

EL AULA QUE CONVERSA

CÓMO TRANSFORMAR LAS PREGUNTAS, RESPUESTAS
Y SEGUIMIENTOS EN TU SALA DE PREKÍNDER Y KÍNDER

PAULINA PIZARRO LABORDA & CARLA VARELA RIVERA | 2026



ISBN versión impresa: 978-956-8695-65-1
 ISBN versión digital: 978-956-8695-66-8

El aula que conversa. Cómo transformar las preguntas, respuestas y seguimientos en tu sala de prekínder y kínder.

Primera edición · 2026

© Paulina Pizarro Laborda y Carla Varela Rivera, 2026.
 Todos los derechos reservados.

Esta obra fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11230614,

Investigadora Responsable, Paulina Pizarro Laborda,
 Patrocinado por la Universidad de Las Américas.

Diseño editorial y maquetación: edición de autor. Cubierta diseñada para esta edición.

Las citas, ejemplos y transcripciones provienen de aulas reales de educación parvularia en Chile (2023--2024). Los nombres de niños, niñas y educadoras han sido modificados para preservar el anonimato.

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida con fines comerciales sin autorización escrita de las autoras. Se permite —y se invita— el uso del libro con fines de formación docente, citando la fuente.

Cita sugerida:

Pizarro Laborda, P. & Varela Rivera, C. (2026). El aula que conversa: cómo transformar las preguntas, respuestas y seguimientos en tu sala de prekínder y kínder. Edición de autor. FONDECYT N° 11230614.

El aula que conversa. Cómo transformar las preguntas, respuestas y seguimientos en tu sala de prekínder y kínder.

Agradecimientos a Catalina Quezada en la revisión de este trabajo.

Diseño y diagramación: Juan Manuel Neira

Para todas las educadoras y educadores en formación y en servicio que llegan al aula buscando que la palabra construya aprendizaje.

“

Las palabras que se dicen, y las que no, los gestos, las miradas, la comunicación que se da en un aula de educación inicial no son un detalle. Son el corazón de la interacción de la experiencia educativa, y tanto los niños y niñas como las educadoras y educadores, son protagonistas.

”

Agradecemos a todo el equipo de codificadoras que trabajó en este trabajo, a las educadoras de párvulos, técnicos, a todos los niños y niñas que participaron en este estudio.

Paulina Pizarro Laborda y Carla Varela Rivera

ÍNDICE

Lo que encontrarás en este libro

PRIMERAS PALABRAS	6	PARTE V - PARA SEGUIR PENSANDO	47
▶ Carta para la educadora y el educador que abre este libro	7	▶ Capítulo 11: Preguntas para la reflexión pedagógica	48
▶ Cómo usar este libro	8	▶ Capítulo 12: Actividades para transformar la práctica pedagógica	52
▶ Una breve historia de cómo nació este libro	9	• Actividad 1: El espejo del aula	54
PARTE I - ENTENDER LA CONVERSACIÓN EN EL AULA	13	• Actividad 2: Del turno cerrado al turno que abre	56
▶ Capítulo 1: ¿Por qué las palabras que decimos importan tanto?	14	• Actividad 3: Diseño del tercer turno	59
▶ Capítulo 2: La secuencia IRS: el patrón invisible que organiza el diálogo	16	• Actividad 4: Microcápsulas de interacción pedagógica	62
▶ Capítulo 3: ¿Cómo se analizaron las aulas chilenas?	19	• Actividad 5: Co-evaluación entre pares	64
PARTE II - IDENTIFICAR LAS SECUENCIAS LINGÜÍSTICAS	23	▶ Capítulo 13: MATERIALES BONUS	
▶ Capítulo 4: ¿Qué es una secuencia, dónde empieza y dónde termina?	24	• Tarjeta de referencia rápida IRS en una página	68
▶ Capítulo 5: Casos especiales: lo que parece una secuencia y no lo es	26	• Plantilla de registro semanal de mis interacciones	70
PARTE III - CLASIFICAR Y CARACTERIZAR LAS SECUENCIAS	29	• Plantilla de plan de mejora personal de 30 días	71
▶ Capítulo 6: El esquema de codificación, paso a paso	30	• Glorario para la educadora y el educador	72
▶ Capítulo 7: Criterios prácticos para no perderse	32	PARA CERRAR	74
PARTE IV - EL ESQUEMA EN DETALLE	35	▶ El valor de escribir antes de hablar	75
▶ Capítulo 8: Iniciaciones: preguntas, afirmaciones e instrucciones	36	▶ Referencias bibliográficas	76
▶ Capítulo 9: Respuestas: complejidad y extensión	40	▶ Acerca de las autoras	77
▶ Capítulo 10: Seguimientos: el tercer turno que lo cambia todo	42		



Primeras palabras

Carta para la educadora y el educador que abre este libro

Si tienes este libro entre las manos, probablemente eres educadora y educador de párvulos, técnica o técnico en educación parvularia, estudiante de pedagogía en educación inicial o alguien que acompaña procesos de mejora pedagógica. Quizá lo abriste con curiosidad, quizá con algo de cansancio, quizá con la certeza de que algo en cómo dialogamos con los niños y niñas se puede hacer mejor.

Este libro no viene a evaluarte. No viene a decirte cómo se debe hablar en un aula. Viene, sobre todo, a darte un lenguaje común para mirar lo que ya estás haciendo —y para imaginar, con más herramientas, lo que podrías hacer.

Durante más de tres años, junto a un equipo de investigación, filmamos jornadas completas en aulas reales de prekínder y kínder en Santiago de Chile. Transcribimos cada palabra. Codificamos los turnos de habla de las experiencias de aprendizaje. Lo que encontramos nos sorprendió y, al mismo tiempo, nos confirmó lo que muchas educadoras ya intuían: **la mayoría de las interacciones en el aula son breves, cerradas y de bajo nivel cognitivo, es decir, no implican un desafío mayor para los niños y niñas chilenos.** Y no porque las educadoras lo elijan, sino porque nadie nos enseñó a mirar con detalle cómo hablamos.

La buena noticia es que esto se puede transformar. Y lo más transformador no es cambiar de personalidad, ni hablar más bonito, ni preparar discursos. Es aprender a observar lo que pasa en una secuencia de tres turnos: una pregunta, una respuesta y un seguimiento. Tres turnos: pregunta, respuesta,

seguimiento. Pero en esos tres turnos se decide muchas veces si un niño o niña piensa o solo repite, si aprende o solo cumple, si su voz se construye o se apaga.

Este libro te entrega una herramienta que se utilizó en investigación —un estudio serio, construido con evidencia, validada en aulas chilenas— pero traducida al lenguaje de quien está en el aula todos los días. Tiene ejemplos reales. Tiene actividades para hacer sola, en parejas o en equipo pedagógico. Tiene plantillas para llevar registro de tu propia práctica.

Lo que no tiene es prescripciones. Aquí no encontrarás “frases mágicas” ni guiones que te diremos que repitas. Encontrarás un modo de ver, un vocabulario para nombrar, y muchas oportunidades para que tú diseñes tu propio repertorio verbal.

Te invitamos a leerlo despacio. A subrayarlo. A hacer las actividades aunque parezcan obvias —los descubrimientos suelen estar en lo que damos por hecho. A compartirlo con una colega. A volver a él cada cierto tiempo, porque cada vez que regreses vas a notar cosas distintas.

La educadora de párvulos que analiza su propia práctica no lo hace para encontrar errores, sino para encontrar posibilidades, esto la transforma en una educadora consciente. Esa es nuestra apuesta y nuestra invitación.

Con afecto y respeto profesional,
Paulina Pizarro Laborda | Carla Varela Rivera
Santiago de Chile, 2026

1 Considerando que la totalidad de las participantes de este estudio corresponde a mujeres, se empleará el término educadora para aludir, de manera genérica, a los y las profesionales de la educación parvularia.

ANTES DE EMPEZAR

¿Cómo usar este libro?

Este libro está pensado para darle al menos tres usos, los cuales pueden convivir o sucederse

Uso 1 - Como Manual de Consulta

Si quieres entender el sistema de codificación o aclarar cómo identificar un tipo de pregunta o seguimiento, ve directamente a las Partes II, III y IV. Cada categoría tiene su definición y al menos un ejemplo tomado de aulas reales.

Uso 2 - Como Cuaderno de Práctica

Si quieres ejercitar la mirada, las actividades de la Parte IV están diseñadas para hacerse de manera secuencial. Cada una indica tiempo estimado y formato. Puedes hacerlas sola, una pareja con una colega o en un equipo pedagógico.

Uso 3 - Como Herramienta de Equipo

Si formas parte de un equipo pedagógico, el libro está estructurado para soportar ciclos de mejora: observar, codificar, conversar reflexivamente y volver a planear. Las actividades 4 y 5 son especialmente útiles en este modo.

CÓDIGOS DE COLOR Y SÍMBOLOS

A lo largo del libro encontrarás recuadros con distintos colores y bandas laterales. Cada uno cumple una función específica:

Banda verde profunda	concepto clave o definición.
Banda terracota	ejemplo extraído del aula chilena.
Banda dorada	pista práctica o sugerencia para tu aula.
Cuadro arena	transcripción de diálogo IRS real.
Líneas en blanco	espacio para tu escritura.

Una sugerencia importante

Ten siempre a mano un cuaderno o un archivo en tu computador. Este libro está hecho para escribir sobre él y desde él. Las educadoras que más se transforman con este material son las que lo subrayan, anotan al margen y dejan rastro de sus propias hipótesis sobre lo que ven en el aula.

PRESENTACIÓN

Una breve historia de cómo nació este libro

Este libro tiene su origen en el proyecto de investigación FONDECYT de Iniciación N° 11230614: Conversaciones en niveles de transición: ¿Cuáles son las secuencias lingüísticas según el tipo de experiencia de aprendizaje y el nivel socioeconómico en Chile? financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (ANID), cuya investigadora responsable es la Dra. Paulina Pizarro Laborda, Proyecto desarrollado en la Universidad de Las Américas. Por su parte, la Dra. Carla Varela Rivera fue parte importante del equipo técnico, colaborando e investigando cercanamente en el Proyecto. Fue construido con rigor académico y pensado, para ser una herramienta útil en manos de quienes trabajan cada día con niños y niñas de prekínder y kínder: las educadoras, educadores y técnicos en educación infantil.

