos claramente definidos (MINEDUC, 2009). Además, para esta pauta es importante observar si cada uno de estos momentos tiene un claro énfasis de enseñanza o no. En este sentido, se realiza una identificación de los episodios, en términos de si están incluidos en **momentos de enseñanza/aprendizaje** (por ejemplo, actividades organizadas o estructuradas por las adultas para enseñar algo en específico: la lectura de un libro; un juego para reconocer las figuras geométricas; el juego libre al llegar los niños al aula, siempre que la o las adultas se involucren estructuradamente en este juego y no solo “de pasada”) o **momentos libres o sin instrucción**.

3) **Momento de la jornada en la que se enmarca el episodio:**

a) Saludo o cierre: Segmentos en que se realiza un saludo o despedida. En caso de que haya enseñanza explícita, típicamente se podría observar: canciones de saludo, revisión de la lista de asistentes, revisión del tiempo (clima), del calendario, entre otros. En caso de que no haya instrucción, los niños simplemente llegan o se van y son saludados uno a uno mientras van llegando o yéndose.

b) Transición: Segmentos en que se cambia de experiencia o actividad (moverse de un rincón a otro, pasar de dibujar a leer un cuento, etc.). Típicamente estos momentos no tienen enseñanza explícita (i.e., no hay seguimiento con conteo, o uso de este momento para cantar una canción respecto del paso de una actividad a otra, etc.). En el caso contrario (con instrucción), sí habrá seguimiento, o se ordenara la transición de modo de que, por ejemplo, primero se “cambien de puesto” los niños cuyos nombres empiezan con la letra “A”, entre otras opciones.

c) Alimentación: Segmentos en que se observa a los niños comer (desayuno, colación, almuerzo). Cuando hay enseñanza explícita, se conversa respecto de los alimentos o de la alimentación propiamente tal. Incluso podrían generarse conversaciones con otro foco de enseñanza entre alguna adulta y los niños.

d) Higiene: Segmentos en que se observa a los niños realizando una actividad referida a rutinas de higiene (lavarse las manos, los dientes, etc.). En el caso de que sean actividades con enseñanza explícita, habrá mediación verbal o no verbal, de parte de una o más adultas, en términos de enseñar respecto de los hábitos de higiene. En caso

de que no haya enseñanza explícita, podría suceder que las adultas “manden” a los niños a lavarse, pero no los guían o acompañan ni verbal o no verbalmente.

e) Actividad: Segmentos en que los niños participan de actividades organizadas y guiadas por las adultas. Estas actividades responden típicamente a objetivos de aprendizaje de los núcleos de aprendizaje definidos en las BCEP (2018). Estos momentos solo pueden ser de enseñanza explícita.

f) Juego libre: Segmentos en que se observa a los niños jugando, por ejemplo, en centros o rincones de la sala. La diferencia entre este segmento con enseñanza y sin enseñanza, dice relación con que, en el primer caso, alguna adulta habrá dado el espacio o la “instrucción” respecto de jugar (como quieran los niños) y típicamente ella o ellas se acercan a los niños y median su juego. En el segundo caso, los niños son quienes dirigen la actividad (que han comenzado por iniciativa propia) y no reciben mediación de ningún tipo.

- 4) **Propósito pedagógico de la actividad en que se enmarca el episodio:** Este aspecto es solo analizado en el caso de que el tipo de actividad tenga un foco en la enseñanza. En ese caso, se identifica el propósito que es más saliente para la actividad, siguiendo los núcleos de aprendizaje de las BBCC de Educación Parvularia vigentes. Además, se agrega el propósito de rutina, el que es definido como la fijación de la rutina o de los momentos que habrá en la jornada, cómo se distribuirá el trabajo del día, junto con la revisión de la asistencia, el calendario, el tiempo, entre otros.

Los puntos 2, 3 y 4 están basados en la pauta AULAS UDP (Concha et al., 2008). El primer punto ha sido elaborado íntegramente para la investigación. En su conjunto, dan cuenta de la identificación de los episodios y de la situación general en la que se enmarcan.

Los siguientes puntos o categorías (5 al 13) dan cuenta, por una parte, del contexto específico de trabajo con la palabra, es decir, de qué palabra se habla y de las acciones para su tratamiento (categorías 5 a 9). Las categorías 10 a 13 dan cuenta del modo de interacción que se encuentra en el episodio.

- 5) **Palabra o palabras de la/s que se habla:** Especificación de la o las palabras (unidad de significado/significante) de las que se habla o son el objeto central en cada episodio. Esta debe ser individualizada.

- 6) **Acción o acciones para el tratamiento de o las palabras:** Acciones que realizan las adultas o niños para hablar de las palabras, sus significados o las entidades a las que refieren. Categoría basada principalmente en Menti y Rosemberg (2011). Las posibilidades son:
- a) Ostensión contextual o etiquetación: Entregar la etiqueta para llamar a una entidad que se muestra en el contexto. (ej.: eso es una sirena).
 - b) Definición: Categorizar una entidad y dar un atributo definitorio (ambas cosas juntas). (ej.: el león es un mamífero que tiene una larga cabellera).
 - c) Ejemplificación: Explicitar casos (conceptos, otras palabras) que se subordinan a la palabra (concepto) de la que se habla. (ej.: los hábitos sociales son levantar la mano, cerrar la boca).
 - d) Generalización o categorización: Mencionar la palabra o concepto supraordinado en el que se incluye la palabra o concepto de la que se habla. (ej.: claro, el león y el elefante son mamíferos).
 - e) Ajuste: Ofrecer una palabra alternativa, para una denominación imprecisa por parte de un niño (se refiere a un concepto con un término que no coincide con el alcance o relaciones que este posee en el grupo social) (ej.: lo que se pega “corregido” por calcomanía).
 - f) Entrega de atributos específicos: Entregar algún atributo, rasgo, función específica de la forma o significado de la palabra (ej.: el león tiene una larga cabellera).
 - g) Otra: Alguna otra acción no considerada en la pauta (categoría emergente).
- 7) **Aspecto referido de la o las palabras:** Referido a qué se alude de la palabra: a) a su significado (se habla de a lo que refiere la palabra, lo que representa, significa u otro. Ej.: una norma social es quedarnos callados cuando otro habla); b) a su forma (se habla de la/s palabra/s en cuanto a su forma. Ej.: cómo se escribe, con qué letra empieza, con qué rima, etc.).
- 8) **Categorización semántico-pragmática de la palabra o palabras:** Clasificación de los sustantivos en cuanto la realidad a la que están refiriendo, en términos de más concreto (contable, individualizable) o más abstracto (no contable, difícil de individualizar). Las categorías están basadas en Ravid (2006), pero se ha realizado

una re-agrupación de sus estas, de modo de simplificarlas. Las opciones de codificación son:

- a) Concretos: Sustantivos contables (pelota, puerta, regla, etc.) o que denominan a personas específicas en un contexto (niño = este niño).
 - b) Colectivos o de locación, de roles o genéricos: Sustantivos que designan realidades más difíciles de especificar e individualizar, por ejemplo: librería, vecindario, clase (refieren a un lugar y a un conjunto de algo); sobrinos, reina, profesor, padre (refieren a roles sociales de individuos en instituciones); niños, individuos, gente, cosas (refieren a personas y cosas en general).
 - c) Entidades de segundo orden: Refieren a eventos, procesos o estados de asuntos que suceden en el tiempo. Sustantivos que designan: a) unidades temporales (horas, minutos, meses); b) eventos (batalla, juego, fiesta).
 - d) Abstractos: Sustantivos que, por lo general, son difíciles de imaginar o individualizar. Se incluyen aquí: a) acciones sustantivizadas imaginables (aunque es posible observarlos): patadas, gritos, soplo, etc.; b) sustantivos típicamente abstractos (no imaginables ni individualizables): autoridad, carácter, tema, opinión, orgullo, estilo, respeto, etc.; c) sustantivos derivados de verbos, adjetivos, sustantivos (no imaginables): comportamiento, negatividad, discusión, etc.
- 9) **Grado de descontextualización:** Referido a si el objeto, proceso u otro referido esté o no esté presente en el contexto inmediato (ya sea la entidad “real” o una representación de la entidad; por ejemplo, al hablar de un dinosaurio, mostrar un dinosaurio de juguete). Así, esta categoría tiene solo dos opciones: presencia del referente o ausencia del referente.
- 10) **Apoyo de gestos:** Referido a si al hablar de la o las palabras se se utilizan gestos para apoyar el significado o la representación de este. Por ejemplo, si se está definiendo a una jirafa a partir de su altura, es posible hacer gestos que muestren su largo cuello. Es importante destacar que se trata de gestos que refieran a la palabra, y no énfasis que se hagan con gestos, pero que no refieran a la o las palabras de las que se habla. Las opciones son que se usen gestos o que no se utilicen.

- 11) **Tipo de interacción:** Se refiere al modo cómo se ha dispuesto la interacción para poder participar de la misma (como oyentes o como hablantes). En específico, a cuántos participan de esta. Esta categoría está tomada de AULAS UDP. Las categorías posibles son:
- a) Individual: Se considera “individual” solo en el caso de que una adulta o un niño intenten comenzar una interacción respecto de palabras, pero no sea considerada por otro (no haya respuesta).
 - b) Diádico: participación de dos personas en la interacción.
 - c) Grupo pequeño: Participan en la interacción entre tres y seis personas.
 - d) Grupo grande: Participan entre siete y once personas en la interacción.
 - e) Curso completo: Participa la mayoría o todo el curso.
- 12) **Iniciación de la interacción:** Considera quién comienza la interacción que da inicio al episodio en que se habla de palabras. Esta categoría está basada en Borzone y Rosemberg, (1994). En este caso podría ser: a) un niño o niña; b) una adulta
- 13) **Tipo de pregunta o preguntas (si aparecen):** Referido a la aparición de preguntas en la interacción acerca de palabras. Si es que aparecen, se considera:
- a) Preguntas de denominación: Preguntas que buscan/indagan en el nombre para una determinada entidad (ej.: qué es esto, cómo se llama..., cómo se dice...).
 - b) Preguntas de significado: Preguntas que buscan/indagan en el significado de una determinada palabra (ej.: qué significa XXXX).
 - c) Preguntas de ejemplos: Preguntas que buscan/indagan en posibles ejemplos para el concepto o significado implicado por una palabra (ej.: ¿qué ejemplos conocen...?, ¿me podrían decir ejemplos...?, ¿qué tipos de XXXX conocen?).
 - d) Preguntas de relación con la experiencia: Preguntas que buscan/indagan en posibles relaciones del significado de la palabra (o la palabra misma) con la experiencia de quienes interactúan (ej.: ¿han escuchado alguna vez XXX?, ¿dónde?).
 - e) Preguntas de relación con otras palabras: Preguntas que buscan/indagan en posibles relaciones de la palabra de la que se habla con otras palabras (ej.: ¿a qué otras palabras se parece XXXX?).

- f) Preguntas taxonómicas: Preguntas que buscan/indagan en la categoría supraordinal a la que pertenece la palabra de la que se habla (ej.: ¿qué tipo de animales son el XXXX...?).
- g) No aplica: No hay preguntas en la interacción.

Como se mencionó, la fase 1 consideró un proceso de generación de intersubjetividad con un profesional externo a la tesis, con experiencia en observación de aula y conocimientos de algunos conceptos a la base del análisis (conceptos de base más lingüística y de análisis de la conversación). El propósito de este proceso fue el resguardo de la confiabilidad del análisis realizado. El proceso es descrito en el apartado siguiente.

V.4.1.2. Proceso de aplicación de la pauta y generación de intersubjetividad (fase 1)

La pauta generada a partir de la revisión de la literatura y de otras pautas de análisis de video (Borzzone & Rosemberg, 1994; Concha et al., 2008; Menti & Rosemberg, 2011), fue leída, analizada y aplicada en la mitad de un video (1 hora y 30 minutos aprox.) por dos personas (la autora y una profesional con experiencia en observación y codificación de videos de aulas, y con conocimiento del campo del lenguaje y la educación). Este primer ejercicio se realizó por etapas, después de conversaciones respecto de la manera más fácil y clara de realizar el análisis.

Primero se observó el video, de manera independiente, solo para identificar segmentos en los que se hablara de palabras. Con este trabajo, la pareja de analistas se reunió una segunda vez, observó en conjunto cada uno de los segmentos que una y la otra habían identificado, y discutió la coincidencia en la identificación de estos segmentos, así como el proceso seguido en la aplicación del aspecto de la pauta que se hace cargo de esta tarea. En términos de coincidencia de los segmentos, hubo algunas diferencias, referidas, sobre todo, a algunos asuntos no especificados en la pauta y a la mirada más específica de la autora por sobre la de la profesional de apoyo. Esto llevó al acuerdo respecto del proceso seguido para identificar los segmentos, en términos de:

- La importancia de identificar la palabra o palabras de la/s que se está hablando en el segmento de modo de poder definir cuándo comienza y cuándo termina un episodio.
- Se debe identificar al menos una de las acciones que se realizan para hablar de la palabra en el episodio. El tener en mente estas acciones permitía a ambas personas saber a qué hacía referencia el “hablar de palabras”. Así, por ejemplo, en un momento donde una educadora y un niño están juntos, mientras el último dibuja, que ella dijera: “Qué lindo el sol amarillo que dibujaste” no aplicaba para hablar de palabras. Caso distinto cuando ella misma menciona: “eso es un sol” (ostensión/etiquetación).
- Respecto de los mismos ejemplos anteriores, se discutió respecto de cuándo se consideraría entregar atributos de una palabra (o de un concepto). En el caso de “qué lindo el sol”, podría considerarse ‘lindo’ un atributo de ‘sol’. Sin embargo, luego de una discusión al respecto, en la que primó el criterio de confiabilidad y se revisó el objetivo y el sentido de la investigación, se concluyó que solo se trataría de atributos (o de hablar de palabras) en tanto lo que se conversa es más o menos definitorio y propio del concepto del cual se discute. Para el caso expuesto, atributos como “amarillo”, “caliente”, entre otros.
- Aparecieron los días de la semana en el momento de saludo del video observado. Ambas analistas identificaron este episodio, sin embargo, se discutió respecto de cuándo estas palabras, que son típicamente adverbios, iban a ser consideradas para la investigación. Con ayuda del comité de tesis se llegó a la conclusión de que solo en el caso de que los nombres de los días de la semana estén funcionando como sustantivos serían tomados en cuenta para los episodios, un ejemplo de ello es: “el sábado es el día en que nos quedamos en la casa”.

Luego de esta primera reunión y con los acuerdos mencionados, se decidió analizar un segundo video (otra aula, video de una duración aproximada de 1 hora y 30 min. aprox.), solo para sentar las decisiones tomadas. Así, se realizó el mismo procedimiento anterior (codificación independiente, reunión para revisar los segmentos identificados por cada analista, discusión de ser necesario). En esta tercera reunión no hubo mayores discrepancias que discutir (solo algunas diferencias, pero debidas principalmente a desatención de una u otra o problemas de audio).

Con estos resultados, se decidió avanzar al análisis independiente de un video completo, aplicando ahora la pauta completa, de modo de analizar tanto el orden del procedimiento (primero caracterizar el contexto y luego lo que se hace respecto de la o las palabras), la comprensión de cada categoría o la aparición de otra u otras categorías. Al respecto, en una cuarta reunión, se discutió y concluyó:

- Dado que en la identificación de los episodios se reconocía la o las palabras y al menos una acción, era mejor empezar por la identificación de acción o acciones, palabra o palabras, etc.
- Se decidió que, para el caso de las acciones y las preguntas, no se identificaría cada vez que apareciera una determinada acción o pregunta, sino que se especificaría si aparecía o no aparecía cada una de las categorías (presencia o ausencia en el episodio completo).

Con esta información, la pareja de analistas observó un video más -ahora completo- y se reunió luego. En esta quinta reunión las conclusiones fueron:

- Se identificó una vez una nueva acción que fue clasificada en otra, esta es, contraposición o contraejemplo (ej.: al hablar del dibujo de una berenjena, la educadora dice: “esto es distinto a un ají, tiene un color distinto).
- Se identifica más de una vez una pregunta clasificada en otra, esta es, preguntas que solicitan a niños atributos de los conceptos de los que se habla (ej.: “¿cómo hace el chanco?”)
- Se toma la decisión respecto a que un requisito para la codificación es poder escuchar y ver el episodio, de modo de poder codificar todas las categorías de la pauta. Así, por ejemplo, si el grupo sale de la sala, pero se sigue escuchando la conversación, no será posible codificar, por no poder aplicar algunas categorías.

Todas estas decisiones fueron aplicadas, ahora, a cuatro videos completos. El propósito de esta tarea de codificación independiente y que, luego, llevó a una discusión, era observar si todas las decisiones funcionaban, junto con sopesar el nivel de acuerdo (no medido numéricamente) de las analistas. Al respecto, en la mayor parte de los episodios, hubo acuerdo. Las diferencias eran de uno dos segundos en el inicio o término de estos. Además, se discutieron algunos últimos aspectos relevantes para comenzar a codificar de modo independiente:

- Los episodios más extensos (casi siempre momentos de enseñanza explícita) presentan interrupciones en medio, sobre todo, de asuntos conductuales. En este sentido, se decide dejar estas interrupciones dentro de los momentos identificados, a menos que el tiempo utilizado para otra cosa sea de más de un minuto.
- Si la interrupción es de más de un minuto, se tomó la decisión de separar el episodio (marcar el corte de este), generando dos o más episodios distintos, según corresponda.
- Existen algunas actividades instruccionales que tienen distintos momentos (típicamente conversación al principio, desarrollo y conversación al final). Estos momentos, si es que en cada uno se habla de palabras, también se separan, puesto que hay transiciones entre estos instantes que son largas. Además, en el caso del desarrollo, podría haber distintos episodios, dado que hay grupos distintos conversando en paralelo (liderados por distintas adultas) o cada episodio podría centrarse en distintas palabras.

Al final de la codificación se decidió agregar un criterio nuevo, para el que fue necesario volver a revisar cada episodio. Se trata del “apoyo de textos”, que implica que la palabra de la que se está hablando esté representada en un texto escrito o en una imagen que está acompañada por texto escrito. Puede ser un libro, pero podría ser imágenes con textos pegadas en la sala, o videos donde aparecen imágenes con texto. Este criterio responde a dos aspectos. El primero de ellos, teórico, tiene que ver con el hecho de que la literatura indica que cuando hay lectura, textos que se revisan, es más probable que se hable de palabras; el segundo de ellos es un aspecto *post-hoc* o post análisis, que tiene que ver con que, aunque pocos, hubo momentos donde se trabajó con textos y pareció importante relevarlo.

Al finalizar todo este proceso, se procedió a realizar una codificación independiente de cuatro videos más. Esto completó la muestra analizada para esta investigación.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de los cambios realizados a la pauta de codificación de esta fase. En los anexos es posible observar la pauta completa tal y como fue aplicada.

Tabla 5: Síntesis de las transformaciones a la pauta de codificación de la fase 1

Respecto de la segmentación en episodios donde se habla de palabras:	- Transformación de dos fases (identificación del episodio y de su situación general; y contexto de la palabra y modo de interacción) en una sola fase, en la que el contexto específico para
--	---

	<p>hablar de la palabra cobra relevancia para la segmentación del video en episodios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la palabra o palabras en conjunto con identificación del episodio en donde se habla de esta o estas. - Identificación de, al menos, una de las acciones para hablar de palabras en el episodio, de modo de asegurar que este estuviera identificado de buena manera. - Reconocimiento de episodios para hablar de palabras solo en su sentido definitorio y propio del concepto del que se discute. - Definición del supuesto de que es necesario oír y observar el episodio donde se habla de palabras de modo de poder codificar todas las categorías. - Decisión de definir episodios largos, aunque tengan interrupciones breves en medio (no más de un minuto). Si las interrupciones son más extensas, se deben separar los episodios. - Si distintos grupos conversan en paralelo en el desarrollo de una actividad (liderados por una adulta), o conversan de distintas palabras, es necesario identificar diferentes episodios.
Adición de categorías a la pauta	<ul style="list-style-type: none"> - Adición de un “otro”, tanto para las acciones como para los tipos de preguntas que aparecían en los episodios. - Adición de la categoría “apoyo de textos”.
Simplificación en la codificación de categorías	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de aparición o no de cada una de las acciones y tipos de pregunta para un episodio determinado, más que identificación cronológica en el episodio de cada acción y cada pregunta.

V.4.2. Fase 2

La segunda fase implicó la **identificación de tipos de episodios** en que se habla de palabras. Para realizar esta labor, se tomaron en cuenta algunos criterios considerados tanto en la fase anterior (contexto general y contexto específico de trabajo con la palabra y modo de interacción), pero *post-hoc*. Esto quiere decir que, dado que no existe una teoría que describa estos episodios, es necesario construir tipos que se diferencien entre sí, a partir de la combinación de algunos criterios. Para determinar los criterios o las variables que ayudaran a definir las categorías, se acudió a la descripción de frecuencias realizada en la fase 1, en la cual fue posible notar que algunas variables eran más productivas que otras (presentaban más ejemplos en el corpus). Por ejemplo, una de las distinciones que aparece en los análisis previos, es de episodios dentro de actividades de enseñanza explícita (actividades variables para el currículum de Educación Inicial), versus episodios dentro de momentos de transición, juego, saludo o colación. Los primeros, en contraposición con los segundos, son episodios de mayor duración y tendrían mayor densidad en términos de acciones diversas para el

tratamiento de las palabras y trabajo con distintas palabras relacionadas (ej.: los prehistóricos – los dinosaurios – el jarro pato – el mazo, etc.).

Luego, se recodificaron los casos, asignándoles solo dos códigos. El primero de ellos combina las variables de quién comienza la interacción (adulto o niño/a) y la presencia de preguntas y sus tipos (de denominación, taxonómicas, de relación con otras palabras, de relación con la experiencia, preguntas que piden ejemplo, preguntas de significado y otros). De este modo, los códigos para esta agrupación quedaron como sigue:

Tabla 6: Recodificación de códigos de la pauta para generar categorías

Código nuevo	Significado
1	Comienza adulto y no hay preguntas
2	Comienza niño/a y no hay preguntas
3	Comienza adulto y hay preguntas de denominación u otra
4	Comienza niño/a y hay preguntas de denominación u otra
5	Comienza adulto y hay preguntas taxonómicas o de relación con otras palabras
6	Comienza niño/a y hay preguntas taxonómicas o de relación con otras palabras
7	Comienza adulto y hay preguntas de relación con la experiencia o de ejemplos
8	Comienza niño/a y hay preguntas de relación con la experiencia o de ejemplos
9	Comienza adulto y hay preguntas de significado ¹²

Esta primera agrupación de variables toma en consideración, por un lado, la importancia que tiene quién empieza la interacción, puesto que da cuenta de cómo y cuánto se toman en cuenta los intereses y opiniones de los niños, pero, además, en caso de ser la adulta la que comienza la interacción, podría tener relación con una intención (no necesariamente planeada) de entregar oportunidades para desarrollar el lenguaje y el concepto del que se está hablando. Por otro lado, respecto de la presencia de preguntas y sus tipos, es importante considerar que el uso de uno o de otro tipo de preguntas, se relaciona con la acción identificada para cada episodio (ej.: si aparece una pregunta de denominación, entonces hay presencia de la acción de ostensión). Además, se eligió utilizar esta variable, por su potencial dialogal y de

¹² No se consideró el caso en que comienza el niño/a, ya que no se dio en la realidad.

profundización en el aprendizaje. Ahora bien, no se tomó cada uno de los tipos de preguntas como un código diferenciado, sino que, en pos de la disminución de la complejidad, se agruparon algunos tipos de preguntas: las preguntas de denominación con otro tipo, ya que este otro tipo, en términos de complejidad, era muy cercana a la denominación (ej.: ¿cómo hace el pato?); las preguntas taxonómicas se agruparon con la de relación con otras palabras, ya que las primeras pueden ser clasificadas como las segundas, toda vez que se trata de relación de una palabra, con otra que la contiene (categoría supraordinal); por último, se reunieron en el mismo código las preguntas de relación con la experiencia y las preguntas que solicitan ejemplos, dado que las respuestas al dar ejemplos, de parte de los niños, suelen aludir a sus experiencias.

El segundo código considerado para esta categorización es el que dice relación con el tipo de palabra de la que se habla: 1) concreto; 2) colectivo o de locación; 3) entidad de segundo orden; 4) abstracto. De este modo, se tomaron en cuenta cuatro variables originales que, por una parte, muestran variabilidad, y, por otra, dan cuenta del contexto general del episodio (tipo de actividad), de características de la interacción propia del episodio (iniciación y presencia de preguntas y tipos), y del lenguaje, muy en general, que se utiliza en la interacción (tipo de palabra).

A partir de esta recodificación fue posible, entonces, generar grupos de episodios con características distintas. En el capítulo de Resultados se muestra cuántos grupos y cuál es el número de episodios que contiene cada uno.

Finalmente, para poder dar cuenta con mayor detalle de cómo son los episodios en que se habla de palabras, se realizó una re-revisión de cada uno de los episodios, registrando lo que sucedía. A partir de este registro se levanta una descripción más acuciosa para cada tipo de episodio encontrado, con ejemplos concretos de interacciones. Además, se agregó el análisis de “movimientos” o de relaciones que se daban entre las palabras al hablar de ellas. Este análisis se realizó a partir de las acciones que se generaban entre las palabras (ostensión, entrega de atributos, ejemplificación, etc.) y cómo estas acciones daban cuenta de la entrega de información a un mismo nivel (entregar el nombre de la palabra, dar un atributo respecto de la palabra), o a un nivel distinto, ya sea hacia abajo o de especificación (en el caso de entregar ejemplos o de explicar el fundamento del significado de una palabra), o hacia arriba

(en el caso de explicitar hiperónimos o categorías mayores que agrupaban distintas palabras específicas).

VI. RESULTADOS

En esta sección se da cuenta de los resultados obtenidos a partir de esta investigación. Los resultados están separados siguiendo los objetivos y preguntas de investigación, es decir, en primer lugar, se responde a cuánto se habla de palabras en las aulas analizadas. En segundo lugar, se refiere a los resultados en tanto los contextos generales en que se habla de palabras. Luego, se da respuesta al contexto más específico de las palabras de las que se habla (¿cómo son estas palabras?) y a los modos de interacción alrededor de estas palabras. Finalmente, se expone la tipología generada para los casos aparecidos en la investigación, así como se da cuenta de una descripción y ejemplos de cada uno de estos tipos. Los resultados de los tres primeros asuntos (cuánto se habla, cómo son las situaciones y los contextos y modos de interacción) se presentan con frecuencias generales para la muestra, es decir, considerando el total de episodios en que se habla de palabras, antes que por aula. Lo anterior dice relación a que los objetivos y preguntas de investigación no consideran la comparación entre aulas, sino que la identificación de episodios variados donde se hable de palabras.

VI.1. ¿Cuánto se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos?

Para dar cuenta de cuánto se habla de palabras en las aulas analizadas, se han sumado todos los episodios donde se hablaba de palabras de cada video. Además, se muestran en la tabla siguiente los porcentajes a que corresponde este tiempo respecto del tiempo total de los videos. Asimismo, se especifica el tiempo de los episodios correspondientes a actividades con foco instruccional claro, en contraposición a episodios sin un foco en la instrucción claro. Por último, la tabla muestra para cada video la extensión del episodio más largo y del más breve.

Tabla 7: Tiempo de habla de palabras por video

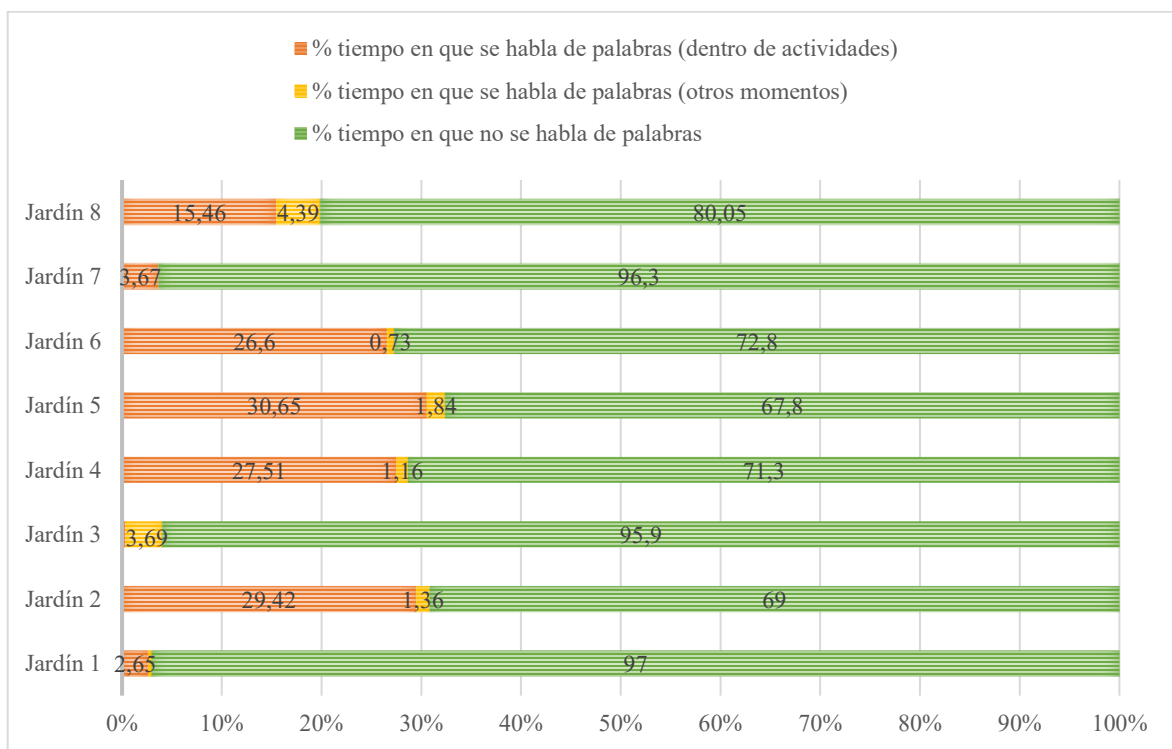
Grupo (cluster)	Video	Tiempo total video	Tiempo total habla de palabras	Habla de palabras (dentro de actividades)	Habla de palabras (otros momentos)	Episodio más largo	Episodio más breve
1	Jardín 1	03:33:31	0:06:25 (3%)	0:05:40	0:00:45	0:03:11	0:00:04

1	Jardín 2	03:06:16	0:57:20 (31%)	0:54:48	0:02:32	0:22:16	0:00:06
1	Jardín 3	02:40:06	0:06:30 (4,1%)	0:00:35	0:05:55	0:02:20	0:00:03
2	Jardín 4	03:00:17	0:51:42 (28,7%)	0:49:36	0:02:06	0:16:34	0:00:08
2	Jardín 5	01:25:25	0:27:28 (32,2%)	0:26:11	0:02:37	0:10:17	0:00:04
3	Jardín 6	02:34:57	0:42:19 (27,3%)	0:41:12	0:01:08	0:29:39	0:00:08
4	Jardín 7	03:24:36	0:07:31 (3,7%)	0:07:31	0:00:00	0:03:52	0:00:04
4	Jardín 8	03:10:10	0:37:45 (19,95%)	0:29:24	0:08:21	0:14:49	0:00:06
Tiempo total		22:55:18	03:57:00 (17,2%)	3:34:57	0:23:24		

Como se observa en la tabla, el total de tiempo (en la suma de todas las aulas) en que se habla de palabras es de casi cuatro horas. Esto equivale a un 17,2% del tiempo total analizado. Específicamente, se trata de 138 episodios entre todas las jornadas. Dentro de las jornadas, aquella que posee más tiempo para hablar de palabras es el jardín 5, el que utiliza -consciente o inconscientemente- un 32% de su jornada para esto. Es importante mencionar que, junto con este caso, el caso 2 y 6 utilizan una gran cantidad de tiempo en una actividad con un foco pedagógico claro (revisar las figuras geométricas, y hablar de palabras o conceptos referentes al verano). Esto explicaría la mayor presencia de episodios. Asimismo, estas mismas aulas, tienen más largos episodios. Estos últimos (junto con los casos del jardín 8 y el jardín 4) corresponden en su totalidad a episodios dentro de actividades distintas a los períodos constantes, como transiciones, alimentación u otras.

