

Pizarro Laborda, P. y Varela, C. (2026). ¿Cómo dialogan las aulas de kínder? Análisis de secuencias lingüísticas en una escuela pública y privada en Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 44.
<https://doi.org/10.6018/rie.655381>

¿Cómo dialogan las aulas de kínder? Análisis de secuencias lingüísticas en una escuela pública y privada en Chile

How do Kindergarten Classrooms Converse? Analysis of Linguistic Sequences in a Public and Private School in Chile

Paulina Pizarro Laborda^{1*} y Carla Varela^{**}

*Universidad de las Américas, Facultad de Educación, Escuela de Educación Parvularia

**Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, Escuela de Educación Inicial

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar, analizar y comparar las secuencias lingüísticas en dos aulas de kínder chilenas, una pública y otra privada. A partir de un enfoque mixto, se realizó una videogramación de una jornada diaria en cada aula, seleccionando posteriormente una actividad iniciada por la educadora para su análisis. A través de un microanálisis de los turnos de habla, se identificaron las secuencias lingüísticas y se clasificó cada turno según sus funciones: inicios, respuestas y seguimientos. Los resultados indican que, en ambas aulas, las educadoras realizaron una mayor cantidad de inicios orientados al modelaje del comportamiento o a la gestión del aula. Las respuestas de los y las niñas fueron mayoritariamente de baja complejidad y corta extensión. En cuanto a los seguimientos, predominaron los de bajo nivel, caracterizados por preguntas cerradas, repeticiones del habla infantil, evaluaciones e instrucciones. Sin embargo, el aula pública mostró secuencias con más turnos de habla que el aula privada; así como mayor presencia de preguntas abiertas, tanto en los inicios, como en los seguimientos. El aula privada, con todo, muestra más instrucciones y afirmaciones de enseñanza que la pública. Estos hallazgos plantean reflexiones sobre la calidad de las interacciones lingüísticas en las aulas chilenas, destacando las diferencias entre contextos públicos y privados. Se discuten las implicancias de estos resultados para mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional docente, con el fin de fomentar interacciones de mayor calidad que enriquezcan el aprendizaje y el desarrollo lingüístico en la educación infantil.

I Correspondencia: Paulina Pizarro Laborda, ppizarrol@udla.cl, Simón Bolívar 2420, Ñuñoa, Código Postal: 7770317.

Palabras clave: Educación infantil; comunicación verbal; interacción social; aprendizaje verbal.

Abstract

The objective of this study was to identify, analyze, and compare linguistic sequences in two Chilean kindergarten classrooms, one public and one private. Using a mixed-methods approach, a video recording was made of a typical day in each classroom, and an activity initiated by the teacher was subsequently selected for analysis. Through a microanalysis of speech turns, linguistic sequences were identified, and each turn was classified according to its function: initiations, responses, and follow-ups. The results indicate that, in both classrooms, teachers made a greater number of initiations aimed at modeling behavior or classroom management. The children's responses were mostly low in complexity and short in length. As for follow-ups, low-level ones predominated, characterized by closed questions, repetitions of children's speech, evaluations, and instructions. However, the public classroom showed sequences with more turns of speech than the private classroom, as well as a greater presence of open-ended questions, both in initiations and follow-ups. The private classroom, in turn, shows more instructions and teaching statements than the public classroom. These findings raise questions about the quality of linguistic interactions in Chilean classrooms, highlighting the differences between public and private contexts. The implications of these results for improving initial training and professional development for teachers are discussed, with the aim of promoting higher-quality interactions that enrich learning and linguistic development in early childhood education.

Keywords: Early childhood education; verbal communication; social interaction; verbal learning

Introducción

La educación infantil es beneficiosa para los aprendizajes presentes y futuros de las y los niños² (Bakken et al., 2017; Bendini et al., 2022; Egan et al., 2021; Falabella et al., 2018; entre otros). Estos beneficios dependen en gran medida de la calidad de la educación en estos años y es, principalmente, a partir de interacciones verbales y no verbales que se construye el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de este nivel (Ansari et al., 2022; O'Reilly et al., 2022).

En línea con el enfoque sociocultural, especialmente con la visión de Vygotsky (2001), el conocimiento se co-construye con otros. En específico, el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* implica que todas las personas pueden aprender lo que no saben, con ayuda de otro. La ZDP es aquel espacio en que un individuo puede lograr un conocimiento o habilidad, con ayuda de otro que lo guía, actúa conjuntamente o interactúa con el primero. Así, desde esta perspectiva se realizan procesos en el nivel intermental, los

2 Las autoras de esta investigación adhieren a la perspectiva inclusiva de género. Sin embargo, por razones de economía y claridad del lenguaje, en el texto se utiliza el masculino ("niños", "adultos"), siguiendo la recomendación entregada por la Real Academia Española. Cuando se habla de "educadoras" se elige la forma femenina, pues en Chile más del 90% de las docentes que trabajan en educación infantil son mujeres (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2025).

que luego pueden ser internalizados por los participantes, sobre todo el aprendiz, en un nivel intramental (Baquero, 2023; Mercer y Littleton, 2016). La interacción colaborativa, en este modelo, resulta fundamental (Newman y Latifi, 2021).

Los estudios que se centran en la interacción tienen una fuerte raigambre en las propuestas vygotskianas (Egert et al., 2020; Hamre et al., 2014; Perlman et al., 2016; Ragni et al., 2021). A partir de las interacciones se andamian conocimientos y habilidades, se modelan maneras de pensar o hacer, así como tareas cognitivas más o menos complejas (Mercer y Littleton, 2016; Xi y Lantolf, 2021). En efecto, las interacciones han mostrado relación directa con el aprendizaje social, emocional y académico de los niños (Gebauer y Narea, 2021; La Paro et al., 2014; Rowe y Snow, 2020).

Secuencias lingüísticas dentro de aulas de Educación Infantil

Dependiendo del foco y el enfoque de la investigación, las interacciones pueden ser llamadas de diferentes formas. Por ejemplo, en la revisión sistemática realizada por Howe y Abedin (2013), se habla de diálogo de aula (*classroom dialogue*) y se mencionan los conceptos de conversación, intercambio verbal, entre otros. Muchas investigaciones estadounidenses se refieren a la interacción verbal y no verbal para llamar al intercambio que se produce entre dos o más personas dentro de los contextos educativos (Egert et al., 2020; Ragni et al., 2021). En los ya clásicos estudios de Cazden (1991), Mehan (1979) y Sinclair y Coulthard (1975) se ha propuesto que estas interacciones suelen presentar una estructura de tres elementos: iniciación, respuesta y seguimiento o evaluación (IRF o IRE por sus siglas en inglés), las que se han denominado secuencias lingüísticas. Algunas investigaciones han retomado esta denominación, analizando si la estructura mencionada responde siempre a lo que sucede dentro de las aulas (Degotardi y Han, 2020; Muhonen et al., 2020). El estudio de Degotardi y Han (2020) aborda la organización de las conversaciones o interacciones entre adultos y niños y niñas de entre 1 y 2 años, en centros de educación infantil. Sus conclusiones dan cuenta de que las iniciaciones de los adultos con foco en la construcción de conocimiento o que referían a información específica (ej. descripciones, entrega de etiquetas de objetos del contexto, preguntas que buscan una información) predijeron respuestas del alumnado más elaboradas, pero estas respuestas fueron más complejas y extensas, cuando las secuencias tenían más que tres turnos (IRS), es decir, eran parte de una conversación en la que las personas adultas realizaban preguntas para profundizar y extender los temas.