Sin embargo, su origen real es más antiguo: comenzó con la pregunta —tan simple y tan política— de qué pasa con el lenguaje en las aulas de educación inicial del país. La investigación educativa internacional lleva décadas mostrando que la calidad del diálogo

en el aula importa más que la cantidad de tiempo que se pasa en ella. No es lo mismo preguntar «¿de qué color es el gato?» que preguntar «¿qué creen que necesita este gato para crecer sano y fuerte?». La primera pregunta busca un dato; la segunda, convoca el pensamiento. La primera puede responderse con una palabra; la segunda abre una conversación. Y aunque ambas son válidas, la diferencia entre un aula donde predominan unas u otras se mide en oportunidades de aprendizaje, especialmente para niños y niñas que crecen en contextos socioculturales más desfavorecidos.

En Chile, sin embargo, sabemos poco sobre cómo dialogan las aulas de educación inicial. ¿Qué tipo de preguntas hacen nuestras educadoras? ¿Cómo responden los niños y niñas? ¿Qué hacen las adultas con esas respuestas? Este proyecto se propuso responder esas preguntas con datos rigurosos y, al mismo tiempo, devolver esos datos al campo de manera utilizable y amigable para la educadora de párvulos.



La investigación

Entre 2023 y 2024, el equipo de investigación ingresó a aulas de niveles de transición en colegios públicos, gratuitos y privados de la Región Metropolitana, en Chile. Se realizaron grabaciones de jornadas completas, codificamos los tiempos de las actividades, transcribimos los diálogos palabra por palabra y los analizamos sistemáticamente con una metodología que permitiera identificar no sólo qué se dice al inicio, lo que se dice como respuesta a esa iniciación, y cómo la educadora da seguimiento a las respuestas de niños y niñas de aulas de niveles transición.

Para analizar sistemáticamente el habla de las aulas, necesitábamos un instrumento: una forma compartida de nombrar y categorizar lo que ocurría en cada intercambio. Ese instrumento se detalla en parte de este libro.

Está dirigido a educadoras de párvulos, técnicas en educación parvularia, estudiantes de pedagogía en educación inicial y a quienes acompañan procesos de mejora pedagógica en la primera infancia. No requiere formación especializada en lingüística ni en análisis del discurso: está escrito en un lenguaje accesible y acompañado de ejemplos tomados de aulas chilenas reales. Su propósito es doble, más bien múltiple. Por una parte, ofrecer una herramienta comprensible para observar y analizar cómo se dialoga en el aula entre educadoras y niños y niñas. Por otra, invitar a las propias educadoras a reflexionar sobre su práctica: sobre cómo preguntan, cómo responden, y cómo acompañan el pensamiento de quienes tienen enfrente.

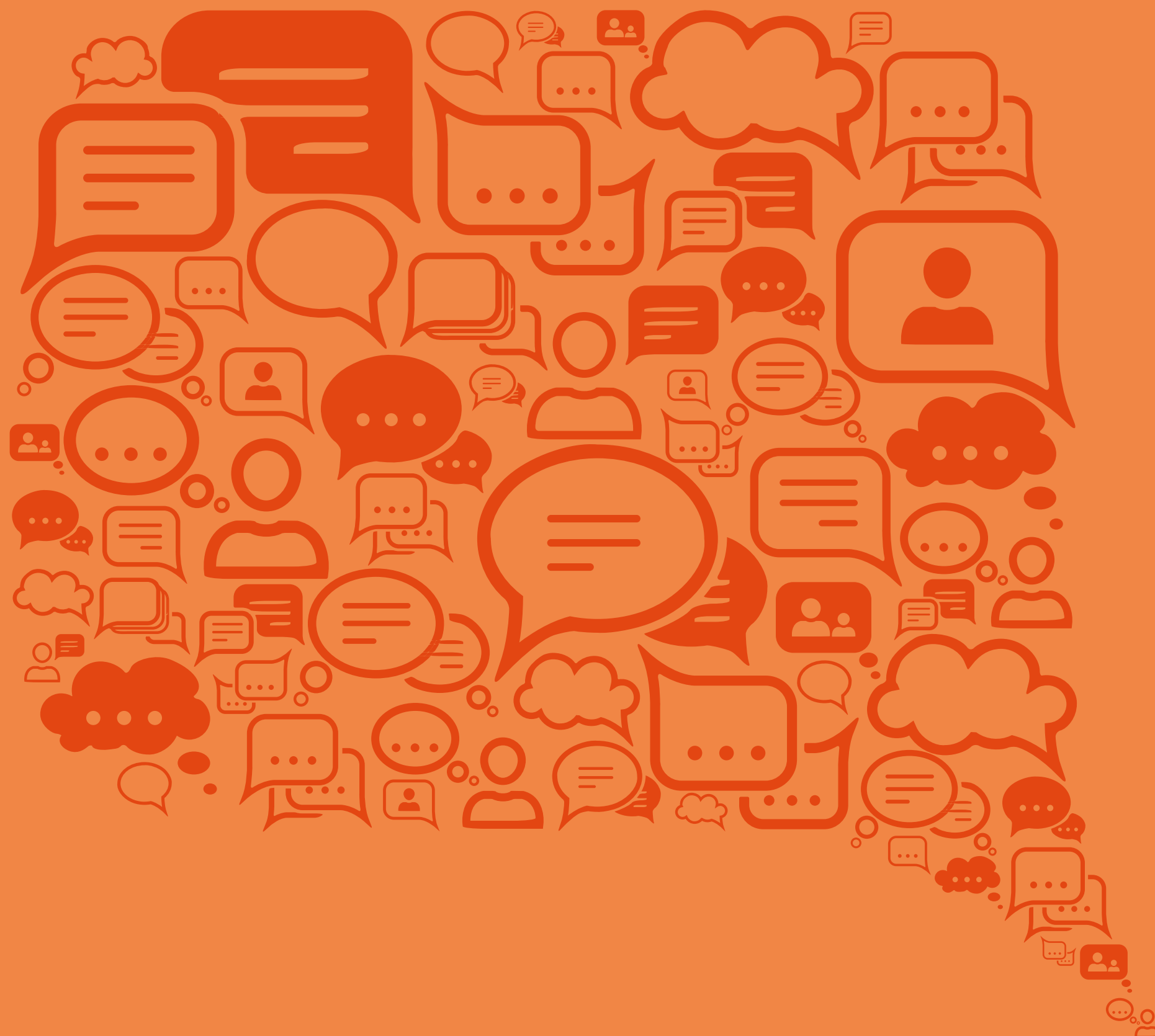
Una herramienta construida con evidencia

El proceso no fue rápido. Partimos de una revisión exhaustiva de la literatura internacional sobre interacciones en aulas de educación inicial. Adaptamos categorías que ya existían y construimos otras nuevas para dar cuenta de fenómenos específicos del contexto chileno. Lo probamos en aulas reales, lo discutimos con expertas nacionales e internacionales, entre codificadoras, lo afinamos y lo volvimos a probar. El resultado es el sistema de análisis que tienes en tus manos.

Por último, mencionar que si dejáramos este texto en formato académico, tendría utilidad para investigadores y poco más. Por eso decidimos convertirlo en este libro para que sea una herramienta probada en aulas reales, con ejemplos reales, escrito para ser usado por educadoras reales. Las definiciones son técnicas porque deben serlo —el rigor importa— pero los ejemplos vienen de transcripciones de salas chilenas, y las actividades han sido diseñadas para responder a las preguntas que las propias educadoras nos hicieron durante el proceso.

Creemos que los equipos que trabajan en el aula son profesionales que merecen contar con herramientas de investigación en sus manos, no solo para ser observada desde afuera, sino para observar, analizar y transformar su propia práctica. Eso es lo que este libro quiere ofrecer.





PARTE I

Entender la conversación en el aula

Por qué tres turnos pueden cambiarlo todo.

Por qué las palabras que decimos importan tanto

Las palabras que se dicen en un aula de educación inicial no son un detalle. Son el corazón de la experiencia educativa.

Las palabras que se dicen en un aula de educación inicial no son un detalle. Son el corazón de la experiencia educativa. Cuando una educadora de párvulos pregunta “¿qué creen que pasará después?”, cuando un niño responde con su propia teoría, y cuando la educadora retoma esa idea y la lleva un poco más lejos, ocurre lo que en esta investigación llamamos construcción del pensamiento a través del lenguaje. Esa cadena — pregunta, respuesta, seguimiento — es lo que en investigación educativa se conoce como secuencia lingüística, y es el objeto central de este manual

Cuando una educadora de párvulos pregunta «¿qué creen que pasará después?», cuando un niño responde con su propia teoría, y cuando la educadora retoma esa idea y la lleva un poco más lejos, está ocurriendo mucho más que un intercambio verbal. Está ocurriendo aprendizaje. Está ocurriendo desarrollo del lenguaje. Está ocurriendo —si la conversación se repite y diversifica— la construcción de un pensamiento que se atreve a preguntar, a hipotetizar y a equivocarse.

La investigación educativa internacional lleva décadas mostrando que **la calidad del diálogo en el aula importa más que la cantidad de tiempo que se pasa en ella**. Niños y niñas expuestos a más interacciones cognitivamente desafiantes —aquellas que les piden inferir, comparar, predecir, opinar— desarrollan vocabulario más rico, habilidades narrativas más sofisticadas y, lo que es más importante, una identidad de aprendiz más segura.

Y al revés: niños y niñas expuestos casi exclusivamente a interacciones de bajo nivel cognitivo —preguntas cerradas, respuestas de una palabra, seguimientos del tipo «muy bien»— construyen una identidad de aprendiz que aprende a esperar la respuesta correcta y a no arriesgarse a decir algo nuevo.

Lo notable es que esta diferencia no se debe a planificaciones sofisticadas, ni a materiales costosos, ni a metodologías exóticas. Se debe a la microestructura del diálogo: a esos pequeños intercambios cotidianos. A esos pequeños intercambios que ocurren cientos de veces por jornada y que, sumados, configuran el ecosistema lingüístico en el que crecen los niños y niñas.

La buena noticia —y este libro descansa enteramente sobre esa noticia— es que esa microestructura puede observarse, puede describirse y puede transformarse. No requiere cambiar de personalidad. Requiere aprender a verla.



¿Por qué hablar de secuencias lingüísticas?

En la investigación sobre el lenguaje en el aula, se ha identificado un patrón que aparece con extraordinaria frecuencia en las conversaciones entre adultas y niños/as: la secuencia de Iniciación — Respuesta — Seguimiento, que en la literatura internacional se conoce como IRS (o IRF, por sus siglas en inglés: Initiation, Response, Follow-up).