En el siguiente gráfico, es posible observar con mayor claridad dos grupos de establecimientos: aquellos en que se habla de palabras (se hace en un rango aproximado de entre un 20% y un 30%), y aquellos en que casi no se habla de palabras. Se trata de 5 casos para el primer grupo de establecimientos; y de 3 para el segundo. Esto daría cuenta de que en la muestra analizada existe variabilidad entre los casos.

Ilustración 1: Porcentaje de tiempo en que se habla de palabras para cada caso analizado



En el gráfico, es posible también observar el poco tiempo en que se habla de palabras en momentos “no pedagógicos” o sin una intencionalidad pedagógica clara, en todos los casos. Llama la atención el caso del jardín 3, el cual presenta poco tiempo en el que se habla de palabras, pero para el cual, se identificó mayor presencia de estos episodios en momentos donde no se presentaba actividad con un foco claro de enseñanza, en específico, largos períodos de espera o transiciones entre actividades. El caso del jardín 7, por su parte, es contrario a este, dado que todo el tiempo en que se habló de palabras correspondió a momentos con un foco en la instrucción explícita.

Otro aspecto relevante es que todos los episodios más breves en que se habla de palabras no alcanzan ni siquiera diez segundos de duración. En general, este tipo de episodios son solo de etiquetación u ostensión, que es la acción más frecuente en la muestra analizada, como se verá más adelante.

VI.2. ¿Cómo son las interacciones entre adultos y niños cuando se habla acerca de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?

Es importante recordar que, para responder a esta pregunta, se consideran cinco categorías: la presencia de preguntas en los episodios para hablar de palabras; el tipo de interacción o la cantidad de personas que participan de la interacción en cuestión; la iniciación de la interacción; el apoyo de gestos para hablar de la o las palabras; y el apoyo de textos en estos episodios.

En la siguiente tabla (8) se muestran las frecuencias de aparición para los 138 episodios, de preguntas:

Tabla 8: Frecuencias de preguntas usadas para hablar de palabras (total muestra)

Preguntas para hablar de palabras	Presente	Ausente
Denominación (¿qué es?, ¿cómo se llama?)	64 (46,4%)	74 (53,6%)
Significado (¿qué significa?)	2 (1,4%)	136 (98,6%)
Ejemplo (¿Qué ... conocen?)	7 (5,1%)	131 (94,9%)
Relación con experiencia	17 (12,3%)	121 (87,7%)
Relación con otras palabras	5 (3,6%)	133 (96,4%)
Taxonómica	5 (3,6%)	133 (96,4%)
Otro (ej.: que pide atributos de la palabra)	31 (22,5%)	107 (77,5%)

Como se observa, en coherencia con la acción de más uso en los episodios para hablar de palabras, aparecen las preguntas de denominación como las más comunes con un 46%. Le siguen OTRO tipo de preguntas, que en general refirieron a preguntas que pedían atributos de los conceptos de los que se hablaba. Este resultado está en estrecha relación con lo observado para el caso de las acciones y podría ser el contexto donde en general se da. A continuación, se analiza esta situación en una tabla de contingencia (tabla 9):

Tabla 9: Tipo de preguntas de mayor aparición versus Tipo de acción realizada

	Acción: ostensión o etiquetación		Acción: entrega de atributos específicos	
	Ausente	Presente	Ausente	Presente

Pregunta:	Presente	5	59	29	35
denominación					
Pregunta: otro	Presente	14	17	6	25

Como se observa en la tabla, la mayor cantidad de preguntas de denominación (59 casos), se genera cuando la acción para hablar de palabras es la ostensión o etiquetación. Asimismo, la mayor cantidad de preguntas que solicitan algún atributo específico del concepto del que se habla (25), se dan en el contexto la acción “entrega de atributos específicos”.

El resto de las preguntas para hablar de palabras aparecen poco, exceptuando por preguntas que buscan ejemplos de un concepto más amplio (ejemplificación), como, por ejemplo: “¿qué animales conocen?”.

Respecto del resto de los criterios (tipo de interacción, iniciación de la interacción, apoyo de gestos y apoyo de textos), se muestra en la tabla 10 un cruce que puede dar luces de asociaciones entre algunos de estos criterios.

Tabla 10: Iniciación de la interacción versus Tipo de interacción, Apoyo de gestos y Apoyo de textos en la interacción

		Iniciación de la interacción			Total
		Educadora	Técnico	Niño/a	
Tipo de interacción	Individual	0	0	2	2
	Diádico	15	14	17	46
	Grupo pequeño	7	13	12	32
	Grupo grande	3	6	0	9
	Curso completo	33	14	2	49
Apoyo de gestos	No	52	41	31	124
	Si	6	6	2	14
Apoyo de texto	No	58	40	33	131
	Sí	0	7	0	7

En la tabla se ha colocado en las columnas la información correspondiente a quién comienza la interacción en cada uno de los 138 episodios analizados. En 58 ocasiones es la educadora quien inicia la conversación; en 47, la técnico; y en 33 momentos son los niños. Ahora bien, al cruzar esta información con el tipo de interacción que ocurre, es posible observar que las únicas interacciones individuales (es decir, que alguien intentó comenzar una conversación, pero no hubo respuesta) son con niños (en 2 episodios). Además, más frecuentemente estos diálogos fueron con el curso completo, en su mayoría iniciadas por la educadora. En efecto,

cuando la técnico inicia conversaciones tiende a hacerlo con un niño o en grupos pequeños de párvulos.

Respecto a la iniciación de los niños, que sucede en 33 ocasiones, es interesante notar que estas se suceden la mayor parte de las veces en momentos en los que no hay instrucción (tabla 11). Esto es relevante en cuanto en los momentos en que no hay instrucción, los niños tenderían a hacer alusiones a palabras, incluso más que las adultas que los rodean. Así, entonces, se transformarían en oportunidades de aprendizaje no previstas por las adultas, pero que es necesario recoger, considerando sobre todo la responsividad en las interacciones entre adultas y niños.

Tabla 11: Iniciación de la interacción versus Tipo de actividad

		Iniciación de la interacción		
		Educadora	Técnico	Niño/a
Tipo de actividad	Libre o sin instrucción	13	16	18
	Enseñanza/aprendizaje	45	31	15

Por último, respecto a los apoyos para la interacción, la frecuencia de ambos tipos es pequeña (14 para los gestos y 7 para texto). Como se explicitará en el siguiente apartado, no existieron actividades donde se utilizaran intencionadamente libros para leerles a los niños o para enseñarles palabras. Con todo, las únicas apariciones de apoyo de textos fueron realizadas cuando la técnico estaba participando (iniciando) el episodio.

VI.3. ¿Cómo son las situaciones en que niños y adultos hablan de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?

La situación fue analizada en relación con si las actividades tenían o no un foco de enseñanza (típicamente períodos variables, pero también podría ser en algunos momentos constantes), en el momento de la jornada en el que se incluía el segmento, y para el caso de las actividades con instrucción explícita, el propósito pedagógico que primaba.

En la tabla siguiente se muestra el total de episodios (138) separados por actividades con instrucción y sin instrucción, por un lado, y para cada una de estas variables, se especifica el momento de la jornada en la cual aparece el episodio.

Tabla 12: Tipo de actividad con instrucción y sin instrucción explícita

	Libre o sin instrucción	Enseñanza/aprendizaje (con instrucción)
Actividad	0	69
Saludo o cierre	0	5
Transición	25	5
Alimentación	10	1
Higiene	0	0
Juego libre	12	11
Total	47 (34%)	91 (66%)

Como se mencionó cuando se hizo referencia a cuánto se hablaba de palabras, es clara la mayor parte de episodios que tienen un claro propósito pedagógico, en contraposición a aquellos libres o sin instrucción. Dentro de los primeros, hay una clara primacía de actividades (experiencias de aprendizaje, períodos variables propiamente tal), a los que le sigue el juego libre, es decir, aquel donde se ha dispuesto de algún modo el ambiente para que los niños puedan por su propia disposición jugar, en donde ellos han propuesto a qué jugar (MINEDUC, 2018). En contraposición, para los episodios sin instrucción clara, las transiciones son mayormente los momentos en los que estos se encuentran. Igualmente, para este tipo de actividad se encuentra el juego libre, sin embargo, este juego libre es aquel en donde no existe una clara mediación de parte de las adultas.

Para el caso de las actividades (o de los episodios con instrucción explícita), fue posible identificar los propósitos pedagógicos que primaban. En la tabla 13 se muestran estos propósitos (correspondientes a los núcleos pedagógicos de las Bases Curriculares 2018).

Tabla 13: Frecuencias para propósitos pedagógicos enfatizados en episodios (solo casos de Enseñanza/Aprendizaje)

Propósitos pedagógicos	Frecuencia
Identidad y autonomía	2 (1,4%)
Corporalidad y movimiento	7 (5,1%)
Lenguaje verbal	3 (2,2%)
Lenguajes artísticos	20 (14,5%)

Entorno natural	21 (15,2%)
Entorno sociocultural	16 (11,6%)
Pensamiento matemático	18 (13%)
Rutina	2 (1,4%)
No Aplica (episodios libres o sin instrucción)	48 (34,8%)
Perdido	1 (0,7%)
Total	138

Como se observa en la tabla, los episodios donde se habla de palabras (en actividades con enseñanza y aprendizaje explícito) trabajan en su mayoría los núcleos de aprendizaje correspondientes al ámbito de interacción y comprensión del entorno, seguidos por los episodios con un foco en el lenguaje artístico. En efecto, las actividades de “ciencias”, “ciencias sociales” y “matemáticas” son aquellas en las que tendieron a aparecer palabras que llamaban la atención de los hablantes, por lo que se etiquetaba, se ejemplificaba, se entregaban atributos, etc. Palabras como: ‘animales’ (‘perro’, ‘gato’, ‘caballo’, ‘pollito’, etc.), ‘figuras geométricas’ (‘círculo’, ‘triángulo’, ‘cuadrado’, etc.), ‘prehistóricos’, entre otras, fueron, además, aquellas palabras para las que se presentaron episodios más largos (los episodios referidos en 6.1).

En contraposición, y en coherencia con el poco apoyo de textos, lenguaje, junto con los núcleos del ámbito de desarrollo personal y social, presentan menor aparición (y menores episodios donde se habla de palabras).

VI.4. ¿Cómo es el lenguaje en las interacciones que se realizan en aulas de Nivel Medio Mayor al hablar de las palabras?

VI.4.1. Acciones y tipos de palabras

Si bien la pregunta por el lenguaje es una pregunta transversal, pues la extensión del habla de palabras, el tipo de interacciones y situaciones, es parte de las características de lenguaje tal y como se ha entendido en esta tesis, a continuación, se describen las acciones para hablar de palabras y el tipo de palabras de las que se conversa, lo que es parte central de la caracterización del lenguaje que se usa. Estos se presentan por separado. En primer lugar,

para el caso de las acciones, es importante recordar que el modo de codificación de estas fue solo de identificación (presencia o ausencia) en cada uno de los 138 episodios individualizados en la fase 1. De este modo, es posible que alguna o algunas de las acciones aparezcan más de una vez en un mismo episodio. Con todo, la codificación da cuenta de la variabilidad de acciones presentes en los segmentos analizados.

Tabla 14: Frecuencias de acciones para hablar de palabras (total muestra)

Acciones para hablar de palabras	Presente	Ausente
Ostensión o etiquetación	94 (68,1%)	44 (31,9%)
Definición	2 (1,4%)	136 (98,6%)
Ejemplificación	14 (10,1%)	124 (89,9%)
Generalización o categorización	13 (9,4%)	125 (90,6%)
Ajuste	15 (10,9%)	123 (89,1%)
Entrega de atributos específicos	75 (54,3%)	63 (45,7%)
Otra (ej.: contraposición)	8 (5,8%)	130 (94,2%)

Al respecto, y como se observa en la tabla 14, es posible explicitar la alta frecuencia de ostensiones o etiquetaciones, las que aparecen al menos una vez en el 68% de los episodios identificados. Le sigue la entrega de atributos específicos, que también sobrepasa el 50% de los episodios (54%). Específicamente, en la gran mayoría de los segmentos fue posible observar interacciones que incluían a niños llamando la atención sobre objetos que estaban en su contexto próximo y/o representados por ellos mismos o por otros (“mire, tía, es un sol”). Así, también, las adultas de la sala solían preguntar a los y las párvulas “¿qué es esto que tengo acá?”. Si bien se trata de episodios donde solo se tendió a la etiquetación y suelen ser breves, muchas veces estos estuvieron acompañados de la solicitud o la entrega de algún atributo por parte de niños y adultas. Por ejemplo: “¿qué animal es este?” Niños: “un caballo”. Educadora: “¿Y cómo hace el caballo?” Niños: [imitando el sonido del caballo].

Es importante también relevar la aparición en un 9,4% de los episodios de la categorización, esto, puesto que implica lo contrario a la ostentación, en tanto no se entrega un nombre para un objeto presente en el aquí y el ahora, sino que se facilita una palabra taxonómica para referir a varios objetos, lo que implica un nivel de abstracción.

Al igual que para el porcentaje de tiempo en que se habla de palabras, es posible analizar la aparición de este tipo de acciones, según el tipo de actividad, esto es, en momentos con propósito pedagógico explícito, o, por el contrario, en momentos en que no existió una clara instrucción en el episodio. Este cruce es expuesto en la siguiente tabla (tabla 15).

Tabla 15: Acciones para hablar de palabras según Tipo de actividad en la que se encuentra el episodio

Acciones para hablar de palabras	Tipo de actividad	
	Libre o sin instrucción	Enseñanza/aprendizaje
Ostensión o etiquetación	29	65
Definición	0	2
Ejemplificación	1	13
Generalización o categorización	4	9
Ajuste	3	12
Entrega de atributos específicos	28	47
Otra (ej.: contraposición)	4	4

Como se observa, las acciones que aparecen en menor medida, tales como la definición, la ejemplificación, el ajuste y la generalización, se encuentran, sobre todo, en los episodios que se enmarcan en actividades de enseñanza/aprendizaje. En específico, por ejemplo, la definición, aparece dos veces en dos aulas distintas y en este tipo de momentos.

Por último, es necesario especificar lo referido a OTRAS acciones. Al menos en la mitad de las veces, esta categoría dio cuenta de una acción en la que, por oposición, se relacionaba la palabra en cuestión con otra “contraria”. Se trata de una especie de ajuste, pero que es más amplio, ya que se da cuenta de un atributo y compara la palabra que no corresponde, con la “correcta”. Así, por ejemplo, al estar observando libros (imaginarios) durante la transición a la comida, un niño llama ‘ají’ a una ‘betarraga’. La educadora le comenta que no es un ‘ají’, parece un ‘ají’, pero no lo es, pues la ‘betarraga’ es morada y no roja como el ‘ají’. En este caso, no se explicita la palabra “correcta”, sino que más tarde el niño sabrá que se trata de una betarraga.

En la siguiente tabla se da cuenta del tipo de palabras de las que se habla. Antes de su análisis, es importante llamar la atención respecto de que la definición a la que se ha hecho

reciente alusión aparece siendo usada con palabras no concretas, en específico, con una individualización un poco más compleja, en tanto se trata de un día de la semana (una entidad existente solo en la temporalidad) y un objeto “técnico” utilizado como recurso pedagógico por las adultas (los ‘bits’).

Respecto de cómo son las palabras de las que se habla, es importante considerar que estas unidades fueron analizadas en tanto su categorización semántico-pragmática (concreto-abstracto como los polos del continuum), el aspecto de la palabra que es referido (la forma o el significado), y, por último, la presencia o ausencia de un referente en el contexto próximo (pudiendo este ser un objeto o una representación del objeto). En la tabla 16 es posible observar que la mayor parte de las palabras de las que se habla en los episodios es concreta (en 105 episodios de 138). Aunque muchas de estas palabras podrían ser colectivas (ej.: ‘león’, ‘chancho’, ‘dinosaurio’, etc.), no se clasifican como tal, puesto que en el contexto de la conversación se individualizan y se apunta a un ‘león’, un ‘chancho’, un ‘dinosaurio’. Esto es coherente con que en 112 de los episodios exista alguna entidad o representación que esté funcionando como el referente de la palabra de la que se habla. En efecto, esta acción podría ser la que está a la base de la “concreción” de las palabras de las que se habla.

Tabla 16: Categorización semántico-pragmática de las palabras de las que se habla versus Aspecto referido de la palabra y Grado de descontextualización

		Categorización semántico-pragmática de la palabra					Total
		Concreto	Colectivo o de locación, rol o genérico	Entidad de segundo orden	Abstracto	Perdido	
Aspecto referido de la palabra	Significado	101	21	7	4	1	134
	Forma	4	0	0	0	0	4
Grado de descontextualización	Presencia del referente	93	13	3	2	1	112
	Ausencia del referente	12	8	4	2	0	26

Es llamativo que, además, para las palabras que no son concretas (colectivas o de locación, rol o genéricas; entidades de segundo orden; abstractas), también se contextualice el referente, por ejemplo, para dos casos de palabras abstractas. Estos ejemplos son con las palabras ‘patadas’ (un verbo sustantivizado y más difícil de individualizar) y para ‘normas sociales’. En el primer caso, se trata del uso del gesto para entregar mayor contexto y

comprensión a un niño. En el segundo caso, se trata de la representación en distintos ejemplos de lo que son las ‘normas’: un afiche revisado por el grupo, en donde se lee **NORMAS SOCIALES** y se visualizan distintas escenas con acciones consideradas ‘normas sociales’. Así, entonces, a partir de la ejemplificación es posible contextualizar un sustantivo abstracto para los niños.

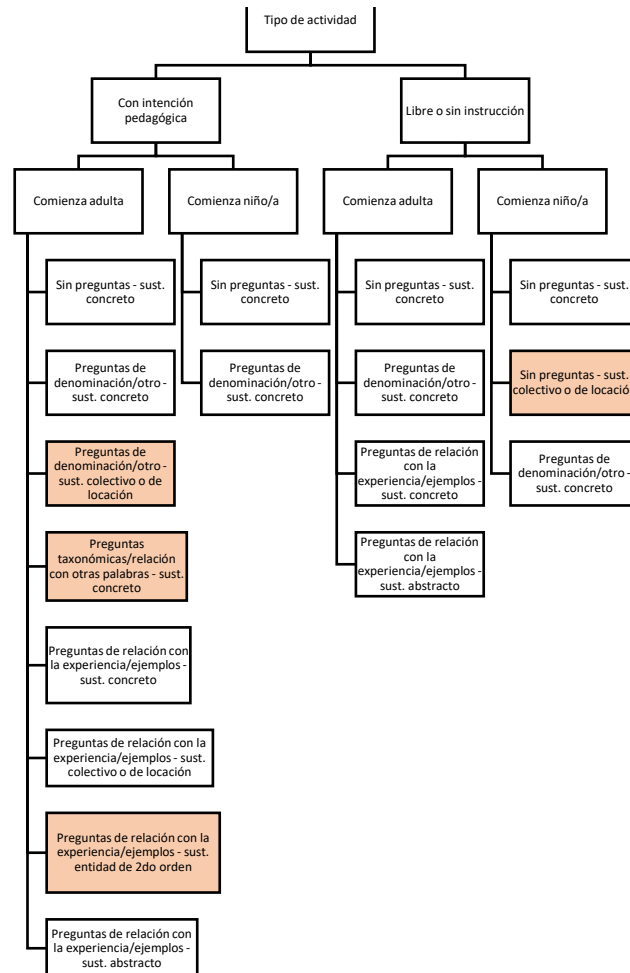
Respecto del aspecto referido de las palabras de la mayor parte de los episodios, se trata de su significado. Solo en cuatro ocasiones hubo referencia a la forma de las palabras, en tanto, sobre todo, el sonido o letra con el que iniciaban.

VI.4.2. Caracterización de episodios

A partir de los 138 casos, se realiza una primera separación entre los episodios que tienen una clara intención pedagógica y aquellos que fueron considerados momentos libres o sin instrucción. Esto genera dos grandes grupos, cada uno con 91 y 47 casos, respectivamente. Se decide realizar esta separación, dado que esta variable es abarcativa y permite generar grandes grupos. Además, para la temática analizada, esto es, el lenguaje para hablar de palabras, puede hacer una diferencia en las maneras de hablar, el mostrar una clara intención pedagógica o no mostrarla.

Estos dos grandes grupos son separados (a partir de la re-codificación mencionada en el Capítulo de Método) en distintos sub-grupos a partir de las variables de tipo de palabras, tipo de preguntas e inicio de la interacción. A partir de ello, se genera la siguiente categorización:

Ilustración 2: Categorías para episodios para hablar de palabras



Como se observa en la Figura, existen 17 categorías, a partir del ejercicio de priorización y cruce de variables. Es remarcable la diversidad de formas de hablar que se observan a partir de esta categorización, en tanto dan cuenta, primero, que sí se habla de palabras en aulas de niveles iniciales; pero, más que nada, que se hace de distintas maneras. Esta diversificación es más importante cuando hay una intención pedagógica de por medio (o cuando se está en una experiencia pedagógica), así como también, comparativamente, es mayor cuando el adulto comienza un episodio, que cuando lo hace un niño. Así entonces, parecería ser que, ante la presencia de intención pedagógica, se despliega una mayor cantidad de estrategias o movidas para hablar de palabras o conceptos. Con todo, cuando son los niños los que ponen en juego sus palabras o temáticas, pareciera ser que estas estrategias disminuyen, aun cuando se esté en un momento de enseñanza explícita.

En la figura se han marcado de rosa o naranja aquellas categorías que solo aparecen para un tipo de actividad (con intención pedagógica / libre o sin instrucción). Es así como se puede ver que para la categoría macro: con intención pedagógica e iniciado por el adulto, hay presencia de dos tipos que no se encuentran en los tipos de episodios sin intención pedagógica. Esto es relevante, pues se relaciona con lo mencionado recientemente: cuando hay intención pedagógica y son las adultas quienes colocan los temas o palabras para conversar, despliegan una mayor variedad de estrategias que en el caso contrario.

Es importante reconocer, no obstante, que diez episodios quedan fuera de la categorización, por ser “outsiders”, es decir, ser casos únicos. Estos casos, con todo, serán descritos aparte, para dar cuenta de las características que podrían estarse perdiendo. Así, la cantidad de casos que están cubiertos con esta categorización son 128. En la siguiente tabla, es posible ver la cantidad existente para cada uno:

Tabla 17: Frecuencias de casos para cada categoría levantada

		Categoría		Nº de episodios (%)
		Nombre de la categoría	Características de la categoría a partir de las variables utilizadas	
Con intención pedagógica	Comienza adulta	Episodios para mostrar una palabra o concepto o alguna característica de estos	Se trata de episodios que no incluyen preguntas, pues se etiqueta con un sustantivo concreto	11 (7,97%)
		Episodios donde se explicita el nombre de una palabra con la intención de que niños lo sepan y se habla de alguna de sus características	Episodios con presencia de preguntas de denominación u “otro” alrededor de sustantivos concretos.	33 (23,91%)
		Episodios donde las adultas proponen una palabra de locación, colectiva o genérica, y hacen preguntas acerca de ella	Episodios donde hay presencia sobre todo de preguntas de denominación o del tipo “otro” alrededor de un sustantivo colectivo o de locación.	6 (4,34%)
		Episodios en los que se hacen relaciones con una categoría mayor	En estos episodios hay presencia de preguntas que implican relaciones con una categoría que agrupa al sustantivo concreto del que se habla o se relaciona este con otras palabras.	4 (2,89%)
		Episodios donde se realizan relaciones superficiales con otros conceptos	Episodios en los que aparecen preguntas de relación con la experiencia y, sobre todo, petición y entrega de ejemplos alrededor de sustantivos concretos.	6 (4,34%)
		Episodios donde se hacen relaciones superficiales con otras palabras de locación, genéricas o colectivas	En este tipo de episodios aparecen preguntas de relación con la experiencia o ejemplos, pero esta vez, alrededor de sustantivos colectivos o de locación.	7 (5,07%)
		Episodios que rondan en entidades de segundo orden, con las que se hacen relaciones o se generan ejemplos	Episodios en los que hay presencia de preguntas de relación con la experiencia o de ejemplos alrededor de palabras de 2do orden.	3 (2,17%)
		Episodio donde se habla de una palabra abstracta y se ejemplifica lo que ella implica	Se trata de un episodio donde aparecen preguntas de relación con la experiencia o de ejemplos a partir de un sustantivo abstracto.	1 (0,72%)
		Episodios donde los niños muestran sus palabras	Episodios que no presentan preguntas, pues los niños etiquetan solamente con sustantivos concretos.	13 (9,42%)
		Episodios donde los niños ponen la atención en un objeto y las adultas contestan	Se trata de episodios que incluyen preguntas de denominación o del tipo “otro” alrededor de algún sustantivo concreto.	2 (1,44%)
Libre o sin instrucción	Comienza adulta	Episodios breves para regular el comportamiento de niños.	Se trata de episodios que no incluyen preguntas y donde siempre se habla de un sustantivo concreto.	7 (5,07%)
		Episodios donde se explicita el nombre de una palabra con la intención de que los niños lo sepan	En este tipo de episodios es posible encontrar preguntas de denominación o del tipo “otro”, utilizadas solo para conversar de sustantivos concretos.	14 (10,14%)

	Episodios donde se habla de una palabra o concepto y se relaciona con la experiencia de los niños.	Episodios en donde hay presencia de preguntas de relación con la experiencia o ejemplos alrededor de un sustantivo concreto.	4 (2,89%)
	Episodios en que se habla de palabras abstractas haciendo preguntas o relaciones al respecto	Se trata de episodios donde aparecen preguntas de relación con la experiencia o ejemplos, pero a partir de la conversación acerca de un sustantivo abstracto.	2 (1,44%)
Comienza niño/a	Episodios donde la adulta solo repite o nombra la palabra/objeto que ha traído un niño o no lo/a toma en cuenta	Episodios que no incluyen preguntas y donde siempre se habla de un sustantivo concreto.	8 (5,79%)
	Episodios para regular el comportamiento referidos a palabras de locación	Episodios que no incluyen preguntas y donde siempre se habla de un sustantivo colectivo o de locación.	5 (3,62%)
	Episodios donde los niños ponen la atención en un objeto y las adultas generan una breve conversación	Se trata de episodios donde hay presencia de preguntas de denominación o del tipo “otro”, alrededor de un sustantivo concreto.	2 (1,44%)
Otros casos fuera de las categorías			10 (7,24%)
			TOTAL 138 (100%)

Como se observa en la tabla 17, las 17 categorías emanadas del análisis, se distribuyen más o menos equitativamente, esto es, todas están bajo el 10% de representación de la muestra total, excepto por la categoría “Episodios donde se explicita el nombre de una palabra con la intención de que los niños la sepan y se habla de alguna de sus características”, que son los que mayor presencia tienen (23,91%). En efecto, como se verá en la descripción de cada una de las categorías, con ejemplos, lo que más se realiza dentro de las aulas, sobre todo en los momentos con instrucción explícita, tiene que ver con el etiquetado de palabras para objetos presentes en el contexto, lo que se extiende con la pregunta o presentación de alguna característica de estos: colores, formas, sonido que hace (sobre todo para animales).

Lo anterior se relaciona también con la principal presencia para los episodios sin instrucción explícita, en los que los “Episodios donde se explicita el nombre de una palabra con la intención de que los niños lo sepan” posee más del 10% de representación de toda la muestra.

En lo que sigue, se presenta una descripción de cada categoría enumerada en la tabla 17, identificándola por el nombre entregado en la columna correspondiente.

Aunque cada episodio perteneciente a cada categoría, no es igual, comparten algunas características, que provienen de las variables que las definen, pero también, desde la observación atenta de cada episodio, de contextos y acciones parecidas. Así entonces, a continuación, se describen cada una de las categorías, de modo de hacerse una idea más clara de lo que hay en cada una de ellas.

VI.4.2.1. Episodios sin instrucción o libres

Todos los episodios que aquí se describen son parte de momentos, dentro de la jornada de los jardines infantiles observados, en los que no hay una intención pedagógica explícita o inferida (por quién observa) clara. En general, se trata de momentos de juego libre (donde no había zonas preparadas y conversaciones respecto de las temáticas de estas zonas), de momentos de alimentación y de algunas ocasiones de llegada (mientras los niños esperan que llegue el resto de sus compañeros/as, juegan de manera libre, sin mucha compañía de las adultas, más que su supervisión).

a) Episodios breves para regular el comportamiento de los niños

Como se ha dicho, en términos generales en estos episodios las adultas supervisan, y no se involucran con preguntas o con frases en lo que realmente están haciendo los niños. Así, este primer grupo de episodios, conformado por siete casos, muestra que el lenguaje (y el habla de palabras), no se utiliza con un foco en la intención de enseñar palabras o aumentar el conocimiento respecto de conceptos de niños. Antes bien, se trata de entregar características de algunos conceptos, para regular el comportamiento de los/as párvulos/as, o para aconsejarlos respecto de actuaciones futuras. Por ejemplo:

A.: “el XXX va a ser el único fuerte, porque se tomó su leche. Los futbolistas se toman toda su leche.”

Esta breve intervención se genera en el momento de la toma de leche, cuando hay algunos niños que no se han tomado aún la leche (y ya va a ser hora de terminar este momento). Una de las adultas, entonces, como manera de apurar esta acción o de intencionar que la leche se tome de manera completa, dice esta frase. En ella, se relaciona la *leche* con la *fuerza*, ejemplificando con un niño que ya terminó su bebestible (y que será el único fuerte) y comparando la acción de tomarse la leche con los *futbolistas*.

Otro momento parecido se encuentra en un aula en la que, luego de llegar del recreo, un niño se ha pegado en la pierna y se queja.

A: “te tienes que poner tobilleras para que no te duela”.

En este caso, también hay un consejo para realizar una acción (ponerse tobilleras). Específicamente, se relaciona el concepto de *tobilleras* con la idea de que sirven para que no duela la pierna (en ningún momento se relaciona la palabra con los tobillos propiamente tal).

b) Episodios donde la adulta solo repite o nomina la palabra/objeto que ha traído un niño o no lo/a toma en cuenta

En este grupo de episodios (conformado por ocho casos), lo primero que resulta llamativo (aunque está dado por una de las variables elegidas), es que son los niños los que comienzan el turno de habla donde se menciona una palabra o un concepto, para nominar algo que quieren mostrarles a las adultas. Así, por ejemplo:

N (en un rincón de la sala): “¡tía es una araña! Mire, es una araña”.

En este caso de nominación de algo que hay en la sala (una *araña*), ninguna adulta o niño/a responde. Así, estos intentos de lenguaje de los niños quedan solo en la nominación, pues no hay nadie que responda, que pregunte, que dé más características o cualquier acción posible como retroalimentación. Así, este caso igual que el que sigue, muestran algo de falta responsividad a lo que dicen los y las párvulas, con lo que, aunque es posible identificar la etiquetación de objetos, se pierden algunas oportunidades para ampliar el conocimiento de los mismos.

En un aula donde se trabajará más tarde el período prehistórico, llega una niña (en la mañana), disfrazada de cavernícola y con algo que parece un garrote. La niña le dice a un niño: “Mira”. El niño dice: “Tía, es un bate”.

En este ejemplo, tampoco contestan las adultas (son tres adultas en el aula), aun cuando una de ellas estaba muy cerca de este niño. Más tarde, como se verá en otro tipo de episodios, se retomará el tema de la prehistoria, en donde trabajarán con este y otro tipo de herramientas.