Concretamente, las secuencias lingüísticas comienzan con iniciaciones que suelen tener preguntas, descripciones o instrucciones que solicitan una acción de parte del alumnado. Típicamente son realizadas por adultos, pero también podrían ser realizadas por las y los niños, como cuando solicitan información o alguna acción a una persona (Muhonen et al., 2020). Tornero et al. (2015) estudiaron el nivel cognitivo de las preguntas que generaban las educadoras chilenas en kínder, durante la hora del cuento. Sus resultados dan cuenta de que se realizaban preguntas abiertas, pero que su demanda cognitiva era muy baja, puesto que, en general, solicitaban identificar o recordar información de algo que se había leído. Por su parte, Mascareño et al. (2017) exploraron las interacciones en aulas chilenas de kinder de niveles socioeconómicos bajos, también durante lecturas en voz alta: algunas con foco en el significado de los

textos; otras, en habilidades de decodificación. Para el primer tipo de experiencias, observaron más preguntas que instrucciones, con una pequeña predominancia para las preguntas cerradas, lo que también fue expuesto por Deshmukh et al. (2019) en contextos estadounidenses. Respecto de la complejidad de estas iniciaciones, se observó una pequeña ventaja para tareas inferenciales sobre literales (Mascareño et al., 2017). Para las experiencias de decodificación, las instrucciones sobrepasaron las preguntas y la complejidad se mostró menor: las tareas literales (o de recuperación o reconocimiento) excedieron en más de 50% a las inferenciales.

Uno de los aspectos más interesantes respecto de las iniciaciones es que ellas determinan la complejidad de las secuencias: si las oportunidades que entregan las personas adultas implican recuperar información, la conversación estará guiada por este nivel de complejidad; mientras que, si implican generar inferencias o desarrollar habilidades superiores, el diálogo seguirá esta línea (Houen et al., 2022; Mascareño et al., 2017; Sartori et al., 2021). Así, las respuestas que siguen a estas iniciaciones suelen ser factuales o literales (ej.: sí/no, rojo, arriba, etc.) y breves, respondiendo a preguntas cerradas realizadas por las personas adultas dentro de las aulas. En el caso del estudio de Sartori et al. (2021), realizado en jardines infantiles, estas respuestas alcanzan más del 80% tanto en contextos de juego, como en contextos de lectura de cuentos.

El tercer turno o seguimiento debería ser una retroalimentación contingente a la respuesta del alumnado (Houen et al., 2022). Este turno es la oportunidad de apoyar o aumentar la comprensión que muestra un niño o niña a partir de su respuesta y de fomentar la participación y el involucramiento (Hu et al., 2022; Pianta et al., 2008; van de Pol et al., 2010). El seguimiento puede tomar diferentes formas, como la repetición de la respuesta (dada justo antes), la evaluación de lo dicho, contraargumentación, explicación, entre otras opciones (Myhill et al., 2020). En el estudio de Mascareño et al. (2017), estos seguimientos se encontraron mayormente en las lecturas con foco en el significado y menos en actividades con foco en el código o destrezas. Respecto de sus “tipos” o “acciones”, la confirmación (responder con “sí” o asintiendo, o con no) fue lo que más se encontró, seguida de la elaboración (o extensión con más información de lo que han dicho los niños) y la evaluación (“bien”, “muy bien”, etc.). Otros estudios en diferentes partes del mundo han mostrado los mismos resultados: los seguimientos tienden a “cerrar” el diálogo, más que andamiar la comprensión más profunda de ciertos conceptos o habilidades (Molinari et al., 2013) o promueven sólo un conocimiento en niveles superficiales, que implican identificación, reconocimiento o recuerdo (Hu et al., 2021).

En Chile se han realizado pocos estudios que den cuenta de cómo son las secuencias lingüísticas dentro de la Educación Infantil, aunque existen estudios que explican el comportamiento general de las interacciones (Bertoglio y Piñango, 2024; Gebauer y Narea, 2021; Melo et al., 2025; Strasser et al., 2024), o el lenguaje (el código) que se utiliza en distintos momentos en las secuencias (Strasser et al., 2018; Treviño et al., 2015). Esto es parecido para todos los niveles de enseñanza formal (educación infantil o parvularia, educación básica o primaria, educación media o secundaria). Específicamente, y considerando la importancia de la educación infantil, es importante poder analizar lo que realizan las educadoras al iniciar o hacer seguimientos dentro de secuencias en las que están intentando enseñar al alumnado contenidos o habilidades.

Variación de secuencias lingüísticas según el contexto

Algunas investigaciones han mostrado que las secuencias o interacciones que se construyen en las aulas, varían según el momento de la jornada y/o la actividad que se lleva a cabo. Al respecto, se han opuesto momentos instruccionales o actividades planificadas para el desarrollo de niños, y aquellos no instruccionales o períodos ligados al cuidado cotidiano (ej.: alimentación, baño, etc.). Investigaciones en Chile, Argentina y Estados Unidos muestran que en el primer tipo de actividades se encuentran secuencias más nutritivas, en tanto hay más presencia de preguntas abiertas, más responsividad de las personas adultas frente a lo que dice el alumnado, entre otros (Cabell et al., 2013; Dwyer y Harbaugh, 2020). Específicamente, Cabell et al. (2013) muestran que las actividades de Ciencias, organizadas en modalidad “grupo completo”, son las que presentan un mejor desempeño, en términos de mayores y mejores oportunidades de aprendizaje para las y los niños. Dwyer y Harbaugh (2020) encuentran, en jornadas de educación infantil, que las actividades “menos formales” (juego libre, alimentación, transiciones) muestran pocas instancias de aprendizaje para el alumnado por medio de interacciones, que aquellas dirigidas por adultos. Por su parte, en aulas argentinas, comparando momentos de juego libre y lectura de libros, se encontró que, en los últimos, los turnos de habla eran más extendidos y el alumnado mostró mayor diversidad léxica que se relaciona con mayores ideas o mayor complejidad (Pizarro et al., 2019). Para Chile, Strasser y otros exponen que las actividades instruccionales se caracterizan por tener más estimulación lingüística, enseñanza, menos instrucciones y más habla extendida de los niños, que aquellas no instruccionales (Strasser et al., 2018).

En el marco de la importancia para el aprendizaje de estas secuencias o interacciones dentro de las aulas, parece necesario indagar en las diferencias a las que pueden estar expuestos los y las niñas, según su grupo socioeconómico. Chile es un país muy segregado (Bellei, 2015; Castillo-Canales, 2024), lo que implica que, en general, el alumnado de grupos más pobres estudia en establecimientos públicos y aquellos de grupos más acomodados estudian en establecimientos privados. De este modo, las oportunidades de aprendizaje podrían ser distintas para uno u otro, dado que el contexto mismo es disímil. En efecto, Espinoza y Rosas (2019) aluden a que el sistema educativo chileno tiende a perpetuar las desigualdades sociales, sobre todo en aspectos que tienen que ver con el lenguaje, para los que los centros educativos privados (grupos socioeconómicos altos) muestran mejores resultados.