A continuación se puede leer un ejemplo de secuencia IRS:

Ejemplo de secuencia IRS en el aula

- I** E: ¿Qué estábamos haciendo antes de ir a recreo?
- R** N: Haciendo educación física.
- S** E: Ya, hicimos educación física. ¿Y qué más?

Este patrón es tan universal que aparece en aulas de todo el mundo y en todos los niveles educativos. Sin embargo, lo que varía enormemente — y lo que tiene un impacto real en el aprendizaje — es la **calidad** de cada uno de sus tres elementos: qué **tipo de iniciación** se hace, cuán **compleja es la respuesta** que se obtiene, y qué hace la adulta con esa respuesta. Un **seguimiento** que simplemente repite lo dicho (‘educación física, sí’) tiene un efecto muy distinto a uno que profundiza (‘¿y cómo se sentían sus cuerpos después de hacer eso?’). Este libro permite distinguir, de manera sistemática, entre estos distintos tipos de interacciones.



¿Qué ofrece este libro?

- Identificar y delimitar secuencias lingüísticas dentro de una transcripción de aula.
- Clasificar cada turno de habla como iniciación, respuesta o seguimiento.
- Caracterizar la calidad cognitiva de cada tipo de turno: si abre o cierra el pensamiento, si desafía o solo confirma.
- Obtener un mapa del diálogo en el aula que permite identificar patrones, fortalezas y oportunidades de desarrollo profesional.

El libro no pretende evaluar ni juzgar. Pretende ofrecer un lenguaje común para observar y conversar sobre la práctica pedagógica. La reflexión y la transformación son siempre responsabilidad y mérito de quien está en el aula, por una **educadora consciente**.

La secuencia IRS

El patrón invisible que organiza el diálogo

Hay un patrón discursivo que aparece con extraordinaria frecuencia en las conversaciones entre adultas y niños/as en el aula. Tan frecuente que, una vez que aprendes a verlo, no podrás dejar de notarlo. Se llama secuencia IRS: Iniciación — Respuesta — Seguimiento.

En la literatura académica internacional se conoce como secuencia IRF (Initiation--Response--Follow-up). En este libro, y en consistencia con buena parte de la tradición hispanohablante, usamos IRS porque «seguimiento» nombra mejor lo que queremos observar.

¿Cómo saber cuándo empieza y termina una secuencia?

Las secuencias empiezan siempre con una iniciación, que puede ser una pregunta o una aseveración/instrucción de cualquier participante en el aula.

Una secuencia trata un único foco temático y cognitivo. Se considera que inicia una nueva secuencia cuando ocurre al menos una de las siguientes condiciones:

- Se introduce una nueva pregunta o instrucción que requiere información distinta.
- Se cambia el foco de la conversación, aunque sea dentro del mismo tema general.
- Se plantea una nueva demanda cognitiva (por ejemplo, pasar de recordar a opinar o explicar).

El primer paso del análisis consiste en identificar una secuencia, es identificar un episodio. Un episodio lingüístico es una unidad dentro de un diálogo, que se diferencia uno de otro de acuerdo a un tema o contenido. Una vez identificado el episodio, da lugar a la secuencia, que no es simplemente cualquier intercambio de palabras: tiene una definición precisa que es importante conocer antes de comenzar.

¿Qué es una secuencia?

La secuencia es un patrón discursivo de tres o más elementos con unidad, en tanto se refiere a un mismo tema (o referencia). Al cambiar el tema o la referencia, cambia la secuencia.

La secuencia es un patrón discursivo de tres o más elementos con unidad, en tanto se refiere a un mismo tema (o referencia). Al cambiar el tema o la referencia, cambia la secuencia.

Desde la mirada de los turnos de habla en el aula, se habla de I: iniciación — R: respuesta — S: seguimiento (IRF en la literatura canónica). Por lo tanto, una secuencia es un intercambio lingüístico que ocurre entre la educadora o técnico y los niños/niñas en un contexto de aula, en el que al menos ocurren dos eventos: una pregunta o afirmación, y una respuesta a esta pregunta o afirmación.

Idealmente, esta secuencia se conforma de tres partes para que su esquema sea completo IRS (Lee & Kienzi, 2012; Mascareño et al., 2019; Sartori et al., 2021; Zucker et al., 2010). La tercera parte es el seguimiento a la respuesta: puede ser una nueva pregunta que profundiza lo hablado, una evaluación, un comentario, entre otros.

La secuencia puede estar conformada por más turnos de respuesta y seguimiento, mientras se siga hablando del mismo tema y con los mismos participantes (o con otros que han estado presentes en la interacción). El final de la secuencia está marcado por el cambio de tema y/o por el ingreso de participantes nuevos que deben ser recontextualizados respecto del tema.

Ejemplo de secuencia IRS en el aula

- I** Educadora: ¿Qué estábamos haciendo antes de ir a recreo?
- R** Niño: Haciendo educación física.
- S** Educadora: Ya, hicimos educación física. ¿Y qué más?

Tres turnos. La adulta inicia (I), un niño o niña responde (R), la adulta hace un seguimiento (S). Y aquí está el corazón de todo: lo que sucede en el tercer turno —ese pequeño espacio del **seguimiento**— marca la diferencia entre una interacción que cierra el pensamiento y una que lo abre

Compara estos dos seguimientos posibles a una misma respuesta:

Seguimiento que cierra

- I** Educadora: ¿Qué hicimos antes del recreo?
- R** Niño: Educación física.
- S** Educadora: Educación física, sí. (silencio o cambio de tema)

Seguimiento que abre

- I** Educadora: ¿Qué hicimos antes del recreo?
- R** Niño: Educación física.
- S** Educadora: ¿Y cómo se sentían sus cuerpos después de hacer eso?



La pregunta inicial es exactamente la misma. La respuesta del niño es exactamente la misma. Pero la conversación que se abre —o que se cierra— a partir del seguimiento es radicalmente distinta. En el segundo caso, el niño tendrá que detenerse, imaginar, sentir, recordar y formular una idea propia. En el primero, simplemente esperará la siguiente instrucción.

Este libro es, en gran parte, un libro sobre cómo prestarle atención al tercer turno. Sobre cómo aprender a producir seguimientos que abran en lugar de cerrar. Y, antes de eso, sobre cómo aprender a observar qué tipo de seguimientos solemos producir, casi sin darnos cuenta.

2 En el análisis de las secuencias se utilizará el término niño con fines de economía del lenguaje. No obstante, en este estudio no se realizó distinción entre niño y niña, dado que no resultaba confiable determinar el género a partir del registro audiovisual (imagen y voz). Por ello, el término niño se emplea de manera genérica para referirse a todos los participantes.



Una secuencia puede ser más larga

El IRS clásico tiene tres turnos, pero las secuencias reales frecuentemente tienen más: pueden incluir varias respuestas, varios seguimientos, intervenciones de distintos niños y niñas. Mientras el tema y la referencia se mantengan, todos esos turnos pertenecen a la misma secuencia. Lo veremos en detalle en la Parte II.

Algunos ejemplos de secuencias lingüísticas

La secuencia más simple tiene tres turnos:

- I** E: ¿Qué colores usaron para pintar?
- R** N: Rojo.
- S** E: Rojo, muy bien.

Una secuencia puede tener más de tres turnos si el tema es el mismo:

- I** E: ¿Qué colores usaron para pintar?
- R** N: Rojo.
- R** N: Verde.
- S** E: Verde, claro, como el pasto. Y rojo. ¡Qué lindo!

Una secuencia puede tener solo dos turnos si la conversación se interrumpe antes del seguimiento:

- I** E: ¿Qué colores usaron para pintar?
- R** N: Rojo.

(Educatora va a arreglar algo a otra mesa.)

Cómo se analizaron

Las aulas chilenas

Antes de identificar las secuencias lingüísticas, el equipo de investigación necesitó describir el contexto en que estas ocurrían. Para ello se construyó un sistema de codificación que permitía caracterizar cada fragmento de la jornada según cuatro dimensiones, presentes en la Tabla 1.

Esta codificación se realizó en el programa ELAN, una herramienta especializada para el análisis de videos y audio. Cada segmento de video fue codificado de acuerdo con las categorías de la tabla, de un estudio previo de la Dra. Carla Varela (2024). Una vez caracterizado el contexto, el análisis se concentró en un subconjunto específico de momentos: el saludo o círculo, las actividades iniciales y las experiencias pedagógicas planificadas.

TABLA 1 · SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Dimensión	Categorías
1. Momento del día	Saludo · Alimentación · Higiene · Experiencia de aprendizaje · Juego · Patio o recreo · Cierre · Transición
2. Propósito de la actividad	Identidad y autonomía · Convivencia y ciudadanía · Corporalidad y movimiento · Predictores de la lectura · Conversación o expresión oral · Escritura emergente · Lectura · Lenguajes artísticos · Exploración del entorno natural · Comprensión del entorno sociocultural · Pensamiento matemático · Sin propósito pedagógico
3. Organización social	Individual · Pareja · Grupo pequeño · Grupo grande · Todo el grupo curso
4. Recursos multimodales	Recursos tecnológicos · Libros o cuentos · Pizarra tradicional · Láminas o carteles · Otros recursos multimodales

Para ese análisis, las transcripciones del habla de adultas (educadora o técnica) y niños/as fueron ingresadas en planillas Excel, donde cada enunciado o turno de habla correspondía a una fila independiente. Sobre esa base se aplicó el sistema de identificación y codificación de secuencias IRS que se presenta en este libro.