Ahora bien, en este tipo de episodios también hay algunas respuestas muy breves de parte de las adultas, como puede leerse en el siguiente ejemplo:

Al principio de la jornada, mientras los niños juegan libremente, una niña tiene un lápiz labial de juguete. Se acerca a una de las adultas que está sentada, le muestra el labial a la educadora con la intención de pintarla. A.: “Ayyy, mira, un labial”. Luego comienza (la adulta) a contarles a las otras dos adultas una historia de un lápiz labial que le hinchó los labios, sin mirar a la niña.

Aunque en este caso es la educadora quien nombra el *lápiz labial*, es la niña quien se acerca para comenzar una interacción con ella, mostrando el juguete. La educadora responde, etiquetando este, jugando, pero comenzando a conversar con sus pares de manera inmediata. Momentos así ocurren en otros episodios, en lo que las adultas suelen hacer es repetir o asentir la palabra que les está diciendo el niño (N. (juega con una sirena, se la muestra a la adulta y dice una *sirena*. A.: ¡Es una sirena!).

c) Episodios para regular el comportamiento referidos a palabras de locación

Este tipo de episodios (conformado por cinco casos) son parecidos al primer tipo ya descrito. Sin embargo, tienen dos diferencias. La primera tiene que ver con el tipo de palabra que está en juego: se trata de palabras de locación o colectivas, que refieren a un lugar o a un conjunto de algo, o personas en general. En este caso, hay referencia a la locación específica donde se encuentran los niños, o a donde van a poder estar en un futuro (establecimientos educativos). Además, en estos episodios son los niños/as quienes comienzan la interacción. Por ejemplo:

En el momento de conversación luego del desayuno, una niña levanta la mano y dice: “Tía, el XXX va a ir a mi colegio”. A.: “Muy bien, ¿y a qué se va al colegio? A jugar, pero no peleando, no se pegan patadas”. (Justo unos momentos antes había un caso de niños que peleaban).

En este caso la palabra en cuestión es *colegio*, para la que la educadora entrega algunas características (jugar, no pelear), pero que son características que pone en la conversación, como una manera de regular el comportamiento futuro de los niños que escuchan. Lo mismo sucede con el siguiente ejemplo, en que se hace referencia a lo que se va a hacer al *jardín*:

En el recreo, un niño se queda dentro de la sala jugando con los juguetes, solo, mientras la adulta ordena. El niño dice: “no me gusta el patio”. A.: “pero al jardín se viene a compartir, en la casa se juega solito”.

En este caso, el niño no interviene con la palabra *jardín* (como en el caso anterior), sin embargo, la adulta es quien, para intentar transformar su comportamiento (que no juegue solo), explicita una generalización tanto del *jardín*, como de la *casa*, poniéndolas en contraposición respecto de esta característica (compartir/jugar solo).

Por último, y para ejemplificar con una palabra que no implica locación, sino que habla del colectivo “los padres, los hermanos, etc.”, el siguiente ejemplo da cuenta de una estrategia parecida a las anteriores: la generalización de una característica para esa palabra o concepto:

En el momento del juego libre, un niño se acerca a una adulta y apunta a una niña diciendo: “la XXX no quiere jugar conmigo”. A.: “XXX, ¿cómo peleas con tu hermano? Los hermanos se quieren”.

d) Episodios donde se explicita el nombre de una palabra con la intención de que los niños lo sepan

Este tipo de episodios son lo que se dan con mayor frecuencia (14) dentro de los episodios que se dan en contextos sin instrucción explícita.

En esta categoría comienzan a aparecer preguntas que requieren que los niños contesten el nombre de los objetos o representaciones por las que se les pregunta. En específico, las adultas, en contextos de alimentación, de juego o de espera, preguntan a los niños: ¿qué es eso?, ¿cómo se llama eso?, ¿qué están haciendo? (esperando el nombre del objeto que arman), entre otras. Además, en general, luego de la respuesta de los niños o, al no haber respuesta, ellas repiten y modulan la palabra en voz alta, enfatizando el nombre. En todos los casos, se trata de sustantivos concretos que, además, poseen una referencia en el contexto (es decir, el objeto es apuntado, mostrado dentro del ambiente del aula, ya sea por la existencia del objeto mismo, o por su representación en un dibujo). Algunos ejemplos de estos momentos son:

Los niños están esperando el almuerzo y miran libros mientras tanto. En dos mesas hay adultas compartiendo la lectura. Una de estas adultas le dice a un niño: “¿sabes cómo se llama?” (indicando un dibujo). El niño no responde, por lo que ella dice: “Un mo – aiiiiiii”.

Durante el recreo, un niño está ordenando juguetes en la sala. Una adulta se acerca y le dice: “Lo estás armando, ¿pero sabes cómo se llama? Un poni.

En estos casos, como se observa, la adulta invita a que el niño coloque el nombre del objeto, sin embargo, en muy pocos episodios se da el tiempo para que ellos o ellas contesten, o simplemente, no quieren contestar o no saben. En todos estos ejemplos, entonces, la adulta entrega la palabra para nominar los objetos con los que interactúan los y las párvulas.

En general, estos episodios son breves y suelen terminar después de la entrega de la palabra (ya sea porque las adultas pasan a otros niños, porque comienzan a hacer otra labor o porque pasan a otra palabra [en el caso de que esta nominación sea de varias cosas, lo que sucede sobre todo cuando hay libros con imágenes]). Sin embargo, hay unos pocos ejemplos en donde se continúa la conversación, de manera superficial, respecto del objeto del que se habla. Por ejemplo:

En el contexto de lectura, esperando el almuerzo, en una mesa hay una adulta con varios niños/as (4-5) y están mirando un libro. A.: “¿qué es eso? Uvaaa” (hablan de algunas otras cosas, sándwich, por ejemplo) A.: “¿y qué es eso?” N.: “un tomate” A.: “to ma te, ¿y de qué color es?” N.: “¡Rojo!”

Llega la hora de almuerzo y una adulta entra con una bandeja. A.: “Niñosss, miren la comidita rica que hay hoy... ¿qué será? ¿qué será?” (saca una cucharada) N.: “¡Fideos!” A.: “¿Y fideos con qué?”
(se acaba el video).

Llega una niña con un "palo" de prehistórico. Un niño señala el palo y la A.: “¿qué es eso?”
N.: “Un bate”. A.: “Sí, ¿se parece cierto?” (La adulta sigue recibiendo a otros niños/as).¹³

En estos casos, aunque la conversación no se alarga por mucho tiempo ni tiende a profundizar en la palabra o el concepto del que se habla, sí parece haber un intento de pedir características o focalizar a los niños en características del mismo. Así sucede con el color del *tomate*, o con el “palo prehistórico” con que llega la niña a la sala y que el niño llama *bate*. En este último caso, aunque se infiere que la adulta está diciendo que no es un bate, sino que solo se le parece, no es una información explícita para el niño, así como tampoco se da cuenta, finalmente, de cuál es el nombre de este objeto.

¹³ Este ejemplo es parecido a uno respecto del *bate* expuesto en b). Aunque están relacionados, pues suceden en la misma aula, y más o menos en momentos cercanos, no se trata del mismo episodio, pues en este caso la adulta sí responde algo.

e) Episodios donde los niños ponen la atención en un objeto y las adultas generan una breve conversación

Este tipo de episodios aparecen en un menor número de ocasiones en la muestra (2) y como se explicita en el título, se generan cuando un niño se acerca a una adulta para mostrarle o decirle algo respecto de algún objeto. A diferencia del tipo b), en que las adultas solo repiten la palabra o no generan una mayor interacción, en estos dos casos se realiza una muy breve conversación, que da cuenta de que existe una mayor reciprocidad o responsividad de parte de la o las adultas. En estos ejemplos, la adulta expande la información que el niño puede tener acerca del objeto que muestra o, en su defecto, genera preguntas para cuestionar o profundizar en el concepto. El ejemplo del primer caso se observa a continuación:

Un niño se acerca con algo que parece un pinche. A.: “Eso no es para el pelo”. N.: “El pinche”. E.: “Esto es para hacer cosas, mira así (le muestra con los juguetes). Ahí, mira. ¿Cómo se llama eso?”
(otra cosa que tomó el niño, pero no se ve). No hay respuesta.

En este caso, aunque no es posible, a partir del visado o la audición del video, saber de qué se trata lo que hablan, sí es posible observar una clarificación de parte de la adulta respecto de la funcionalidad del objeto que el niño ha acercado. Con todo, no se verbaliza un nombre para *esto*. Cuando ella intenta que el niño ponga un nombre a otro objeto que este ha tomado, él no responde y ella tampoco coloca el nombre.

El siguiente caso para este tipo de episodios, se da cuando una niña se acerca con un juguete que representa a una sirena:

Niña: “tía, esta es una sirena. ... Una sirena”. A.: “Una sirena”. N.: “se baña en el agua”. A.: “¿En cuál agua? ¿En el agua de la llave? ... Uuhh, me va a salir una sirena en el baño”.

Como se lee, en este caso se habla de una *sirena*, un ser que no es real, pero que está representado en el juguete que trae la niña. Además de nominarla, la misma niña da una característica para ellas: que *se bañan en el agua*. Ante esto, la adulta le pregunta qué agua (quizá esperando que la niña especifique que se trata del mar), pero ella misma le genera el contrafactual: *el agua de la llave*. La intervención no avanza más y posteriormente hablan de la leche (que está llegando). Así, no es posible saber si la niña puede hacer la diferencia o si, en su defecto, se queda con lo que le ha mencionado la adulta.

f) Episodios donde se habla de una palabra o concepto y se relaciona con la experiencia de los niños

Este tipo de episodios –incluidos en momentos sin instrucción– son cuatro. En específico, se trata de momentos de alimentación o de transición (de espera por alguna actividad), en los que se generan breves conversaciones acerca de objetos que aparecen en libros (imaginarios, es decir, diccionarios temáticos con un dibujo y el nombre del objeto) o de objetos que están en el mismo contexto. Un ejemplo de esto último es:

A.: “¿Y por qué están rompiendo los papeles? ¿Para qué son las servilletas? ¿Cómo ocupan las servilletas en su casa?” N.: “Para limpiarse”. A.: “Para limpiarse, ¿ya?”¹⁴

En este breve episodio, la educadora habla de las servilletas a propósito de que los niños las están rompiendo. Para aludir a su función, ella pregunta a todos y todas para qué se usa este objeto en sus casas. En otras palabras, se habla de la función de la servilleta, de manera escueta, de modo de regular el comportamiento de los niños.

Diferente es lo que sucede en el siguiente ejemplo, en el que los niños revisan libros en mesas de entre tres y cinco. En algunas de ellas, los acompaña una adulta. En esos casos, entonces, se genera la siguiente conversación:

N.: “¡Mira!” (a la adulta) A.: “¿qué es?, ¿qué es eso?” (No se oye). A.: “Limón (repite lo dicho por el niño)”. A.: “Ooohhh, ¿y eso que es?” N.: “Pepinillo” A.: “Pepinillo, pero ese (apunta a una parte del libro). Ese es un ají. ¿Tú comes pepinillo en tu casa? (el niño niega con la cabeza) ¿Quién compra? ¿tu tata? ¿De qué color son los pepinillos?” N.: “Verde” A.: “Verde, muy verde. ¿Y ese? ¿Cómo se llama?” (No se escucha) “El pepinillo que tú te comes es de color...” N.: “verde”. A.: “verde, ¡muy bien! ¿Y este? ¿Lo conoces? ¿Cómo se llama? ¿Sabes cómo se llama ese? (No se escucha más la interacción).

La adulta indica en variadas ocasiones dibujos del libro, llamándolos *este*, *esto*, *eso*. Sin embargo, ella misma es quien le pregunta al niño el nombre de los objetos que va apuntando. Además, en este caso, se le pregunta al niño por el color del *pepinillo*, así como por si él

¹⁴ Aunque este ejemplo, en su conjunto, tiene una funcionalidad de regulación del comportamiento, por lo que podría haber sido categorizado en el tipo a), las acciones que se realizan dentro del mismo episodio no son iguales a lo que se ha descrito para el primer tipo.

come pepinillos o quién compra en su casa pepinillos (dándole incluso una opción de quién podría ser).

g) Episodios en que se habla de palabras abstractas haciendo preguntas o relaciones al respecto

Este último tipo de segmentos está compuesto de solo dos ejemplos. Ambos son muy breves, pero incluyen la presencia de dos palabras abstractas muy diferentes entre sí. Además, en ambos las adultas realizan preguntas relacionadas con las palabras, aunque, como se verá, en el segundo ejemplo estas preguntas tienen más que ver con la regulación de la conducta de un niño específico.

En el primer ejemplo se habla de las *patadas*, este sustantivo es considerado abstracto a partir de la propuesta utilizada en esta investigación, pues se trata de realidades que son difíciles de imaginar o individualizar, como, por ejemplo, acciones sustantivizadas imaginables, como patadas, gritos, soplo, etc.

Un niño habla de las patadas (“y le pegó una patada así...”). A.: “sí, ¿pero a quién le puedes pegar patadas?” N.: “a la pelota”. A.: “A la pelota. ¿A la pelota le duele cuando tú le pegas?”

En este breve ejemplo, se habla respecto de cuándo pueden existir las patadas (en qué condiciones), a partir de las preguntas que le realiza la adulta al niño. Aunque no se está necesariamente regulando la conducta actual, igualmente existe una regulación más general, como una regla que se debe aplicar en diferentes contextos.

El caso del segundo ejemplo es más claro en cuanto a la regulación de la conducta, pero a partir de la nominación de un sustantivo abstracto: las *normas*.

A.: “¿Por qué está corriendo Gaspar en la sala? Gaspar, ¿te acuerdas cuáles son las normas? Gaspar, ¿quieres correr en el patio?”

La única característica que hace que este episodio esté dentro de la muestra es la oración “cuáles son las normas”, dado que pareciera que, por medio de recordar los ejemplos de cada una de las normas (o la lista de normas), la educadora quiere regular el comportamiento del

niño. Es importante que no solo le pide que las recuerde, sino que, indirectamente, le recuerda la que está rompiendo: el caminar dentro de la sala, pero correr en el patio.

VI.4.2.2. Episodios con instrucción explícita

Todos los episodios que se describen en los siguientes sub-apartados son fragmentos de momentos con una intención pedagógica específica, explicitada por alguna adulta o inferida por quien observó. En general, a diferencia de los episodios anteriores, se dan en la o las experiencias de aprendizaje que han sido planificadas por el equipo pedagógico a cargo de cada aula. Como se verá, esto, al parecer, hace que los episodios tengan, a su vez, un más claro propósito de enseñanza de palabras o de conceptos que tienen que ver con lo que los niños están conversando, manipulando o jugando. Además, en estos momentos siempre es posible ver a la o las adultas escuchando, conversando, andamiando lo que se está realizando.

a) Episodios para mostrar una palabra o concepto o alguna característica

Todos los episodios que pertenecen a esta categoría (11), son comenzados por los educadores, ya que muestran algo intencionadamente, o retroalimentan a los niños a propósito de lo que están haciendo. Específicamente, la mayoría de ellos utilizan la etiquetación o nominación de objetos (concretos y siempre con una referencia concreta a la vista), pero algunos agregan a esta información alguna característica del concepto. Por ejemplo,

En el marco de la experiencia de aprendizaje en donde los niños se disfrazaron de bomberos/as y juegan con distintas herramientas u objetos de la temática, la adulta le dice a un niño: “Esto es un serrucho y sirve para cortar (hace el ruido de un serrucho al cortar).”

Como se lee, la adulta presenta el nombre de una de las herramientas (*serrucho*), pero no solo se queda ahí, sino que además le da cuenta de su funcionalidad (imitando también el ruido de la herramienta). En este caso, no se trataba necesariamente de que el objetivo de la experiencia fuera hablar del *serrucho*, sino que la adulta, al ver la oportunidad, realiza la presentación. Ahora bien, el episodio queda hasta ahí, pues el niño sigue jugando con otros materiales.

Otro ejemplo en el que se realiza esta acción, pero que se da dentro de una conversación, es el siguiente:

Dos niñas y una adulta están conversando de la Teletón, dado que una de las niñas dice que el fin de semana fue a dejar dinero con su familia. A.: “¿y te dieron un diploma?” N: “Sí, y había que escribir el nombre”. A.: “Había que escribir el nombre.”

La adulta introduce la palabra *diploma* en el marco de la temática de la conversación, la niña no vuelve a repetir el nombre, pero sí entrega una característica para este objeto (escribir el nombre), a lo que la educadora solo replica repitiendo.

Un ejemplo que también se genera en una conversación, en el juego que sí es intencionado por las adultas, se da cuando un grupo grande de niños está con materiales en el suelo (autos, una alfombra con dibujos de calles, disco pare, etc.):

A.: “El pare es como el semáforo” (indicando el disco pare). N.: “el semáforo. El que está en todas las esquinas”.

La adulta en este caso, reacciona a lo que observa el niño y hace una comparación entre el disco *pare* y el *semáforo*. Igual que en el ejemplo anterior, es el niño quien además agrega una característica (que está en todas las esquinas). Igual que en los otros ejemplos mostrados, la interacción es breve y solo llega hasta lo expuesto.

Para finalizar este tipo de episodios, es importante mostrar que no siempre se dan características en estas interacciones. También existen ejemplos en donde la adulta solo nombra un objeto o lo que dibujan los niños, como en el siguiente caso:

A.: “¡Oh! ¿Y eso qué es? ¿Un gran corazón?” (a un niño dibujando).

Este tipo de episodios son breves, por lo general, y tienden a tener de uno a tres turnos, en los que niños asienten, repiten o dan alguna característica, pero en los que las adultas no buscan profundizar con los niños la palabra o el concepto del que se está hablando.

Los episodios del siguiente apartado son parecidos, en su extensión, en la nominación y en la profundidad del tratamiento de la palabra o concepto, sin embargo, son comenzados por niños.

b) Episodios donde los niños muestran sus palabras

Como se ha dicho, también en contextos donde los/as niños/as juegan o trabajan, pero con una intención pedagógica, son ellos y ellas quienes quieren expresar verbalmente lo que están haciendo, un objeto que ha llamado su atención, o una idea. Se trata, específicamente, de trece casos. En estos momentos, es importante la respuesta de las adultas, quienes, como se verá, suelen ser poco responsivas o responder de manera muy breve, sin indagar o profundizar en lo que los niños parecieran querer conversar. Así, por ejemplo,

Los niños están dibujando en diferentes mesas, según su gusto. Una niña dice fuerte: “es un gato” (y apunta a su dibujo). A.: “¡Uy, qué lindo!” (mira y se va).

En este caso, la adulta responde a la llamada de la niña. Sin embargo, su respuesta parece más bien un refuerzo positivo que cierra la conversación y que no sigue la conversación acerca del *gato* de la niña. Lo mismo sucede más adelante, en la misma aula, cuando un niño dice: “tía, hice un fuego”, pero la adulta no responde, mira o dice nada.

Sin embargo, en algunos casos las adultas aprovechan (un poco) la oportunidad de darles más palabras, o hacer un ajuste a lo que los niños dicen, devolviéndoles algo un poco distinto. Por ejemplo,

Las niñas hablan de la Teletón con la educadora. Una niña dice: “tía, yo fui a la Teletón y me dieron una cosa que se pega de la Teletón.” E. (se para a hacer algo, pero sigue hablando con ellas): “¡un sticker! Te dieron un sticker y una pulsera”. N.: “Sí”.

En este caso, la niña, en su habla cotidiana, y al no tener una palabra para *la cosa que se pega*, se expresa de la manera en que sabe hacerlo y cuenta su anécdota. Sin embargo, la adulta no solo responde y está atenta a esta conversación (como para decir “muy bien” o “qué lindo”), sino que le entrega una palabra específica para esa cosa, un *sticker*. Además de esto, ella genera una oración completa, donde retoma la conversación (*te dieron un sticker y una pulsera*). Lo mismo sucede, pero de manera más breve y solo entregando una palabra, en el siguiente ejemplo:

Los niños trabajan con distintos materiales que exploran, en distintas mesas. Un niño le dice a una adulta que está en una de las mesas: “tía, mire, es un caracol muy chico”. A.: “es un caracol muy chico, es un caracol bebé”.

En este caso, entonces, como en el anterior, a partir de la yuxtaposición de frases en la conversación, la adulta repite lo que el niño ha dicho y le agrega una palabra (que podría alejarse del contexto más cotidiano de los niños): *caracol bebé*.

c) Episodios donde se explicita el nombre de una palabra con la intención de que los niños lo sepan y se habla de alguna de sus características

Los siguientes episodios son los más abundantes en toda la muestra. Se trata de 33 episodios que, además, tienen una extensión mayor a los momentos que se han descrito hasta aquí. Esto podría tener que ver con que se trata de conversaciones, dentro de una experiencia pedagógica, acerca de un objeto, un concepto, una palabra, para la que, como en el tipo e) (episodios sin intención pedagógica) se pregunta su nombre a los niños, se trata de explicitar y dejar claro ese nombre, pero que, a diferencia del tipo e), siempre incluyen preguntas o retroalimentación respecto del concepto en cuestión. Además, en muchos de estos episodios se incluye el hiperónimo (la palabra o concepto que incluye a otros más específicos) que nomina al resto de palabras de las que se ha estado hablando. Por ejemplo:

La adulta presenta tres distintas estaciones con animales, en las cuales van a trabajar los niños: animales de juguete, animales en láminas y títeres. A.: “Estos son animales” N.: “¡Yo quiero la jirafa!” A.: “¿Y cómo se llama esto?” N.: “Perro” A.: “¿Y cómo hace el perro?” N.: “guau guau”. A.: “Y esta es la jirafa...”. Se va a otra estación. A.: “Acá tenemos animales en láminas, para los que les gusta observar”. Se mueve a la última estación. A.: “Acá tenemos, miren miren (se pone un títere) ¿cómo se llama esto?” N.: “Títeres”. A.: “Títeres de mano y títeres de dedo”.

En este caso la adulta ha separado tres distintas representaciones de animales, las que nomina cuando va presentando cada mesa. En el caso de la primera y la última mesa, como se lee, explicita o pregunta lo que son ese conjunto de objetos (*animales, títeres*), pero, además, para el caso de la primera mesa, presenta algunos *animales*, preguntando sus nombres y cómo hacen; para el caso de la última mesa, solo refuerza el que no se trata simplemente de *títeres* en general, sino que hay dos tipos de títeres (sub-categorías): *de mano y de dedo*.

Existe otro conjunto de episodios en los que se habla de las figuras geométricas y que, al igual que el anterior, se tiende a generar más preguntas respecto del objeto que se presenta, por ejemplo:

Una adulta está con un niño en una mesa, que ha terminado de generar dibujos a partir de figuras geométricas. A.: “Muy bien, te aprendiste las figuras geométricas”. A.: “¿qué es esto?” (Van a comparar las figuras pequeñas que tiene el niño en la mano, con las representaciones que están pegadas en la pared. El niño toma su triángulo y lo pone al lado de la representación del triángulo).

A.: “Un triángulo, ¡muy bien! Y con las figuras geométricas se pueden hacer cosas. Voy a ir a buscar otra” (trae otra). A.: “¿Qué es esto?” N.: “Un rectángulo”. (Lo trata de poner en la pared con el que corresponde). A. “Se parecen, es verdad”. (el niño lo trató de poner en el cuadrado, pero lo cambia al rectángulo). E.: “Un rectángulo, muy bien. Sigue así con el círculo y el cuadrado”.

En este caso sigue primando la nominación de los objetos para los que se trata de enseñar su nombre, sin embargo, además de introducir el hiperónimo (*figuras geométricas*), la educadora utiliza, para la identificación de cada figura, la representación que ella misma (probablemente) ha puesto en el aula. En términos de la conversación, se trata simplemente de un “¿qué es esto?” que se repite para cada figura, exceptuando por la información que en un momento se entrega (*con las figuras geométricas se pueden hacer cosas*), y con el pequeño andamiaje que se entrega respecto del parecido del rectángulo con el cuadrado.

El último caso de ejemplo que se expone también incluye el hiperónimo de “partes del cuerpo”, pero, además, igual que en los casos anteriores, es posible identificar preguntas que intentan indagar en algunas otras características, en este caso, de las “partes del cuerpo”:

Los niños ven un video acerca de las partes del cuerpo. A.: “¿vieron? Zamba es un doctor que sale hablando y que nos recordó las partes del cuerpo y dijo que habían partes íntimas”. N.: “pene...” A.: “¿y por qué son íntimas? ¿Y por qué son íntimas?” N.: “porque están con ropa”. A.: “porque están con ropa, nadie las puede ver”. N.: “y nadie las puede tocar, solo la mamá cuando nos baña”. E.:

“Ahora los voy a invitar a las mesas para dibujar...”

A partir de un video, se explicita que los niños han recordado cuáles son estas (anteriormente se había preguntado, pero ellos y ellas no contestaron nada). Distintos niños participan, en este caso, recordando lo que han visto, por ejemplo, que el *pene* es una parte íntima. Con todo, es interesante la pregunta de la adulta “¿por qué son íntimas?”, dado que

en el video esto no se explica, y porque, además, permite una profundización un poco mayor respecto del concepto de “partes íntimas”. Así, una niña responde que es porque tienen ropa, la adulta profundiza en que, por eso, nadie las puede ver. Finalmente, un niño también aporta con la idea de que nadie las puede tocar. Así, como se lee, este episodio podría considerarse, dentro de los que se han expuesto hasta acá, uno en el que se genera una conversación algo más profunda respecto a la palabra o concepto.

Para terminar con esta categoría, es importante señalar que existe un ejemplo de un centro educativo, en el que se trabaja el sonido inicial, por lo que el centro de la conversación ya no estará en el significado de la palabra, sino que, en su significante, su forma:

Luego de introducir lo que han estado haciendo (conociendo los sonidos iniciales de la S y las vocales), adultas y niños/as juegan a Simón manda. A.: “Simón manda que vayamos al "AAAArrrbol" (trata de hacer el sonido inicial), ¿dónde está el árbol?” (Todos corren al árbol). A.: “¿Qué otro dibujo de la sala empieza con A?” Algunos niños/as dicen "Ardilla", pero la adulta no los toma en cuenta. A.: “Miren lo que dice el XXX, Aaaautooo. Vamos donde está el auto”. (Todos corren hacia allá). A.: “¿qué otra palabra empieza con A?” Un niño dice: “Silla” (no lo toman en cuenta). Otro niño: “Avión”. A.: “¡Vamos al avión, todos!” (Van donde está el avión). Luego hacen lo mismo con la S (Sapo, Sandía, Silla). Finalmente A.: “Simón manda que todos nos sentemos en el suelo”.

En este caso, como se ha dicho, en lo que se focaliza más que en “qué es” algo, es en la forma, en el sonido inicial, específicamente. Así, la adulta realiza un trabajo de asociación entre una determinada palabra (*árbol, auto, avión, sapo, sandía y silla*) y el sonido con el que comienza. Se observa nuevamente, como en otros casos revisados, que los aportes de los niños que van en otra dirección –no dan con la respuesta correcta– no son considerados, incluso no se aclaran.

d) Episodios donde los niños ponen la atención en un objeto y las adultas contestan

Parecidos a los episodios de e) (sin instrucción explícita), estos episodios (solo dos casos), eso sí, se generan en contextos donde los niños están recibiendo instrucción explícita. En ellos, y a partir de lo que las adultas han propuesto como materiales para jugar o trabajar, son

los niños quienes proponen hablar de un determinado concepto o preguntar qué es algo. Se trata, con todo, de conversaciones brevísimas.

Un niño está dibujando con una adulta a su lado. Se acerca otro niño. N.: “¿Qué es eso?” A.: “Un sol.”

Este episodio es breve e implica solamente que la adulta responda a la pregunta del niño, respecto de lo que dibuja aquel que está a su lado. El episodio que también es parte de este tipo, es un poco más completo, en el sentido de que hay más conversación e información:

Un niño dice algo acerca de la pizza. A.: “Pero la pizza, ¿quién la tiene que cortar?” N y A.: “la mamá” A.: “Porque la tiene que cortar con un cuchillo, y el cuchillo nos puede hacer daño”.

En este caso, también es un niño quien se acerca y menciona la *pizza*, dado que están jugando con la educadora con alimentos y utensilios de juguetes, ella aprovecha la intervención del niño para preguntar quién debe ser el/la encargado/a de cortar la pizza. La respuesta es unánime de parte de todos. La educadora, con todo, aprovecha de explicar por qué esto es así: se pueden cortar con el cuchillo. En estricto rigor, entonces, en este caso, se habla de la *pizza*, pero también se habla del *cuchillo* y de una característica de este: que puede hacer daño.

e) Episodios en los que se hacen relaciones con una categoría mayor

Estos momentos alcanzan a ser solo cuatro dentro de la muestra. Se trata de episodios en los que la adulta o adultas preguntan a los niños respecto de su propia experiencia con la palabra o concepto de la cual se habla o en los que se incluye un hiperónimo que nomina a un conjunto de objetos. Así, por ejemplo:

A.: “¿Con qué trabajamos? N.: “Con los animales”. A.: “Con los animales”. N.: “con los títeres”. A.: “¿Con cuál trabajaste tú?” N.: “Con la jirafa”. N.: “Con mi Martina iba a comer comida”. A.: “O sea, ustedes jugaron con animales de plástico.” (...) A.: “¿Y qué teníamos para ver cómo hacen los animales?, ¿qué escucharon?” Niños hacen ruidos de animales. A1: “Tía, escuchamos el ruido de los animales”. A. muestra un dibujo: “¿y cómo hace el elefante? ¿y qué tiene?” N.: “una trompa”. (...) A.: “a la oveja se le saca toda su lana y se hacen chalecos. ¿Sus abuelitas tejen? ¡Mi abuelita

teje!” (...) A.: “¿Y qué come el chanco, a ver?” N: “¡Pasto!” N: “cáscaras”. A.: “Cáscaras de papa”. E.: “¿Y cómo se baña?” N.: “Con barro” A.: “Yo pensé que se bañaba en la ducha...”

En este ejemplo se observan pequeñas oportunidades, entregadas por la educadora principal, para hacer una relación con la vida de los niños, así como enunciar el sustantivo que resume todos los objetos de los que se está hablando. En el primer caso, la pregunta realizada por la adulta es cerrada, e indaga en si las abuelas de los y las párvulas tejen (a propósito de la oveja y su lana). Con todo, esta pregunta es contestada inmediatamente por la adulta, quien da cuenta de que su abuelita sí teje. En este sentido, no se oyen más respuestas de niños. En el segundo caso, la adulta, al principio, luego de preguntar con qué jugaron cada uno de los y las pequeñas, resume con un *o sea* (como sinónimo de ‘por lo tanto’) y da cuenta de cómo se les llama a todos estos animales (*animales de plástico*). Otra característica de este episodio, es que, como en otros, se piden características del concepto (el animal, en este caso) del que se habla. Esto se traduce en la pregunta respecto de qué come el chanco o de cómo se baña el chanco, preguntas que inmediatamente son contestadas por diversos niños.

Otro ejemplo del resumen realizado por esta adulta, se observa en el siguiente ejemplo, en el que la adulta etiqueta lo que han estado viendo como *sonidos iniciales*:

A.: “les voy a contar un secreto... acabamos de aprender, ¿cuáles vimos?” Niños dicen algo que no se escucha. A.: “¿y qué son esos? ... Son sonidos, sonidos iniciales. Miren Ssssilla, sssandía”.