Al respecto, los estudios de secuencias lingüísticas se han centrado en contextos socioeconómicos bajos (Mascareño et al., 2017; Pizarro et al., 2019; Sartori et al., 2021). Si bien el estudio de Hu et al. (2021), considera tres grupos diferenciados de aulas en los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto, esta decisión no implicó una comparación entre estos grupos, sino solo la representatividad de los distintos contextos de una población. De nuestro conocimiento, no existen investigaciones que analicen las secuencias lingüísticas en educación infantil, comparando grupos socioeconómicos. A esto se suma el vacío de conocimiento respecto de la forma que toman las secuencias lingüísticas en aulas chilenas de educación infantil. En este sentido, su descripción en dos casos específicos, pero contrarios en términos de los grupos socioeconómicos que

en ellos participan, es una oportunidad para explorar y avanzar en la comprensión de lo que sucede en el aula, en términos discursivos.

El presente estudio tuvo como primer objetivo identificar las secuencias lingüísticas de una actividad iniciada por la educadora de kínder en una escuela pública y una privada de Santiago de Chile. Un segundo objetivo fue describir las características de las secuencias lingüísticas, en términos de estructura y función de los turnos de habla entre personas adultas y niñas y niños. Finalmente, un tercer objetivo fue comparar las características de las secuencias lingüísticas identificadas en una actividad de una escuela pública y una privada.

Método

El presente estudio es un microanálisis de enfoque mixto (Mascareño et al., 2016; 2017; Sartori et al., 2021) que examina las secuencias lingüísticas, específicamente sus inicios, respuestas y seguimientos, entre personas educadoras y/o técnicas (adultas) con alumnado, durante dos actividades de aprendizaje lideradas por las educadoras en dos aulas de nivel kínder (una actividad en cada aula). El microanálisis es un método que se utiliza para estudiar interacciones complejas, ya que proporciona información específica de cómo gestionan el entendimiento y flujo conversacional (Nader et al., 2025). Además, esta investigación es mixta no experimental transversal descriptiva (Hernández et al., 2014): combina el análisis cualitativo de las secuencias lingüísticas dentro de las aulas, con un análisis descriptivo cuantitativo de las mismas.

Participantes

Los datos se recopilaron a partir de una muestra intencionada y consensuada, basada en la participación voluntaria de los involucrados y respaldada con los respectivos consentimientos éticos. Participaron dos aulas de kínder: una de un colegio público - con un nivel socioeconómico (NSE) bajo (68% de Índice de Vulnerabilidad Escolar [Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2024]) - y otra aula perteneciente a un colegio particular pagado - NSE alto -, ambas de la Región Metropolitana, Chile. El aula del NSE alto estuvo compuesta por la educadora, una co-educadora y 25 niños y niñas. El aula de NSE bajo estuvo conformada por una persona educadora, una técnica en educación infantil y 11 niñas y niños³. El alumnado de ambas aulas tiene entre 5 y 6 años.

Algunos datos demográficos que pueden ayudar a comprender ambos contextos tienen que ver con edades y experiencia de las educadoras. En la siguiente tabla es posible encontrar algunos de estos (tabla 1).

³ Usualmente las aulas de kínder de escuelas públicas tienen más estudiantes en sus aulas, aproximadamente 30 - 35. Se decidió grabar esta aula con 11 niños, principalmente porque hubo apertura por parte de la escuela a participar en este proyecto y porque, al ser menos niños, permitiría capturar con claridad las secuencias lingüísticas.

Tabla 1

Datos demográficos de las educadoras de cada aula

Nivel mayor de educación	Aula Pública	Aula Privada 1	Aula Privada 2
Años de experiencia como educadora	Universitaria completa	Universitaria completa	Universitaria completa
Especialización	Entre 6 y 10 años	Más de 15 años	Más de 15 años
	Capacitación en centro de formación docente estatal	Diplomado de especialización	Diplomado de especialización

En Chile, la educación de niños y niñas entre 0 y 6 años (llamada educación parvularia) opera bajo el mandato de la Subsecretaría de Educación Parvularia que depende directamente del Ministerio de Educación, la cual tiene la responsabilidad de promover políticas que aseguren la educación inclusiva, equitativa y de calidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2025). En este contexto, existe un currículum nacional que indica los Objetivos de Aprendizaje obligatorios para todos los niveles y los clasifica en ocho áreas: identidad y autonomía, convivencia y ciudadanía, corporalidad y movimiento, lenguaje verbal, lenguajes artísticos, pensamiento matemático, comprensión del entorno sociocultural y exploración del entorno natural (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). La educación parvularia se divide en nivel sala cuna (0 a 2 años), niveles medios (2 a 4 años) y niveles transición (4 a 6 años) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Este último nivel se separa en nivel transición 1 y nivel transición 2, pero son más conocidos como prekínder y kínder. Estos se implementan en escuelas, a diferencia de los anteriores niveles (sala cuna y medios) que se encuentran en jardines infantiles. Del total de alumnado que asiste a los niveles de transición, un 29% lo hace a escuelas públicas, un 62% a escuelas particulares subvencionados y sólo un 9% asiste a establecimientos privados (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2025). Una de las características de la educación parvularia es la heterogeneidad institucional que está marcada por el nivel socioeconómico, lo cual condiciona el acceso y la calidad de las experiencias que se ofrecen en el aula.

Procedimiento

A fines del año 2023 se realizaron dos videogramaciones de una jornada en el contexto natural del aula de cada establecimiento educativo, esto implicó una observación no participante. El microanálisis se basa en grabaciones de interacciones en contextos naturales, para luego analizar los episodios seleccionados a través de transcripciones detalladas de los turnos de habla de la educadora y el alumnado (Nader et al., 2025). Esta decisión responde al propósito de capturar las interacciones lingüísticas entre las adultas y los niños y niñas en su quehacer cotidiano. Analizar los diálogos en contextos naturales de aula permite observar las interacciones lingüísticas entre adultos e infantes, en un proceso iterativo e interpretativo (Nader et al., 2025) para intentar acercarse a una comprensión más profunda de cómo están aprendiendo y enseñando al alumnado y educadoras, respectivamente (Cazden, 1991; Green et al., 2019).

Las escuelas se seleccionaron intencionalmente, según el nivel socioeconómico y según los contactos establecidos con ellas. Primero, se contactó al director o directora del establecimiento, quien una vez que aceptó participar del estudio, contactó con la coordinadora del nivel y las educadoras. Los adultos del aula de este estudio accedieron voluntariamente a participar y tanto directivos como educadoras y asistentes firmaron el consentimiento informado. Las educadoras y la ayudante de investigación colaboraron en la recopilación de consentimientos informados de los padres y madres para que sus hijos e hijas participaran del estudio. Asimismo, se les solicitó un asentimiento a las y los niños de las aulas.

La ayudante de investigación fue capacitada para grabar las jornadas. La posición de la cámara fue fundamental: debía ubicarse en un lugar que permitiera observar y oír la mayor cantidad de las interacciones entre los adultos y los infantes. Solo en caso de que todo el grupo (o una mayoría) se moviera a otro rincón que no era posible de observar, la cámara debía reubicarse. Además, se grabó solo dentro del aula, considerando los objetivos de la investigación, por lo que se dejó la grabación en pausa mientras el alumnado estuvo en el patio (recreo). Se realizaron grabaciones audiovisuales dentro del horario de clases de cada establecimiento: unas tres horas aproximadamente.