Lo que tú puedes hacer en tu aula

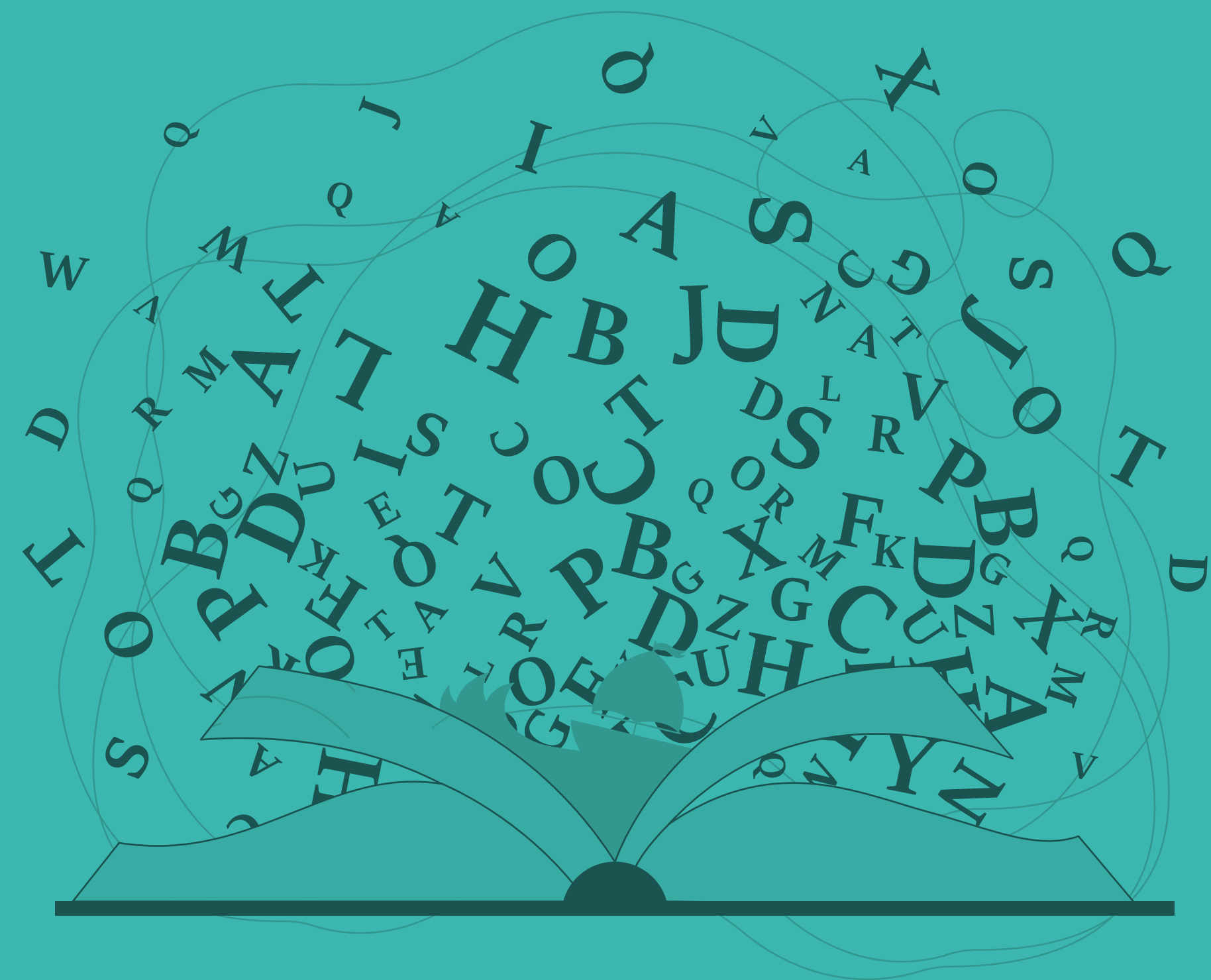
No necesitas software especializado para usar este sistema. Basta con grabar un fragmento corto de tu jornada (10-15 minutos), transcribirlo a una planilla simple y aplicar el esquema. En la Actividad 1 de la Parte VI te guiamos paso a paso por este proceso.

Acá te mostramos un ejemplo de cómo se delimitan secuencias en una transcripción real:

Transcripción	N° secuencia	Explicación
<p>E: ¿Qué estábamos haciendo antes de todo lo que hemos vivido? Antes de ir a recreo.</p> <p>N: Haciendo educación física.</p>	1	El tema es recordar de manera muy general lo hecho antes del recreo.
<p>E: Ya, hicimos educación física.</p> <p>N: Lavar las manos.</p> <p>E: Ya, lavamos las manos.</p>		
<p>E: Hoy vamos a ir a realizar la actividad voy a volver a recordar todo lo que hemos trabajado. Recuerden que nosotros estamos trabajando la unidad que se llama "Recordando lo aprendido"...</p>	2	Esta gran intervención marca (como iniciación) un cambio de tema: lo que se intenta recordar corresponde a lo aprendido, a diferencia de las acciones mencionadas previamente.

Cuando empieces a aplicar el esquema en transcripciones reales, te encontrarás con situaciones que no encajan limpiamente. Aquí está la guía para los casos más comunes.





PARTE II

Identificar las secuencias lingüísticas

Aprender a ver dónde empieza, dónde termina y
qué la mantiene unida

¿Qué es una secuencia y dónde empieza?

Una secuencia no es cualquier intercambio de palabras. Tiene una definición precisa que es importante respetar para que el análisis sea confiable.

Desde la mirada de los turnos de habla en el aula, una **secuencia es un intercambio lingüístico que tiene unidad en tanto se refiere a un mismo tema o referencia**. Cuando cambia el tema o la referencia, cambia la secuencia.

Idealmente, esta secuencia se conforma de tres partes para que su esquema sea completo: **I**: iniciación, **R**: respuesta y **S**: seguimiento. La tercera parte —el seguimiento— es la que lleva el potencial pedagógico más alto, y será objeto de especial atención en la Parte IV.

La secuencia puede estar conformada por más turnos de respuesta y seguimiento, mientras se siga hablando del mismo tema y con los mismos participantes (o con otros que han estado presentes en la interacción).

Ejemplos de secuencias

La secuencia más simple tiene tres turnos:

- I** Educadora: ¿Qué colores usaron para pintar?
- R** Niño: Rojo.
- S** Educadora: Rojo, muy bien

Una secuencia puede tener más de tres turnos si el tema es el mismo:

- I** Educadora: ¿Qué colores usaron para pintar?
- R** Niño: Rojo.
- R** Niño: Verde.
- S** Educadora: Verde, claro, como el pasto. Y rojo. ¡Qué lindo!

Una secuencia puede tener solo dos turnos si la conversación se interrumpe antes del seguimiento:

- I** Educadora: ¿Qué colores usaron para pintar?
- R** Niño: Rojo. (Educadora va a arreglar algo a otra mesa.)

¿Cuándo empieza y cuándo termina una secuencia?

Las secuencias empiezan siempre con una iniciación, que puede ser una pregunta o una aseveración/instrucción de cualquier participante en el aula —adulto o niño/a—.

Una secuencia trata un único foco temático y cognitivo. Se considera que inicia una nueva secuencia cuando ocurre al menos una de las siguientes condiciones:

- Se introduce una nueva pregunta o instrucción que requiere información distinta.
- Se cambia el foco de la conversación, aunque sea dentro del mismo tema general.
- Se plantea una nueva demanda cognitiva (por ejemplo, pasar de recordar a opinar o explicar).

Veamos un ejemplo de cómo se delimitan secuencias en una transcripción real:

TABLA · DELIMITACIÓN DE SECUENCIAS EN UNA TRANSCRIPCIÓN REAL

Transcripción	Secuencia	Explicación
E: ¿Qué estábamos haciendo antes de ir a recreo? N: Haciendo educación física. E: Ya, hicimos educación física. N: Lavar las manos. E: Ya, lavamos las manos.	1	El tema es recordar de manera muy general lo hecho antes del recreo.
E: Dani apúrate, Simo, ¿esa pulsera es tuya?	—	Esta intervención difiere del tema anterior y del siguiente (disrupción), por lo que queda fuera del análisis.
E: Hoy vamos a ir a realizar la actividad. Voy a volver a recordar todo lo que hemos trabajado. Recuerden que estamos trabajando la unidad «Recordando lo aprendido»...	2	Esta gran intervención marca (como iniciación) un cambio de tema: lo que se intenta recordar corresponde a lo aprendido, a diferencia de las acciones mencionadas previamente.



Casos especiales

Lo que parece secuencia pero no lo es

Cuando empieces a aplicar el esquema en transcripciones reales, te encontrarás con situaciones que no encajan limpiamente. Aquí está la guía para los casos más comunes.

1: El tema cambia de manera «micro»

Si dentro de una misma actividad cambia la pregunta específica, se considera una nueva secuencia, aunque el tema general sea el mismo.

- I** Educadora: ¿Se acuerdan que ayer pintamos estas hojas con lápiz de cera?
- R** Niño: Sí. [Fin de secuencia 1]
- I** Educadora: ¿Qué colores usamos?
- R** Niño: Azul.
- S** Educadora: Azul, ¿qué más?
- R** Niño: Rosa.
- S** Educadora: Renata, ¿qué otro color usamos?
- R** Niño: Amarillo.
- R** Niño: Morado.
... [Secuencia 2 en curso]

2. Turnos que no son retomados

A veces aparecen turnos de un niño/a u otra persona que no son respondidos por nadie. Estos turnos se excluyen del análisis y no se consideran parte de ninguna secuencia.

- I** Educadora: Soraya, ¿qué color usaste?
Niño: Mira mi mano. [turno que no se retoma — se excluye]
- R** Niño: Azul.
Niño: Mira mi mano. [turno que no se retoma — se excluye]
- S** Educadora: Azul.

3. Turnos que no se entienden en la transcripción

Si un turno no se transcribió con claridad, en general no se analiza. Sin embargo, si resulta evidente que ese turno fue respondido por otra persona, puede considerarse parte de la secuencia e indicarse como «(no se entiende)».

- S** Educadora: Y después pintamos con témpera, ¿de qué color? Miren.
- R** Niño: (dice algo que no se entiende)
- S** Educadora: ¿Más fuerte, Renata?

4. Secuencias con muchos turnos

Las secuencias frecuentemente tienen más de tres turnos. Mientras el tema sea el mismo, todos los turnos pertenecen a la misma secuencia.

- I** Educadora: ¿Qué recuerdan ustedes acerca de la familia? ¿Quién sabe?
- R** Niño: Un corazón.
- R** Niño: Que hay hermana.
- S** Educadora: Ya, hay familias que hay hermanas.
- R** Niño: Padre.
- S** Educadora: Padre, sí.
- R** Niño: Madre.

Cuando termina una secuencia

Cuando termine una secuencia, continúa con el siguiente turno de habla, considerándolo parte de la siguiente secuencia, siempre que sea la iniciación de una nueva conversación entre educadoras y niños/as. Si es interrupción (gestión de aula no relacionada), queda fuera del análisis.





PARTE III

Clasificar y caracterizar las secuencias

El esquema de codificación, paso a paso.

El esquema de codificación

Paso a paso

Una vez identificada una secuencia, es necesario clasificar cada uno de sus turnos. La siguiente tabla muestra de manera resumida todas las categorías posibles para clasificar cada turno de una secuencia.