Este es el final de una experiencia en la que los niños corrían hacia un objeto o la representación de un objeto dentro de la sala (auto, avión, silla, etc.), luego de que la adulta daba la instrucción de ir a un objeto que comenzara con el sonido ‘a-’ o ‘s-’. Así, los y las párvulas asociaban la palabra que identificaban para un determinado sonido, con un objeto dentro del aula. En el final, entonces, la educadora intenta realizar un cierre esperando que los niños hayan aprendido que se trata de *sonidos iniciales*. Es ella, finalmente, quien resume todo en este concepto e intenta explicarlo con palabras que se mencionaron en la actividad, alargando el primer sonido.

f) Episodios donde las adultas proponen una palabra de locación, colectiva o genérica, y hacen preguntas acerca de ella

En seis episodios de toda la muestra, a propósito de las experiencias de aprendizaje o momentos variables de la jornada, es posible observar conversaciones (breves y medianas) respecto de palabras que no son concretas, y para las que no hay un referente claro. En estas conversaciones, al igual que para casi todos los tipos de episodios revisados hasta acá, las adultas utilizan preguntas. Estas son, sobre todo, preguntas acerca de características de estos sustantivos, o de objetos relacionados con estos sustantivos. Por ejemplo:

A.: “Chicos, miren, unos amigos fueron a la playa... y yo les quiero enseñar una canción de la playa... donde hay agua, hay arena, ¿qué más hay?” N.: “¡conchitas!”

Este momento es parte de una experiencia más grande, en la que se presentan objetos de la playa y también se hace alusión al verano. En este caso, la adulta presenta la temática hablando de su vida (sus amigos) y dando cuenta de algunas características que definen a la playa (*agua y arena*). Finalmente, invita a los niños a decir qué otras cosas hay en este lugar. Más tarde, se observarán objetos ligados a la playa y la educadora volverá a hacer preguntas, pero ahora recordando lo que observaron:

A.: “Yo quiero saber, Srta. Monserrat, Srta. Isidora... ¿tú te acuerdas que había en la playa? Cuéntame dos cosas que había en la playa”. N.: “Había una toalla. Una toalla... (parece que la niña dice conchitas)” A.: “Y conchitas”.

Otro episodio parecido al ya mostrado, se genera cuando las adultas están mediando la experiencia de aprendizaje y quieren recordar lo que han venido viendo durante la semana. Así lo muestra el siguiente ejemplo, en el que se habla acerca de objetos y de maneras de vivir de los *primitivos* o *cavernícolas*:

A.: “tía, ¿qué estamos hablando en la variable 1? Contémosle a la tía que estamos conociendo los cambios del hombre”. N.: “Los cavernícolas”. A.: “Los cavernícolas o los primiii” N.: “tivos”. A.: “Voy a buscar unos recursos, los niños se han transformado. La XXX vino disfrazada hoy. Los niños han aprendido a conocer los hombres que vivían en las ca...” (No hay respuesta). “¿Dónde vivían?” N.: “¡En las cuevas!” A.: “En las cuevas. Y ahora, ¿dónde vivimos?” N.: “en las casas”. A.: “¿Y antes qué ropa usaban? ¿Cómo se vestían los cavernícolas? ¿Cómo hacían sus ropas?” A1: “¿De dónde sacaban sus ropas?” N.: “De los animales”. A1: “¿Y qué hacían los animales?” N.: “Hacían casas...” A.: “Con la piel de los animales”. A.: “Miren la ropa que usamos actualmente, ¿son iguales? ¡¡Hemos avanzado!!! y actualmente, la ropa se diseña con género”. A.: “Tía Keni, y tú preguntabas por los trabajos (muestra un mazo)”. A.: “quiero saber cómo se comunicaban los

cavernícolas... ¿qué usaban antes para dibujar?” N.: “Pieedras”. N.: “Tierra”. A.: “en la tierra, la mezclaban... ¿y qué hacían?” N.: “En los papeles”. A1: “en los tiempos antiguos pintaban con... ¿Con qué pintamos afuera? ¿Se acuerdan?” N.: “¡¡Betarraga!!” A.: “¿Y ahora qué usamos para dibujar? Con lápices. Y hoy día tenemos otra sorpresa. Pero primero vamos a ver un video para después pasar a la experiencia”.

En este episodio, que ha sido recortado, pues tiene una extensión un poco mayor, se puede observar cómo se trabaja un concepto –los *cavernícolas* o *primitivos*– para el que se genera un resumen de algunas características que se han estado viendo con los niños: dónde vivían, cómo vestían, el material para sus dibujos. Además, se va haciendo el contraste con lo que sucede actualmente con la humanidad para todas estas preguntas. Cabe destacar que todas las preguntas de las adultas son cerradas (implican una respuesta de una palabra), por lo que, finalmente, son ellas las que más participan de este recordatorio o construcción alrededor del concepto de *cavernícola*.

g) Episodios donde se realizan relaciones superficiales con otros conceptos

Este conjunto de episodios, que abarca seis segmentos de la muestra, suelen ser más largos que algunos de los anteriores. En ellos, las adultas, dentro de las experiencias pedagógicas, presentan objetos de los que se va hablando y que se van nombrando. Además, en estos episodios se mencionan otros objetos o seres (animales) que se parecen a lo que se habla, por lo que aparecen en variados de ellos la oración “se parece a...”. Con todo, no hay una profundización mayor en el parecido o diferenciación entre conceptos o palabras. Así, por ejemplo:

La adulta está hablando con un niño, luego de que él va a trabajar con las figuras geométricas junto a ella. A.: “¿La ventana tiene forma de...? ¿Esta ventana tiene forma de...? ¿De qué? ¿Te acuerdas? (le muestra algo de la pared que no se alcanza a ver). N.: “Círculo” A.: “De círculo. Y este, ¿cómo se llama? Cuadradoo. ¿Qué figura tienes en las manos, XXXX?”

En este caso, como se observa, la educadora intenta que el niño aplique su conocimiento de las formas geométricas a la ventana que está en la sala. En este sentido, le pregunta por la forma de la ventana y lo andamia, mostrándole una forma en la pared, de modo que el niño llegue a la respuesta correcta. Luego, continúa preguntando por otros nombres de figuras

geométricas que tienen en su puesto. Al final de esta experiencia, las adultas del aula, junto con los niños se reúnen y conversan acerca de lo que han hecho, como se lee en el siguiente ejemplo:

A.: “¿Con qué figura geométrica estaba jugando el Elías? A ver, el Elías me la va a mostrar” (Se para el niño). N.: “Con el cuadrado”. A.: “Con el cuadrado... Ese se parece al cuadrado, pero no es el cuadrado”. N.: “rectángulo. Con el círculo”. A.: “Y ¿por qué es un círculo? ... La Naomi me va a responder por qué es un círculo. ... ¿Ah? ¿Quién sabe?” N.: “Es una figura”. A.: “Es una figura cuuurva, otras son cuadradas. ¿Cómo se llama esa figura geométrica? Cuadrado, rectángulo, círculo, falta una (el niño va mostrando en la pared las figuras) N.: “Triángulo”. (...) A.: “¿Qué hicimos con las figuras geométricas? ... ¿Y para eso qué usamos? ¿Qué figuras geométricas utilizaste? (Para hacer la casa). Un cuadrado. ¿Cómo se llama esta? Un triángulo”.

Claramente, lo que más abunda en este ejemplo es la nominación (qué es, cómo se llama), sin embargo, al principio del episodio, el niño se equivoca en su asociación del *rectángulo*, pues lo asocia con el *cuadrado*. Ante esto, la educadora entiende el error, puesto que “se parece al cuadrado”, pero no profundiza en las características que hacen que el *cuadrado* se parezca al *rectángulo*. Luego de esto, se habla acerca del círculo, y la educadora pregunta por qué un *círculo* es un *círculo*. Como es de esperar, esta pregunta es muy compleja para los niños, que finalmente contestan con el hecho de que es una figura. La adulta intenta contestar por qué es un círculo (*Es una figura cuuurva, otras son cuadradas*), pero no logra dar con una respuesta concreta y consistente para los niños, por lo que finalmente continúa con la nominación de las figuras que han estado trabajando.

Finalmente, un ejemplo quizá algo más profundo de estas relaciones es el que sigue, en el cual se presenta un material para el que los niños tienen que adivinar su nombre, pero hacen relaciones con otros materiales que sí conocen. Todo esto, en el marco del trabajo con la prehistoria.

A.: “¿A qué se parece este material?, ¿a qué se parece este material? Tóquenlo. ¿Dónde han visto antes un material parecido a esto? Tóquenlo, sientan el aroma... ¿Lo han visto en otro lugar? ¿Se parece a algo que conocen ustedes?” N.: “chocolate”. A.: “se parece al chocolate, pero no se come, no es chocolate. Es arcilla”. Una niña le muestra sus manos a una de las adultas. A.: “miren, le quedaron las manos como cuando trabajamos con greda. Tienen que crear sus propias herramientas... o podemos hacer pocillos. ... A ver a mí se me ocurre hacer un plato”. Muelen y van

pensando qué van a hacer. A1: “Mira, yo voy a hacer un jarro”. E.: (escucha a un niño) “¿quién va a hacer una hamburguesa? ¿En el tiempo de la prehistoria comían hamburguesas? ¿Qué comían?” N.: “animales”. A.: “Animales, frutos, verduras”. A.: “Miren lo que yo hice”. N.: “parece un hueso”.

A.: “Un hueso de animal. Claro, se parece al hueso que queda después que come el perrito”.

Este ejemplo es bastante más largo que lo que se ha expuesto acá. En este caso, se quiere destacar lo que se ha resaltado para este tipo de episodios: la relación que hace con otros objetos (*chocolate – arcilla*). La educadora invita a que los niños puedan experimentar, tocar, oler el material (la arcilla) y que, a partir de esto, puedan decir qué es. Es probable que estuviera pensando en que los y las párvulas mencionarían la *greda* (que después menciona como un material que sí han utilizado), pero los niños generan una relación a partir del color y de la consistencia. Luego de esto, todos y todas trabajan con la arcilla, para crear un objeto que pertenezca al período de la prehistoria. En este marco, la educadora va mediando a aquellos niños que generan objetos que no cumplen con la premisa (*hamburguesa*) y haciendo preguntas respecto de, por ejemplo, qué comían en la prehistoria. Respecto de la última parte del fragmento, aparece el “parece...”, sin embargo, no hay una relación entre dos objetos o conceptos, sino que simplemente se utiliza esta oración para decir cómo es la figura que ha creado la educadora. Con todo, la educadora sí amplía el conocimiento del niño que menciona el *hueso*, agregando la imagen de los huesos que quedan después de que los perros comen.

h) Episodios donde se hacen relaciones superficiales con otras palabras de locación, genéricas o colectivas

A diferencia del tipo de episodios que recién se ha expuesto, esta categoría agrupa siete casos en los que se hacen relaciones entre palabras o conceptos, pero al menos una de estas palabras implica locación, es genérica o colectiva. Igual que el tipo anterior, estos segmentos son más extensos que los de los primeros tipos descritos, puesto que se genera una conversación respecto del concepto o palabra. En específico, en este caso se hacen comparaciones con realidades u objetos paralelos, para contrastar o comparar. Por ejemplo:

Los niños observan un video de la vida en la prehistoria, luego de haber trabajado modelando con arcilla, objetos de esa época. A.: “Miren ahí están haciendo las herramientas... El abuelito se

pinchó”. N.: “con una piedra” A.: “No tenía zapatos”. N.: “Los cavernícolas no tenían zapatos. A.: “Miren, el abuelito hizo una lanza, para cazar. ¿De qué se alimentaban entonces?” A1: “Ahhh, ¡estaba haciendo la piedra! ¿Qué lleva en su mano? ... Lanza se llama”. A1: (a un niño) “esa es la otra tribu que tú me decías”. (...) A.: “Era muy importante cazar animales, para poder vestirse y alimentarse. ¿Qué comemos nosotros? ... ¿A dónde vamos nosotros para comer alimento?” N.: “Al supermercado”. A.: “Al supermercado”.

En este episodio, la relación se observa al final, cuando se hace la comparación entre lo que comían los *cavernícolas* y lo que se come hoy en día. Asimismo, se intenta levantar la información respecto de desde dónde sacan el alimento los *prehistóricos* y los humanos actualmente. Esto queda incompleto, pues solo se habla de la compra en el *supermercado* en el día de hoy. La temática específica, con todo, comienza cuando se habla de la caza (de la lanza que tiene el “abuelito” en la televisión). Es en este momento en que se pregunta por la alimentación de los antiguos; sin embargo, como se lee, la conversación se desvía por la misma acción de las adultas (“estaba haciendo la piedra”, “esa es la otra tribu que tú me decías”), y se vuelve a ella con las mismas educadoras que dan cuenta de la importancia de cazar animales. Así, reordenando el fragmento, se puede hacer la inferencia de que los cavernícolas sacaban el alimento de la caza de animales, mientras que actualmente, se realiza comprando en lugares diseñados específicamente para comprar alimentos.

El siguiente ejemplo utiliza una comparación con objetos dentro del espacio del aula, pero, además, tiende a aparecer en él el hiperónimo que aúna todos los objetos de los que se está hablando: *figuras geométricas*:

Los niños, junto a las adultas, juegan al *Twister* con figuras geométricas. A1: “¿Qué figura geométrica es esa? ¿Cómo se llama?” N.: “rectángulo”. Otro N.: “el triángulo”. (Nunca queda claro cuál era). Adulta lanza el dado. A1: “¿En qué figura cayó? ¿Cómo se llama esa figura geométrica?” (no se escucha si le responden). Otra vez lo tiran. A1: “¿Qué figura es? Esa figura, dentro de la sala, ¿dónde más está?” (Un niño busca y apunta lugares). N.: “La mesa”. A1: “¿La mesa es un cuadrado o un rectángulo? ¿Qué figura geométrica es la mesa? (No hay respuesta) La mesa es un cuadrado”.

A2: “¿Cómo se llama esa figura? (No hay respuesta) Cuadrado”. A1: “A ver, siéntense, quiero hacerles una pregunta. En la sala, ¿dónde hay cuadrados?”. Una niña muestra la mesa. A1: “En la mesa. ¿Dónde hay otro, Claudia?” La niña saca un libro y se lo muestra a la A1.

En este caso, como se ha dicho, se utiliza el hiperónimo de figuras geométricas al preguntar a los niños/as: “¿qué figura geométrica es esa?”. Los y las párvulas parecen tener claro que el cuadrado, el triángulo, el rectángulo, son figuras geométricas, pues muchas veces responden; sin embargo, en general, al menos en este fragmento, no queda claro que figura es cuál (por la que preguntan). El segmento no se queda solo en esta nominación, sino que también se les pide a los niños que reconozcan figuras geométricas en el espacio en el que están (“¿La mesa es un cuadrado o un rectángulo?; en la sala, ¿dónde hay cuadrados?”. La primera vez que realizan esta pregunta no existe respuesta para la pregunta, por lo que ella misma la contesta; la segunda vez, quizá tomando la misma respuesta que la adulta había dado, una niña muestra la mesa (relacionándola con el cuadrado). La adulta vuelve a pedirle a la niña que busque otro objeto con esta forma y ella muestra un libro. El episodio efectivamente termina en este instante, y, al parecer, no hay corrección a lo que probablemente fuera un error (típicamente los libros son rectangulares). Así, la relación que se intenta es muy superficial, en cuanto a la retroalimentación que se da, así como tampoco da cuenta de relaciones “correctas”.

i) Episodios que rondan en entidades de segundo orden, con las que se hacen relaciones o se generan ejemplos

Estos episodios alcanzan a ser solo tres de la muestra. Además, es importante destacar que los tres pertenecen al mismo jardín (Jardín 2). Sin embargo, se trata de dos experiencias de aprendizaje (o variables) distintas. En la primera, se conversa acerca del *verano* (ya se ha hecho referencia a algunos fragmentos en otro tipo de episodios). En este caso, de manera muy breve, se conversa acerca de la palabra o el concepto mismo, y no, como antes, de los objetos que se utilizan durante esta época del año. En específico:

A.: “¿En qué estación del año estamos?” N.: “¡en invierno!” A.: “¿En serio?” N.: “Nooo, en verano”. A.: “¿Y por qué sabemos que estamos en verano? ¿Cómo sabemos que estamos en verano?” N.: “Por el calor”. N.: “Porque los niños se están bañando”. A1: “Miren, ¿a dónde están? ¿A dónde se fueron esos niños?” (muestra una lámina con dibujos de niños). N.: “¡A la playa!” A.: “¿Y porque habrán ido a la playa?” (No hay respuesta). Pero, ¿por qué creen ustedes que es verano?” N.: “Porque hace mucha calor”. A.: “¿Y por qué más?” N.: “Porque hace mucha calor”.

A.: “¿Y podemos andar con abrigo? ¿y con botas? ¿y con paraguas?” (Los/as niños/as van diciendo que no a cada pregunta). A.: “¿Y en el verano llueve?” N.: “No”. A.: “A veces. ¿Es lindo el verano, cierto? ¿Y qué cosas haces tú en el verano?” (a una niña). N.: (no se oye lo que dice) A.: “La Monse dice que su papá le arma la piscina”. A1.: “Ah, porque hace calor, ¿verdad?”

En primer lugar, es necesario recordar que la palabra *verano*, en este caso, es considerada de segundo, puesto que se refiere a un proceso del tiempo (sustantivos que designan unidades temporales se incluyen en este tipo). En este caso, se habla específicamente del *verano*, lo que se observa, sobre todo con las preguntas: “¿por qué sabemos que estamos en verano?, ¿cómo sabemos que estamos en verano?” y para las que se intenta andamiar respuestas en los niños, mostrándoles una lámina de la playa, por ejemplo. A partir de esta acción, los y las párvulas contestan que hace calor. Luego, las adultas intentan hablar de cuál es el vestuario que se usa en esta estación del año, poniendo solo ejemplos para el invierno, preguntando incluso si llueve, pregunta que es confusa, pues los niños dicen que no, pero ella responde que a veces, sin profundizar en aquello.

Los siguientes dos ejemplos ocurren en el contexto de una actividad física. La adulta a cargo ordena las mesas y sillas de la sala, de modo de hacer un *circuito*. Antes de comenzar la actividad, esta adulta genera una breve conversación para hablar acerca de lo que van a hacer:

A.: “¿Quién me puede decir qué vamos a hacer ahora? ¿A quién se le ocurre?” N.: “Vamos a hacer una voltereta, vamos a pasar por debajo de la mesa, y saltar con los pies”. A.: “Mira tú, muy bien, pero ¿cómo se llama todo esto que vamos a hacer? N.: “Ejercicios” A.: “muy bien. Pero, ¿cómo se llama? ¿Les doy una pista? Cirrr...” N.: “Cir... un insecto”. A.: “Circuito chicos, circuito. ¿Qué más?” N.: “Circuito neuromotor”. A.: “¡¡Bien!!! ¿Y para qué sirve esto que vamos a hacer?” Una niña le habla de su mamá. A.: “Ya. ¿Y para qué sirve hacer el circuito neuromotor?” N.: “Para estar bien”. A.: “Ya, muy bien”. N.: “Para proteger nuestro cuerpo”. A.: “Para proteger nuestro cuerpo. ¿Y para qué más?” N.: “Para que nuestro cuerpo sea grande”. A.: “Para que nuestro cuerpo sea grande y podamos crecer”. N.: “Ir al colegio”. E.: “Muy bien”.

Desde el principio de esta conversación, la adulta intenta que los niños nominen lo que ella ha montado y que van a hacer (el *circuito neuromotor*). Sin embargo, los niños le mencionan lo que observan e infieren (y que se entiende que ya han realizado): cada uno de los movimientos que se les pedirá hacer en cada estación. Efectivamente, el niño que

responde esto es retroalimentado positivamente por la adulta, pero ella sigue preguntando “cómo se llama todo esto”. Los y las párvulas abstraen lo que ha mencionado el compañero, y dicen que son *ejercicios*, que ya es una palabra de segundo orden, por referir a un proceso que sucede en el tiempo, y, además, es un hiperónimo que agrupa lo más concreto que el niño ha explicitado. Con todo, la adulta insiste en un concepto o palabra que los niños parecen no recordar, entregando el clásico andamiaje en el que se tiene que completar la oración. Esto no genera una respuesta “correcta” inmediata, hasta que, luego de que ella menciona la palabra *circuito*, el mismo niño que había dicho cada uno de los ejercicios, explicita que es el *circuito neuromotor*. Ya con esta respuesta, la educadora indaga en la funcionalidad o las bondades de realizar este *circuito*.

Al finalizar la anterior actividad, la adulta cierra con una breve conversación en la que ya no hace alusión al *circuito neuromotor*, sino que habla de la palabra que los niños habían explicitado anteriormente: *ejercicios*.

A.: “Chiquillos, ¿quién me puede decir qué hicimos?” N.: “¡ejercicios!” A.: “¿qué ejercicios hicimos, a ver?... ¿y cuáles hicimos?” N.: “voltereta”. A.: “el segundo”. N.: “pasar por debajo de la mesa, arrastrarse”. A.: “¿el tercero?” N.: “saltar con los pies juntos”. E.: “¿Y cuál fue el que más les gustó? Este ejercicio nos hace muy bien para nuestro cuerpo, para nuestra mente”.

Como se observa, los niños, luego de haber realizado la actividad, vuelven al concepto de *ejercicios*, lo que es retomado por la educadora, quién pide que se recuerde cada ejercicio realizado. La conversación finaliza dando una característica del *ejercicio*: que hace bien para el cuerpo y la mente.

j) Episodio donde se habla de una palabra abstracta y se ejemplifica lo que ella implica

Este tipo solo tiene un ejemplo en la muestra. Se trata de un episodio, al principio de la jornada de un jardín infantil, cuando los niños se saludan. En este momento, se revisan las normas de la sala, que están graficadas en cartulinas en la sala, y sucede lo que sigue:

A.: “Ya chiquillos, miren, ¿se acuerdan cómo se llamaban estos que están acá?” N.: “Los hábitos sociales”. A.: “Hay que levantar la mano. Miren, escuchen, aprendiendo a escuchar, muy atento voy

a estar... tú me prestas y yo te presto... Joaquín, ¿hay que pelear?” N.: “No”. A.: “No. (...) Cuidar y apoyar, qué hermoso es ayudar. Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar. Si sacamos alguna cosa, hay que dejarla donde estaba. ¿Y estas qué son? Las normas de...” N.: “Convivencia”. A.: “¿en la fila me muevo así? (se mueve en la silla para los lados) ... ¿para ir al patio, hay que ir corriendo?” N.: “No”. A.: “Y esas eran las normas de...” N: “Convivencia”. A.: “Si salimos al patio hay que ir por las escaleras”.

Como se lee en este ejemplo, la educadora pide que se nombre lo que hay en dos columnas: los hábitos sociales y las normas de convivencia. Estos nombres están puestos como títulos en cada cartulina. Sin embargo, no hace ninguna diferencia concreta entre los dos conceptos, sino que solo los diferencia a partir de los ejemplos que hay para cada uno: para los primeros, aprender a escuchar, compartir, no pelear, ayudar; para las segundas, estar bien quieto en la fila, no correr para salir al patio. Los niños contestan rápidamente las pocas preguntas que hace la educadora, acerca de si está bien hacer una cosa o no.

VI.4.2.3. Otros casos de episodios sin categorizar

Como se mencionó al dar cuenta de las distintas categorías y de su frecuencia, existen diez casos que, por sus características nucleares, no fueron agregados a los tipos de episodios comentados recién. Con todo, es preciso destacar que varios de estos episodios comparten características con algunos de los ya vistos: en la mayoría de ellos hay nominación de objetos que están en el aula, hay preguntas que piden nombres de objetos, o preguntas respecto de características de los sustantivos de los que se habla. Así, se han rescatado tres de estos episodios que tienen características más sobresalientes y distintas respecto a lo descrito hasta acá. Estos tres ejemplos incluyen sustantivos no concretos (hiperónimos o sustantivos genéricos, entidades de segundo orden y un sustantivo abstracto). En términos de las acciones que se realizan en cada cual, estas son distintas. Por ejemplo:

En un momento de espera (momento sin instrucción), una adulta se acerca a unos niños que juegan con animales. A.: “¡uyyyy, aquí tenemos animales domésticos y animales salvajes! ¿Cuáles serán salvajes? (van separando). ¿Dónde viven los animales salvajes?” N.: “en el bosque”. A.: “yaaa, ¿dónde más? ¿Viven en la casa o en el zoológico?” N.: “En el zoológico”. A.: “En el zoológico y en otros países. ¿Cuál es doméstico de todos los que están acá? ¿La tortuga será doméstica?” N.: “No”.

A.: “¿Nooo?” La educadora se para a hacer otras labores.

En este episodio, se alude a los *animales*, categorizándolos en *salvajes* y *domésticos*, sin explicitar la diferencia entre ellos, pero intentando que los niños que juegan los separen. Además, se hace alusión a algo que podría ser una diferencia entre estos dos tipos de animales: su hábitat, preguntando dónde viven los salvajes y dando las alternativas de la casa o el zoológico (cabe destacar que en la respuesta de la adulta “en el zoológico y en otros países”, habría un error de conceptualización, pues en otros países también hay animales domésticos).

Los dos casos que siguen, se dan en el marco de momentos con instrucción explícita: el primero, al inicio de la jornada, en el momento en que se revisa el día, el tiempo y la asistencia. El segundo, en el contexto de una experiencia de aprendizaje en la que se intenta vivenciar y comprender la discapacidad. En el primero de los ejemplos se habla acerca de los días, sobre todo, del *sábado*. En este sentido, se trata de un sustantivo ‘entidad de segundo orden’:

A.: “¿Qué día es hoy? ¿Quién sabe? Levante la mano”. N.: “lunes”. A.: “Nooo. Miren, se fue el lunes, chao lunes... (lo hace hasta el jueves) Y después del jueves, ¿qué día viene? Mira, lunes, martes, miércoles, jueves”. N.: “¡viernes!” (Cantan canción). A.: “Ya, entonces hoy día es...” N.: “¡viernes!” A.: “Hoy es viernes. ¿Y mañana? ¿Qué día será?” A1: “Acuérdense de la canción... (Cantan)”. A.: “Acuérdense que mañana se quedan con el papá y la mamá durmiendo. Es saaa...” N.: “Sábado”. Otra niña: “Yo dije el sábado”. A.: “Muy bien la Pascal, dijo sábado”. N.: “Yo me voy a quedar a hacer queques”. A.: “Muy bien, el día sábado es para compartir con la familia”.

En este caso, como en la mayoría de las aulas de estos niveles, se intenta que los niños reconozcan y nominen el día actual, lo que, en este caso, viene acompañado de mucho andamiaje (listar los días en orden, cantar una canción). Al tener que nominar el día siguiente sucede lo mismo, pero luego de nominarlo, se dan algunas características para este día: el día de compartir con la familia, de hacer otras cosas, de quedarse con el papá y la mamá durmiendo (característica entregada como una pista para llegar al nombre del día).

En el último caso, como se dijo, se conversa respecto de la *discapacidad*. Este sustantivo es abstracto (típicamente abstracto) y, en el ejemplo, se intenta definir lo que es, para luego pasar a ejemplos y, finalmente, ejemplificar de manera corporal. El ejemplo es el siguiente:

A.: “¿Ustedes se han dado cuenta de que los amigos de la Teletón, algunos tienen situación de discapacidad? ¿Saben qué es eso? Es cuando tiene capacidades diferentes, por ejemplos, algunos amigos no pueden mover sus piernas. Hay otros que pueden mover sus piernas, pero que nacieron sin sus brazos. Desarrollan otro tipo de capacidades, que pueden dibujar con el pie... cosas así. Nosotros, ¿qué pasaría si nos faltara una piernita? ¿Si anduviéramos así? (Se paran y se toman la pierna, intentan avanzar). Tratemos de caminar, a ver. ¿Les cuesta?” A1: “Martín se cayó. Porque cuesta mantener el equilibrio. Pensemos en algo como poder pintar. ¿Con qué pintan? ¿Con qué pintas tú, Edgardo?” N.: “Con las manos”. A.: “Martín dice que pinta con plumones. La Antonia dice que pinta con su hermano, pero ¿qué pasaría si no tuviéramos manos? ¿Con qué podríamos pintar?” N.: “con los pies”. A.: “Con los pies, ¿y con qué más?” N.: “Con las manos”. A.: “Pero cómo, si no tenemos manos. Ahora vamos a hacer un ejercicio, algunos no van a poder ver, otros no van a poder escuchar (...)”







En primer lugar, es importante destacar que la *situación de discapacidad* se ancla con un contexto conocido para los niños (además, la fecha de grabación del video es próxima a la Teletón): la Teletón. Así, podría ser más fácil de comprender este concepto para ellos y ellas. Ahora bien, y como sucede típicamente, la definición toma forma de “es cuando...”, en este caso, tener *capacidades diferentes*. El problema de esta definición es que sigue siendo igual de abstracta que la *discapacidad*, es por eso que, incluyendo el conector que implica ejemplos (‘por ejemplo’), comienza a dar cuenta de distintas situaciones en que los niños tienen discapacidades motoras. Esto tiene su punto álgido en la idea de pararse y caminar (andar) como si tuvieran solo una pierna. En este caso, se avanza a lo que les pasaría a ellos, a cómo podrían hacer las cosas que normalmente hacen.

VI.4.3. Síntesis de tipos de episodios encontrados en que se habla de palabras: ¿cómo se utiliza el lenguaje para hablar de palabras?

Una vez identificados los tipos de episodios para hablar de palabras que aparecieron en la muestra, fue posible visualizar en qué medida las distintas formas de hablar de palabras (contextos, interacciones, palabras y funciones) podían ser analizadas desde la perspectiva de cómo, en cada episodio, se trabaja el significado de las palabras. Así, aparecieron diferentes formas en que las palabras se relacionan con objetos (en el caso de ostensión y

denominación) y, más centralmente, las distintas formas en que se trabaja el significado a través de la relación de palabras entre sí. Para cada episodio, se caracterizó el tipo de relación que se establecía con otras palabras representando estas relaciones a través de las flechas que se describen en la Tabla 18.

Tabla 18: Simbología de esquematización y síntesis de movimientos de los distintos ejemplos para categorías de episodios

Símbolo	Significado
	Movimiento hacia el lado, en este caso, denominando una cosa o acción en el mismo nivel.
	Movimiento hacia el lado, extendiendo la palabra u objeto del que se habla relacionándola con otra palabra en un mismo nivel. Se entrega más información respecto de la palabra de que se habla.
	Movimiento hacia arriba, esto es, categorizando el objeto del que se habla. Se realiza una extensión jerárquica. Incluye la funcionalidad de un objeto (el para qué).
	Movimiento hacia el lado, pero de contrastación, es decir, se contrastan dos palabras para entender alguna diferencia.
	Movimiento de singularización hacia abajo, es decir, se entregan ejemplos para una determinada categoría, se especifica. Movimiento de lo general a lo particular.
	Movimiento de extensión hacia abajo, se relaciona con palabras que extienden el significado hacia causas o fundamentos.

El uso de estas flechas para caracterizar las formas en cómo se trabaja el significado y el tipo de relación que se establece entre palabras, permite visualizar los episodios en términos de si trabajan preferentemente la amplitud de vocabulario (extensión hacia el lado) o profundidad de este (extensión hacia otros niveles que permite dar cuenta de su significado al modo de la definición).

Siguiendo esta codificación, se esquematizaron los episodios que se han mostrado en el anterior apartado¹⁵. Es importante considerar que no se toma en cuenta, para esta síntesis, quién realiza el movimiento o acción, sino que solo se considera la presencia de la misma. Además, en el presente apartado se muestra, aludiendo a la reducción de complejidad, solo

¹⁵ La tabla con todos los ejemplos y su esquematización está en el apartado de Anexos.

un ejemplo para cada esquema resultante. Se intenta mostrar el ejemplo más característico de cada esquema. A partir de lo anterior, se formaron seis grandes grupos que se describen a continuación.