Instrumentos de análisis

Dos instrumentos de análisis fueron utilizados en este estudio. Primero, se aplicó un *instrumento para identificar los distintos momentos de la jornada diaria* del kínder, con el programa Elan 6.7 (Wittenburg et al., 2006). Esto implicó observar los videos de manera completa, deteniéndose cada cinco minutos (Cabell et al., 2015; Mascareño et al., 2017) para identificar los *momentos del día* (saludo, alimentación, actividad iniciada por la educadora, entre otros), su *propósito* (objetivos de cada momento), *organización* (ej.: si estaban en grupos pequeños o en grupos grandes) y *recursos*. Cabe destacar que, en Chile, las jornadas de los niveles de educación parvularia se realizan entre las 8:00 y las 12:00 horas aproximadamente. Durante la jornada, se implementan experiencias o actividades de aprendizaje que responden a las diferentes áreas del currículum nacional y se intercalan distintos momentos entre permanentes o fijos: el saludo, la alimentación, la higiene, entre otras. Para el presente estudio se seleccionó una actividad iniciada por la educadora de cada aula.

En segundo lugar, se aplicó un *instrumento para analizar las secuencias lingüísticas*, el cual fue de elaboración propia a partir de estudios previos (Mascareño et al., 2016, 2017; Sartori et al., 2021; Tornero et al., 2015). El instrumento guio la identificación de: 1) las secuencias lingüísticas (IRS); 2) el inicio de la secuencia, la respuesta y el seguimiento, identificando un turno de habla para cada uno de estos elementos; y 3) categorías para cada uno de los elementos de la secuencia. Para el caso de este estudio, el foco son las secuencias lingüísticas y los turnos de habla que las componen.

Análisis de datos

Cada grabación audiovisual (video) fue codificada con las pautas recién descritas. Primero, cada video se codificó cada cinco minutos para marcar el momento del día,

que podía ser: saludo, alimentación, higiene, actividad iniciada por la educadora, juego, patio o recreo, cierre y transición. Si en esos cinco minutos hubo ocurrencia de dos o más momentos, todos estos fueron marcados y se comenzaba a contar cinco minutos nuevamente. Para esto, dos codificadoras fueron capacitadas en la pauta antes referida por ambas autoras.

Una vez codificados ambos videos, se seleccionó una actividad iniciada por la educadora de cada aula, considerando lo que anteriores estudios habían expuesto: la probabilidad de que las educadoras realicen seguimiento a la respuesta del alumnado es más alta en actividades lideradas por las adultas que en situaciones de juego u otros momentos (Sartori et al., 2021). Una decisión importante fue constatar que, si bien las actividades iniciadas por la educadora de cada aula tenían distinta duración en tiempo, se decidió codificar un máximo de 15 minutos por actividad (siguiendo la metodología de Cabell et al., 2015; Lee y Kinzie, 2012).

Posterior a esto, la ayudante de investigación, quien fue capacitada por una de las autoras, realizó la transcripción de dichas experiencias, las que fueron revisadas por ambas autoras. Se transcribieron todas las interacciones verbales de modo literal. Finalmente, en el programa Excel, se asignó un turno de habla de cada participante por cada fila del programa (siguiendo a Sartori et al., 2021; Zucker et al., 2021) y las autoras del presente estudio codificaron las secuencias lingüísticas con el segundo instrumento de elaboración propia (ver tabla 2). Esto permitió identificar cada secuencia y cada turno de habla, así como categorizar cada turno según su función y estructura. Para asegurar la confiabilidad en la aplicación de esta pauta, se desarrolló un proceso de intersubjetividad (Maul et al., 2019) entre ambas autorías, que fueron sus codificadoras. Esto implicó aplicar este instrumento en otros videos, al menos cuatro veces, para tomar decisiones y, finalmente, tener una pauta ajustada para la investigación.

Específicamente, el *inicio* de la secuencia IRS se clasifica en dos tipos (ver tabla 2): preguntas de la educadora y afirmación o instrucción de la educadora. Las preguntas se clasifican según el nivel cognitivo, es decir, abiertas o cerradas, de alto y de bajo nivel. Por su parte, el tipo de afirmación o instrucción corresponde a la intencionalidad comunicativa de la persona adulta, vale decir, si es para el aprendizaje y enseñanza, para el apoyo socioemocional y conversaciones sociales, y para el modelaje del comportamiento o gestión de aula.

En cuanto a la *respuesta* del alumnado, estas fueron clasificadas por el tipo de complejidad (alta y baja) y extensión (cerrada/corta o abierta/extensa). Por último, el *seguimiento* de la educadora a dicha respuesta se clasifica según las oportunidades para el desarrollo cognitivo de las y los niños: en el nivel alto se encuentran retroalimentaciones con preguntas abiertas, clarificaciones o extensiones. Por contraparte, un nivel bajo de retroalimentación de la educadora podría ser una pregunta cerrada, una repetición (de lo que dice el infante) o bien, darle una pista o ayuda a la niña o niño para que logre el aprendizaje. En la tabla 2 se presenta el instrumento de análisis de secuencias IRS para niveles de transición (prekínder y kínder) elaborado por las autoras, con un ejemplo de turno de habla de la educadora y el alumnado.

Para la sistematización de los resultados, se realizó un análisis de frecuencias en el programa SPSS 30 de cada uno de los turnos de cada aula (IRS), así como de la

cantidad de secuencias en cada actividad. Además, se realizó un Chi Cuadrado para analizar la relación entre las características de las preguntas de las adultas y las características de las respuestas del alumnado. Dado que es una muestra pequeña, no se realizó una comparación estadística entre las secuencias lingüísticas del aula pública y del aula privada.

Tabla 2

Esquema de codificación de elaboración propia de secuencias lingüísticas de niveles transición con un ejemplo de turno de habla en cada sub-tipo

Componente	Tipo	Sub-tipo	Ejemplos
Pregunta	Abierta alto nivel		E: "¿Qué era la playa y cómo se diferenciaba de la ciudad?"
	Abierta bajo nivel		Luego de terminar la lectura de <i>Ramón Preocupón</i> , E: "¿Quién podría decirme cómo empezaba el cuento que leímos?".
	Cerrada alto nivel		E: "¿Podrías buscar otra que rime?" (otra palabra que rime con manzana).
	Cerrada bajo nivel		E: "¿Y con qué sonido comienza?" (lo que tiene Mateo en la mano).
Iniciación	Enseñanza y aprendizaje		E: "Ayer trabajamos con estos colores en nuestras hojas para hacer una obra de arte. Yo les conté que el arte se puede hacer con distintos colores con lápices, plumones, temperas, entre otros instrumentos".
Afirmación o instrucción	Apoyo y conversaciones sociales		Al agacharse con un niño que está llorando, E: "Yo sé que te sientes mal, yo también el otro día me caí y me dolío".
	Modelaje del comportamiento o gestión de aula		E: "es importante que estemos sentados y en silencio para comenzar con la lectura".
Respuesta	Alta		E [iniciación]: Miren ¿Qué sucede hoy a nuestro amigo el calendario Andrés? N [respuesta]: "Es el último día del mes".
	Complejidad	E [iniciación]: "¿Se acuerdan de que estábamos viendo las figuras geométricas? ¿Qué figuras geométricas identifican en la sala?" N [respuesta]: "La puerta" (apuntando)	
	Baja		