Resumen del esquema de codificación

La siguiente tabla muestra de manera resumida todas las categorías posibles para clasificar cada turno de una secuencia:

Componente	Tipo	Categoría
Iniciación	Pregunta	Abierta alto nivel (comprensión, aplicación, análisis, evaluación, creación)
		Abierta bajo nivel (recuperación)
		Cerrada alto nivel (aplicación, evaluación)
		Cerrada bajo nivel (recuperación)
Iniciación	Afirmación / instrucción	Enseñanza y aprendizaje (entrega de información)
		Apoyo socioemocional y conversaciones sociales
		Modelaje del comportamiento o gestión de aula
Respuesta	Complejidad	Alta
		Baja
	Extensión	Cerrada / corta
		Abierta / extensa
Seguimiento	Alto nivel	Pregunta abierta
		Extensión
		Clarificación
	Bajo nivel	Pregunta cerrada
		Repetición
		Pistas o ayudas
		Evaluación
		Instrucción (o respuesta de lo que hay que hacer)

* Los tipos de preguntas de la iniciación se han relacionado (en paréntesis) con las tareas cognitivas que se les piden hacer a los niños y niñas.

Pasos para la codificación

Para orientar el proceso de codificación de cada secuencia, se proponen los siguientes pasos:



Criterios prácticos

Para no perderse

Al codificar cada turno de habla, conviene tener presentes los siguientes criterios. Son la decantación de lo aprendido por el equipo de investigación cuando aplicó este esquema en cientos de transcripciones.

Criterios específicos para la codificación

Al codificar cada turno, se deben considerar los siguientes criterios:

- a) Identificar si el turno es una iniciación, una respuesta o un seguimiento.
- b) Si el turno contiene más de una categoría (por ejemplo, una pregunta y una afirmación), se debe separar el turno en sus partes, dejando en una fila cada una de las categorías.
- c) Registrar el participante que emite el turno: adulta (educadora o técnico) o niño/a. Si es más de un niño/a, indicar niños/as.
- d) Si es una iniciación: determinar si es una pregunta o una afirmación/instrucción. Para cada opción, hay subcategorías (¿es cerrada o abierta? ¿de alto o bajo nivel?).
- e) Si es una respuesta: clasificar en términos de complejidad (alta o baja) y extensión (cerrada/corta o abierta/extensa).
- f) Si es un seguimiento: determinar si es una pregunta abierta, una reformulación, una repetición, entre otras opciones. Esto permitirá clasificarlo como de alto o bajo nivel.
- g) Si un turno no corresponde claramente a ninguno de los tres tipos, revisar el caso con la coordinadora del proceso.

- h) Todas las secuencias deben tener un solo inicio. Si hay una reelaboración que hace una síntesis y lanza una nueva pregunta abierta, se trata de una nueva secuencia.
- i) **Seguimiento:** no separar si ambas partes son del mismo nivel (por ejemplo, repetición y evaluación).
- j) **Muy importante:** En general, las secuencias son de más de tres turnos. Cuando la adulta responde a las respuestas, se habla de seguimiento, aunque también incluya una pregunta que da pie a nuevas respuestas. El contenido de cada turno es determinante para entender si la adulta está respondiendo a algo dicho (seguimiento) o simplemente comenzando de nuevo (iniciación). En una secuencia, solo hay una iniciación; el resto son respuestas o seguimientos.

Ejemplo del criterio (j):

- I** E: ¿Qué se puede decir de la familia?
- R** N: Hay bebés.
- S** E: Ya, que hay bebés.
- R** N: Palabras que no sé.
- S** E: Hay palabras, ¿una familia que no pueden decir palabras?
- R** N: Dije sí pueden, pero no se pueden decir.

Toda esta secuencia tiene una sola iniciación. Los turnos de la educadora son seguimientos porque responden a lo que dijo el niño/a anteriormente.





PARTE IV

El esquema en detalle

Definiciones y ejemplos reales de cada categoría

Iniciaciones:

Preguntas, afirmaciones e instrucciones

La iniciación es la pregunta, afirmación o instrucción con que un participante del aula (adulto o niño/a) comienza un diálogo o conversación. Se excluyen las conversaciones entre adultos/os o entre niños/as (solo se analizan las interacciones intergrupales adulta <—> niño/a).

A continuación, se presentan las definiciones detalladas para cada categoría del esquema. Cada categoría incluye su definición y uno o más ejemplos tomados de transcripciones de aulas chilenas de niveles de transición.

A) Iniciación: Se refiere a la pregunta, afirmación o instrucción con que un participante del aula (adulto o niño/a) comienza un diálogo o conversación en un contexto de aula (se excluyen las conversaciones entre adultos/os o entre niños/as).



Preguntas como iniciación

La iniciación puede realizarse con una pregunta que una adulta o niño/a realiza. Es necesario distinguir las características de esta pregunta según su apertura (abierta/cerrada) y el nivel cognitivo que demanda (alto/bajo nivel).

PREGUNTAS ABIERTAS DE ALTO NIVEL	
Iniciación Pregunta abierta Comprensión	Las preguntas abiertas y de comprensión son aquellas con las que se solicita información extensa (al menos generar una oración) pero que no implican solo recordar, sino que es información generada por quien responde, con el uso de sus propias palabras, para dar a entender la comprensión de algo (es decir, a partir de información literal o que se recupera, se realiza un proceso en el que se agrega, analiza, etc. esta información con información propia del receptor). Ejemplo: Educadora [iniciación]: ¿Qué era la playa y cómo se diferenciaba de la ciudad?
Iniciación Pregunta abierta Aplicación	Las preguntas abiertas y de aplicación son las que piden una respuesta extensa y, en términos del proceso cognitivo para generar esa respuesta, le piden al receptor aplicar sus conocimientos. En este sentido, es posible que se pidan predicciones o hipótesis, que se solicite aplicar un contenido en un nuevo contexto o que se realice una acción. Ejemplo: Educadora [iniciación]: (en el contexto de lectura de cuentos de “Cosita Linda”) Acá está el gorila y la gatita, ¿qué creen que pasó después que el gorila se enfureció?
Iniciación Pregunta abierta Análisis	Las preguntas abiertas y de análisis son las que solicitan una respuesta extensa y, en términos del proceso cognitivo para generar esta respuesta, le piden al receptor que distinga las partes de un todo, que compare elementos, que agrupe elementos a partir de un criterio, que sintetice las ideas de algo expuesto o que explique las causas de algo. Ejemplo: Educadora [iniciación]: (en el contexto de haber ido a recoger hojas distintas al patio y volver para conversar respecto de lo encontrado) Todos los demás vamos a escuchar. Vamos a escuchar entonces, Gabriel y Gustavo. Vamos a escuchar al compañero Joaquín ¿qué tipo de hojas encontraste tú?
Iniciación Pregunta abierta Evaluación	Las preguntas abiertas y de evaluación son las que solicitan una respuesta extensa y, en términos del proceso cognitivo para generar esta respuesta, le piden al receptor que estime o aprecie el valor de algo. Ejemplo: Educadora [iniciación]: (terminando un juego de clasificación) Valeria, ¿qué fue lo que más te gustó de esta actividad? O bien, ¿cómo llegaste a organizar el juego de esa manera?
Iniciación Pregunta abierta Creación	Las preguntas abiertas y de creación o construcción son las que solicitan una respuesta extensa y, en términos del proceso cognitivo para generar esta respuesta, le piden al receptor que produzca nueva información. Ejemplo: Técnico [iniciación]: Recuerden que hoy está de cumpleaños la tía Daniela, ¿qué sorpresa podríamos darle para recibirla?

PREGUNTAS ABIERTAS DE BAJO NIVEL	
Iniciación Pregunta abierta Recuperación	Las preguntas abiertas y de recuperación son aquellas con las que se solicita información que está en la memoria del receptor (información aprendida) o información que puede reconocerse rápida y explícitamente del contexto. Es una pregunta abierta siempre y cuando implique que el receptor exprese una oración —mínimamente— para responder (es decir, pide discurso extendido). Ejemplo: Educadora [iniciación]: (luego de terminar la lectura de Ramón Preocupón) ¿Quién podría decirme cómo empezaba el cuento que leímos? A ver, Francisca.

PREGUNTAS CERRADAS DE ALTO NIVEL	
Iniciación Pregunta cerrada Aplicación	Las preguntas cerradas y de aplicación son las que piden una respuesta breve con una sola opción correcta y, en términos del proceso cognitivo para generar esa respuesta, le piden al receptor aplicar sus conocimientos. En este sentido, es posible que se pidan predicciones o hipótesis, que se solicite aplicar un contenido en un nuevo contexto o que se realice una acción. Ejemplo: Educadora [iniciación]: ¿Podrías buscar otra que rime? (otra palabra). Educadora [iniciación]: ¿Cuántos objetos hay aquí? (mostrando dos objetos)

PREGUNTAS CERRADAS DE BAJO NIVEL	
Iniciación Pregunta cerrada Recuperación	Las preguntas cerradas y de recuperación son aquellas con las que se solicita información que está en la memoria del receptor (información aprendida) o información que puede reconocerse rápida y explícitamente del contexto. Es una pregunta cerrada cuando implica que el receptor exprese solo una frase breve o palabra. Además, las preguntas cerradas se caracterizan —no siempre— por tener solo una opción de respuesta correcta. Ejemplo: Educadora [iniciación]: ¿Y con qué sonido comienza? (lo que tiene Mateo en la mano).
Iniciación Pregunta cerrada Evaluación	Las preguntas cerradas y de evaluación son las que piden una respuesta breve y, en términos del proceso cognitivo para generar esta respuesta, le piden al receptor que estime o aprecie el valor de algo. Ejemplo: Educadora [iniciación]: ¿Les gustó el cuento? Técnico [iniciación]: ¿Estuvo bien lo que hizo Pedrito?