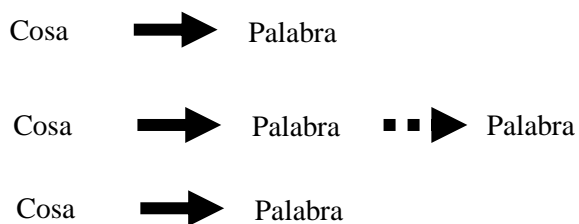
En primer lugar, se identifica un grupo de episodios donde se trabaja el significado de palabras a través del movimiento más simple y básico, encontrado en la muestra: **el movimiento de identificación**, en el que se pone atención a un objeto presente, y luego, este es nominado o identificado por su nombre. Esto se grafica y ejemplifica de la manera que sigue:



Un niño está dibujando con una adulta a su lado. Se acerca otro niño. N.: “¿Qué es eso?” A.: “Un sol.”

En este caso, la pregunta alude a la “cosa”, que es el dibujo que un niño está haciendo y la adulta entrega la palabra, en un movimiento de denominación.

Luego, se observa un siguiente nivel de complejidad para trabajar el significado de las palabras, donde se agrupan formas de **extensión horizontal**. Aquí se observa un movimiento horizontal (identificación), pero que, sin embargo, se suele extender más allá el conocimiento de la palabra, aludiendo a otras relacionadas, o dando características del objeto o situación del que se habla, se caracteriza en el siguiente ejemplo:



N.: “¡Mira!” (a la adulta) A.: “¿qué es?, ¿qué es eso?” (No se oye). A.: “Limón (repite lo dicho por el niño)”. A.: “Ooohhh, ¿y eso que es?” N.: “Pepinillo” A.: “Pepinillo, pero ese (apunta a una parte del libro). Ese es un ají. ¿Tú comes pepinillo en tu casa? (el niño niega con la cabeza) ¿Quién compra? ¿tu tata? ¿De qué color son los pepinillos?” N.: “Verde” A.: “Verde, muy verde. ¿Y ese? ¿Cómo se llama?” (No se escucha) “El pepinillo que tú te comes es de color...” N.: “verde”. A.: “verde, ¡muy bien! ¿Y este? ¿Lo conoces? ¿Cómo se llama? ¿Sabes cómo se llama ese? (No se escucha más la interacción).

En el ejemplo, se introduce o llama la atención respecto de tres cosas, sin ponerlas en relación: el limón, el ají y el pepinillo. En todos los casos, el movimiento es para identificar el objeto representado, y, en el caso del *pepinillo* se realiza una extensión: si el niño come pepinillo, quién compra y de qué color son. Toda esta información, como ya se ha dicho, extiende el conocimiento de la simple identificación.

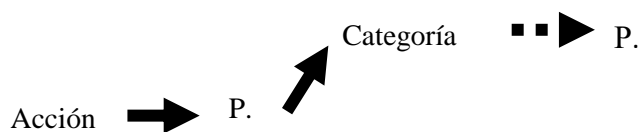
Ahora bien, para esta extensión horizontal (y dentro del mismo segundo nivel de complejidad anterior), también se realiza (en una menor cantidad de veces) una diferenciación o distinción con otros elementos. Por ejemplo:



A.: “¿Qué día es hoy? ¿Quién sabe? Levante la mano”. N.: “lunes”. A.: “Nooo. Miren, se fue el lunes, chao lunes... (lo hace hasta el jueves) Y después del jueves, ¿qué día viene? Mira, lunes, martes, miércoles, jueves”. N.: “¡viernes!” (Cantan canción). A.: “Ya, entonces hoy día es...” N.: “¡viernes!” A.: “Hoy es viernes. ¿Y mañana? ¿Qué día será?” A1: “Acuérdense de la canción... (Cantan)”. A.: “Acuérdense que mañana se quedan con el papá y la mamá durmiendo. Es saaa...” N.: “Sábado”. Otra niña: “Yo dije el sábado”. A.: “Muy bien la Pascal, dijo sábado”. N.: “Yo me voy a quedar a hacer queques”. A.: “Muy bien, el día sábado es para compartir con la familia”.

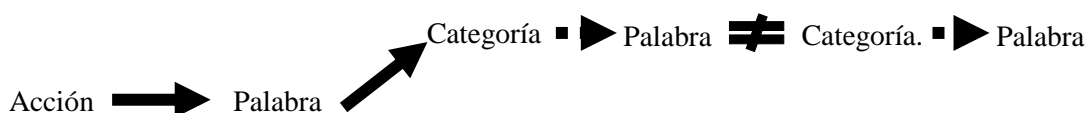
En el caso de este ejemplo, el movimiento implica nombrar el día actual. Al no lograrlo, las adultas andamian la respuesta de los niños realizando oposiciones con los otros días (ej.: “chao lunes”, canción de los días), es decir, a partir de la respuesta incorrecta (el día incorrecto) llegan a nombrar el día *viernes*. Esto está graficado, entonces, con los símbolos de “no es igual”. Finalmente, se realiza una extensión horizontal (se entrega una característica) para uno de los días: el día sábado en el que se comparte en familia.

En tercer lugar, aparecen formas de trabajar el significado de la palabra en que estas se inscriben en **categorías jerárquicamente superiores**, extendiéndose el significado en este nuevo nivel. En este sentido, el movimiento que se realiza es hacia arriba, tratándose de una relación taxonómica. Por ejemplo:



En el momento de conversación luego del desayuno, una niña levanta la mano y dice: “Tía, el XXX va a ir a mi colegio”. A.: “Muy bien, ¿y a qué se va al colegio? A jugar, pero no peleando, no se pegan patadas”. (Justo unos momentos antes había un caso de niños que peleaban).

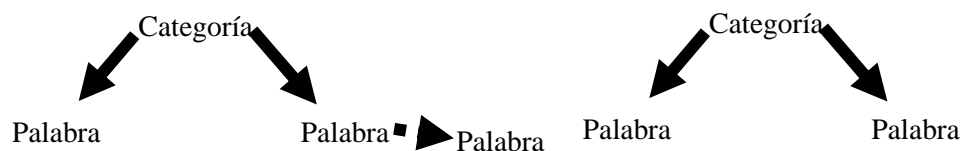
Se pone la atención en una acción: que alguien va a ir al colegio, para lo cual se da un nombre, pero se sube un nivel, al incluir en la conversación la función del colegio (el para qué), generalizando la idea de que a todos los colegios se va a jugar y no a pelear. Un ejemplo parecido, pero donde la categoría es contrapuesta a otra palabra es el siguiente:



En el recreo, un niño se queda dentro de la sala jugando con los juguetes, solo, mientras la adulta ordena. El niño dice: “no me gusta el patio”. A.: “pero al jardín se viene a compartir, en la casa se juega solito”.

En este ejemplo, se parte de una acción (‘no gustar el patio’) que implica no compartir. Esta idea es tomada por la adulta, quien la incluye dentro de la categoría *jardín* (o acciones que se hacen en el jardín) y que contrapone a otra categoría: la *casa* (donde se hacen otro tipo de acciones). De este modo, la conversación implica, nuevamente, una generalización, para la que, en este caso, se ha asumido un movimiento hacia arriba.

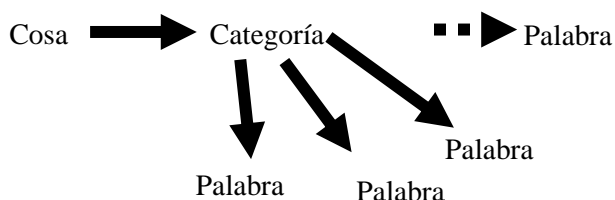
En cuarto lugar, se observan unos pocos ejemplos en los que las palabras se inscriben en **categorías jerárquicamente superiores, pero para luego singularizar**. Es decir, se presenta la categoría (movimiento hacia arriba), pero también se vuelve a bajar, sobre todo, a partir de ejemplos. El siguiente fragmento muestra este movimiento:



La adulta presenta tres distintas estaciones con animales, en las cuales van a trabajar los niños: animales de juguete, animales en láminas y títeres. A.: “Estos son animales” N.: “¡Yo quiero la jirafa!” A.: “¿Y cómo se llama esto?” N.: “Perro” A.: “¿Y cómo hace el perro?” N.: “guau guau”. A.: “Y esta es la jirafa...”. Se va a otra estación. A.: “Acá tenemos animales en láminas, para los que les gusta observar”. Se mueve a la última estación. A.: “Acá tenemos, miren miren (se pone un títere) ¿cómo se llama esto?” N.: “Títeres”. A.: “Títeres de mano y títeres de dedo”.

En el caso que se observa, y dada la manera de trabajar en la experiencia pedagógica, se presentan, de modo algo más extenso, dos categorías: los *animales* (mostrándolos) y los *títeres* (también señalándolos). En este caso, existen objetos para los que se especifica su categoría, pero para los que, luego de realizar aquello, se entregan ejemplos, características o sub-categorías de los mismos (esto último, en el ejemplo “títeres de mano y títeres de dedo”), por lo que se vuelve a “bajar” al nivel de la palabra. Además, en uno de estos movimientos hacia abajo, se entregan características de una de las palabras (*perro*).

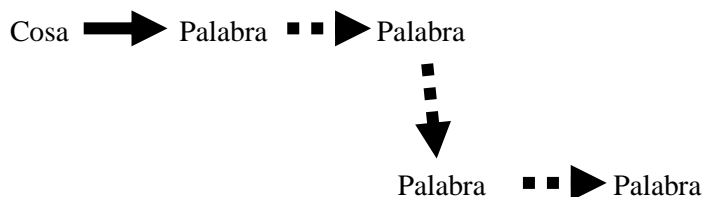
El penúltimo nivel, a partir de este análisis y síntesis, implica principalmente un trabajo de significado en que una categoría se **extiende a través de palabras de nivel inferior** que a la vez se extienden horizontalmente entregando más información:



A.: “Chiquillos, ¿quién me puede decir qué hicimos?” N.: “¡ejercicios!” A.: “¿qué ejercicios hicimos, a ver?... ¿y cuáles hicimos?” N.: “voltereta”. A.: “el segundo”. N.: “pasar por debajo de la mesa, arrastrarse”. A.: “¿el tercero?” N.: “saltar con los pies juntos”. E: “¿Y cuál fue el que más les gustó? Este ejercicio nos hace muy bien para nuestro cuerpo, para nuestra mente”.

En este caso, se pregunta inmediatamente por la categoría que agrupa a lo realizado en una actividad (*ejercicios*) y para la cual, los niños ya habían colocado el nombre (*circuito neuromotor*). Luego de ello, la adulta solicita más especificación, es decir, ejemplos de ejercicios, por lo que se menciona la *voltereta*, *arrastrarse* y *saltar con los pies juntos*, todo lo cual, son ejemplos de algún tipo de ejercicios.

Distinto es el caso del siguiente y último nivel, en el cual se extiende hacia un nivel inferior que **da cuenta por causas o fundamentos del significado**, profundizando:



Los niños ven un video acerca de las partes del cuerpo. A.: “¿vieron? Zamba es un doctor que sale hablando y que nos recordó las partes del cuerpo y dijo que habían partes íntimas”. N.: “pene...” A.:

“¿y por qué son íntimas? ¿Y por qué son íntimas?” N.: “porque están con ropa”. A.: “porque están con ropa, nadie las puede ver”. N.: “y nadie las puede tocar, solo la mamá cuando nos baña”. E.:

“Ahora los voy a invitar a las mesas para dibujar...”

En este ejemplo es clave la pregunta “¿por qué son íntimas?”, puesto que conduce la conversación a una mayor profundidad, en la que es posible pensar qué significa que las *partes íntimas* sean íntimas. Ahora bien, esto parte desde el video en el que se habla de estas partes y con la interrupción de un niño que menciona la palabra *pene* (dando un ejemplo de partes íntimas). Luego de la pregunta, entonces, se genera la idea de que están con ropa, lo que es extendido por la adulta (“nadie las puede ver”) y por un niño (“nadie las puede tocar...”).

VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el presente apartado se exponen las conclusiones de esta investigación, así como la discusión que se genera a partir de los resultados y su diálogo con la investigación. Esta sección se estructura a partir de las preguntas que han guiado este estudio.

VII.1. ¿Cuánto se habla de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos?

En general, la muestra analizada da cuenta de que sí se habla de palabras en las aulas. En específico, se trata (reunidos todos los momentos) de un 17,2% de las jornadas hasta antes del almuerzo de los niños. Es necesario aclarar, por cierto, que en ninguno de los casos se trata de actividades explícitas con enseñanza del vocabulario. Antes bien, se trata de episodios, principalmente breves, en los que aparece como central el hablar de alguna palabra o concepto. Como fue posible observar en los resultados, estos episodios tienden a aparecer mayormente en instancias de enseñanza explícita (trabajando distintos Núcleos de aprendizaje, como Pensamiento matemático, Exploración del entorno natural, u otros) y, además, en estos casos son más extensos, lo que estaría en línea con el hecho de que es en los momentos variables en los que los educadores de la sala asumen una intención pedagógica más explícita (Lagos, 2021). Por el contrario, en los momentos en que no existe una instrucción explícita, se encontraron menos episodios en los que se hablaba de palabras, pero, aun así, existen. Esta idea está en la línea de lo que destacan las Bases Curriculares del nivel (2018): todos los momentos de la jornada son momentos para enseñar y para aprender.

Así también, la variabilidad entre cada Jardín Infantil de la muestra es importante, en términos del tiempo que cada uno dedica a hablar de palabras. Por un lado, el Jardín que menos tiempo dedica a esto, lo hace por solo 6 minutos y 25 segundos; mientras que el que más tiempo ofrece para las conversaciones respecto de palabras, lo hace por 57 minutos y 20 segundos. Es importante recordar que, en promedio, la jornada considerada para este estudio es de 4 horas. Esta variabilidad podría tener relación con el tiempo que, en los jardines infantiles que muestran mayor cantidad de episodios y mayor extensión, se dedica a realizar experiencias de aprendizaje con una clara intención pedagógica. Así, pareciera ser que, a más tiempo en experiencias variables, mayores son las posibilidades de hablar de palabras. Por

otro lado, esta variabilidad daría cuenta de las diferencias, no solo en la planificación, sino que en las oportunidades de conversación de conceptos que se darían entre los distintos centros. Con todo, se recalca que, tanto en la formación docente, como en los referentes curriculares del nivel, no existen lineamientos ni recomendaciones respecto a hablar de palabras, pero sí los hay para la enseñanza de vocabulario nuevo. Sin embargo, esto tradicionalmente es visto como una actividad o experiencia específica, aparte del resto de la jornada.

Por último, es necesario destacar el tiempo de duración de los episodios, más allá de los Jardines donde se realizan. Por un lado, se observan episodios de casi 30 minutos en uno de los Jardines; sin embargo, por otro lado, existen momentos para hablar de palabras tres segundos. Estos últimos fragmentos son los que más abundan en la muestra, lo que da cuenta de la poca profundidad con que se generarían estos diálogos. Específicamente, al describir algunos de estos episodios fue posible observar que muchas veces se trataba solo de dos o tres turnos, en donde se etiquetaban objetos y se repetía lo que los niños habían mencionado. Es decir, no había mayor profundización, a partir de la ejemplificación, de alguna contrapregunta, u otras acciones posibles para que los niños puedan aprehender aquellas palabras en las que se pone la atención. En otras palabras, se trabaja mucho más el aspecto receptivo de las palabras (su comprensión e identificación del nombre), que la capacidad para que los niños puedan hablar con palabras que van aprendiendo.

Con todo, estos resultados complementan y, más bien, amplían lo que indica la literatura: que existen pocas oportunidades para desarrollar el léxico de manera explícita (Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Larrain et al., 2012; Mendive & Weiland, 2013; Strasser et al., 2009). En este estudio sí se observan varias oportunidades para desarrollar el vocabulario, poco profundas casi todas, pero sí existen. La diferencia que se encuentra tiene que ver con dónde han mirado las investigaciones anteriores: solo en actividades con foco en el lenguaje (experiencias de aprendizaje), cuando, desde lo que se sabe del funcionamiento de las aulas de Educación Inicial, cualquier momento puede implicar una oportunidad para enseñar. Además, no solo en los libros o las experiencias de lenguaje hay trabajo en vocabulario, también hay palabras de las que hablar cuando se trabajan otros núcleos.

Así entonces, solo a partir de los resultados que dan cuenta del tiempo que se habla de palabras en la muestra, es posible afirmar que, aunque sí se habla de palabras en la Educación Inicial –sobre todo en contextos de experiencias pedagógicas–, la importancia que se le entrega a hablar de palabras o conceptos es menor, pues, cuando se dan este tipo de episodios, son más bien breves, lo que podría estar relacionado con la poca o nula importancia que se le ha entregado a esta acción, desde los referentes curriculares y la formación inicial y continua para el nivel.

VII.2. ¿Cómo son las interacciones entre educadores y niños cuando se habla acerca de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?

Los episodios analizados en esta investigación implicaron, en su mayoría, diálogos con el curso completo, sobre todo iniciados por las adultas (aunque es importante recordar que las técnicas tendieron a iniciar episodios con niños específicos o con grupos más pequeños de niños). Quizá, por esta misma situación, los episodios en que iniciaron los niños, a partir de sus ideas o palabras, se da en menor cantidad. Esto, pues es probable que los niños necesiten de contextos con menos hablantes para expresar sus ideas u opiniones. Así, por ejemplo, fue posible descubrir que los niños iniciaban más episodios cuando no estaban en actividades dirigidas y controladas por las adultas. La idea anterior está en línea con lo que ha dicho la investigación respecto de las interacciones: en ellas suele predominar la voz de las adultas por sobre la de los niños, y suelen ser ellas las que guían las conversaciones, sin considerar del todo las perspectivas de los segundos (Treviño et al., 2013).

A la anterior información se suma el hecho de que las veces que comienzan los niños los episodios, suelen estar en momentos sin instrucción. Incluso, en estos momentos los niños hacen alusiones a palabras más que las adultas. Esto podría mostrar que los niños necesitan de contextos de confianza y libertad para poder mostrar sus intereses: espacios con menor cantidad de niños, ambientes donde no existe una “actividad” típicamente liderada por las adultas, e incluso relaciones de poder con una menor brecha (lo que podría relacionarse con que las técnicas, que tal vez establezcan una relación distinta con los niños, tendieron a establecer diálogos con niños específicos o grupos más pequeños). Esto, como se ha dicho,

se relaciona con cómo generar espacios para la consideración de las perspectivas, ideas e iniciativas de los niños. Asimismo, y en relación con el tema de esta investigación, estos ambientes son muy importantes para el uso del lenguaje, dado que las elecciones lingüísticas que se realicen, así como las opciones de participación, serán definidas a partir de los contextos, tal como lo indica la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional.

Por último, es importante considerar, respecto de las interacciones, el uso de preguntas, que, en este caso, se presentaron en la mayor parte de los episodios. Con todo, las preguntas de mayor aparición son aquellas que buscaban que los niños denominaran objetos o que entregaran alguna característica respecto del mismo. El uso de estas preguntas se relaciona directamente con las acciones que se hicieron con el lenguaje (lo que se discute más adelante), pero es importante considerar que para autores como Rowe (2000) o Pan et al. (2005), la denominación, que se acompaña con el señalamiento de un objeto, aporta positivamente al desarrollo del vocabulario, en tanto se intercambia información y se establece la atención conjunta entre adultos y niños. Además, la aparición de este tipo de preguntas (principalmente cerradas, en cuanto solicitan una respuesta correcta, representada en una sola palabra) podría estarles mostrando a los niños las maneras de construir significado en los entornos escolares. Esta última idea, por cierto, no implica necesariamente un aspecto que genera más aprendizaje en los niños, pero sí podría implicar una manera de interactuar que suele llevarse a cabo en las aulas, tanto de Educación Inicial (Treviño et al., 2015), como de Educación Básica (Treviño et al., 2019).

VII.3. ¿Cómo son las situaciones en que niños y educadores hablan de palabras en aulas de Nivel Medio Mayor?

Como se expuso al comentar la frecuencia de momentos para hablar de palabras, además de haber encontrado momentos en que se habla de palabras en Educación Inicial, se puede aseverar que estos son más abundantes cuando se está en presencia de experiencias de aprendizaje o una instrucción explícita y planificada. Esto no incluye solo actividades propiamente tal, sino que también incluye momentos de juego en los que las adultas han preparado el ambiente para que los niños puedan decidir qué y cómo hacer. Se podrían proponer algunas hipótesis de por qué sucede esto, como, por ejemplo, que pareciera que las

adultas, cuando están en momentos de instrucción, tienen otro modo de interactuar, en el que son más conscientes de su labor formadora; también podría proponerse que las actividades planificadas, que giran alrededor de temáticas dentro de Núcleos de Aprendizaje, son espacios más propicios para hablar de palabras, por el mismo hecho de referir a temáticas definidas (el verano, la discapacidad, los prehistóricos, las figuras geométricas, etc.). Esto último se relaciona con los Núcleos de aprendizaje que también fueron codificados. En específico, las experiencias relacionadas con Ciencias, Ciencias Sociales o Pensamiento Matemático, fueron más fructíferas para la aparición de este tipo de episodios, pero también para la aparición de distintas preguntas o acciones. Estas “áreas de conocimiento” implican un conocimiento disciplinar más organizado conceptualmente, con palabras técnicas propias, lo que probablemente genere mayores posibilidades para hablar de palabras.

Por otro lado, y respecto de los Núcleos de aprendizaje, llama la atención que Lenguaje se encuentre dentro de las áreas en donde menos episodios se encuentran. Se esperaría que hubiese más oportunidades para hablar de palabras en este Núcleo. Sin embargo, posiblemente esto se relacione con que, en estas edades, las adultas tienden a trabajar más habilidades o procesos (identificación de letras, de sonidos, etc.; comprensión oral) que a entregar conocimiento respecto de palabras. En efecto, tal y como lo mencionan Mendive y Weiland (2013), en los momentos en que se realizan lecturas o conversaciones, dentro de experiencias de aprendizaje de Lenguaje, se trabaja poco o nada el vocabulario. Es importante considerar que los videos de la muestra para esta investigación son grabaciones de jornadas íntegras y realizadas “como un día cualquiera en el jardín”; en este sentido, la poca cantidad de episodios donde se trabajara Lenguaje, podría ser azaroso. Así, tal vez se ha subestimado la conversación “casual” que se genera alrededor de ciertas palabras durante la jornada diaria, por considerar que no se enmarca en una experiencia concreta, en la que se ponen en juego distintos materiales y estrategias. Con todo, estas conversaciones podrían relevarse y mostrarse los distintos momentos en los que se incluyen, de modo de mejorarlas y profundizarlas, y no insistir en que el vocabulario solo se trabaja en estos marcos específicos.

Por último, resalta el hecho de que, en los momentos sin instrucción clara, las transiciones son los momentos donde más se generan este tipo de episodios en que se habla de palabras. Este hecho se puede relacionar con dos ideas. Por una parte, el hecho ya referido, respecto

de que, en los espacios de mayor confianza y libertad, se suelen generar espacios para que los niños propongan palabras o conceptos de los que quieren hablar. En efecto, las transiciones entre actividades suelen ser momentos más desestructurados en las jornadas de los jardines infantiles, en los cuales algunas adultas ordenan el espacio o buscan un determinado material, mientras otras conversarían más con los niños y niñas sin una planificación previa. Por otro lado, existe la idea (Strasser et al., 2009), a raíz de lo que recién se ha expuesto para las transiciones, de que estos son tiempos muertos, en los que no se es productivo o, de otra manera, en las que no se otorgan a los niños oportunidades de aprendizaje. Este estudio, entonces, estaría mostrando que las transiciones pueden ser un buen espacio para generar diálogos productivos alrededor de conceptos o de palabras, lo que, en el contexto de aulas de niños mayores y en Matemáticas, es reforzado por Langer-Osuna (2018), que releva la importancia de estos espacios para el aprendizaje colaborativo.

VII.4. ¿Cómo es el lenguaje en las interacciones que se realizan en aulas de Nivel Medio Mayor al hablar de las palabras?

El presente trabajo lleva por título “El lenguaje para hablar de palabras en aulas de Educación Parvularia”, por lo que, efectivamente, es el lenguaje el que tiene un lugar preponderante en él, ya que, como se mencionó tanto en la problematización, como el marco teórico, son las maneras de hablar o el lenguaje, lo que más relación tiene con la calidad de la educación presente, pero también futura de los niños, puesto que estas maneras no implican solo eso, sino que también, distintas formas de pensar y de poder participar en el mundo.

Así, entonces, una de las características de este lenguaje son las acciones que se realizan con él. En el caso de este estudio y de los episodios en que se habla de palabras, se trata, sobre todo, de la ostensión, denominación o etiquetación de objetos, lo que, como se mencionó más arriba, es coherente con la mayor aparición de preguntas de denominación. Esto también se relaciona con el hecho de que los tipos de palabras que más abundan en estos episodios son las palabras concretas, que, además, poseen un referente concreto en la situación. Esto, por sí solo, no es necesariamente negativo, a la luz de lo mencionado por Rowe (2000) y Pan et al. (2005), acerca de las bondades de la etiquetación y señalamiento para el desarrollo del vocabulario; y de lo declarado por Ravid (2006): los niños aprenden

primero las palabras que tienen referentes individualizables en el contexto. Además, es importante recordar que los niños de los niveles correspondientes a estos videos tienen entre 3 y 4 años, por lo que continúan conociendo nuevo léxico y ampliando su vocabulario. En efecto, en estos niveles existe un gran foco en el desarrollo del vocabulario receptivo. Con todo, Karmiloff y Karmiloff Smith (2005), por un lado; y Painter (2007), por otro, mencionan que es justamente en esta edad (a los 3 años), que los niños comienzan a organizar y pensar en categorías, y que no basta la sola ostensión o la experiencia con una realidad concreta, puesto que los niños pueden empezar a reflexionar respecto de significados más abstractos. Así, entonces, a partir de la frecuencia en que es posible encontrar sustantivos concretos con referentes en el contexto inmediato, se podría afirmar que no se está trabajando, al menos en esta área, en la zona de desarrollo próximo de los niños. Lo anterior es complementado con la poca profundidad o brevedad que muestra la mayor parte de los episodios. Es posible afirmar, entonces, que hay un mayor foco en el trabajo del vocabulario receptivo que en el productivo (la posibilidad de que los propios niños utilicen las palabras para poder aprehenderlas y usarlas en el futuro). Tal como Dale y O'Rourke (1986, como se citó en Stahl, 2007) proponen, la profundidad de conocimiento de una palabra se gradúa desde un desconocimiento total, hasta el conocimiento del significado específico de la misma y su posibilidad de uso (pasando por la capacidad de definirla o explicarla). Si esto es así, en base al análisis de las distintas maneras de trabajar con los significados de las palabras, las adultas no estarían entregando muchas oportunidades para poder avanzar en la profundidad del conocimiento, puesto que en la mayor parte de los episodios es posible observar relaciones horizontales entre palabras, que no estarían andamiando en los niños la capacidad de poder definir o explicar una palabra. Esto último solo es posible si los niños se ven expuestos a escuchar y hacer relaciones entre distintas palabras, en distintos niveles (categorías, causas o fundamentos).

Sin embargo, es importante destacar que, aunque no son abundantes, existen acciones de categorización o generalización, que, por supuesto, se combinan con las ostensiones y con ejemplificaciones, principalmente. Lo anterior es mostrado por el análisis de acciones, pero también en la síntesis que da cuenta de los movimientos o estrategias que se utilizan para trabajar, sobre todo, la profundidad del vocabulario. Así, como se mostró, existen variados ejemplos en donde las adultas muestran la categoría a la que pertenece una palabra (*figuras*

geométricas, partes íntimas, animales, etc.), pero sin definir de manera taxonómica la palabra en cuestión. Esto es importante, puesto que, como lo mostraron Larrain et al. (2012), la taxonomización, sobre todo en las definiciones, no es necesariamente productiva en los primeros niveles de educación. Al contrario, y tal como lo tienden a hacer las educadoras en esta muestra, mostrar la referencia de una palabra (e incluso generar referencias concretas en los contextos para palabras más abstractas, como las normas sociales) fue mucho más positivo para los resultados de vocabulario de los niños, en el estudio citado.

Así, entonces, aunque hay una clara mayoría para la denominación y el trabajo con sustantivos concretos, es relevante mencionar que existen otras acciones y que también se realizan conversaciones, aunque menos, con otras palabras. Esto da cuenta de una diversidad de formas de hablar (reforzada por la categorización realizada para los episodios), que es importante en términos, por ejemplo, de la presencia de distintos registros lingüísticos. Así, estas distintas maneras de hablar se condicen más con lo mencionado por Schleppegrell (2008), en cuanto a la valoración de la diversidad de lenguajes, que con lo mencionado por Dickinson et al. (2014), respecto a que hay ciertos momentos en que se habla de palabras, y que suelen tener características de un registro (descontextualizado). Con todo, una limitación de este estudio es que no se realizó un análisis “palabra por palabra”, como para poder asumir que hay o no hay discurso descontextualizado. Sin embargo, a partir de las acciones que se realizan con las palabras, y de las palabras que fue posible encontrar en la muestra, sí es posible hablar de diversidad de maneras de hablar.

La idea de Schleppegrell (2008) referida en el párrafo anterior, da cuenta además de la importancia de la oralidad en el aprendizaje del vocabulario. En efecto, las diversas formas de hablar de las adultas, pero, además, y sobre todo, de dialogar con los niños en el aula, en este caso, respecto de palabras, se erige como central para el desarrollo del vocabulario y del lenguaje en general, en tanto, a mayor diversidad de maneras de hablar, mayores posibilidades tendrán los niños de apropiarse de los significados de las palabras, pero también de diversas maneras de hablar y de pensar en ellas (y en los conceptos que conllevan).

El lenguaje, en estos episodios, no solo se utilizó para hablar de palabras, sino que, por medio del habla de palabras, se pudo acceder a otros propósitos comunicativos, como es la regulación del comportamiento. Aunque esto no sucedió en una mayoría de casos, es

interesante, puesto que, tal como muestran Hart y Risley (1995), los niños de contextos más vulnerables suelen participar de interacciones donde se hacen prohibiciones, se dan órdenes o se realizan sanciones, versus los niños de contextos más acomodados, en donde se utiliza el lenguaje de un modo más referencial. Lo que sucede en los casos que se analizaron en este estudio, está mucho más cerca de lo segundo, es decir, se utiliza el lenguaje para, explícitamente, dar cuenta de la función de un objeto (por ejemplo, las *servilletas*), pero implícitamente se está regulando el comportamiento. Esto, por supuesto, no quiere decir que en la Educación Inicial no se den órdenes, sanciones o prohibiciones, pero, existe y fue posible visibilizar este uso referencial del lenguaje.

Además de lo anterior y aunque fue esbozado más arriba, es importante evidenciar que sí existe un trabajo de profundidad del vocabulario, aunque superficial. Esto se tradujo en los movimientos evidenciados para los distintos episodios de la muestra, que dan cuenta de que se generan turnos de habla en los que se extiende el significado de una determinada palabra de manera taxonómica, especificando en la realidad (con ejemplos), o realizando reflexiones respecto del o los significados de las palabras (con preguntas de “por qué”). Esto es importante porque muestra que existe un potencial para trabajar la profundidad del vocabulario en las aulas de Educación Inicial a partir de la extensión de prácticas ya existentes. Considerando el carácter predictivo de la profundidad del conocimiento de las palabras respecto a la comprensión de textos (Perfetti, 2007; Strasser et al., 2013), esto debiera ser un foco prioritario de trabajo.