Componente	Tipo	Sub-tipo	Ejemplos
Respuesta	Extensión	Cerrada/corta	E [iniciación]: “¿Les gustó el cuento?” N [respuesta]: “Sí”. N [respuesta]: “Mucho”.
		Abierta/extensa	E [iniciación]: “¿Qué pasaba al principio de <i>Ramón Preocupón</i> ? ” N [respuesta]: “ Ramón estaba preocupado ”.
	Pregunta abierta		E [iniciación]: “¿Qué fue lo que más te gustó de este juego?” N [respuesta]: “Que lo pasé bien”. E [seguimiento]: “ Y qué otra cosa te gustó? ”.
			E [iniciación]: “¿Podrías buscar otra que rime?” (otra palabra). N [respuesta]: “Camión”. E [seguimiento]: “ Exactamente, camión y ratón son palabras que riman, ambas terminan en -ón ”.
Alto nivel	Extensión	Clarificación	T [iniciación]: “¿Quién era el personaje principal de <i>Los cocodrilos copiones</i> ? ” N [respuesta]: “Los cocodrilos”. T [seguimiento]: “ No, era solo un cocodrilo ”.
		Pregunta cerrada	T [iniciación]: “¿De qué color pintaste tu dibujo?” N [respuesta]: “Azul”. T [seguimiento]: “¿Qué color se parece al azul?”
	Repetición		Educadora [iniciación]: “Acá tenemos una hilera de animales. ¿Cuál es el cuarto animal?” N [respuesta]: “El león”. E [seguimiento]: “ El león ”.
			Bajo nivel
Seguimiento	Pistas o ayudas		T [iniciación] (trabajando con objetos y con balanzas): “Voy a poner este cubo acá. ¿El cubo es más pesado o más liviano que la pluma?” N [respuesta]: ... (se encoge de hombros) T [seguimiento]: “ Si la pluma es más liviana, el cubo sería más... ”
			Evaluación
			E [iniciación]: “¿Qué colores tengo que mezclar para hacer el verde?” N [respuesta]: “Azul y amarillo”. E [seguimiento]: “ Correcto ”.

Componente	Tipo	Sub-tipo	Ejemplos
Seguimiento	Bajo nivel	Instrucción (o respuesta de lo que hay que hacer)	T [iniciación]: "Van a ir a la alfombra y, con los materiales que dejamos ahí, van a tratar de construir una torre lo más alta posible". N [respuesta]: (está construyendo con unos bloques de distintos tamaños y se le cae la torre). T [seguimiento]: " tienes que poner los más grandes abajo y los más chicos arriba ".

Nota. E = educadora; T = técnico; N = niño.

En síntesis, el estudio de las secuencias lingüísticas en aulas de nivel kínder de Santiago de Chile, contó con la participación de dos aulas de establecimientos con distintos niveles socioeconómicos o dependencia: una pública y una privada. En la tabla 3 se observa una síntesis de las acciones seguidas para su análisis.

Tabla 3

Síntesis metodológica del estudio

Participantes	Técnica de recopilación de información	Instrumento de análisis y codificación de datos
Un aula de kínder establecimiento público: 1 educadora	Observación no participante a través de una videogramación de la jornada diaria.	Pauta para identificar distintos momentos de la jornada diaria con el uso del programa ELAN.
1 técnica en educación parvularia 11 niños y niñas.	Transcripción de la experiencia iniciada por la educadora por turno de habla en Excel.	Instrumento de análisis de secuencias lingüísticas (elaboración propia): identificación y clasificación de turnos.
Un aula de kínder establecimiento privado: 1 educadora 1 co-educadora 25 niños y niñas.	Sistematización de datos del esquema para analizar secuencias lingüísticas	SPSS 30: Análisis estadísticos descriptivos. Chi-cuadrado.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados que responden a los objetivos de este estudio. En primer lugar, se da cuenta de la cantidad de secuencias lingüísticas presentes en cada actividad, además de su estructura general. Luego, se describe cada uno de los turnos, a partir de tipos de pregunta, seguimientos, entre otros, que más se presentan. En ambos casos se realizan comparaciones entre el aula pública y el aula privada.

Estructura de las secuencias lingüísticas

Se analizaron 446 turnos de habla en conjunto para las dos aulas: 246 corresponden al aula pública y 200 al aula privada. Es posible identificar una diferencia entre las personas hablantes que emiten estos turnos, lo que se observa en la tabla 4.

Tabla 4

Frecuencia de turnos para cada aula

	Aula Pública	Aula Privada	Total
N Turnos de Adultas	153 (62,2%)	132 (66%)	285 (63,9%)
N Turnos de alumnado	93 (37,8%)	68 (34%)	161 (36,1%)
N Total Turnos	246 (100%)	200 (100%)	446 (100%)

Del total de turnos, en ambas aulas la mayoría es realizado por las personas adultas de las aulas (educadoras o técnicas). Esto quiere decir que las adultas tienen más turnos (hablan más) que los infantes. Estos turnos de habla se enlazan, formando secuencias, para las que se describe su frecuencia en la tabla 5.

Tabla 5

Frecuencias de secuencias y su iniciación para cada aula

	Aula Pública	Aula Privada	Total
N Secuencias Iniciadas por Adultas	21 (87,5%)	29 (93,5%)	50 (90,9%)
N Secuencias Iniciadas por infantes	3 (12,5%)	2 (6,5%)	5 (9,1%)
N Total Secuencias	24 (100%)	31 (100%)	55 (100%)

En coherencia con la distribución de los turnos de habla, las secuencias en ambas aulas son iniciadas principalmente por las personas adultas. Sin embargo, esta realidad es levemente mayor para los turnos del aula privada, en tanto más del 90% de las secuencias son iniciadas por las adultas. Además, si se observa el total de secuencias por aula y se relaciona con la cantidad de turnos, es posible hipotetizar que las secuencias del aula pública tienen más turnos que las del aula privada: la sala pública tiene menos secuencias y más turnos de habla; mientras la privada, más secuencias y menos turnos.

La estructura de las secuencias lingüísticas fue variada en extensión de turnos y distinta a la dinámica tradicional de tres turnos: IRS. Esto significa que, en general, las secuencias tuvieron múltiples turnos de parte de las adultas y del alumnado, con una extensión diversa. Por ejemplo, en la Figura 1 se muestra una secuencia de la escuela pública con múltiples turnos entre la educadora e infantes:

Figura 1

Ejemplo de secuencia lingüística extensa del aula pública

Educadora (E): ¿Qué recuerdan ustedes acerca de la familia? ¿Quién sabe? Pensemos y nos ponemos los deditos en mi cabecita y vuelvo a recordar. Cierro los ojos y me voy a pensar ¿Qué recuerdo yo de la familia?

N (Niño): Un corazón

N: Que hay hermana

E: Ya, hay familias que hay hermanas

N: Papá

E: Hay familias, ya papá

N: Tíos

E: Tíos

N: Abuelos

E: Abuelos ya

N: Abuelas

E: ¿Quién más se acuerda de la familia? ¿O qué podemos decir de la familia?

N: Mamá

E: Ya la mamá

N: Yo

N: Mamá

N: Mamá

E: Mamá

N: Yo

N: Papa

E: Escuchemos lo que vamos diciendo para

que no repetimos, pero pensemos en general. A parte de la hermana, del papá, de la mamá ¿Qué nosotros podemos saber de la familia?

N: Tía, yo

N: Hay bebé

E: Ya, que hay bebé

N: Yo

N: La hermana

E: Que hay hermana

N: Palabras que no sé

E: Hay palabras, ¿una familia que no pueden decir palabras?

N: Dije sí pueden, pero no se pueden decir.

E: Ya pero, entonces ¿Qué podemos decir? Ana ¿Qué recordamos de la familia entonces?

E: ¿Qué podemos decir Andrea?

N: Que todo,

E: ¿Que todos qué?

N: Que todos tenemos una forma de ser.

E: ¡Qué! ¡oh me encantó! Eso Andrea, eso lo voy a tomar lo que dijo la Andrea y me lo voy a guardar acá, me lo tomo y me lo guardo pum pum pum en mi cabecita. Que todas las familias tienen una forma de ser.