Afirmaciones e instrucciones como iniciación

La iniciación puede realizarse con una afirmación (aseveración respecto de un contenido, una idea, etc.) o una instrucción (orden o indicación para que otro/a realice una acción). En este caso, es necesario distinguir tres tipos:

PREGUNTAS CERRADAS DE ALTO NIVEL	
Iniciación Afirmación o instrucción Enseñanza y aprendizaje	Las afirmaciones o instrucciones de enseñanza y aprendizaje se refieren a aquellas en que, principalmente la adulta o niño/a entrega información de un contenido, una idea, un objeto u otro, es decir, de contenido disciplinar (conceptos o procedimientos) de un área específica. En el caso de las instrucciones, estarán más relacionadas con los procedimientos que se espera que niños y niñas hagan (para pintar, escribir, bailar, etc.). Ejemplo: Educadora [iniciación]: Ven a mostrarnos la P inicial. Estamos viendo inicial, el primer sonido de la palabra. Educadora [iniciación]: Conciencia fonológica vamos a trabajar hoy día. Educadora [iniciación]: 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, témperas, entre otros instrumentos. Niño [iniciación]: Tía, mire mi dibujo. Educadora [iniciación]: Toma el lápiz como te estoy mostrando, con el dedo gordo y el otro flaquito.
Iniciación Afirmación o instrucción Apoyo socioemocional	Las afirmaciones de apoyo socioemocional o conversación social se refieren a aquellas aseveraciones en que, principalmente la adulta entrega información respecto de todo lo referido a las emociones, de modo general, o porque algo sucede en el aula. Las conversaciones sociales son las que tienen como temas asuntos referidos a la vida de niños o niñas, o de la adulta, pero sin un uso pedagógico. Ejemplo: Educadora [iniciación]: (al agacharse con un niño que está llorando) Yo sé que te sientes mal, yo también el otro día me caí y me dolió. Educadora [iniciación]: ¿Cómo está tu mamá, Pedro? ¿Aún no tuvo la guaguüita?
Iniciación Afirmación o instrucción Modelaje del comportamiento o gestión del aula	Las afirmaciones o instrucciones de modelaje del comportamiento o gestión del aula se refieren a las intervenciones orales que realiza principalmente la adulta para modelar o moderar el comportamiento de los niños/niñas, siempre que sean aseveraciones o instrucciones en su forma. Estas también podrían tener como función el organizar el espacio, los recursos, las personas, para alguna actividad (gestión del aula). Incluye canciones con fines pedagógicos. Ejemplo: Educadora [iniciación]: es importante que estemos sentados y en silencio para comenzar con la lectura. Técnico [iniciación]: para salir al patio tenemos que hacer una fila en orden. Educadora [iniciación]: Saquen su cuaderno rojo, porque ahora vamos a trabajar en Ciencias. Técnico [iniciación]: De paso usted se sienta. Técnico [iniciación]: Levanta la mano, Patricia. Educadora [iniciación]: Ya Pía, ¿Quién crees tú que puede empezar a mostrarnos los objetos?

Respuestas

Complejidad y extensión

La **respuesta** es lo que dice, luego de una iniciación, algún participante del aula en un diálogo o conversación. A diferencia de las categorías de iniciación, todas las respuestas se categorizan en **dos dimensiones simultáneas: complejidad** (alta/baja) y **extensión** (cerrada/abierta).

B) Respuesta: Se refiere a lo que dice, luego de una iniciación, algún participante del aula (adulto o niño/a) en un diálogo o conversación en un contexto de aula (se excluyen las conversaciones entre adultos/os o entre niños/as). A diferencia de las categorías de iniciación, todas las categorías que se exponen a continuación se aplican a una respuesta.



COMPLEJIDAD DE LA RESPUESTA	
Iniciación Pregunta abierta Comprensión	Referidas a todas aquellas respuestas con un contenido que va más allá del contexto conversacional inmediato (es decir, lo que se puede ver o lo que recientemente se ha dicho), lo que puede incluir hablar de cosas no presentes, hablar de fenómenos científicos o narrar hechos personales o de otros (poner en palabras una historia que no se ve o se recuerda del contexto inmediato), participar verbalmente de juegos dramáticos (pretender), hablar de temas abstractos (por ejemplo, los distintos tipos de familia). Ejemplo: E [seguimiento de otra respuesta]: Hay palabras, ¿una familia que no pueden decir palabras? N [respuesta]: Dije si pueden, pero no se pueden decir. N [respuesta]: Que todos tenemos una forma de ser.
Respuesta Complejidad Baja	Referidas a todas aquellas respuestas con un contenido que está presente en el aula, como poner nombre o referir a objetos, imágenes, etc. Así también, caben acá todas las respuestas de participación rutinaria, en términos de normas de la sala o del contenido didáctico (hacer conteo en voz alta, recitar, cantar, etc.), y también respuestas de Sí o No. Las respuestas no verbales (de la adulta o niños/as) también caen en esta categoría. Ejemplo: E [iniciación]: ¿Qué pasaba al principio, Joaquín? N [respuesta]: (se encoge de hombros) N [iniciación]: Mire mi conejito. E [respuesta]: Pero no te pases, hazlo así (muestra con las manos). E [iniciación]: ¿Se acuerdan que estábamos viendo las figuras geométricas? ¿Qué figuras geométricas identifican en la sala? N [respuesta]: La puerta (apuntando).

EXTENSIÓN DE LA RESPUESTA	
Respuesta Cerrada (corta)	Las respuestas cerradas o cortas son aquellas que se forman con una palabra o con una frase breve, es decir, de dos palabras. O también, las que no son una oración (con un verbo conjugado). Ejemplo: Educadora [iniciación]: ¿Les gustó el cuento? Niño [respuesta]: Sí. Niña [respuesta]: Mucho. Técnico [iniciación]: ¿De qué color pintaste tu dibujo? Niña: Azul. Niño [iniciación]: ¿Cómo me está quedando? Educadora [respuesta]: Bonito. Técnico [iniciación]: ¿Qué es lo que más te gusta hacer cuando llueve? Niño [respuesta]: Ver tele.
Respuesta Abierta (extensa)	Las respuestas abiertas o extensas son aquellas formadas por una oración o por más de una oración. Entenderemos que las oraciones tienen siempre un verbo conjugado y un objeto y/o un sujeto. Ejemplo: Técnico [iniciación]: ¿Qué es lo que más te gusta hacer cuando llueve? Niño [respuesta]: Me gusta ver tele y comer sopaipillas. Educadora [iniciación]: ¿Qué pasaba al principio de Ramón Preocupón? Niña [respuesta]: Ramón estaba preocupado.

Seguimientos

El tercer turno que lo cambia todo

El **seguimiento** es el turno de habla que sigue a una respuesta y que se relaciona con ella porque refiere a la información dada. En la literatura educativa se le llama también andamiaje, porque se trata de acciones que hacen las docentes para apoyar el aprendizaje.

C) Seguimiento: Turno de habla que sigue a una respuesta y que se relaciona con esta respuesta porque refiere a la información que se ha dado en ella. En la literatura educativa a veces a este turno se le llama andamiaje, en tanto se trata de acciones que hacen las educadoras para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas. A diferencia de las categorías de respuesta, pero en concordancia con las de iniciación, cuando se reconozca un seguimiento se debe categorizar según una de las opciones siguientes.

SEGUIMIENTOS DE ALTO NIVEL	
<p>Seguimiento Alto nivel Pregunta abierta</p>	<p>Los seguimientos con preguntas abiertas son aquellos en los que se vuelve a hacer una pregunta referida a la respuesta (o al tema de la secuencia), y en las que se solicita información que se expresa en una oración —mínimamente— y que puede tener más de una respuesta correcta (lo que responde a que sea una pregunta abierta).</p> <p>Ejemplo: Técnico [iniciación]: ¿De qué color pintaste tu dibujo? Niña [respuesta]: Azul. Técnico [seguimiento]: ¿Por qué elegiste ese color? Educadora [iniciación]: ¿Qué fue lo que más te gustó de este juego? Niño [respuesta]: Que lo pasé bien. Educadora [seguimiento]: ¿Y qué otra cosa te gustó?</p>
<p>Seguimiento Alto nivel Extensión</p>	<p>Los seguimientos con extensión son aquellos en los que se toma la respuesta para darle otra estructuración o para agregar más información respecto del tema.</p> <p>Ejemplo: Educadora [iniciación]: ¿Podrías buscar otra que rime? (otra palabra). Niño [respuesta]: Camión. Educadora [seguimiento]: Exactamente, camión y ratón son palabras que riman, ambas terminan en -ón. Educadora [iniciación]: ¿Qué era la playa y cómo se diferenciaba de la ciudad? Niña [respuesta]: En la playa hay arena y en el otro, edificios. Educadora [seguimiento]: En la playa encontramos arena, mientras que en la ciudad hay edificios. E [iniciación]: ¿Se acuerdan que estábamos viendo las figuras geométricas? ¿Qué figuras geométricas identifican en la sala? N [respuesta]: La puerta (apuntando). E [seguimiento]: La puerta es un rectángulo.</p>

SEGUIMIENTOS DE ALTO NIVEL	
<p>Seguimiento Alto nivel Clarificación</p>	<p>Los seguimientos con clarificación son aquellos en los que se aclara algo que no está del todo correcto en la respuesta verbal o no verbal de los niños o niñas. No se trata de dar la respuesta correcta, sino de utilizar lo dicho por el o la niña para dar cuenta de lo correcto.</p> <p>Ejemplo: Educadora [iniciación]: (muestra unas figuras geométricas) ¿Cómo se llama esta y a qué se parece que esté en nuestra sala? Niña [respuesta]: Cuadrado y se parece a la puerta. Educadora [seguimiento]: Claro, esta figura se parece al cuadrado porque tiene cuatro lados, pero dos lados son más largos. Sí se parece a la puerta, pero su nombre es rectángulo. Ejemplo: Técnico [iniciación]: ¿Quiénes era el personaje principal de Los cocodrilos copiones? Niña [respuesta]: Los cocodrilos. Técnico [seguimiento]: No, era solo un cocodrilo. Educadora [iniciación]: Vamos a ver quién logró llenar su vaso con leche. ¿Este cómo está? Niño [respuesta]: Vacío. Educadora [seguimiento]: Está lleno.</p>