Con todo, no es posible asumir que estas conversaciones, que, aunque breves, están trabajando la profundidad del vocabulario, sean planificadas o se realicen de manera más o menos consciente, por parte de las adultas. No será lo mismo, por ejemplo, el trabajo de conciencia fonológica, para el desarrollo de la lectura y la escritura, que las conversaciones analizadas en este trabajo. Así, es necesario preguntarse cuánta relevancia y explicitación se le ha dado a este tipo de conversaciones (y al trabajo de profundidad y amplitud del vocabulario), por sobre, o en paralelo a la enseñanza de vocabulario con estrategias específicas (definiciones, uso de láminas, lecturas, etc.). Esta investigación puede ayudar a entregar información respecto de lo que sí se hace: se realizan extensiones de vocabulario de

maneras variadas, y esto puede ser un recurso muy valioso para comenzar a trabajar con las adultas que acompañan a los niños en estas edades.

VII.5. ¿Cómo se relaciona el lenguaje en las interacciones de los niños con educadoras, al hablar de palabras en las aulas de Nivel Medio Mayor de niveles socioeconómicos bajos, con el tipo de estas y las situaciones en que realizan esta actividad?: conclusiones generales

Este trabajo quiso indagar en el lenguaje para hablar de palabras, pero en una mirada del lenguaje más abarcativa, donde los contextos son fundamentales y definatorios para las características del lenguaje que se genera. De este modo, fue posible observar una diversidad de maneras de hablar de palabras, lo que tiene una gran importancia para el desarrollo del lenguaje oral de los niños. Estas maneras de hablar están organizadas por los contextos en los que se encuentran: con una mayor cantidad y variedad de episodios en los contextos con instrucción explícita sobre los contextos libres o sin instrucción. Con todo, dentro de estos últimos, fue posible reconocer que hay más posibilidades para que los niños comiencen la conversación, es decir, para que puedan dar cuenta de sus ideas y opiniones.

Otro aspecto importante, respecto a cómo las situaciones y las interacciones que se generan en ellas influyen en cómo se habla de palabras, tiene que ver con estas, aunque no determinan que se hable o no de palabras, si se relacionan con el cómo se generan estas conversaciones, puesto que las relaciones entre palabras en distintos niveles (categorización, reflexión respecto de fundamentos) tienden a ocurrir cuando las adultas inician los diálogos y proponen una palabra. Esto es, cuando hay un mayor control de parte de las adultas, se genera mayor profundidad y densidad (en términos de distintas acciones para hablar de palabras) en los diálogos. Más aún, los sustantivos abstractos o de segundo orden solo aparecen cuando las educadoras inician, aunque tienden a ser objetivados, es decir, representados por algún referente del contexto, de modo que su nivel mayor de abstracción no sea una dificultad para la comprensión de niños y niñas.

Una de las principales contribuciones de este estudio radica en la mirada multidimensional que se realiza del proceso de enseñanza de las palabras, es decir, el cruce de miradas respecto de los contextos, los modos de interactuar, la consideración del referente

presente/no presente, el tipo de actividad que se realiza, entre otros. Este tipo de análisis podría ser provechoso no solo para la investigación en el campo, sino también para la enseñanza de las futuras educadoras de párvulos. Las invita a observar de una manera más compleja el cómo interactúan cuando hablan de palabras, así como, a partir de este análisis, a proponer mejoras de su propia práctica o de otras.

Asimismo, el análisis de movimientos o de construcción del significado, podría aportar, por un lado, a lo referido por Pan et al. (2005), respecto de que lo que mayormente explica el crecimiento del vocabulario es la diversidad de palabras que escuchan los niños. Al observar las distintas palabras que se relacionan en un determinado episodio, se vuelve más concreta la relación entre palabras diversas (o las mismas palabras). Por otro lado, y a partir de la misma idea, es posible proponer intervenciones que se basen en este análisis, de modo de enseñar los distintos niveles y posibles relaciones que se pueden establecer entre palabras a la hora de hablar de ellas. No se trata de una intervención basada en actividades determinadas, sino más bien, de una intervención que es aplicable transversalmente a la jornada y que interfiere el corazón de la calidad de la enseñanza: las interacciones.

Aun cuando fue posible describir todo lo que se ha mencionado en este apartado, es cierto que la investigación tiene ciertas limitaciones. En primer lugar, como se mencionó más arriba, no fue posible hacer un análisis lingüístico más estructural, que permitiera, por ejemplo, realizar comparaciones con lo que ha encontrado la literatura de ‘lenguaje académico’ o ‘discurso descontextualizado’. Así, entonces, esta es una posible futura investigación que vendría a complementar lo realizado en este trabajo.

Asimismo, resulta interesante ampliar la investigación a otros niveles de la Educación Inicial, y a otros contextos, en términos socioeconómicos, pero también en términos de distintas experiencias de aprendizaje con foco en distintos núcleos. De este modo, por ejemplo, sería posible observar si, efectivamente al trabajar el núcleo de Lenguaje no se habla tanto de palabras, como sí se hace en los núcleos relacionados con las Ciencias. Lo azaroso de las experiencias de aprendizaje aparecidas en la muestra es una virtud, pero también podría ser un problema, al no poder realizar las comparaciones que se indican.

Es también importante recordar que los datos que se utilizaron para este trabajo son del 2016. Esto podría ser una limitante, en tanto durante el 2018 y el 2020 aparecieron referentes

importantes para la Educación Parvularia: Bases Curriculares del nivel (2018), Estándares Indicativos para el nivel (2020), y un Marco para la Buena Enseñanza propio del nivel (2019). Eventualmente, estos referentes podrían haber influido la práctica de las adultas en las aulas del nivel; sin embargo, ninguno de los tres textos hacen alusión específica a la enseñanza de palabras de manera transversal (como se trabajó en este estudio).

Otro aspecto que podría ser interesante de ampliar dice relación con la participación de los niños, pero desde el punto de vista de los estudios de género. En este estudio esto no fue una temática, pero en los análisis, llamó la atención que, en general, fueran niños los que participaban o iniciaban este tipo de conversaciones, al parecer, más que niñas. De este modo, esto se levanta como una posible temática para seguir indagando en lo que sucede en estos episodios y aportar a este foco que es, hoy por hoy, de importancia fundamental para la investigación, la formación y las políticas públicas.

VIII. REFERENCIAS

- Aarts, R.; Demir-Vegter, S.; Kurvers, J.; & Henrichs, L. (2016). Academic Language in Shared Book Reading: Parent and Teacher Input to Mono-and Bilingual Preschoolers. *Language learning*, 66(2), 263-295.
- Aitchinson, J. (1987). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Basil Blackwell.
- Alexander, K. L.; Entwisle, D. & Horsey, C. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Baker, S. K.; Simmons, D. & Kameenui, E. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. En Simmons, D. C. & Kameenui, E. J. (eds.). *What Reading Research Tells Us About Children with Diverse Learning Needs: Bases and Basics*. (pp. 183-217). Routledge.
- Barnes, E. & Dickinson, D. (2017). The Relationship of Head Start Teachers' Academic Language Use and Children's Receptive Vocabulary. *Early Education and Development*, 28(7), 794-809.
- Barnes, E., Dickinson, D. & Grifenhagen, J. (2016). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527.
- Beck, I. L.; McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life*. Guilford Press.
- Bergelson, E. & Swingley, D. (2013). The acquisition of abstract words by young infants. *Cognition*, 127(3), 391-397.
- Berko Gleason, J. & Bernstein Ratner, N. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. Pearson Educación.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En Berman, R. A. (ed.) *Language development across childhood and adolescence*. John Benjamins.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico, clases, códigos y control* (volumen IV). Morata.

- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2006). The development of self-regulation in young children: Implications for teacher training. En Zaslow, M. & I. Martinez-Beck (Eds.). *Future directions in teacher training*. (pp. 203–224). Brooks-Cole.
- Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 17 (67-68): 115-132.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Cano, A. & Signes, S. (2020). Atención conjunta y desarrollo del lenguaje durante el primer año de vida. *Areté*, 20(2), 53-61.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Cervero, M. J. & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. Continuum.
- Clark, E. (1974). Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition. En R. L. Schiefelbusch & L. L. Lloyd (eds.). *Language perspectives -Acquisition, retardation and intervention*. University Park Press.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Concha, S.; Meneses, A. & Lagos, C. (2008). *Manual de codificación: Aulas Udp, Fase 1: secuencia de actividades de la jornada educativa*. Documento de trabajo para análisis del proyecto “Un buen comienzo”. Facultad de Educación, UDP.

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Dickinson, D. K. & 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.
- Dickinson, D. K. (2006). Toward a toolkit approach to describing classroom quality. *Early Education and Development*, 17(1), 177-202.
- Dickinson, D. K.; & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dickinson, D. K.; Griffith, J. A.; Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, 2012, 1-15.
- Dickinson, D. Nesbitt, K., Collins, M., Hadley, E., Newman, K., Rivera, B., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly* 47, 341-356.
- Dickinson, D.; Hofer, K.; Barnes, E. & Grifenhagen, J. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244.
- Dickinson, D.; McCabe, A. & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. En Dickinson, D. & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of early literacy research*. Volume 2 (pp. 11-28). Guilford Press.
- Dussaillant, F. & González, P. (2012). Rentabilidad de la inversión en primera infancia. *Corporación de Promoción Universitaria*, 187-222.
- Dwyer, J. & Harbaugh, A. (2020). Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms? *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 252-295.

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading research quarterly*, 174-187.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A. (1992). Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95-113.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de estudios públicos.
- Farkas, C., Carvacho, C., Galleguillos, F., Montoya, F., León, F., Santelices, M. P. & Himmel, E. (2015). Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 16-33.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy Before Schooling*. Heinemann.
- Forster, K. I. (1990). Accessing the mental lexicon. En Wales, R. J. & Walker, E. (eds.). *New approaches to language mechanisms*. (pp. 257–287). North–Holland.
- Gómez-Davis, B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, lenguaje y representación*, XXV, 169-181.
- Graves, M. (2006). *The Vocabulary Book: Learning Instruction*. Teachers College Press.
- Grazzani, I. & Brockmeier, J. (2019). Language Games and Social Cognition: Revisiting Bruner. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53, 602-610.
- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1995). Language and the Reshaping of Human Experience. En Webster, J. *The Language of Science*. Continuum.
- Hamre, B.; Goffin, S. & Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation Guide*. Teachstone.
- Harper-Browne, C., & Raikes, H. (2012). Essential Elements of Quality Infant-Toddler Programs: Minnesota Department of Education and the Center for Early Education and Development, University of Minnesota.

- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Heath, S. B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society, 11*(1), 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heller, V. (2015). Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. *Linguistics and Education, 31*, 187-206.
- Henrichs, L. (2010). *Academic Language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6- year old Dutch monolingual children*. Tesis para optar al grado de Doctora en la Universidad de Amsterdam. No publicada.
- Henrichs, L. F.; & Leseman, P. P. (2014). Early science instruction and academic language development can go hand in hand. The promising effects of a low-intensity teacher-focused intervention. *International Journal of Science Education, 36*(17), 2978-2995.
- Hicks, D. (1995). Discourse, learning, and teaching. *Review of research in education, 21*, 49-95.
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere de conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos, 108*, 229-252.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology, 45*, 337-374.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de Lingüística General*. Seix Barral.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). El aprendizaje del significado de las palabras. *Hacia el lenguaje*. Morata.
- La Paro, K.; Hamre, B. & Pianta, R. (2012). *The Classroom Assessment Scoring System, Toddler Version*. Teachstone.

- Lagos, C. (2021). *El texto académico, el texto social y los tipos de preguntas en las clases de Educación Parvularia y Básica de docentes en formación*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad ORT, Uruguay. No publicada.
- Langer-Osuna, J. (2018). Productive Disruptions: Rethinking the Role of Off-Task Interactions in Collaborative Mathematics Learning. *Education Sciences*, 8(2), 87.
- Larraín, A.; Strasser, K. & Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383.
- Laubscher, E. & Light, J. (2020). Core vocabulary lists for young children and considerations for early language development: a narrative review. *Argumentative and Alternative Communication*, 36(1), 1-11.
- Leyva, D.; Weiland, C.; Barata, C.; Yoshikawa, H.; Snow, C.; Treviño, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799.
- Lohndorf, R.; Vermeer, H.; Cárcamo, R. & Mesman, J. (2018). Preschoolers' vocabulary acquisition in Chile: the roles of socioeconomic status and quality of home environment. *Journal of Child Language*, 45(3), 559-580.
- Luna, S. (2018). Academic Language in Preschool: Research and Context. *The Reading Teacher*, 71(1), 89-93.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk—electronic edition*. Lawrence Erlbaum Associates. Descargado desde: <http://childes.talkbank.org/manuals/chat.pdf>, el 2 de abril de 2016.
- Martin, J. (2013). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24(1), 23-37.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2004). Direct and Rich Vocabulary Instruction. En Baumann, J. F. & Kameenui, E. J. (eds.) *Vocabulary Instruction*. (pp. 13-27). Guilford Press.

- McKeown, M. G. & Curtis, M. E. (eds.). (1987). *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En Schmitt, N. & McCarthy, M. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. (pp. 84-102). Cambridge University Press.
- Mendive, S. & Weiland, C. (2013). *Adherencia y dosis de los equipos de aula al programa Un Buen Comienzo y su relación con los resultados en los párvulos*. Informe FONIDE. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F611106-PUC-Susana-Mendive.pdf>. Fecha: 5 de marzo de 2017.
- Menti, A., & Rosemberg, C. (2011). La enseñanza del vocabulario en las clases de ciencias: análisis de los movimientos conversacionales de las docentes. *Lenguaje*, 39(1).
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Michener, C. J.; Proctor, C. P.; & Silverman, R. D. (2018). Features of instructional talk predictive of reading comprehension. *Reading and Writing*, 31(3), 725-756.
- MINEDUC (2009). *Orientación para la implementación de los programas pedagógicos de los Niveles de Transición*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2013). Impacto de asistir a Educación Parvularia. *Serie Evidencias*, año 2, n° 19. Centro de Estudios MINEDUC. Descargado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N19_Impacto_Kinder.pdf, 2 de marzo de 2017.
- MINEDUC (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Murillo, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. *Filología y Lingüística XXXV* (1), 123-138.
- Nelson, K. (1985). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Alianza Editorial.
- Nelson, K.; Hampson, J. & Shaw, L. K. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20(1), 61-84.

- Neuman, S. & Wright, T. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, 38(2), 4-13.
- Painter, C. (1999a). *Learning through Language in Early Childhood*. Continuum.
- Painter, C. (1999b). Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. En Christie, F. (ed.) *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. Bloomsbury.
- Painter, C. (2007). Language for Learning in Early Childhood. En Christie, F. & Martin, J. (eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Continuum.
- Pan, B. A.; Rowe, M.; Singer, J. & Snow, C. (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, 76(4), 763-782.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Putnam, H. (1984). El significado del "significado". *Teorema*, XIV(3-4), 345-405.
- Puyuelo, M.; Rondal, J. A. & Wiig, E. (2005). *Evaluación del lenguaje*. Masson.
- Rademacher, A. & Koglin, U. (2019) The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299-2317.
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821.
- Resnick, L. & Snow, C. (2009). *Speaking and Listening for Preschool through Third Grade*. University of Pittsburgh and The National Center on the Education and the Economy.
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En foco*, 76.
- Rolla, A.; Coronado, V.; Rivadeneira, M.; Arias, M. & Romero, S. (2012). *Lenguaje en Construcción 2*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- Rosemberg, C. R. & Silva, M. L. (2009). Teacher–children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse processes*, 46(6), 572-591.
- Rosemberg, C. R.; Borzone, A. M.; & Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. *Cultura y educación*, 15(4), 399-423.
- Rowe, M. L. (2000). Pointing and talk by low-income mothers and their 14-month-old children. *First Language*, 20, 305–330.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of child language*, 35(1), 185-205.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*, 83(5), 1762-1774.
- Saussure, F. (1965). *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada.
- Scarborough, H.S. (2001) Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities. Evidence, Theory and Practice. En Neuman, S.B. & Dickinson, D.K. (eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. Gilford Press.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education* 12(4), 431-459.
- Schleppegrell, M. J. (2008). *The Language of Schooling: a functional linguistic perspective*. Erlbaum.
- Sénéchal, M.; Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children’s Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Shiel, G.; Cregan, A.; McGough, A. & Archer, P. (2012). *Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. Commissioned research report. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press.

- Silva, M.; Strasser, K. & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. Olson, & N. Torrance, *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Snow, C. (2009). Leer para aprender. *La lectura en la sociedad de la información*. XXIII Semana Monográfica de la Educación. (pp. 107-112). Fundación Santillana.
- Snow, C. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328(5977), 450-452.
- Stahl, S. (2007). Las palabras se aprenden gradualmente mediante exposiciones múltiples. *Estudios Públicos*, 108, 253-258.
- Stalh, S., & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: a model based metaanalysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Stanovich, K. E. (2003). Understanding the Styles of Science in the Study of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 105-126.
- Strasser, K. (2013) Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿por qué recomendamos leer en lugar de hablar? En *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer y cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. (pp. 317-331). Unidad de Educación Parvularia. Plan Nacional de Fomento de la Lectura.
- Strasser, K.; Del Río, F.; & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 24(2), 221-225.
- Strasser, K.; Lissi, M. R. & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 85-96.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Ambientes de aprendizaje: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Chile: División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia.

- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- 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.
- Treviño, E. & Donoso, F. (2010). Agrupación de escuelas para intervenciones de política: análisis del caso chileno. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Descargado de: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Trevino_valorAgregado2010.pdf, 10 de agosto de 2018.
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Treviño, E.; Varela, C.; Rodríguez, M. I. & Straub, C. (2019). Transformar las aulas en Chile: Superar la desconexión entre la enseñanza actual y los modos de aprender de los estudiantes. En Carrasco, A. & Flores L. (eds.) *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Ediciones Universidad Católica.
- Treviño, E.; Varela, C.; Romo, F. & Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulo y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad en la Educación*, 43, 137-168.
- Uccelli, P.; Demir-Lira, Ö. E.; Rowe, M. L.; Levine, S.; & Goldin-Meadow, S. (2018). Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence. *Child development*. (online version).
- Urzúa, S., & Veramendi, G. (2011). The Impact of Out-of-Home Childcare Centers on Early Childhood Development. IDB Working Paper Series, (IDB-WP-240).
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial*. Ediciones UC.
- Vygotski, L. (1934/2001). *Pensamiento y Lenguaje*. Visor.

- Wasik, B; Hindman, A. & Snell, E. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Waxman, S. R. & Kosowski, T. D. (1990). Nouns Mark Category Relations: Toddlers' and Preschoolers' Word-Learning Biases. *Child Development*, 61(5), 1461-1473.
- Webb, S. (2021). A different perspective on the limitations of size and levels tests of written receptive vocabulary knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 43, 454-461.
- Yoshikawa, H.; Snow, C.; Barata, C.; Gómez, C.; Leyva, D.; Treviño, E.; Weiland, C.; Moreno, L.; Rolla, A.; D'Sa, N. & Arbour, M. C. (2015). Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes. *Developmental Psychology* 51(3). Pág.309-322.
- Zimmermann, K. (2019). Pensar sobre la morfología de las palabras: un Proyecto didáctico para el desarrollo de vocabulario en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 193-215.

IX. ANEXOS

IX.1. Pauta de análisis fase 1 (versión enero 2020)

Pauta de codificación: Episodios en que se habla de palabras (Protocolo para análisis)

CONSIDERACIONES INICIALES

1. Para codificar, necesita tener los siguientes insumos a la mano:
 - Un computador
 - Videos grabados en el computador (entre 1 y 2 jornadas de aula por día)
 - Audífonos
 - Acceso a ELAN¹⁶
 - Archivo maestro.eaf (tiras o líneas de codificación con ELAN) para la codificación de fase 1 y 2.
 - Este protocolo
2. Para realizar la codificación de la FASE 1, debe comprender y tener siempre a mano la operacionalización de los conceptos de a) episodio en que se habla de palabras, b) posibles acciones para hablar de palabras, b) tipo de actividad, y c) propósito y/o contenido de la actividad, los cuales están descritos en este documento.
3. Cada video se observa de manera completa, minuto a minuto. Cada vez que encuentre un episodio donde se hable de palabras, se recomienda detenerse y retroceder el video al momento en que este episodio comienza (considerado en la operacionalización de episodio).
4. Cuando trabaje en ELAN (una vez que haya abierto el video y la planilla de codificación en el programa) no olvide guardar el archivo en su computador, en una carpeta claramente identificada para este trabajo, con el nombre que ya posee el video (Nombre jardín [espacio] número video_ciudad o comuna) Ejemplo: Periquitos 1.1_San Bernardo.
5. En esta fase de codificación, se trabaja con las funciones de ELAN: segmentación y anotación. Para la identificación de episodios, vaya a la barra de herramientas del programa y elija “Opciones”. Una vez ahí, marque “Modo de segmentación”¹⁷.
6. Para la codificación del contexto, luego de identificar el segmento y una vez que ha cargado en el programa la plantilla de codificación del contexto, vaya a la barra de herramientas del programa y elija “Opciones”. Una vez ahí, marque “Modo de anotación”. En la ventana le aparecerán las tiras correspondientes al contexto: a) Tipo de actividad, y b) Propósito o contenido de la actividad.

CONCEPTOS CON LOS QUE SE TRABAJA

EPISODIOS EN QUE SE HABLA DE PALABRAS
Secuencia de turnos observado, de diversa extensión, que coincide con acciones orientadas a un determinado fin. En esta investigación, el fin es hablar de los significados o las formas de las palabras. En este sentido, el tema de este segmento es una/s palabra/s -puede ser su significado o puede ser la forma de la palabra-. Es importante considerar que al hablar de esta/s palabras, se alude a

¹⁶ Para poder realizar este análisis es necesario haber recibido capacitación básica acerca del uso del programa ELAN.

¹⁷ El uso de este modo, tanto como el de anotación y de transcripción, serán parte de la capacitación básica para usar ELAN.

<p>características, funciones u otras, que caracterizan de manera sistemática o estable a la entidad a la que se hace referencia. Es clave para la segmentación identificar la acción o acciones que se realizan con las palabras, considérelas siempre.</p>	
<p>Procedimiento de identificación</p>	<p>La observación de la jornada es cronológica. Usted debe estar atento/a a todos los momentos de la jornada. Si en alguno de estos momentos, nota que hablan del significado o forma de una palabra (ej.: esto es..., un ejemplo de ello es..., X es..., las X son todas..., etc.), retroceda el video hasta el momento en que se comienza a hablar de esa palabra o conjunto de palabras y marque -utilizando “enter”- el comienzo del episodio.</p> <p>El final del episodio está marcado por el cambio de tema y/o la falta de coherencia lógica con lo que se sigue hablando en el o los siguientes episodios. Para este momento, vuelva a marcar “enter”.</p> <p>Considere las siguientes acciones para hablar de palabras: a) hacer ostensión contextual o etiquetación de entes del contexto (ej.: eso es una sirena); b) definición (ej.: el león es un <u>mamífero</u> que <u>tiene una larga cabellera</u>); c) ejemplificar (ej.: los animales domésticos son los perros, gatos, canarios, etc.); d) generalizar o categorizar (ej.: el león y el elefante son mamíferos); e) ajustar (dar el nombre “correcto”; ej.: eso es una calcomanía ante la frase de un niño que ha dicho pegatina); f) entregar algún atributo específico de la forma o significado de la palabra (el cuchillo sirve para cortar, el gato tiene cuatro patas); g) Otra (podría aparecer alguna otra acción donde el núcleo explícito sea una palabra, por ejemplo: el ají es diferente a la berenjena, aunque ambos tienen semillas).</p> <p>En vistas de la claridad del análisis, individualice en un papel la palabra o las palabras de las que se está hablando, de modo que sepa cuál es el núcleo del segmento.</p>
<p>Consideraciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para esta investigación se consideran solo los episodios donde se habla de sustantivos comunes. - Si en un episodio se tratan distintas palabras como objeto, el límite del episodio estará dado por el cambio de foco de la palabra-objeto. - Los episodios pueden tener variadas duraciones (podría ser desde 30 segundos a 15/20 minutos). - Los episodios podrían no finalizar, esto es, ser una secuencia de turnos truncada o, incluso, no considerada (ej.: “tía, qué es esto” sin haber respuesta en ningún minuto). - Las interacciones entre adultos (si hablan de palabras) no son consideradas.

<p>TIPO DE ACTIVIDAD</p>	
<p>Se refiere al momento de la jornada en que se encuentra el episodio identificado. En las jornadas de Educación Parvularia es posible observar momentos claramente definidos (MINEDUC, 2009). Además, para esta pauta es importante observar si cada uno de estos momentos tiene un claro énfasis de enseñanza o no.</p>	
	<p>Segmentos en los que el énfasis es explícitamente la enseñanza organizada y dirigida de parte de la o las adultas. Típicamente, se trata de los períodos</p>

Enseñanza/ Aprendizaje ¹⁸ (con instrucción)	variables ¹⁹ en Educación Parvularia. Sin embargo, también se incluyen los momentos de fijación de la rutina (saludo), transiciones, juego, alimentación, solo en los casos en que en estos momentos se revisa el calendario, se cuenta el número de presentes o ausentes, el tiempo, se conversa de la alimentación saludable, etc. ²⁰ En caso de que el segmento observado sea codificado en esta categoría, será necesario especificar si se trata de:	
	Saludo o cierre	Segmentos en que se realiza un saludo o despedida, pero con un objetivo explícito de enseñanza. Típicamente se podría observar: canciones de saludo, revisión de la lista de asistentes, revisión del tiempo (clima), del calendario, entre otros.
	Transición	Segmentos en que se cambia de experiencia o actividad (moverse de un rincón a otro, pasar de dibujar a leer un cuento, etc.).
	Alimentación	Segmentos en que se observa a los niños comer (desayuno, colación, almuerzo).
	Higiene	Segmentos en que se observa a los niños realizando una actividad referida a rutinas de higiene (lavarse las manos, los dientes, etc.)
	Actividad	Segmentos en que los niños participan de actividades organizadas y guiadas por las adultas. Estas actividades responden típicamente a objetivos de aprendizaje de los núcleos de aprendizaje definidos en las B CEP (2018).
	Juego libre	Segmentos en que se observa a los niños jugando, por ejemplo, en centros o rincones de la sala, pues así lo ha indicado la(s) adulta(s). Típicamente en estos segmentos, las adultas se acercan a los niños y median su juego.
Libre o sin instrucción	Segmentos en los que no hay un énfasis de enseñanza, sino que simplemente se hace (o no se hace) algo sin enseñanza al respecto.	
	Saludo o cierre	Segmentos en que se realiza un saludo o despedida, sin utilizarlos explícitamente para la enseñanza.
	Transición libre o sin instrucción	Segmentos en que se cambia de experiencia o actividad (moverse de un rincón a otro, pasar de dibujar a leer un cuento, etc.), sin utilizarlos explícitamente para la enseñanza.
	Alimentación libre o sin instrucción	Segmentos en que se observa a los niños -y eventualmente a las adultas- comer (desayuno, colación, almuerzo), sin utilizarlos explícitamente para la enseñanza.
	Higiene libre o sin instrucción	Segmentos en que se observa a los niños -y eventualmente a las adultas- lavarse las manos (con alcohol gel o con agua) o ir al baño, sin utilizarlos explícitamente para la enseñanza.

¹⁸ Solo las actividades calificadas en Enseñanza/Aprendizaje pueden ser analizadas en Propósito pedagógico.

¹⁹ Estos períodos tienen una “intencionalidad pedagógica que varía permanentemente y con mayor frecuencia en función de los Aprendizajes Esperados [...] se desarrollan las experiencias de aprendizajes que pueden durar más de un período variable.” (MINEDUC, 2009: 25). Estos se contraponen a los *períodos constantes*, que poseen una “intencionalidad más amplia e integrada que un aprendizaje esperado, y permanece estable durante un tiempo.” (MINEDUC, 2009: 22). En general, se trata de aquellos períodos de higiene, alimentación, descanso, y recreación.

²⁰ Es posible encontrar juegos, transiciones y momentos de alimentación e higiene que tienen una evidente intencionalidad pedagógica (es decir, no solo comer, sino que aprender sobre comer; no solo jugar, sino que aprender sobre jugar); por ejemplo, que el educador hable sobre la importancia de lavarse las manos, comer con la boca cerrada, o que inicie un diálogo sobre tipos de comida, o que modele lavarse los dientes, etc. No se considera enseñanza/aprendizaje si hay una conversación referida a la disciplina (Juan no empuje a su compañero, pónganse en fila, de a uno, etc.). En aquellos casos en que se juzgue que hay intencionalidad pedagógica en el juego, la transición, o la alimentación/higiene, codificar como A (enseñanza-aprendizaje).

	Juego libre o sin instrucción	Segmentos en que se observa a los niños jugando, dirigiendo e iniciando ellos mismos estos juegos, sin intromisión o guía de las adultas.
Aprendizaje espontáneo		Segmentos en los que -aunque no hay un énfasis de enseñanza e incluso, la/s adulta/s podrían encontrarse alejadas de los niños- se observa que los niños están haciendo actividades que implican algún tipo de aprendizaje. Por ejemplo, los niños, sin instrucción de la educadora, toman libros y conversan acerca de ellos.

PROPÓSITO PEDAGÓGICO PREDOMINANTE DE LA ACTIVIDAD Solo si la actividad es de Enseñanza/aprendizaje, se codifica este criterio	
Se refiere al objetivo de aprendizaje y/o el contenido inferido de la actividad observada. Los objetivos se relacionan directamente con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) y dan cuenta de la necesidad de que las acciones realizadas en el aula estén orientadas al aprendizaje en esta etapa clave del desarrollo.	
Identidad y autonomía	Reconocimiento de la persona como individuo (los niños), con características personales o grupales. Internalización de normas, costumbres y valores sociales. Asimismo, considera el trabajo explícito en la independencia y autonomía de los niños, en específico, el trabajo en hábitos de alimentación, vestimenta, higiene, etc. ²¹
Convivencia y ciudadanía	Trabajo explícito en la convivencia con otros (hablar sobre las normas o asuntos como la violencia, la manera de hacer las cosas dentro de la sala), así como la participación en una sociedad de derechos.
Corporalidad y movimiento	Trabajo en el conocimiento del propio cuerpo (partes, características, etc.), además del desarrollo de la motricidad gruesa y fina (trabajo con objetos de diversas formas, tamaños, colores, coordinación corporal, equilibrio, etc.)
Lenguaje verbal	Desarrollo de habilidades y conocimiento pre-lector (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, vocabulario, entre otros), de la escritura emergente (jugar a escribir, realizar trazos, etc.), desarrollo de la expresión y la comprensión oral (uso de un discurso extendido, comprensión de instrucciones, explicaciones, preguntas, textos que se les leen).
Lenguajes artísticos	Desarrollo de la expresión artística (cantar, bailar, recitar, dibujar, etc.) y de las preferencias artísticas (coloridos, formas, intensidad del sonido, ritmos, etc.) .
Entorno natural	Conocimiento de los seres vivos y su entorno (recursos naturales y artificiales, fenómenos naturales, animales, etc.)
Entorno sociocultural	Conocimiento de los grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes (la familia, las personas de su comunidad, descripción de personas, símbolos e instituciones, etc.)
Pensamiento matemático	Conocimiento de la cuantificación y el razonamiento lógico-matemático (relaciones espaciales: lejos-cerca, dentro-fuera; secuencias temporales; comparaciones, orden, agrupación; relaciones de causa-efecto; secuencias de patrones; cuerpos geométricos; peso, tamaño; empleo de cuantificadores como mucho-poco, más-menos, etc.)

²¹ Se consideran estos núcleos (Identidad y autonomía, y Convivencia y participación) para Enseñanza/Aprendizaje, porque la autorregulación y la convivencia es un contenido curricular de educación de párvulos. En este sentido, se debe diferenciar la ejecución de una norma (por ejemplo, “no le pegues a tu compañero”) de hablar de ellas (por ejemplo, “la violencia no es buena para compartir con nuestros amigos”).