El anterior ejemplo respondería más a una estructura inicio, respuesta, respuesta, seguimiento, respuesta, seguimiento, respuesta, seguimiento, respuesta, seguimiento, respuesta, respuesta, etc. En ambos tipos de aula, se presentan este tipo de secuencias. Muchas de las secuencias son extensas debido a que la educadora, en el seguimiento, pregunta una y otra vez, de distintas maneras, lo mismo, para llegar a una respuesta más precisa por parte del alumnado. Además, las adultas repiten la pregunta para dar oportunidades de habla a más de un niño o niña, lo que genera una concatenación de respuestas que se complementan.

Características de las secuencias lingüísticas en dos aulas de kínder

Del total de *inicios* en el aula pública, el 41% fueron preguntas y el 59% afirmaciones o instrucciones, en cambio, en el aula privada, el 27,4% correspondió a preguntas y el 72,6% a afirmaciones o instrucciones (ver tabla 6). Ejemplos de iniciaciones que corresponden a afirmaciones o instrucciones con una función de modelaje del comportamiento o gestión de aula (lo que en ambas escuelas tuvo mayor número de turnos) son los siguientes:

“Vuelvo entonces a la vida, respiro. Manos arriba, bota, Juan⁴ vamos de nuevo, bota [...] y nos volvemos a reencontrar.” (Ed. aula pública).

“Piense en una palabra que comience con /P/ (sólo dice el sonido de la letra) y ahora cuando quieras hablar tienes que levantar la mano Juan, por favor.” (Ed. aula privada).

La mayor presencia de este tipo de inicios indica que gran parte de las interacciones que mantienen las educadoras con el alumnado tiene que ver con resguardar el “buen” comportamiento. Cabe destacar que, en el caso del aula privada, además de una mayor cantidad de afirmaciones para modelar el comportamiento, se destacaron las afirmaciones de enseñanza, es decir, aquellos turnos donde las personas adultas exponían un contenido modelaban o daban instrucciones para desarrollar una habilidad.

Por su parte, las preguntas que más se repitieron en el aula privada fueron las preguntas cerradas de bajo nivel, mientras que en el aula pública existió la misma cantidad de preguntas abiertas y cerradas de alto nivel. Algunos ejemplos de estas preguntas son:

“José, José ¿Qué objeto tienes?” (Ed. aula privada, pregunta cerrada, bajo nivel).

“¿Cómo es tu familia, Andrés?” (Ed. aula pública, pregunta abierta, alto nivel).

“La Ñ (diciendo el sonido de la letra), ¿de qué?” (Ed. aula privada, pregunta cerrada, alto nivel)

⁴ Todos los nombres de niños y adultas fueron cambiados intencionalmente para resguardar su identidad.

Tabla 6

Caracterización de los inicios de secuencias lingüísticas del aula pública y privada

Preguntas	Público	Privado
Abierta alto nivel	6	1
Abierta bajo nivel	2	0
Cerrada alto nivel	6	2
Cerrada bajo nivel	2	14
Sub-total preguntas	16 (41%)	17 (27,4%)
Afirmaciones		
Enseñanza y aprendizaje	5	19
Modelaje del comportamiento o gestión del aula	17	25
Apoyo y conversaciones sociales	1	1
Sub-total afirmaciones	23 (59%)	45 (72,6%)
Total de iniciaciones	39 (100%)	62 (100%)

En cuanto a las *respuestas* del alumnado a las preguntas de las adultas, es posible mencionar que en el aula pública el 39% corresponde a una complejidad alta y el 42,1% a una extensión abierta (extensa); en cambio, en el aula privada sólo se observaron 9,4% respuestas de niñas y niños de complejidad alta y un 14,1% respuestas con una extensión abierta (tabla 7).

Tabla 7

Caracterización de las respuestas de los niños del aula pública y privada

Complejidad	Aula Pública	Aula Privada
Alta	37 (39%)	6 (9,4%)
Baja	58 (61%)	58 (90,6%)
Total	95	64
Extensión		
Abierta/Extensa	40 (42,1%)	9 (14,1%)
Cerrada/Corta	55 (57,9%)	55 (85,9%)
Total	95	64

Se realizó una prueba de Chi Cuadrado para explorar la relación entre las características de las preguntas de las personas adultas y las respuestas del alumnado. Para ello, solo se consideraron las preguntas de los inicios y las respuestas consecutivas a estas. El análisis mostró una relación significativa entre las preguntas y la complejidad ($\chi^2(8) = 103.728$, $p < .001$), así como con la extensión de las respuestas del alumnado ($\chi^2(8)$

= 81.265, p < .001), es decir, mientras las adultas dan más oportunidades para el habla extendida y el pensamiento desafiante, las respuestas de los niños y niñas tenderían a mostrarse más extensas y complejas. En los siguientes ejemplos es posible graficar esto:

E: “¿Por qué [esto] no será una familia?”

N: “Parece un teléfono”

E: “¿Y por qué no será una familia?”

N: “Porque es como una cosa de canción” [...] “porque es un objeto”. (Aula pública, preguntas abiertas de alto nivel, respuestas extensas y de complejidad alta).

E: “¿Cómo suena esa? Sale de acá [muestra una lámina]. Esta es la última que vamos a ver hoy.

Niños: ga ge gi.

E: “Ok. Y laache, ¿qué es?”

N: “Muda”. (Aula privada, preguntas cerradas bajo nivel, respuestas breves y de complejidad baja).

Por su parte, del total de *seguimientos* a las respuestas que se realizaron en las actividades guiadas por la educadora, 33,6% del aula pública corresponden a seguimientos de alto nivel, mientras que un 66,4% a seguimientos de bajo nivel. Algo similar ocurre en el aula privada, donde el 22% corresponde a seguimientos de alto nivel y un 78% a seguimientos de bajo nivel (tabla 8).

Tabla 8

Caracterización de los seguimientos de la educadora del aula pública y privada

Alto Nivel	Público	Privado
Pregunta abierta	12	0
Extensión	13	10
Clarificación	13	7
Sub-total	38 (33,6%)	17 (22%)
Bajo Nivel		
Pregunta cerrada	17	16
Repetición	19	11
Pistas o ayudas	7	3
Evaluación	16	14
Instrucción	16	16
Sub-total	75 (66,4%)	60 (78%)
Total	113	77

Respecto de los seguimientos de bajo nivel, en ambas aulas se hicieron en mayor cantidad preguntas cerradas, instrucciones, evaluaciones y repeticiones. Además, aunque los seguimientos de alto nivel aparecieron en menor medida, solo en el aula pública se encontraron preguntas abiertas. En lo que sigue, se ejemplifican algunas de estas características:

E: “¿Ya Martín? Martín, ¿qué tienes tú?”

N: “oso”.

E [seguimiento]: “oooooso, ¿con qué sonido empieza?”

N: “o”.

E [seguimiento]: “con o, entonces puedes buscar otro”. (Aula privada, repeticiones, pregunta cerrada e instrucción).

E: “Todos son diferentes y todas las familias pueden ser distintas, de distintos colores, como nosotros sabemos, hay distintos colores, distintas personas.”

N: “corazones”.

E [seguimiento]: “¿tienen distintos corazones?” N: “sí”. E [seguimiento]: “¿cómo es eso?” (Aula pública, pregunta cerrada y pregunta abierta).