SEGUIMIENTOS DE BAJO NIVEL	
<p>Seguimiento Bajo nivel Pregunta cerrada</p>	<p>Los seguimientos con preguntas cerradas son aquellos en los que se vuelve a hacer una pregunta referida a la respuesta (o al tema de la secuencia), y en las que se solicita información, pero esa información es breve (una o dos palabras) y/o tiene solo una respuesta correcta.</p> <p>Ejemplo: Técnico [iniciación]: ¿De qué color pintaste tu dibujo? Niña [respuesta]: Azul. Técnico [seguimiento]: ¿Qué color se parece al azul?</p>
<p>Seguimiento Bajo nivel Repetición</p>	<p>Los seguimientos con repetición son aquellos en los que se repite la respuesta que se ha dado, sin entregar más información.</p> <p>Ejemplo: Educadora [iniciación]: Acá tenemos una hilera de animales. ¿Cuál es el cuarto animal? Niño [respuesta]: El león. Educadora [seguimiento]: El león.</p>
<p>Seguimiento Bajo nivel Pistas o ayudas</p>	<p>Los seguimientos con pistas o ayudas son aquellos en los que se entrega más información para encauzar una respuesta determinada, sin llegar a entregar la respuesta.</p> <p>Ejemplo: Técnico [iniciación]: (trabajando con objetos y con balanzas). Voy a poner este cubo acá. ¿El cubo es más pesado o más liviano que la pluma? Niña [respuesta]: ... (se encoge de hombros) Técnico [seguimiento]: Si la pluma es más liviana, el cubo sería más...</p>

SEGUIMIENTOS DE BAJO NIVEL	
<p>Seguimiento Bajo nivel Evaluación</p>	<p>Los seguimientos con evaluación son aquellos en los que se entrega una valoración, casi siempre validación (correcto o incorrecto), de la respuesta dada.</p> <p>Ejemplo: Educadora [iniciación]: ¿Qué colores tengo que mezclar para hacer el verde? Niño [respuesta]: Azul y amarillo. Educadora [seguimiento]: ¡Excelente respuesta! Educadora [iniciación]: ¿Qué colores tengo que mezclar para hacer el verde? Niño [respuesta]: Azul y amarillo. Educadora [seguimiento]: Correcto.</p>
<p>Seguimiento Bajo nivel Instrucción</p>	<p>Los seguimientos de instrucción implican que se entregue la instrucción (por modelaje o en palabras) para hacer una actividad.</p> <p>Ejemplo: Técnico [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. Niña [respuesta]: (está construyendo con unos bloques de distintos tamaños y se le cae la torre). Técnico [seguimiento]: tienes que poner los más grandes abajo y los más chicos arriba.</p>

Un aula con buen diálogo NO elimina los seguimientos de bajo nivel

“

Las repeticiones, las evaluaciones y las pistas son herramientas legítimas y a veces indispensables. La diferencia entre un aula rica y una pobre no es si usa estos seguimientos, sino en qué proporción aparecen respecto de los seguimientos de alto nivel. Cuando los de bajo nivel son casi el 100%, el pensamiento se encoge. Cuando al menos un tercio son de alto nivel, la conversación respira.

”





PARTE V

Para seguir pensando

Preguntas que invitan a volver al aula
con otra mirada

04 ¿Qué temas generan las respuestas más complejas?

¿En qué actividades los niños y niñas hablan más y mejor? ¿Qué condiciones propician esas respuestas extensas? ¿Hay temas en los que sus respuestas se vuelven más cortas o más predecibles? ¿Por qué?

Escribe tu respuesta aquí:

05 ¿Qué me dice este análisis sobre mis fortalezas?

¿Qué tipos de interacciones ya domino bien y quisiera potenciar? ¿Qué me gustaría explorar o cambiar? ¿Qué cosa pequeña podría probar mañana mismo en mi sala?

Escribe tu respuesta aquí:

“

La educadora que analiza su propia práctica y se vuelve una educadora conciente, no lo hace para no cometer errores, sino para expandir posibilidades de aprendizaje con los niños y niñas de su aula. Cada interacción oral en el aula es una oportunidad de profundizar, de expandir, de escuchar mejor, de preguntar de otra manera. Esta herramienta existe para colaborar con la educadora a ver esas oportunidades con mayor claridad, para acercar a los niños y niñas a nuevas potencialidades y aprendizajes

”

Paulina Pizarro Laborda y Carla Varela Rivera

Actividades para transformar la práctica pedagógica

Guionistas del diálogo

De la instrucción a la conversación

Las actividades que se presentan a continuación están diseñadas para que las educadoras de párvulos —tanto en ejercicio como en formación— puedan aplicar los conceptos de este libro de manera activa, individual o en colaboración con otras colegas.

Pueden hacerse en orden o de manera independiente. Cada actividad indica un tiempo estimado y los recursos necesarios. Si se trabajan en equipo, el intercambio entre colegas enriquece notablemente la reflexión.

¿A quién están dirigidas?

EDUCADORAS EN EJERCICIO	EDUCADORAS EN FORMACIÓN	EQUIPOS PEDAGÓGICOS
Para reflexionar sobre la práctica cotidiana y explorar nuevas formas de interactuar.	Para desarrollar un repertorio verbal consciente antes de llegar al aula.	Para trabajar colaborativamente en la mejora de las interacciones del establecimiento.

Fundamento

Esta propuesta se basa en los hallazgos del Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11230614 (Pizarro Laborda y Varela, 2026), que analizó la calidad de las interacciones orales en aulas de kínder chilenas y mostró que la mayoría de las preguntas y seguimientos son de bajo nivel cognitivo.

Frente a ese panorama, esta propuesta apuesta por un camino concreto: usar la escritura como herramienta de toma de conciencia y de diseño pedagógico deliberado. Escribir antes de hablar —o reflexionar por escrito sobre lo dicho— permite ver lo que en el aula sucede demasiado rápido para ser examinado.

Objetivos de la propuesta



Tomar conciencia del tipo de iniciaciones (I), respuestas que generamos y seguimientos (S) que utilizamos habitualmente en el aula.



Practicar la reescritura de interacciones cerradas, transformándolas en secuencias que abren el pensamiento de los niños y niñas.



Diseñar deliberadamente el tercer turno (seguimiento), que es donde más oportunidad hay de potenciar el lenguaje y el razonamiento.



Evaluar con criterio, usando el esquema de codificación de este libro para analizar las propias producciones.

El espejo del aula

Diagnóstico de mi propio discurso → 45-60 minutos

OBJETIVO

Identificar los patrones de interacción que cada educadora utiliza habitualmente. La investigación muestra que muchas veces usamos formas de hablar que ya son automáticas, sin darnos cuenta de qué tipo de pensamiento generan en los niños y niñas. Esta actividad propone detenerse a observar.

Paso 1. Lectura y reconocimiento

Lee el siguiente fragmento de interacción típica observada en aulas de kínder chilenas y responde las preguntas:

Educadora: Niños, siéntense en la alfombra. Guarden silencio y miren la lámina.
Educadora: ¿De qué color es el tomate?
Niño: Rojo.
Educadora: Muy bien. ¿Y la manzana?
Niño: Roja.
Educadora: Correcto. Saquen su cuaderno.
Fragmento ilustrativo basado en los hallazgos de Pizarro Laborda y Varela (2026)

¿Qué tipo de iniciaciones (I) predominan en este fragmento? ¿Qué tipo de seguimientos (S) aparecen?

Paso 2. Mi propia transcripción

Escribe una «transcripción típica» de una interacción que recuerdes de tu propia práctica o de una clase que hayas observado. Trata de ser honesta: escribe lo que realmente suele ocurrir, no lo ideal. Incluye al menos 5-6 turnos de habla.

Paso 3. Análisis con el manual

Usando el esquema de codificación de la Parte IV de este libro, analiza tu transcripción:

- ➔ ¿Qué tipo de iniciaciones (preguntas o afirmaciones) predominan? ¿Son de alto o bajo nivel cognitivo?
- ➔ ¿Cómo son los seguimientos que aparecen? ¿Repiten, evalúan, o abren la conversación?
- ➔ ¿Cuántos turnos tiene la educadora vs. los niños y niñas? ¿Quién habla más?

Notas de análisis:

Del turno cerrado al turno que abre

Reescritura de iniciaciones → 30-45 minutos

OBJETIVO

Transformar preguntas de bajo nivel cognitivo en preguntas que inviten a opinar, razonar o crear.

Una de las diferencias más significativas entre una interacción que construye pensamiento y una que solo lo confirma está en el tipo de iniciación (I). Esta actividad entrena la habilidad de transformar.

Ejercicio de reescritura

Reescribe cada una de las siguientes iniciaciones para convertirla en una pregunta abierta de alto nivel cognitivo. Consulta las definiciones de la Parte IV (comprensión, aplicación, análisis, evaluación, creación).

Iniciación original (cerrada / bajo nivel) : ¿De qué color es el tomate?

Sugerencia: «¿Qué creen que necesita este tomate para crecer tan grande y rojo?»

Tu versión

Tu reescritura (abierta / alto nivel)

¿Cuántos son dos más dos?

Sugerencia: «Si tuvieras cuatro manzanas y quisieras repartirlas entre dos amigos de manera justa, ¿cómo lo harías?»

Tu versión

¿Cómo se llama este animal?

Sugerencia: «¿Qué diferencias encuentran entre este animal y el que vimos ayer?»

Tu versión

¿Qué día es hoy?

Sugerencia: «¿Cómo se dieron cuenta de que hoy es diferente a ayer?»

Tu versión

Mis propias reescrituras

Ahora escribe tres iniciaciones propias —tomadas de tus prácticas o de temas que trabajas habitualmente— y reescríbelas:

El diseño del tercer turno

Scripting del seguimiento pedagógico → 45 min

OBJETIVO

Anticipar y diseñar seguimientos (S) de alto nivel que potencien el lenguaje y el pensamiento de los niños y niñas.

El seguimiento (S) —el tercer turno de la secuencia— es el momento en que la educadora tiene más poder para profundizar, extender o enriquecer lo que el niño o niña acaba de decir. Sin embargo, también es el momento donde más fácil resulta caer en el «muy bien» automático.

Esta actividad propone un ejercicio de scripting: escribir los diálogos antes de que ocurran, anticipando respuestas infantiles y diseñando seguimientos de calidad.

Cómo funciona

Para cada escenario, se presenta una iniciación (I) y una respuesta breve o inesperada del niño/a (R). Tu tarea es escribir el seguimiento (S) que usarías, usando las categorías del manual.

Escenario 1: Lectura del cuento «Cosita Linda»

I	Educadora	¿Qué creen que va a pasar con el Gorila?
R	Niño	Que se va a caer.
S	→	¿Cuál sería tu seguimiento?

¡Clave!

Intenta un seguimiento de extensión o una pregunta abierta de análisis.

Microcápsulas de interacción pedagógica

Guiones para el aula → 60-90 minutos

OBJETIVO

Producir guiones de interacción para momentos específicos de la jornada que favorezcan la participación extensa y compleja de los niños y niñas.