Rutina ²²	Fijación de rutinas iniciales, distribución del trabajo del día (saludo, asistencia, calendario, tiempo, etc.)
----------------------	--

²² Aunque “rutina” no está considerada como núcleo en las BCEP (2018), se explicita en esta pauta de manera separada, puesto que, por ejemplo, en el momento de saludo, no existe un solo OA enfatizado, sino que se trabajan varios simultáneamente.

Pauta de codificación: Caracterización de los episodios en que se habla de palabras
(Protocolo para análisis)

CONSIDERACIONES INICIALES

1. Para codificar, necesita tener los siguientes insumos a la mano:
 - Un computador
 - Videos grabados en el computador (entre 1 y 2 jornadas de aula por día)
 - Audífonos
 - Acceso a ELAN
 - Archivo.eaf resultado de la Fase 1 (con los episodios donde se habla de palabras identificados).
 - Este protocolo
2. Para realizar la codificación de la FASE 2, debe comprender y tener siempre a mano la operacionalización de los conceptos de a) contexto específico de trabajo con la/s palabra/s, y b) modo de interacción dentro del episodio, los cuales están descritos en este documento.
3. En la fase 2 se observan solo los episodios identificados en la fase 1. Puede observar el episodio las veces que estime conveniente, de modo de describir lo solicitado para esta fase. Así también, puede pausar o retroceder el video las veces necesarias.
4. Cuando trabaje en ELAN (una vez que haya abierto el video y la planilla de codificación en el programa) no olvide ir guardando el archivo en su computador. No es necesario generar un nuevo archivo con un nuevo nombre.
5. En esta fase de codificación, se trabaja solo con la función anotación y transcripción de ELAN. La primera se utiliza para la gran mayoría de las categorías analizadas (acciones, asunto referido, grado de descontextualización, etc.). La segunda función se utiliza solo para especificar la o las palabras que son el asunto del que se habla.

CONCEPTOS CON LOS QUE SE TRABAJA

CONTEXTO ESPECÍFICO DE TRABAJO CON LA PALABRA	
Refiere a una caracterización alrededor del objeto “palabra”, en tanto da cuenta de cuál es, algunos rasgos de esta, qué se hace con ella y cómo.	
Palabra/s de la/s que se habla	Especificación de la o las palabras (unidad de significado/significante) de las que se habla o son el objeto central en cada episodio. Para ello, es necesario utilizar la función transcripción de ELAN y anotarla/s (el criterio de transcripción es meramente ortográfico). En caso de que no se pueda identificar claramente la palabra de la que se habla, pues se define solo haciendo ostensión de la entidad, se transcribe “[ininteligible]”. En caso de que suceda esto, pero no es claro que la palabra posible sea un sustantivo, no se codifica (no se debería haber seleccionado el episodio).
Acción o acciones para el tratamiento de la/s palabra/s	Acciones que realizan las adultas o niños para hablar de las palabras, sus significados o las entidades a las que refieren. La codificación de esta categoría implica identificar presencia o ausencia en el segmento en cuestión de las siguientes acciones:

	Ostensión contextual y etiquetación	Entregar la etiqueta para llamar a una entidad que se muestra en el contexto. (ej.: eso es una sirena)
	Definición	Categorizar una entidad y dar un atributo definitorio (ambas cosas juntas). (ej.: el león es un mamífero que tiene una larga cabellera).
	Ejemplificación	Explicitar casos (conceptos, otras palabras) que se subordinan a la palabra (concepto) de la que se habla. (ej.: los hábitos sociales son levantar la mano, cerrar la boca)
	Generalización o categorización	Mencionar la palabra o concepto supraordinado en el que se incluye la palabra o concepto de la que se habla. (ej.: claro, el león y el elefante son mamíferos)
	Ajuste	Ofrecer una palabra alternativa, para una denominación imprecisa por parte de un niño (se refiere a un concepto con un término que no coincide con el alcance o relaciones que este posee en el grupo social) (ej.: lo que se pega / pegador “corregido” por calcamonia).
	Entrega de atributos específicos	Entregar algún atributo, rasgo, función específica de la forma o significado de la palabra (X sirve para..., X tiene...).
	Otra	Cualquier otra acción no especificada en la pauta. Por ejemplo: el tomate es parecido a la manzana, ambos tienen semillas.
Aspecto referido de la/s palabra/s	Al hablar de palabras es posible poder aludir a su forma o a su significado. Así, las opciones posibles de codificación para esta categoría son:	
	Significado	Se habla de a lo que refiere la palabra, lo que representa, significa u otro.
	Forma	Se habla de la/s palabra/s en cuanto a su forma (ej.: cómo se escribe, con qué letra empieza, con qué rima, etc.)
Categorización semántico-pragmática de la/s palabra/s	Clasificación de los sustantivos en cuanto la realidad a la que están refiriendo, en términos de más concreto (contable, individualizable) o más abstracto (no contable, difícil de individualizar). Las opciones de codificación son:	
	Concretos	Sustantivos contables (pelota, puerta, regla, etc.) o que denominan a personas específicas en un contexto (niño = este niño).
	Colectivos o de locación, de roles o genéricos	Sustantivos que designan realidades más difíciles de especificar e individualizar, por ejemplo: librería, vecindario, clase (refieren a un lugar y a un conjunto de algo); sobrinos, reina, profesor, padre (refieren a roles sociales ²³ de individuos en instituciones); niños, individuos, gente, cosas (refieren a personas y cosas en general). ²⁴

²³ Si estos sustantivos se utilizan para especificar un individuo que está en un texto o contexto, se clasifican como concretos.

²⁴ Ídem anterior.

	Entidades de segundo orden	Refieren a eventos, procesos o estados de asuntos que suceden en el tiempo. Sustantivos que designan: a) unidades temporales (horas, minutos, meses); b) eventos (batalla, juego, fiesta).
	Abstractos	Sustantivos que, por lo general, son difíciles de imaginar o individualizar. Se incluyen aquí: a) acciones sustantivizadas imaginables (aunque es posible observarlos): patadas, gritos, soplo, etc.; b) sustantivos típicamente abstractos (no imaginables ni individualizables): autoridad, carácter, tema, opinión, orgullo, estilo, respeto, etc.; c) sustantivos derivados de verbos, adjetivos, sustantivos (no imaginables): comportamiento, negatividad, discusión, etc.
Grado de descontextualización	Cuando se habla de palabras en el aula, es posible que el objeto, proceso u otro referido esté o no esté presente en el contexto inmediato (ya sea la entidad “real” o una representación de la entidad; por ejemplo, al hablar de un dinosaurio, mostrar un dinosaurio de juguete). Así, esta categoría tiene solo dos opciones:	
	Presencia del referente	La entidad referida por la palabra en cuestión está (o se representa por objetos, dibujos, imágenes, mímicas) en el contexto inmediato.
	Ausencia del referente	La entidad referida por la palabra en cuestión no está en el contexto inmediato. Solo existe su referencia en el texto (en lo que se habla).

MODO DE INTERACCIÓN		
Refiere a la caracterización de aspectos relacionados directamente con la interacción (la acción verbal o no verbal entre dos o más hablantes), en tanto apoyan la comprensión del acto comunicativo en el que se enmarca el episodio en el que se habla de las palabras. Este constructo responde al cómo se interactúa cuando se habla de la/s palabra/s.		
Apoyo de gestos	Muchas veces, al hablar de palabras (sobre todo de sus significados), se utilizan gestos para apoyar el significado o la representación de este. Por ejemplo, si se está definiendo a una jirafa a partir de su altura, es posible hacer gestos que muestren su largo cuello. Esta categoría entonces considera:	
	Sí se usan gestos	Se apoya el habla de la palabra con gestos (referido a su significado principalmente).
	No se usan gestos	No se apoya el habla de la palabra con gestos.
Tipo de interacción	Se refiere al modo cómo se ha dispuesto la interacción para poder participar de la misma (como oyentes o como hablantes). Se considera:	
	Individual	Se considera “individual” solo en el caso de que una adulta o un niño intenten comenzar una interacción respecto de palabras, pero no sea considerada por otro (no haya respuesta).
	Diádico	Participan en la interacción solo dos personas (típicamente, un niño y una adulta).
	Grupo pequeño	Participan en la interacción entre 3 y 6 personas (típicamente, lideradas por una adulta).

	Grupo grande	Participan en la interacción entre 7 y 11 personas (típicamente, lideradas por una adulta).
	Curso completo	Participan en la interacción la mayoría o todo el curso.
Iniciación de la interacción	Los episodios comienzan porque alguien ha puesto como temática para interactuar una palabra de la que se habla. Esta categoría se refiere a quién inicia esta interacción:	
	Niño/a	Un niño/a pregunta o comenta algo respecto de una palabra de manera espontánea.
	Educadora	La educadora pregunta o comenta algo respecto de una palabra.
	Técnico	Alguna técnico pregunta o comenta algo respecto de una palabra.
Tipo/s de pregunta/s	En las interacciones acerca de palabras podrían aparecer preguntas que gatillan la conversación y/o profundizan lo que se está hablando respecto de la o las palabras. La codificación de esta categoría implica identificar presencia o ausencia en el segmento en cuestión de las siguientes preguntas:	
	De denominación	Preguntas que buscan/indagan en el nombre para una determinada entidad (ej.: qué es esto, cómo se llama..., cómo se dice...).
	De significado	Preguntas que buscan/indagan en el significado de una determinada palabra (ej.: qué significa XXXX).
	Ejemplos	Preguntas que buscan/indagan en posibles ejemplos para el concepto o significado implicado por una palabra (ej.: ¿qué ejemplos conocen...?, ¿me podrían decir ejemplos...?; ¿qué tipos de XXXX conocen?)
	Relación con experiencia	Preguntas que buscan/indagan en posibles relaciones del significado de la palabra (o la palabra misma) con la experiencia de quienes interactúan (ej.: ¿han escuchado alguna vez XXX?, ¿dónde?)
	Relación con otras palabras	Preguntas que buscan/indagan en posibles relaciones de la palabra de la que se habla con otras palabras (ej.: ¿a qué otras palabras se parece XXXX?)
	Taxonómicas	Preguntas que buscan/indagan en la categoría supraordinal a la que pertenece la palabra de la que se habla (ej.: ¿qué tipo de animales son el XXXX...?)
	Otra	Cualquier otra pregunta respecto de la o las palabras no especificada en la pauta. Por ejemplo: ¿cómo hace el gato?, ¿cuántas patas tiene el león?
Apoyo de textos	Sí	La conversación respecto de la o las palabras en cuestión es apoyada por un texto (escrito, puede ser impreso o incluso un video donde aparece la/s palabra/s escritas [representadas gráficamente]).
	No	La conversación respecto de la o las palabras en cuestión no es apoyada por un texto.

IX.2. Planilla Excel de análisis Fase 1

Para poder mostrar el análisis realizado, se anexan la planilla general donde yacen todos los resultados de los videos de la muestra. Dado que la planilla es muy grande, se ha procedido a cortarla en tres partes.

Jardin	Video	Tiempo inicial - hh:mm:ss.ms	Tiempo final - hh:mm:ss.ms	Duracion - hh:mm:ss.ms	Palabra/s	Accion: ostension o etiquetacion	Accion: definicion	Accion: ejemplificacion	Accion: generalizacion o categorizacion	Accion: ajuste	Accion: entrega de atributos especificos	Accion: otra
Papelucho	1.3	0:01:29	0:02:14	0:00:44	tren	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	1.3	0:16:51	0:17:05	0:00:13	carta de regalo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	1.3	0:25:09	0:25:19	0:00:10	bloques	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Papelucho	1.3	0:29:03	0:29:08	0:00:06	Azul	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Papelucho	1.3	0:32:34	0:32:46	0:00:12	puzzle	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Papelucho	1.3	0:58:05	0:59:49	0:01:44	animales (gallina, pato, pollito, leon, perro, erizo, serpiente)	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	1.3	1:29:44	1:30:59	0:01:15	animales (jirafa...)	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	2.3	0:00:22	0:01:23	0:01:01	animales (jirafa, perro) animales de goma, animales en laminas, animales de titeres	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Presente	No
Papelucho	2.3	0:02:04	0:16:53	0:14:49	animales (chancho, perro, vaca, oveja,	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	No

					caballo, tigre, rana, elefante, pato, gatito, leon, etc.)							
Papelucho	2.3	0:18:32	0:24:40	0:06:08	animales de plastico, perro, pato, mono, etc.	Presente	Ausente	Presente	Presente	Ausente	Presente	No
Papelucho	2.3	0:57:26	1:00:47	0:03:21	lupa, arbol con flores, planta, abeja, conchitas	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Presente	No
Papelucho	2.3	1:01:59	1:02:07	0:00:08	caracol bebe	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Papelucho	2.3	1:02:52	1:03:09	0:00:17	caracol	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	2.3	1:03:59	1:04:13	0:00:14	caparazon	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Papelucho	2.3	1:05:01	1:05:28	0:00:27	caparazon, caracol	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	2.3	1:19:48	1:20:00	0:00:13	platano	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Papelucho	2.3	1:20:06	1:20:30	0:00:23	repollo	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	2.3	1:24:15	1:25:20	0:01:05	uva, nuez, sandwich, tomate	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	2.3	1:26:03	1:28:37	0:02:34	limon, pepinillo, aji	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Presente	Si
Papelucho	2.3	1:28:56	1:30:13	0:01:17	frutilla, cochayuyo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	3.3	0:00:27	0:01:18	0:00:51	[ininteligible]	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Papelucho	3.3	0:02:20	0:02:40	0:00:19	Moai	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Papelucho	3.3	0:06:29	0:06:43	0:00:14	Poni	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:06:31	0:06:59	0:00:28	Leche	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:08:06	0:08:19	0:00:13	Servilleta	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No

Tesis: El lenguaje para hablar de palabras en Educación Parvularia
Carla Varela

Amanecer (C)		0:13:24	0:13:36	0:00:12	Leche	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:13:46	0:13:57	0:00:11	Huesos	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:27:41	0:27:57	0:00:16	Patadas	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:28:07	0:28:22	0:00:15	Tobilleras	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:28:44	0:29:07	0:00:23	Colegio	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:29:08	0:29:32	0:00:24	Patadas	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:29:33	0:29:48	0:00:15	Cancha	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:32:11	0:33:35	0:01:23	Clima	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:36:43	0:37:40	0:00:57	Figuras geometricas	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:39:11	0:49:28	0:10:17	Figuras geometricas	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:49:36	0:50:35	0:00:59	Figuras geometricas	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:52:00	0:52:06	0:00:06	Rectangulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:52:12	0:52:25	0:00:14	Triangulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:53:46	0:54:05	0:00:19	Circulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:54:33	0:54:47	0:00:14	Camion	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:54:49	0:54:53	0:00:04	Circulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:55:09	0:55:31	0:00:22	Figuras geometricas	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Tesis: El lenguaje para hablar de palabras en Educación Parvularia
Carla Varela

Amanecer (C)		0:55:32	0:55:36	0:00:04	Motor	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		0:55:40	0:56:36	0:00:56	Figuras geométricas	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:56:37	0:57:15	0:00:38	Círculo, triángulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Sí
Amanecer (C)		0:57:28	0:58:45	0:01:17	Ventana, cuadrado, rectángulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		0:58:47	1:02:17	0:03:30	Triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (C)		1:02:18	1:02:42	0:00:25	Sol	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		1:02:43	1:03:14	0:00:31	Cuadrado, triángulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		1:13:29	1:13:51	0:00:22	Triángulo, cuadrado	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (C)		1:18:02	1:21:36	0:03:33	Figuras geométricas (Cuadrado, círculo, triángulo, rectángulo)	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Sí
Las Hortencias	1.2	0:07:01	0:07:18	0:00:17	Leche	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Las Hortencias	1.2	0:17:23	0:17:32	0:00:10	Esto - caracol	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Las Hortencias	1.2	0:27:12	0:27:20	0:00:08	araña	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Las Hortencias	1.2	0:30:40	0:31:09	0:00:29	viernes - sábado	Presente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Las Hortencias	1.2	0:31:34	0:34:16	0:02:42	hábitos sociales -	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	No

					normas de convivencia - mesa - silla							
Las Hortencias	1.2	1:08:35	1:08:48	0:00:13	normas	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Las Hortencias	2.2	0:01:23	0:02:44	0:01:21	Sapo - serpiente (sonido inicial)	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Presente	No
Las Hortencias	2.2	0:03:45	0:08:22	0:04:37	arbol - auto - avion / sapo - silla - sandia (sonido inicial)	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Las Hortencias	2.2	0:09:10	0:10:00	0:00:50	sonidos iniciales	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Las Hortencias	2.2	0:15:32	0:45:11	0:29:39	Cuerpo humano (partes, cuidados, partes intimas)	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Las Hortencias	2.2	0:54:36	0:56:10	0:01:34	Partes del cuerpo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Las Hortencias	2.2	1:05:15	1:05:35	0:00:20	Comida, fideos	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Los Ciervitos	1.6	0:02:02	0:02:26	0:00:23	camion de bomberos- autos	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Los Ciervitos	2.6	0:02:40	0:03:25	0:00:45	pterodactilo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Los Ciervitos	2.6	0:05:12	0:05:29	0:00:18	cerdito, rinoceronte	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Los Ciervitos	2.6	0:19:30	0:20:17	0:00:47	camion	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Presente	No

Los Ciervitos	3.6	0:20:53	0:21:20	0:00:27	jardin - casa	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Si
Los Ciervitos	3.6	0:22:39	0:23:06	0:00:27	ininteligible	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Los Ciervitos	3.6	0:27:58	0:30:18	0:02:20	ininteligible	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Los Ciervitos	4.6	0:06:59	0:07:27	0:00:27	cosas de los bomberos	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Los Ciervitos	4.6	0:12:56	0:13:10	0:00:14	serrucho	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Los Ciervitos	4.6	0:14:17	0:14:21	0:00:05	este	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Los Ciervitos	6.6	0:05:17	0:05:22	0:00:05	gallo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Los Ciervitos	6.6	0:06:18	0:06:26	0:00:08	corrector	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Los Ciervitos	6.6	0:07:20	0:07:23	0:00:03	ininteligible	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (T)	1.3	0:01:29	0:01:41	0:00:12	telefono	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Amanecer (T)	1.3	0:01:42	0:01:48	0:00:06	sol	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (T)	1.3	0:02:20	0:02:25	0:00:04	sol	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (T)	1.3	0:02:46	0:02:56	0:00:10	triangulo	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (T)	1.3	0:15:58	0:16:20	0:00:22	corona	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Amanecer (T)	1.3	0:19:05	0:19:30	0:00:25	sticker	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Amanecer (T)	1.3	0:19:30	0:19:40	0:00:10	diploma	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (T)	1.3	0:23:34	0:23:50	0:00:16	pizza - cuchillo	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No

Tesis: El lenguaje para hablar de palabras en Educación Parvularia
Carla Varela

Amanecer (T)	1.3	0:42:29	0:42:58	0:00:28	pescado - salmon	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (T)	2.3	0:09:00	0:12:11	0:03:11	campanitas de navidad - brillitos - palitos de helado - arbol de navidad	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (T)	2.3	0:53:45	0:53:58	0:00:13	semaforo	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (T)	2.3	1:18:05	1:18:21	0:00:17	hermanos	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Amanecer (T)	3.3	0:28:52	0:29:21	0:00:29	postre - manzana	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	No
Girasol	1.3	0:00:53	0:01:10	0:00:17	Labial	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Girasol	1.3	0:05:00	0:05:18	0:00:18	Sirena	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Girasol	1.3	0:07:12	0:07:25	0:00:13	Sirena	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Girasol	2.3	0:00:00	0:00:26	0:00:26	Triangulo	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Girasol	2.3	0:01:04	0:01:34	0:00:30	Sirena	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Girasol	2.3	0:03:34	0:04:22	0:00:48	Circulos	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Girasol	2.3	0:40:08	0:43:11	0:03:03	Ejercicios ("circuitos neuromotor")	Presente	Ausente	Presente	Presente	Ausente	Presente	No
Girasol	2.3	0:57:20	0:59:06	0:01:46	Ejercicios	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	No
Girasol	2.3	1:03:56	1:04:09	0:00:13	Bits	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Girasol	2.3	1:04:09	1:26:25	0:22:16	Articulos de playa / Verano	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Presente	Presente	No
Girasol	3.3	0:30:27	0:30:57	0:00:30	Playa	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Girasol	3.3	0:33:12	0:33:31	0:00:19	Playa	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Girasol	3.3	0:39:18	0:58:22	0:19:04	Conchitas, caracolas	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Girasol	3.3	1:03:56	1:04:24	0:00:28	Playa	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Girasol	3.3	1:06:48	1:13:52	0:07:04	Playa	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No

Girasol	3.3	1:20:54	1:21:00	0:00:06	Vaca, pollos, animales granja	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Pequenos Tesoros	1.3	0:05:43	0:07:17	0:01:34	Animales salvajes / domesticos	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	0:09:38	0:09:46	0:00:08	Bate	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	0:11:04	0:11:18	0:00:14	Bate	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	0:15:24	0:15:34	0:00:10	Payaso	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Pequenos Tesoros	2.3	0:30:55	0:33:52	0:02:57	Sabado	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	0:44:38	0:49:39	0:05:01	Cavernicolas	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	0:52:00	0:59:51	0:07:45	Cavernicolas	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Si
Pequenos Tesoros	2.3	1:10:09	1:11:07	0:00:58	Herramienta prehistorica	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:11:10	1:13:21	0:02:11	Maiz	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:13:22	1:14:19	0:00:57	Herramienta prehistorica	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:14:45	1:15:00	0:00:15	Herramienta de cavernicola	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:15:01	1:15:14	0:00:13	Nueces	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:18:14	1:22:28	0:04:14	Frutos (maiz, coco, mani, etc.)	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:22:28	1:22:39	0:00:11	Herramienta de la prehistoria	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No

Pequenos Tesoros	2.3	1:22:54	1:23:13	0:00:19	Frutos	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:24:23	1:24:39	0:00:15	Maiz	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Pequenos Tesoros	2.3	1:24:45	1:27:00	0:02:15	Piedra	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	3.3	0:42:06	0:58:40	0:16:34	Arcilla, greda	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Pequenos Tesoros	3.3	1:02:36	1:02:44	0:00:08	Ojos	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Pequenos Tesoros	3.3	1:07:35	1:12:58	0:05:23	Dinosaurios	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Mama Teresa Schmidt	2.4	0:01:18	0:01:24	0:00:06	Neumatico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	2.4	0:36:31	0:40:22	0:03:52	Discapacidad	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	No
Mama Teresa Schmidt	2.4	1:03:56	1:04:34	0:00:38	Arcoiris	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Mama Teresa Schmidt	2.4	1:16:52	1:17:10	0:00:18	Dragon	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	2.4	1:19:30	1:19:44	0:00:14	Boca	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	2.4	1:20:03	1:20:26	0:00:23	Gato	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	2.4	1:22:29	1:22:48	0:00:19	Mama y papa	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Mama Teresa Schmidt	3.4	0:00:14	0:00:18	0:00:04	Gato	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	3.4	0:00:52	0:01:07	0:00:15	Fuego	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	3.4	0:01:24	0:01:34	0:00:10	Raton	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	3.4	0:02:53	0:02:58	0:00:05	Corazon	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	3.4	0:07:02	0:07:13	0:00:11	Bruja	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Mama Teresa Schmidt	3.4	0:17:37	0:18:32	0:00:55	Accesorios de invierno	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No

Aspecto referido de la palabra	Categorizacion semantico-pragmatica de la palabra	Grado de descontextualizacion	Apoyo de gestos	Tipo de interaccion	Iniciacion de la interaccion	Pregunta: denominacion	Pregunta: significado	Pregunta: ejemplo	Pregunta: relacion con experiencia	Pregunta: relacion con otras palabras	Pregunta: taxonomica	Pregunta: otro
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Ausencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo grande	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Ausencia del referente	Si	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo grande	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo grande	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo grande	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Forma	Concreto	Ausencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Ausencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Presente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado		Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo grande	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Grupo pequeño	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Abstracto	Presencia del referente	No	Grupo grande	Técnico	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Ausencia del referente	Si	Curso completo	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	No	Curso completo	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Abstracto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	Si	Curso completo	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Entidad de segundo orden	Presencia del referente	Si	Curso completo	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Educadora	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Individual	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Individual	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Entidad de segundo orden	Ausencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Abstracto	Presencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Abstracto	Ausencia del referente	No	Diadico	Educadora	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Forma	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Forma	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Forma	Concreto	Ausencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Ausencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Concreto	Ausencia del referente	No	Grupo pequeño	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Ausencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Ausencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Ausencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Diadico	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Entidad de segundo orden	Ausencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	No
Significado	Entidad de segundo orden	Ausencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Entidad de segundo orden	Presencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo grande	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Grupo pequeño	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Entidad de segundo orden	Ausencia del referente	No	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Ausencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Curso completo	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Curso completo	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Abstracto	Ausencia del referente	Si	Grupo grande	Educadora	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	Si	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Colectivo o de locacion, rol o generico	Presencia del referente	No	Grupo grande	Tecnico	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Si
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Educadora	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
Significado	Concreto	Presencia del referente	No	Diadico	Niño/a	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No

Significado	Concreto	Ausencia del referente	Si	Curso completo	Tecnico	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	No
-------------	----------	------------------------	----	----------------	---------	----------	---------	---------	---------	---------	---------	----

Tipo Actividad	Actividad E/A	Actividad sin instruccion	Prop. Pedagogico	apoyo de texto
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Transicion	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	si
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	si
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	si

Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	si
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	si
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Saludo o cierre	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Saludo o cierre	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no

Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Pensamiento matematico	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Saludo o cierre	No Aplica	Rutina	no
Enseñanza/aprendizaje	Saludo o cierre	No Aplica	No Aplica	si
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguaje verbal	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguaje verbal	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguaje verbal	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Identidad y autonomia	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Identidad y autonomia	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Juego libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Entorno sociocultural	no

Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Corporalidad y movimiento	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Corporalidad y movimiento	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Corporalidad y movimiento	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Corporalidad y movimiento	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Juego libre	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Alimentación	No Aplica	Entorno natural	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Transicion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Corporalidad y movimiento	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Corporalidad y movimiento	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no

Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	si
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Transicion	No Aplica	Entorno natural	no
Libre o sin instrucción	No aplica	Transicion libre o sin instrucción	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Libre o sin instruccion	No aplica	Alimentacion libre o sin instruccion	No Aplica	no
Enseñanza/aprendizaje	Saludo o cierre	No Aplica	Rutina	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Entorno sociocultural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Transicion	No Aplica	Lenguajes artisticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Transicion	No Aplica	Entorno natural	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Corporalidad y movimiento	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica		no

Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Actividad	No Aplica	Lenguajes artísticos	no
Enseñanza/aprendizaje	Transicion	No Aplica	Entorno sociocultural	no

IX.3. Síntesis de análisis a partir de amplitud y profundidad

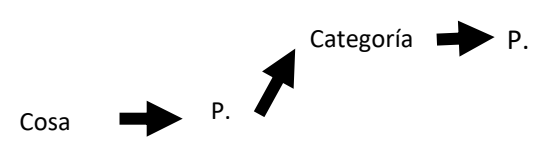
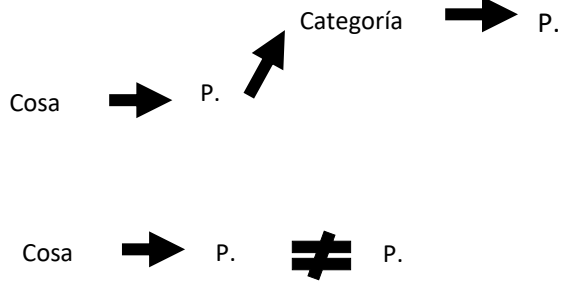
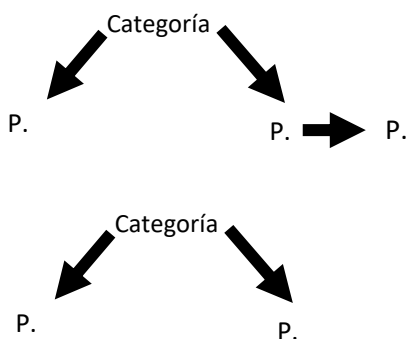
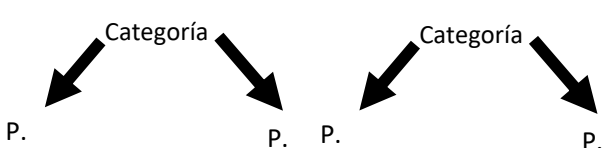
Ejemplo	Esquema
N (en un rincón de la sala): “¡tía es una araña! Mire, es una araña”.	Cosa → Palabra
Al principio de la jornada, mientras los niños juegan libremente, una niña tiene un lápiz labial de juguete. Se acerca a una de las adultas que está sentada, le muestra el labial a la educadora con la intención de pintarla. A.: “Ayyy, mira, un labial”. Luego comienza (la adulta) a contarles a las otras dos adultas una historia de un lápiz labial que le hinchó los labios, sin mirar a la niña.	Cosa → Palabra
En un aula donde se trabajará más tarde el período prehistórico, llega una niña (en la mañana), disfrazada de cavernícola y con algo que parece un garrote. La niña le dice a un niño: “Mira”. El niño dice: “Tía, es un bate”.	Cosa → Palabra
Los niños están esperando el almuerzo y miran libros mientras tanto. En dos mesas hay adultas compartiendo la lectura. Una de estas adultas le dice a un niño: “¿sabes cómo se llama?” (indicando un dibujo). El niño no responde, por lo que ella dice: “Un mo – aaiiiii”.	Cosa → Palabra
Durante el recreo, un niño está ordenando juguetes en la sala. Una adulta se acerca y le dice: “Lo estás armando, ¿pero sabes cómo se llama? Un poni.”	Cosa → Palabra
Llega una niña con un "palo" de prehistórico. Un niño señala el palo y la A.: “¿qué es eso?” N.: “Un bate”. E.: “Sí, ¿se parece cierto?” (La adulta sigue recibiendo a otros niños/as).	Cosa → Palabra
A.: “¡Oh! ¿Y eso qué es? ¿Un gran corazón?” (a un niño dibujando).	Cosa → Palabra
Un niño está dibujando con una adulta a su lado. Se acerca otro niño. N.: “¿Qué es eso?” A.: “Un sol.”	Cosa → Palabra
La adulta está hablando con un niño, luego de que él va a trabajar con las figuras geométricas junto a ella. A.: “¿La ventana tiene forma de...? ¿Esta ventana tiene forma de...? ¿De qué? ¿Te acuerdas? (le muestra algo de la pared que no se alcanza a ver). N.: “Círculo” A.: “De círculo. Y este, ¿cómo se llama? Cuadradoo. ¿Qué figura tienes en las manos, XXXX?”	Cosa → Palabra Cosa → Palabra
Un niño se acerca con algo que parece un pinche. A.: “Eso no es para el pelo”. N.: “El pinche”. E.: “Esto es para hacer cosas, mira así (le muestra con los juguetes). Ahí, mira. ¿Cómo se llama eso?” (otra cosa que tomó el niño, pero no se ve). No hay respuesta.	Cosa ≠ Palabra Cosa → Palabra
En el contexto de lectura, esperando el almuerzo, en una mesa hay una adulta con	C. → P. ≠ C. → P. → P