Discusión

Este estudio tuvo tres objetivos muy vinculados: identificar secuencias y dar cuenta de su estructura, identificar los turnos de las secuencias y categorizarlas y comparar estas características en un aula pública y una privada. Para ello, se realizó un microanálisis que permitió identificar y analizar con precisión las secuencias lingüísticas de actividades iniciadas por la educadora en las dos aulas chilenas.

En el aula pública hubo 24 secuencias lingüísticas en comparación a las 31 secuencias lingüísticas que se dieron en el aula privada. En ambos casos estas fueron iniciadas mayormente por las adultas. Lo anterior es coherente con lo planteado por Muhonen et al. (2020), para aulas de educación infantil: en general, las conversaciones son iniciadas por la adulta, dejando un espacio escaso para que las y los niños inicien conversaciones.

Las secuencias lingüísticas de ambas aulas tendieron a ser más extensas y con múltiples turnos, lo que va más allá de la clásica propuesta IRF (o IRS). El estudio de Muhonen et al., (2020) identificó cuatro tipos de secuencias en aulas infantiles: intercambios IRS, nominación abierta (*open naming*), discusión informal abierta y exploración dirigida por la educadora. A diferencia de dicho estudio, en que la mayor parte de las secuencias fueron de tres turnos, en este caso las adultas hacen un intento por extender la conversación y el lenguaje de las y los niños. Esto parecería ser más característico del aula pública que podría tener características de una discusión informal abierta, es decir, un diálogo más extenso de elaboración de ideas, en que el alumnado contribuye a la conversación a partir de sus ideas o puntos de vista. Sin embargo, esto podría deberse al foco de la actividad: una conversación respecto a la familia. En contraparte, la actividad del aula privada, que mostró

menos turnos y más secuencias, trabajó la conciencia fonológica. Las secuencias lingüísticas de esta actividad podrían estar más cercana de una exploración dirigida por la educadora, un tipo de diálogo con más de tres turnos guiado y liderado por una adulta donde las preguntas tienen un conjunto de posibles respuestas posibles (Muhonen et al., 2020). El estudio de Mascareño et al. (2017) también contrapuso actividades con foco en el significado y con foco en las destrezas y encontró más preguntas abiertas, más extensiones, es decir, mayor diálogo en el primer tipo de actividades. Esta podría ser una explicación de las características del diálogo que se da en estas aulas de kínder.

Respecto de las características de los turnos, este estudio confirma lo que se ha dicho: tanto en los inicios, como en los seguimientos, las adultas realizaron preguntas poco desafiantes, solicitando reconocer o recuperar información (Hu et al., 2021) y cerradas, lo que no permite profundizar en contenidos o habilidades (Mascareño et al., 2017; Tornero et al., 2015). Además, las características de estas preguntas se relacionaron directamente con las de las respuestas entregadas por el alumnado (Mascareño et al., 2017; Sartori et al., 2021). En el presente estudio, las adultas de ambas aulas, en las iniciaciones, mostraron gran frecuencia de afirmaciones para regular el comportamiento y gestionar las actividades, más que realizar preguntas para andamiar el aprendizaje. Por último, los seguimientos que realizan las adultas fueron en su mayoría de bajo nivel cognitivo, lo que es coherente con lo encontrado en diversos estudios alrededor del mundo (Aragón et al., 2021; Hu et al., 2021; Mascareño et al., 2017; Santolària, 2021; Tornero et al., 2015).

Rapanta et al. (2023) diseñaron una intervención para fomentar interacciones dialógicas y argumentativas que logró que las educadoras pasaran de realizar preguntas cerradas, a elaborar interacciones más dialogadas, lo que a su vez permitió que el alumnado adquiriera habilidades lingüísticas, argumentativas y metalingüísticas más desarrolladas. En el actual estudio, así como en estudios previos (Gest et al., 2006; Hu et al., 2022), hay un intento de parte de las adultas por dialogar con niños y niñas, especialmente en el aula pública, donde la adulta volvía a la pregunta inicial una y otra vez, tanto para dar el turno de habla al alumnado con la misma pregunta, como para llegar a otra respuesta más completa o compleja, a partir de sus seguimientos. A partir del estudio de Rapanta et al. (2023) y de van der Wilt et al. (2023), se podría hipotetizar que, si las educadoras chilenas recibieran un programa de desarrollo profesional docente respecto a cómo generar secuencias lingüísticas, diálogos y discusiones argumentativas o académicas (Grossman, 2024), podrían realizar preguntas más desafiantes que promovieran el conocimiento más allá del tema del que se estuviera dialogando. Futuros estudios de interacciones y secuencias lingüísticas podrían profundizar en estos temas.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre lo fundamental que es desarrollar explícitamente en la formación inicial y continua de educadoras y profesionales que trabajan en la primera infancia, la manera de generar preguntas, interacciones y secuencias en el aula, para focalizar la enseñanza de estrategias que favorezcan un enfoque dialógico y argumentativo (Grossman, 2024; Rapanta et al., 2023). Esto permitiría generar interacciones que, por un lado, fueran más responsivas a los contextos auténticos de aula, es decir, que respondieran adecuada y asertivamente a lo que las y los niños

quieren transmitir tanto de forma verbal como no verbal (Gest et al., 2006) y, por otro lado, que fueran más extensas y complejas, mostrando como consecuencia un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en alumnado de educación infantil.

Si bien los hallazgos de este estudio pueden ser interesantes, se visualizan algunas limitaciones. Primero, la investigación se realizó sólo en dos aulas chilenas, lo que restringe la variabilidad en términos de nivel socioeconómico y contexto educativo. Para obtener conclusiones más generalizables, sería necesario ampliar el corpus incluyendo una mayor cantidad de aulas de diferentes contextos. Segundo, el análisis se centró en la identificación de secuencias lingüísticas en actividades iniciadas por la educadora, por lo que futuras investigaciones podrían explorar secuencias lingüísticas en otros momentos del aula, así como también aquellas iniciadas por el alumnado o por otros actores educativos, lo que permitiría una comprensión más amplia de las dinámicas de interacción en el aula. En tercer y último lugar, la comparación realizada, como se mencionó antes, puede deberse a otros factores, como el tema que es centro de las secuencias o conversación. En este sentido, para realizar una comparación más verosímil, se haría necesario contraponer experiencias de aprendizaje que compartan el tema, la cantidad de adultas a cargo, la formación y experiencias de estas, entre otros aspectos. Otra posibilidad es realizar comparaciones entre un mayor número de aulas, en el entendido de que, con el aumento de salas, aumentará la variabilidad de contextos, pero que, tomados como un conjunto, será posible igualmente hacer relaciones.

Asimismo, con una muestra más amplia, sería posible aplicar técnicas de análisis más sofisticadas, que permitirían examinar desde otra perspectiva las secuencias lingüísticas y su impacto en el aprendizaje. Futuros estudios podrán ampliar el alcance metodológico para comprender aún más las secuencias lingüísticas en la educación infantil.

A diferencia de investigaciones previas que se han centrado en el análisis de interacciones o secuencias lingüísticas en el contexto de lectura de cuentos en niveles infantiles (Mascareño et al., 2017; Sartori et al., 2021; Zucker et al., 2021) o en diadas en el hogar (Valenzuela et al., 2024), este estudio analizó secuencias surgidas en actividades iniciadas por las adultas, en contextos auténticos de aula. Este microanálisis permitió explorar y comparar las interacciones lingüísticas chilenas más allá del ámbito de la lectura de cuentos, lo que implica un aporte original a la literatura latinoamericana sobre el uso del lenguaje de las adultas en entornos educativos infantiles. Esto permite ampliar la comprensión sobre cómo se desarrollan las distintas secuencias lingüísticas entre adultos y alumnado en diversos momentos y contextos dentro del aula de educación infantil.