<p>varios niños/as (4-5) y están mirando un libro. A.: “¿qué es eso? Uvaaa” (hablan de algunas otras cosas, sándwich, por ejemplo) A.: “¿y qué es eso?” N.: “un tomate” A.: “to ma te, ¿y de qué color es?” N.: “¡Rojo!”</p>	
<p>Llega la hora de almuerzo y una adulta entra con una bandeja. A.: “Niñosss, miren la comidita rica que hay hoy... ¿qué será? ¿qué será?” (saca una cucharada) N.: “¡Fideos!” A.: “¿Y fideos con qué? (se acaba el video).</p>	<p>Cosa → Palabra → Palabra</p>
<p>N.: “¡Mira!” (a la adulta) A.: “¿qué es?, ¿qué es eso?” (No se oye). A.: “Limón (repite lo dicho por el niño)”. A.: “Ooohhh, ¿y eso que es?” N.: “Pepinillo” A.: “Pepinillo, pero ese (apunta a una parte del libro). Ese es un ají. ¿Tú comes pepinillo en tu casa? (el niño niega con la cabeza) ¿Quién compra? ¿tu tata? ¿De qué color son los pepinillos?” N.: “Verde” A.: “Verde, muy verde. ¿Y ese? ¿Cómo se llama?” (No se escucha) “El pepinillo que tú te comes es de color...” N.: “verde”. A.: “verde, ¡muy bien! ¿Y este? ¿Lo conoces? ¿Cómo se llama? ¿Sabes cómo se llama ese? (No se escucha más la interacción).</p>	<p>Cosa → Palabra Cosa → Palabra → Palabra Cosa → Palabra</p>
<p>Dos niñas y una adulta están conversando de la Teletón, dado que una de las niñas dice que el fin de semana fue a dejar dinero con su familia. A.: “¿y te dieron un diploma?” N.: “Sí, y había que escribir el nombre”. A.: “Había que escribir el nombre.”</p>	<p>Cosa → Palabra → Palabra</p>
<p>Los niños están dibujando en diferentes mesas, según su gusto. Una niña dice fuerte: “es un gato” (y apunta a su dibujo). A.: “¡Uy, qué lindo!” (mira y se va).</p>	<p>Cosa → Palabra → Palabra</p>
<p>Las niñas hablan de la Teletón con la educadora. Una niña dice: “tía, yo fui a la Teletón y me dieron una cosa que se pega de la Teletón.” E. (se para a hacer algo, pero sigue hablando con ellas): “¡un sticker! Te dieron un sticker y una pulsera”. N.: “Sí”.</p>	<p>Cosa → Palabra → Palabra</p>
<p>Los niños trabajan con distintos materiales que exploran, en distintas mesas. Un niño le dice a una adulta que está en una de las mesas: “tía, mire, es un caracol muy chico”. A.: “es un caracol muy chico, es un caracol bebé”.</p>	<p>Cosa → Palabra → Palabra</p>
<p>A.: “Chicos, miren, unos amigos fueron a la playa... y yo les quiero enseñar una canción de la playa... donde hay agua, hay arena, ¿qué más hay?” N.: “¡conchitas!”</p>	<p>C. → P. → P. → P.</p>
<p>A.: “Yo quiero saber, Srta. Monserrat, Srta. Isidora... ¿tú te acuerdas que había en la playa? Cuéntame dos cosas que había en la playa”. N.: “Había una toalla. Una toalla... (parece que la niña dice conchitas)” A.: “Y conchitas”.</p>	<p>C. → P. → P. → P.</p>
<p>Los niños observan un video de la vida en la prehistoria, luego de haber trabajado modelando</p>	<p>C. → P. → P. → P.</p>

<p>con arcilla, objetos de esa época. A.: “Miren ahí están haciendo las herramientas... El abuelito se pinchó”. N.: “con una piedra” A.: “No tenía zapatos”. N.: “Los cavernícolas no tenían zapatos. A.: “Miren, el abuelito hizo una lanza, para cazar. ¿De qué se alimentaban entonces?” A1: “Ahhh, ¡estaba haciendo la piedra! ¿Qué lleva en su mano? ... Lanza se llama”. A1: (a un niño) “esa es la otra tribu que tú me decías”. (...) A.: “Era muy importante cazar animales, para poder vestirse y alimentarse. ¿Qué comemos nosotros? ... ¿A dónde vamos nosotros para comer alimento?” N.: “Al supermercado”. A.: “Al supermercado”.</p>	
<p>A.: “Ya chiquillos, miren, ¿se acuerdan cómo se llamaban estos que están acá?” N.: “Los hábitos sociales”. A.: “Hay que levantar la mano. Miren, escuchen, aprendiendo a escuchar, muy atento voy a estar... tú me prestas y yo te presto... Joaquín, ¿hay que pelear?” N.: “No”. A.: “No. (...) Cuidar y apoyar, qué hermoso es ayudar. Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar. Si sacamos alguna cosa, hay que dejarla donde estaba. ¿Y estas qué son? Las normas de...” N.: “Convivencia”. A.: “¿en la fila me muevo así? (se mueve en la silla para los lados) ... ¿para ir al patio, hay que ir corriendo?” N.: “No”. A.: “Y esas eran las normas de...” N.: “Convivencia”. A.: “Si salimos al patio hay que ir por las escaleras”.</p>	
<p>A.: “¿Qué día es hoy? ¿Quién sabe? Levante la mano”. N.: “lunes”. A.: “Nooo. Miren, se fue el lunes, chao lunes... (lo hace hasta el jueves) Y después del jueves, ¿qué día viene? Mira, lunes, martes, miércoles, jueves”. N.: “¡viernes!” (Cantan canción). A.: “Ya, entonces hoy día es...” N.: “¡viernes!” A.: “Hoy es viernes. ¿Y mañana? ¿Qué día será?” A1: “Acuérdense de la canción... (Cantan)”. A.: “Acuérdense que mañana se quedan con el papá y la mamá durmiendo. Es saaa...” N.: “Sábado”. Otra niña: “Yo dije el sábado”. A.: “Muy bien la Pascal, dijo sábado”. N.: “Yo me voy a quedar a hacer queques”. A.: “Muy bien, el día sábado es para compartir con la familia”.</p>	
<p>A.: “el XXX va a ser el único fuerte, porque se tomó su leche. Los futbolistas se toman toda su leche.”</p>	
<p>A: “te tienes que poner tobilleras para que no te duela”</p>	
<p>En el momento de conversación luego del desayuno, una niña levanta la mano y dice:</p>	

<p>“Tía, el XXX va a ir a mi colegio”. A.: “Muy bien, ¿y a qué se va al colegio? A jugar, pero no peleando, no se pegan patadas”. (Justo unos momentos antes había un caso de niños que peleaban).</p>	
<p>En el momento del juego libre, un niño se acerca a una adulta y apunta a una niña diciendo: “la XXX no quiere jugar conmigo”. A.: “XXX, ¿cómo peleas con tu hermano? Los hermanos se quieren”.</p>	
<p>Niña: “tía, esta es una sirena. ... Una sirena”. A.: “Una sirena”. N.: “se baña en el agua”. A.: “¿En cuál agua? ¿En el agua de la llave? ... Uuhh, me va a salir una sirena en el baño”.</p>	
<p>A.: “¿Y por qué están rompiendo los papeles? ¿Para qué son las servilletas? ¿Cómo ocupan las servilletas en su casa?” N.: “Para limpiarse”. A.: “Para limpiarse, ¿ya?”</p>	
<p>Un niño habla de las patadas (“y le pegó una patada así...”). A.: “sí, ¿pero a quién le puedes pegar patadas?” N.: “a la pelota”. A.: “A la pelota. ¿A la pelota le duele cuando tú le pegas?”</p>	
<p>A.: “¿Por qué está corriendo Gaspar en la sala? Gaspar, ¿te acuerdas cuáles son las normas? Gaspar, ¿quieres correr en el patio?”</p>	
<p>En el marco de la experiencia de aprendizaje en donde los niños se disfrazaron de bomberos/as y juegan con distintas herramientas u objetos de la temática, la adulta le dice a un niño: “Esto es un serrucho y sirve para cortar (hace el ruido de un serrucho al cortar).”</p>	
<p>A.: “El pare es como el semáforo” (indicando el disco pare). N.: “el semáforo. El que está en todas las esquinas”.</p>	
<p>A.: “les voy a contar un secreto... acabamos de aprender, ¿cuáles vimos?” Niños dicen algo que no se escucha. A.: “¿y qué son esos? ... Son sonidos, sonidos iniciales. Miren Ssssilla, sssandía”.</p>	
<p>A.: “tía, ¿qué estamos hablando en la variable 1? Contémosle a la tía que estamos conociendo los cambios del hombre”. N.: “Los cavernícolas”. A.: “Los cavernícolas o los primiii” N.: “tivos”. A.: “Voy a buscar unos recursos, los niños se han transformado. La XXX vino disfrazada hoy. Los niños han aprendido a conocer los hombres que vivían en las ca...” (No hay respuesta). “¿Dónde vivían?” N.: “¡En las cuevas!” A.: “En las cuevas. Y ahora, ¿dónde vivimos?” N.: “en las casas”. A.: “¿Y antes qué ropa usaban? ¿Cómo se vestían los cavernícolas? ¿Cómo hacían sus ropas?” A1:</p>	

<p>“¿De dónde sacaban sus ropas?” N.: “De los animales”. A1: “¿Y qué hacían los animales?” N.: “Hacían casas...” A.: “Con la piel de los animales”. A.: “Miren la ropa que usamos actualmente, ¿son iguales? ¡¡Hemos avanzado!!! y actualmente, la ropa se diseña con género”. A.: “Tía Keni, y tú preguntabas por los trabajos (muestra un mazo)”. A.: “quiero saber cómo se comunicaban los cavernícolas.... ¿qué usaban antes para dibujar?” N.: “Piecedras”. N.: “Tierra”. A.: “en la tierra, la mezclaban... ¿y qué hacían?” N.: “En los papeles”. A1: “en los tiempos antiguos pintaban con... ¿Con qué pintamos afuera? ¿Se acuerdan?” N.: “¡¡Betarraga!!” A.: “¿Y ahora qué usamos para dibujar? Con lápices. Y hoy día tenemos otra sorpresa. Pero primero vamos a ver un video para después pasar a la experiencia”.</p>	
<p>A.: “¿A qué se parece este material?, ¿a qué se parece este material? Tóquenlo. ¿Dónde han visto antes un material parecido a esto? Tóquenlo, sientan el aroma... ¿Lo han visto en otro lugar? ¿Se parece a algo que conocen ustedes?” N.: “chocolate”. A.: “se parece al chocolate, pero no se come, no es chocolate. Es arcilla”. Una niña le muestra sus manos a una de las adultas. A.: “miren, le quedaron las manos como cuando trabajamos con greda. Tienen que crear sus propias herramientas... o podemos hacer pocillos. ... A ver a mí se me ocurre hacer un plato”. Muelen y van pensando qué van a hacer. A1: “Mira, yo voy a hacer un jarro”. E.: (escucha a un niño) “¿quién va a hacer una hamburguesa? ¿En el tiempo de la prehistoria comían hamburguesas? ¿Qué comían?” N.: “animales”. A.: “Animales, frutos, verduras”. A.: “Miren lo que yo hice”. N.: “parece un hueso”. A.: “Un hueso de animal. Claro, se parece al hueso que queda después que come el perrito”.</p>	<p>Cosa → P. ≠ P. → Cat. → P.</p>
<p>Los niños, junto a las adultas, juegan al <i>Twister</i> con figuras geométricas. A1: “¿Qué figura geométrica es esa? ¿Cómo se llama?” N.: “rectángulo”. Otro N.: “el triángulo”. (Nunca queda claro cuál era). Adulta lanza el dado. A1: “¿En qué figura cayó? ¿Cómo se llama esa figura geométrica?” (no se escucha si le responden). Otra vez lo tiran. A1: “¿Qué figura es? Esa figura, dentro de la sala, ¿dónde más está?” (Un niño busca y apunta lugares). N.: “La mesa”. A1: “¿La mesa es un cuadrado o un rectángulo? ¿Qué figura geométrica es la mesa? (No hay respuesta) La mesa es un cuadrado”. A2: “¿Cómo se llama esa figura? (No hay respuesta) Cuadrado”. A1: “A ver, siéntense, quiero hacerles una pregunta. En la sala, ¿dónde</p>	<p>Cosa → P. → Categoría Cosa → P. → Categoría → P.</p>

<p>hay cuadrados?”. Una niña muestra la mesa. A1: “En la mesa. ¿Dónde hay otro, Claudia?” La niña saca un libro y se lo muestra a la A1.</p>	
<p>En un momento de espera (momento sin instrucción), una adulta se acerca a unos niños que juegan con animales. A.: “¡uyyyy, aquí tenemos animales domésticos y animales salvajes! ¿Cuáles serán salvajes? (van separando). ¿Dónde viven los animales salvajes?” N.: “en el bosque”. A.: “yaaa, ¿dónde más? ¿Viven en la casa o en el zoológico?” N.: “En el zoológico”. A.: “En el zoológico y en otros países. ¿Cuál es doméstico de todos los que están acá? ¿La tortuga será doméstica?” N.: “No”. A.: “¿Nooo?” La educadora se para a hacer otras labores.¿</p>	
<p>Una adulta está con un niño en una mesa, que ha terminado de generar dibujos a partir de figuras geométricas. A.: “Muy bien, te aprendiste las figuras geométricas”. A.: “¿qué es esto?” (Van a comparar las figuras pequeñas que tiene el niño en la mano, con las representaciones que están pegadas en la pared. El niño toma su triángulo y lo pone al lado de la representación del triángulo). A.: “Un triángulo, ¡muy bien! Y con las figuras geométricas se pueden hacer cosas. Voy a ir a buscar otra” (trae otra). A.: “¿Qué es esto?” N.: “Un rectángulo”. (Lo trata de poner en la pared con el que corresponde). A.: “Se parecen, es verdad”. (el niño lo trató de poner en el cuadrado, pero lo cambia al rectángulo). E.: “Un rectángulo, muy bien. Sigue así con el círculo y el cuadrado”.</p>	
<p>La adulta presenta tres distintas estaciones con animales, en las cuales van a trabajar los niños: animales de juguete, animales en láminas y títeres. A.: “Estos son animales” N.: “¡Yo quiero la jirafa!” A.: “¿Y cómo se llama esto?” N.: “Perro” A.: “¿Y cómo hace el perro?” N.: “guau guau”. A.: “Y esta es la jirafa...”. Se va a otra estación. A.: “Acá tenemos animales en láminas, para los que les gusta observar”. Se mueve a la última estación. A.: “Acá tenemos, miren miren (se pone un títere) ¿cómo se llama esto?” N.: “Títeres”. A.: “Títeres de mano y títeres de dedo”.</p>	
<p>Luego de introducir lo que han estado haciendo (conociendo los sonidos iniciales de la S y las vocales), adultas y niños/as juegan a Simón manda. A.: “Simón manda que vayamos al "AAAArrrbol" (trata de hacer el sonido inicial), ¿dónde está el árbol?” (Todos corren al árbol). A.: “¿Qué otro dibujo de la sala empieza con A?” Algunos niños/as dicen "Ardilla", pero la</p>	

<p>adulta no los toma en cuenta. A.: “Miren lo que dice el XXX, Aaaaautooo. Vamos donde está el auto”. (Todos corren hacia allá). A.: “¿qué otra palabra empieza con A?” Un niño dice: “Silla” (no lo toman en cuenta). Otro niño: “Avión”. A.: “¡Vamos al avión, todos!” (Van donde está el avión). Luego hacen lo mismo con la S (Sapo, Sandía, Silla). Finalmente A.: “Simón manda que todos nos sentemos en el suelo”.</p>	
<p>A.: “¿Quién me puede decir qué vamos a hacer ahora? ¿A quién se le ocurre?” N.: “Vamos a hacer una voltereta, vamos a pasar por debajo de la mesa, y saltar con los pies”. A.: “Mira tú, muy bien, pero ¿cómo se llama todo esto que vamos a hacer?” N.: “Ejercicios” A.: “muy bien. Pero, ¿cómo se llama? ¿Les doy una pista? Cirrr...” N.: “Cir... un insecto”. A.: “Circuito chicos, circuito. ¿Qué más?” N.: “Circuito neuromotor”. A.: “¡¡Bien!!! ¿Y para qué sirve esto que vamos a hacer?” Una niña le habla de su mamá. A.: “Ya. ¿Y para qué sirve hacer el circuito neuromotor?” N.: “Para estar bien”. A.: “Ya, muy bien”. N.: “Para proteger nuestro cuerpo”. A.: “Para proteger nuestro cuerpo. ¿Y para qué más?” N.: “Para que nuestro cuerpo sea grande”. A.: “Para que nuestro cuerpo sea grande y podamos crecer”. N.: “Ir al colegio”. E.: “Muy bien”.</p>	
<p>Los niños ven un video acerca de las partes del cuerpo. A.: “¿vieron? Zamba es un doctor que sale hablando y que nos recordó las partes del cuerpo y dijo que habían partes íntimas”. N.: “pene...” A.: “¿y por qué son íntimas? ¿Y por qué son íntimas?” N.: “porque están con ropa”. A.: “porque están con ropa, nadie las puede ver”. N.: “y nadie las puede tocar, solo la mamá cuando nos baña”. E.: “Ahora los voy a invitar a las mesas para dibujar...”</p>	
<p>Un niño dice algo acerca de la pizza. A.: “Pero la pizza, ¿quién la tiene que cortar?” N y A.: “la mamá” A.: “Porque la tiene que cortar con un cuchillo, y el cuchillo nos puede hacer daño”.</p>	
<p>A.: “¿Con qué figura geométrica estaba jugando el Elías? A ver, el Elías me la va a mostrar” (Se para el niño). N.: “Con el cuadrado”. A.: “Con el cuadrado... Ese se parece al cuadrado, pero no es el cuadrado”. N.: “rectángulo. Con el círculo”. A.: “Y ¿por qué es un círculo? ... La Naomi me va a responder por qué es un círculo. ... ¿Ah? ¿Quién sabe?” N.: “Es una figura”. A.: “Es una figura cuuurva, otras son cuadradas. ¿Cómo se llama esa figura geométrica? Cuadrado, rectángulo, círculo, falta una (el niño</p>	

<p>va mostrando en la pared las figuras) N.: “Triángulo”. (...) A.: “¿Qué hicimos con las figuras geométricas? ... ¿Y para eso qué usamos? ¿Qué figuras geométricas utilizaste? (Para hacer la casa). Un cuadrado. ¿Cómo se llama esta? Un triángulo”.</p>	
<p>A.: “¿En qué estación del año estamos?” N.: “¿en invierno!” A.: “¿En serio?” N.: “Nooo, en verano”. A.: “¿Y por qué sabemos que estamos en verano? ¿Cómo sabemos que estamos en verano?” N.: “Por el calor”. N.: “Porque los niños se están bañando”. A1: “Miren, ¿a dónde están? ¿A dónde se fueron esos niños?” (muestra una lámina con dibujos de niños). N.: “¡A la playa!” A.: “¿Y porque habrán ido a la playa?” (No hay respuesta). Pero, ¿por qué creen ustedes que es verano?” N.: “Porque hace mucha calor”. A.: “¿Y por qué más?” N.: “Porque hace mucha calor”. A.: “¿Y podemos andar con abrigo? ¿y con botas? ¿y con paraguas?” (Los/as niños/as van diciendo que no a cada pregunta). A.: “¿Y en el verano llueve?” N.: “No”. A.: “A veces. ¿Es lindo el verano, cierto? ¿Y qué cosas haces tú en el verano?” (a una niña). N.: (no se oye lo que dice) A.: “La Monse dice que su papá le arma la piscina”. A1.: “Ah, porque hace calor, ¿verdad?”</p>	<pre> graph LR Cosa --> P1[Palabra] P1 --> P2[Palabra] P1 --> P3[P.] P3 --> P4[P.] P4 --> P5[P.] </pre>
<p>A.: “Chiquillos, ¿quién me puede decir qué hicimos?” N.: “¡ejercicios!” A.: “¿qué ejercicios hicimos, a ver?... ¿y cuáles hicimos?” N.: “voltereta”. A.: “el segundo”. N.: “pasar por debajo de la mesa, arrastrarse”. A.: “¿el tercero?” N.: “saltar con los pies juntos”. E: “¿Y cuál fue el que más les gustó? Este ejercicio nos hace muy bien para nuestro cuerpo, para nuestra mente”.</p>	<pre> graph LR Cosa --> Palabra Palabra --> P1[P.] Palabra --> P2[P.] </pre>
<p>A.: “¿Ustedes se han dado cuenta de que los amigos de la Teletón, algunos tienen situación de discapacidad? ¿Sabes qué es eso? Es cuando tiene capacidades diferentes, por ejemplos, algunos amigos no pueden mover sus piernas. Hay otros que pueden mover sus piernas, pero que nacieron sin sus brazos. Desarrollan otro tipo de capacidades, que pueden dibujar con el pie... cosas así. Nosotros, ¿qué pasaría si nos faltara una piernita? ¿Si anduviéramos así? (Se paran y se toman la pierna, intentan avanzar). Tratemos de caminar, a ver. ¿Les cuesta?” A1: “Martin se cayó. Porque cuesta mantener el equilibrio. Pensemos en algo como poder pintar. ¿Con qué pintan? ¿Con qué pintas tú, Edgardo?” N.: “Con las manos”. A.: “Martín dice que pinta con plumones. La Antonia dice</p>	<pre> graph LR Situación --> Categoría Categoría --> P1[Palabra] Categoría --> P2[Palabra] Categoría --> P3[Palabra] P3 --> P4[Palabra] </pre>

<p>que pinta con su hermano, pero ¿qué pasaría si no tuviéramos manos? ¿Con qué podríamos pintar?” N.: “con los pies”. A.: “Con los pies, ¿y con qué más?” N.: “Con las manos”. A.: “Pero cómo, si no tenemos manos. Ahora vamos a hacer un ejercicio, algunos no van a poder ver, otros no van a poder escuchar (...)”</p>	
<p>A.: “¿Con qué trabajamos? N.: “Con los animales”. A.: “Con los animales”. N.: “con los títeres”. A.: “¿Con cuál trabajaste tú?” N.: “Con la jirafa”. N.: “Con mi Martina iba a comer comida”. A.: “O sea, ustedes jugaron con animales de plástico.” (...) A.: “¿Y qué teníamos para ver cómo hacen los animales?, ¿qué escucharon?” Niños hacen ruidos de animales. A1: “Tía, escuchamos el ruido de los animales”. A. muestra un dibujo: “¿y cómo hace el elefante? ¿y qué tiene?” N.: “una trompa”. (...) A.: “a la oveja se le saca toda su lana y se hacen chalecos. ¿Sus abuelitas tejen? ¡Mi abuelita teje!” (...) A.: “¿Y qué come el chanchito, a ver?” N.: “¡Pasto!” N.: “cáscaras”. A.: “Cáscaras de papa”. E.: “¿Y cómo se baña?” N.: “Con barro” A.: “Yo pensé que se bañaba en la ducha...”</p>	<pre> graph TD Cosa --> Categoría Categoría --> Palabra1[Palabra] Categoría --> Palabra2[Palabra] Categoría --> Palabra3[Palabra] Palabra1 --> P[P.] Palabra3 --> Palabra4[Palabra] </pre>

IX.4. Consentimientos informados del FONDECYT 1151313



Título de la Investigación: *Los recursos y capacidades como factores explicativos de la calidad, desempeño e impacto de los establecimientos de educación parvularia en Chile.*

Fuente de financiamiento: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT).

Investigador responsable: Claudio Thieme Jara.

Institución/Facultad: Facultad de Economía y Empresa, Universidad Diego Portales.

AUTORIZACIÓN: DIRECTOR(A) JARDÍN INFANTIL

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de autorizar el levantamiento de datos en el establecimiento que Ud. dirige de una investigación que tiene como objetivo estudiar las rutinas organizacionales y pedagógicas que se asocian con buenos desempeños organizacionales tal de proponer medidas que posibiliten el mejoramiento de la educación parvularia en Chile.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: El objetivo del estudio es identificar los recursos y capacidades organizacionales y de apoyo al desarrollo infantil en el aula que contribuyen al desempeño exitoso de los establecimientos de educación parvularia chilenos que atienden a niños y niñas de menores recursos socio-económicos, con la finalidad última de proponer estrategias para fortalecerlos.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: En esta investigación la recolección de datos involucra a educadoras y funcionarios/as del establecimiento y considera tres metodologías: (i) Observación y filmación en Aula que consiste en permitir que un investigador/a observe y realice filmaciones en video de una clase, durante un día, para un aula seleccionada, (ii) Entrevista Semiestructurada que consiste en responder una entrevista referida a la opinión y experiencia en el Jardín Infantil por parte de educadoras y funcionarios/as, la que se desarrollará en una o dos sesiones de una duración máxima de sesenta minutos cada una, y (iii) Aplicación de Cuestionario que consiste en responder un cuestionario referido a la opinión y experiencia en el establecimiento educativo por parte de educadoras y funcionarios/as, el cual puede responderse en aproximadamente veinte minutos.

BENEFICIOS: El jardín no se beneficiará por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema en estudio, y así contar con evidencia para mejorar la enseñanza y los procesos en los establecimientos de educación parvularia en Chile.

RIESGOS, COSTOS Y COMPENSACIONES: No anticipamos riesgos asociados a la participación en este estudio. Tampoco se asocian costos o compensaciones.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida en este estudio se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias

académicas o publicados en revistas científicas, sin embargo, los participantes no serán conocidos y todos los resultados que se publiquen serán anónimos (no se coloca el nombre del Centro Educativo, de la o las educadoras o de las y los niños). Los datos serán manejados en forma responsable por el investigador y serán almacenados durante 5 años de manera anónima en un computador seguro, de acceso restringido, en dependencias de las Universidad Diego Portales. Usted podrá conocer los resultados del estudio si así lo requiere.

VOLUNTARIEDAD: La participación de su establecimiento es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar la participación de su establecimiento en esta investigación o a revocarla en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias. Si usted retira su autorización, el registro de sus pruebas será eliminado y la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS: Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable en el teléfono F: 2213 0121 o en el mail claudio.thieme@udp.cl. Si considera que los derechos de los participantes en la investigación no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl), dirección: Manuel Rodríguez Sur 415 (F: 26762197).

DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN:

Declaro que el objetivo de esta investigación me ha sido explicado claramente, que he leído y comprendido el contenido de esta página, y que estoy de acuerdo en autorizar el levantamiento de datos en el establecimiento que dirijo.

FIRMA DE AUTORIZACIÓN

Nombre

Firma _____

Investigador(a):

Nombre completo e institución:

Firma _____

Fecha: _____



Título de la Investigación: *Los recursos y capacidades como factores explicativos de la calidad, desempeño e impacto de los establecimientos de educación parvularia en Chile.*

Fuente de financiamiento: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT)

Investigador responsable: Claudio Thieme Jara.

Institución/Facultad: Facultad de Economía y Empresa, Universidad Diego Portales

CONSENTIMIENTO INFORMADO: EDUCADORA OBSERVACIÓN Y FILMACIÓN EN AULA

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de permitir participar a su hijo/hija en una investigación que tiene como objetivo estudiar las rutinas organizacionales y pedagógicas que se asocian con buenos desempeños organizacionales con el fin de proponer medidas que posibiliten el mejoramiento de la educación parvularia en Chile.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: El objetivo del estudio es identificar los recursos y capacidades organizacionales y de apoyo al desarrollo infantil en el aula que contribuyen al desempeño exitoso de los establecimientos de educación parvularia chilenos que atienden a niños y niñas de menores recursos socio-económicos, con la finalidad última de proponer estrategias para fortalecerlos.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: Su participación consiste en permitir que un investigador observe y filme una clase hecha por usted, durante un día.

BENEFICIOS: Usted no se beneficiará por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema en estudio, y así contar con evidencia para mejorar la enseñanza en los establecimientos de educación parvularia en Chile.

RIESGOS: No anticipamos riesgos asociados a la participación en este estudio. Sin embargo, si la presencia del investigador en el aula interfiere o le resulta molesta para el normal desarrollo de su clase, puede hacérselo saber y acordar suspender la filmación de forma temporal o definitiva.

COSTOS Y COMPENSACIONES: La participación en este estudio no tiene costo alguno, ni tiene asociada alguna compensación.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida en este estudio se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o publicados en revistas científicas, sin embargo, su nombre no será conocido y todos los resultados que se publiquen serán anónimos (no se coloca el nombre del Centro Educativo, de la o las educadoras o de las y los niños). Los datos serán manejados en forma responsable por el investigador y serán almacenados durante 5 años de manera anónima en un computador seguro, de acceso restringido, en dependencias de la Universidad Diego Portales. Usted podrá conocer los resultados del estudio si así lo requiere.

VOLUNTARIEDAD: Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar en esta investigación o a retirarse en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, el registro de sus pruebas será eliminado y la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS: Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable en el teléfono F: 2213 0121 o en el mail claudio.thieme@udp.cl. Si considera que sus derechos como participante en la investigación no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415 (F: 26762197).

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:

Declaro que el objetivo de esta investigación y todo lo relacionado con mi participación me ha sido explicado claramente, que he leído y comprendido el contenido de este documento, y que estoy de acuerdo en participar este estudio.

FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre:

Firma: _____

Investigador(a):

Nombre completo e institución:

Firma _____

Fecha: _____



Título de la Investigación: *Los recursos y capacidades como factores explicativos de la calidad, desempeño e impacto de los establecimientos de educación parvularia en Chile.*

Fuente de financiamiento: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT)

Investigador responsable: Claudio Thieme Jara.

Institución/Facultad: Facultad de Economía y Empresa, Universidad Diego Portales

CONSENTIMIENTO INFORMADO: PADRE/MADRE POR ESTUDIO A MENOR DE EDAD

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de permitir participar a su hijo/hija en una investigación que tiene como objetivo estudiar las rutinas organizacionales y pedagógicas que se asocian con buenos desempeños organizacionales con el fin de proponer medidas que posibiliten el mejoramiento de la educación parvularia en Chile.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: El objetivo del estudio es identificar los recursos y capacidades organizacionales y de apoyo al desarrollo infantil en el aula que contribuyen al desempeño exitoso de los establecimientos de educación parvularia chilenos que atienden a niños y niñas de menores recursos socio-económicos, con la finalidad última de proponer estrategias para fortalecerlos.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: Su participación consiste en permitir que un investigador observe y filme una clase de su hijo/hija, durante un día.

BENEFICIOS: Usted (o su hijo/hija) no se beneficiará directamente por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema en estudio, y así contar con evidencia para mejorar la enseñanza en los establecimientos de educación parvularia en Chile.

RIESGOS: No anticipamos riesgos asociados a la participación de su hijo/a en este estudio. Sin embargo, si la filmación o la presencia del o la investigador/a le incomoda o produce algún malestar a su hijo o hija y este no desea seguir participando, puede hacérselo saber al responsable para cambiarlo de posición y que no aparezca en el video que está siendo grabado.

COSTOS Y COMPENSACIONES: La participación en este estudio no tiene costo alguno, ni tiene asociada alguna compensación.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida en este estudio se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o publicados en revistas científicas, sin embargo, el nombre de su hijo/hija no será conocido en ninguna instancia de la investigación y todos los resultados que se publiquen serán anónimos (no se coloca el nombre del Centro Educativo, de la o las educadoras o de las y los niños). Los datos serán manejados en forma responsable por el investigador y serán almacenados durante

Tesis: El lenguaje para hablar de palabras en Educación Parvularia
Carla Varela

5 años de manera anónima en un computador seguro, de acceso restringido, en dependencias de las Universidad Diego Portales. Usted podrá conocer los resultados del estudio si así lo requiere.

VOLUNTARIEDAD: La participación de su hijo/hija en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar en esta investigación o a retirarse en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, el registro de sus pruebas será eliminado y la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS: Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable en el teléfono F: 2213 0121 o en el mail claudio.thieme@udp.cl. Si considera que sus derechos como participante en la investigación no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl), dirección: Manuel Rodríguez Sur 415 (F: 26762197).

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:

Declaro que el objetivo de esta investigación y todo lo relacionado con la participación de mi hijo/a en ella me ha sido explicado claramente, que he leído y comprendido el contenido de este documento, y que estoy de acuerdo en que mi hijo/a participe en este estudio.

FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Padre o madre:

Nombre

Firma _____

Investigador(a):

Nombre completo e institución:

Firma _____

Fecha: _____