Financiación

Este artículo está en el Marco del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11230614 Conversaciones en los niveles transición: ¿Cuáles son las secuencias lingüísticas según el tipo de experiencias de aprendizaje y el nivel socioeconómico en Chile?, financiado por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo).

Referencias

- Aragón Núñez, L., Sánchez, S., y García Salado, V. (2021). Sostener el discurso científico en aulas de 4 y 5 años: análisis de las intervenciones de docentes y alumnado y del conocimiento emergente en torno al huerto ecológico escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 135–153. <https://doi.org/10.35362/rie8714606>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., y Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Bakken, L., Brown, N., y Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Baquero, R. (2023). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bendini, M., y Devercelli, A. (2022). *Quality early learning: nurturing children's potential*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3>
- Bertoglio Salazar, M., y Piñango De González, M. (2024). Analysis of pedagogical practices, focusing on the quality of interactions in early childhood classrooms. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 227-244. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2672>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., y Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classroom: contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Castillo-Canales, D. (2024). Los múltiples usos del conocimiento experto: el caso de la Ley de Inclusión y el argumento de la segregación escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 32(50), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8276>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Degotardi, S., y Han, F. (2020). Quality of educator-infant conversational interactions among infants experiencing varying quantity of linguistic input. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 743-757. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817245>
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., y Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Rela-

- tions to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Dwyer, J., y Harbaugh, A. G. (2020). Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 252-295. <https://doi.org/10.1177/1468798418763990>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., y Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925-934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Egert, F., Dederer, V., y Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Espinoza, V., y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 23-45. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955>
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y política pública*, 27(2), 309-340. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13361638001>
- Gebauer Greve, M. A., y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhe (Santiago)*, 30(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Gest, S. D., Holland-Covielo, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., y Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Green, J. L., Chian, M. M., y Stewart, E. A. (2019). *Cazden, Courtney*. SAGE Publications Limited.
- Grossman, P. (2024). *Hacia una formación docente basada en la práctica*. Ediciones UC.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., y Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Houen, S., Thorpe, K., van Os, D., Westwood, E., Toon, D., y Staton, S. (2022). Eliciting and responding to young children's talk: A systematic review of educators' interactional strategies that promote rich conversations with children aged 2–5 years. *Educational Research Review*, 37, 100473. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100473>

- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43(3), 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Hu, B., Li, Y., Zhang, X., Roberts, S., y Vitiello, G. (2021). The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103253. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103253>
- Hu, B., Guan, L., Li, Y., Roberts, S., y Zhang, X. (2022). Feedback matters: Examining the use of feedback strategies by Chinese preschool teachers in science lessons. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1355-1371. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01265-3>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2024). Índices de vulnerabilidad escolar 2024. Gobierno de Chile. <https://www.junaeb.cl/imprescindibles-para-realizar-un-analisis-de-las-comunidades-educativas-del-pais-junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2024/>
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., y Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Lee, Y., y Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40(6), 857-874. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9193-2>
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., y Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39-51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.001>
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., y Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226>
- Maul, A., Mari, L., y Wilson, M. (2019). Intersubjectivity of measurement across the sciences. *Measurement*, 131, 764-770. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2018.08.068>
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106>
- Melo, C., Tornero, B., Aguayo, B., y Rolla, A. (2025). Using teach ECE to observe the quality of online teaching during the pandemic: an exploratory study in a pre-school in Chile. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(3), 403-420. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2399032>
- Mercer, N., y Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo? En Manzi, J y García, M. R. (eds.) *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 35-58). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación UC (CEPPE).

- Molinari, L., Mameli, C., y Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414-430. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02071.x>
- Muhonen, H., Verma, P., von Suchodoletz, A., y Rasku-Puttonen, H. (2020). Exploring types of educational classroom talk in early childhood education centres. *Research Papers in Education*, 37(1), 30-51. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784259>
- Myhill, D., Newman, R., y Watson, A. (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 5-16. <https://doi.org/10.1007/BF03652040>
- Nader, D. T., Satchidanand, A., Benson-Goldberg, S., y Higginbotham, J. (2025). Using microanalysis to capture interactions involving aided AAC technologies. *Augmentative and Alternative Communication*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/07434618.2025.2498990>
- Newman, S., y Latifi, A. (2021). Vygotsky, education, and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375>
- O'Reilly, C., Devitt, A., y Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom- A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 46, 101110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., y Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the classroom assessment scoring system) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLoS ONE*, 11(12), e0167660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Hamre, B. K (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3..* Brookes Publishing Co..
- Pizarro, P., Peralta, N. S., Audisio, C., Mareovich, F., Alam, F., Peralta, O., y Rosemberg, C. R. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los(as) niños(as) en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.6>
- Ragni, B., Boldrini, F., Buonomo, I., Benevene, P., Grimaldi Capitello, T., Berenguer, C., y De Stasio, S. (2021). Intervention programs to promote the quality of caregiver-child interactions in childcare: a systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11208. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111208>
- Rapanta, C., Miralda-Banda, A., Garcia-Milà, M., Vrikki, M., y Macagno, F. (2023). *Detecting the factors affecting classroom dialogue quality.* Linguistics and Education, 77, 101223. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101223>
- Rowe, M. L., y Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of child language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Santolària Órrrios, A. (2021). La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años. Aspectos clave para la formación inicial docente. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 36(2), 97-112. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2665>

- Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C., Parada, O., y Strasser, K. (2021). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de Juego y Cuentos en el Nivel Inicial. *Psykhe (Santiago)*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22317>
- Sinclair, J. M., y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Strasser, K., Darricades, M., Mendive, S., y Barra, G. (2018). Instructional activities and the quality of language in Chilean preschool classrooms. *Early Education and Development*, 29(3), 357-378. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429765>
- Strasser, L., Balladares, J., Grau, V., Marín, A., Preiss, D., y Jadue, D. (2024). Playfulness and the quality of classroom interactions in preschool. *Learning and Instruction*, 93, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101941>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. MINEDUC. <https://parvularia.mineduc.cl/descarga-las-bases-curriculares-la-educacion-parvularia-2018/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2025). *Informe de Caracterización de Educación Parvularia*. MINEDUC.
- Tornero, B.; Ramaciotti, A.; Truffello, A. y Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>
- Treviño, E., Varela, C., Romo, F., y Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad en la educación*, (43), 137-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200005>
- Valenzuela, F., Villalón, M., y Orellana, P. (2024). Calidad de las interacciones en la lectura de cuentos en el hogar. *Estudios sobre Educación*, 49, 79-99. <https://doi.org/10.15581/004.49.004>
- van de Pol, J., Volman, M., y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- van der Wilt, F., Bouwer, R., y van der Veen, C. (2023). *Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence*. Learning and Instruction, 77, 101522. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Visor. (Obra original publicada en 1934)
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., y Sloetjes, H. (2006). ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research. Max Planck Institute for Psycholinguistic. https://www.researchgate.net/publication/228663818_ELAN_A_professional_framework_for_multimodality_research.

- Xi, J., y Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51(1), 25-48. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12260>
- Zucker, T. A., Bowles, R., Pentimonti, J., y Tambyraja, S. (2021). Profiles of teacher & child talk during early childhood classroom shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 27-40. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.006>

Fecha de recepción: 20 marzo, 2025

Fecha de revisión: 15 abril, 2025

Fecha de aceptación: 28 julio, 2025