En esta actividad, cada educadora escribe un guion completo de interacción para un momento específico de su jornada. No se trata de predecir con exactitud lo que ocurrirá —el aula siempre sorprende—, sino de llegar con un repertorio verbal más rico y consciente.

Instrucciones

1. Elige un momento

Saludo o círculo, lectura de cuento, actividad de lenguaje o matemáticas.

2. Define el propósito pedagógico

¿Qué quieres que los niños y niñas piensen, sientan o aprendan en esa interacción?

3. Escribe el guion

Al menos 8-10 turnos de habla. El guion debe incluir iniciaciones, respuestas hipotéticas y seguimientos.

4. Aplica el requisito técnico

El guion debe mostrar que los niños y niñas tienen al menos tantos turnos como la educadora, y que producen al menos dos respuestas extensas (de tipo «abierta» según el manual).

5. Enriquece el vocabulario

Identifica al menos dos momentos donde puedas introducir vocabulario académico o técnico relacionado con el tema (modelando un lenguaje más rico).

Ejemplo de inicio de micro-cápsula (lectura de cuento)

I	Educadora:	Hoy vamos a leer un cuento que se llama «El León y el Ratón». Antes de comenzar, quiero que piensen: ¿por qué creen que estos dos animales podrían ser protagonistas del mismo cuento si son tan diferentes?
R	Niño:	Porque son amigos...
S	Educadora:	Interesante. ¿Y qué los habrá llevado a ser amigos si uno es muy grande y el otro muy pequeño? ¿Qué creen que el ratón podría tener que el león no tiene?
R	Niño:	La astucia... la inteligencia.
S	Educadora:	Exacto. A veces el tamaño no define el poder. Eso que acaba de decir Valentina tiene un nombre: se llama astucia. ¿Alguien sabe qué significa ser astuto o astuta?

Mi micro-cápsula

Momento elegido:

Propósito pedagógico:

El valor de escribir antes de hablar

“Escribir interacciones antes de que ocurran no significa seguir un guión rígido en el aula. Significa llegar con ideas, con preguntas pensadas, con seguimientos preparados. La educadora que ha escrito un diálogo —aunque nunca lo repita exactamente en el aula— llega con un repertorio verbal más rico, más consciente y más orientado hacia el aprendizaje. Las palabras que construyen pensamiento raramente son accidentales: son el resultado de educadoras que se detienen a pensar en cómo dialogan.”

Estas actividades pueden repetirse con distintos momentos de la jornada, distintos temas curriculares o distintos grupos de niños y niñas. Cada vez que se repiten, el repertorio crece. La mirada sobre la propia práctica se vuelve más fina. Y, sobre todo, se construye una identidad profesional que no se mide por la cantidad de respuestas correctas que consigue, sino por la calidad de las conversaciones que habilita.

MATERIALES

BONUS

Tarjetas, plantillas y glosario

Para acompañarte cada semana en el aula.

BONUS 1

Tarjeta de referencia rápida IRS en una página

Imprime esta tarjeta y tenla a mano. Está pensada para consultas rápidas mientras codificas o planeas tus secuencias.

I · INICIACIÓN

TIPO	APERTURA	NIVEL	EJEMPLO BREVE
Pregunta	Abierta	ALTO	¿Por qué creen que pasó eso?
Pregunta	Abierta	Bajo	¿Qué hicimos la semana pasada?
Pregunta	Cerrada	ALTO	Si tengo 3 manzanas y como 1, ¿cuántas quedan?
Pregunta	Cerrada	Bajo	¿De qué color es?
Afirmación	Enseñanza	—	Los vertebrados tienen huesos...
Afirmación	Socioemocional	—	Entiendo que estés triste.
Instrucción	Gestión	—	Nos sentamos en círculo.

R · RESPUESTA

DIMENSIÓN	VALOR	CÓMO SE RECONOCE
Complejidad	ALTA	Va más allá del aquí y ahora: hipótesis, narración, explicación.
Complejidad	Baja	Información presente: nombrar objetos, repetir rutinas.
Extensión	ABIERTA	Una o más oraciones con verbo conjugado.
Extensión	Cerrada	Una o dos palabras; sin oración completa.

S · SEGUIMIENTO

TIPO	NIVEL	FUNCIÓN
Pregunta abierta	ALTO	Vuelve a preguntar pidiendo más oración y más pensamiento.
Extensión	ALTO	Reformula y enriquece la respuesta del niño/a.
Clarificación	ALTO	Ajusta lo dicho usando la respuesta como punto de partida.
Pregunta cerrada	Bajo	Vuelve a preguntar pidiendo respuesta breve.
Repetición	Bajo	Repite lo dicho sin agregar nada.
Pistas o ayudas	Bajo	Encauza hacia la respuesta esperada.
Evaluación	Bajo	«Muy bien», «correcto», «excelente».
Instrucción	Bajo	Indica qué hacer (modelaje o palabras).

Regla del pulgar

Si tu próximo turno repite, evalúa o cambia de tema, es bajo nivel. Si pregunta de nuevo abriendo, extiende lo dicho o clarifica usando lo dicho, es alto nivel.

BONUS 2

Plantilla. Registro semanal de mis interacciones

Esta plantilla te permite llevar un registro simple y semanal de tus propias interacciones. Tómame 5 minutos al final del día para anotar. No busca exhaustividad: busca conciencia.

Semana del al de de 20

Mi observación de la semana

¿Qué patrón noté en mí misma esta semana?

Mi pequeño experimento para la próxima semana

Algo concreto que voy a probar (un seguimiento distinto, una pregunta abierta nueva, etc.).

BONUS 3

Plan personal de mejora en 30 días

Treinta días para integrar a tu práctica una habilidad específica. No para cambiarlo todo —eso no funciona—, sino para instalar una mejora a la vez. Cuando esta se vuelva natural, empieza el siguiente plan.

Semana 1 · Observar

Esta semana solo observas. Cada día, identifica al menos una secuencia IRS de tu jornada y trata de clasificar cada turno. No cambies nada todavía. Solo observa.

Semana 2 · Diagnosticar

Revisa tus observaciones. ¿Qué tipo de seguimiento usas más? ¿Qué tipo casi no usas? Elige una categoría que quisieras incorporar más.

Categoría que quiero practicar:

Semana 3 · Practicar

Cada día, propón al menos una interacción donde uses esa categoría conscientemente. No esperes hacerlo perfecto. Anota cómo respondieron los niños y niñas.

Semana 4 · Integrar

Esta semana, intenta usar la categoría sin pensarlo explícitamente. Al final de la semana, evalúa: ¿se está volviendo más natural? ¿Qué notaron los niños y niñas?

Después del día 30

Vuelve al inicio. Elige una nueva categoría. Cada 30 días que completes incorpora a tu repertorio una nueva forma de hablar con tus niños y niñas. En seis meses, tu manera de dialogar habrá cambiado de forma profunda y sostenible — porque construiste una nueva práctica paso a paso.

BONUS 4

Glosario para la educadora

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Andamiaje	Acciones que hacen las docentes para apoyar el aprendizaje, ajustando el nivel de ayuda según lo que necesita el niño/a. En este libro, los seguimientos de alto nivel son una forma central de andamiaje verbal.
Bases Curriculares de la Educación Parvularia	Documento del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018) que define los ámbitos, núcleos y objetivos de aprendizaje para la educación parvularia.
Bajo nivel cognitivo	Tipo de demanda cognitiva que se limita a la recuperación o reconocimiento de información en el contexto inmediato. No implica procesos de análisis, comparación, formulación de hipótesis ni creación.
Alto nivel cognitivo	Tipo de demanda cognitiva que amplía y profundiza el pensamiento. Implica que el niño o niña analice, compare, formule hipótesis, elabore nuevas ideas y establezca conexiones con sus conocimientos previos de manera activa y coherente.
Codificación	Proceso de asignar a cada turno de habla una categoría del esquema (iniciación, respuesta, seguimiento, y sus subtipos). Permite analizar sistemáticamente lo que ocurre en una transcripción.
ELAN	Software libre desarrollado por el Max Planck Institute para anotar y codificar audio y video. Es la herramienta utilizada en la investigación que dio origen a este libro.
Foco temático	Tema o referencia compartida que mantiene unida a una secuencia. Cuando el foco cambia, comienza una nueva secuencia.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Iniciación (I)	Primer turno de una secuencia: pregunta, afirmación o instrucción que abre el intercambio.
IRF / IRE	Sigla en inglés equivalente a IRS: Initiation--Response--Follow-up (o Evaluation). Patrón discursivo más estudiado en la investigación sobre interacciones aula.
IRS	Iniciación--Respuesta--Seguimiento. Forma usada en este libro para nombrar el patrón discursivo más frecuente en aulas.
Pregunta abierta	Aquella que pide una respuesta extensa (al menos una oración) y que puede tener más de una respuesta correcta.
Pregunta cerrada	Aquella que pide una respuesta breve (una o dos palabras) con generalmente una sola respuesta correcta.
Respuesta (R)	Lo que dice un participante después de una iniciación. Se codifica en complejidad y extensión.
Secuencia lingüística	Intercambio entre adulta y niño/a (o más participantes) con unidad temática. Empieza con una iniciación y termina cuando cambia el tema o la conversación se interrumpe.
Seguimiento (S)	Tercer turno de una secuencia: lo que dice un participante después de una respuesta. Puede ser de alto o de bajo nivel.
Turno de habla	Cada intervención verbal de un participante en una conversación. Termina cuando otro/a toma la palabra o cuando se produce un silencio significativo.

PARA CERRAR

Últimas palabras

Lo que queda cuando se cierra el libro y se vuelve al aula.

El valor de escribir antes de hablar

Si has llegado hasta aquí, leíste un libro entero sobre las palabras que se dicen en un aula. Sobre tres turnos —apenas tres— que pueden cambiar lo que un niño o niña aprende a hacer con su pensamiento. Sobre seguimientos que abren y seguimientos que cierran. Sobre cómo ver lo que casi nunca vemos: nuestra propia manera de hablar.

La invitación final no es a aprenderse este libro, ni a memorizar las categorías, ni a sentirse menos cuando una se sorprende usando un «muy bien». La invitación es a volver al aula con otra mirada. Escuchar lo que antes parecía ruido, planear las preguntas con cuidado y escribir los diálogos antes de hablar.

Cada secuencia lingüística que ocurre en tu aula es una oportunidad: de profundizar, de extender, de invitar a imaginar, de entregar vocabulario nuevo. Aprovechar incluso una de cada veinte oportunidades ya cambia el aula; aprovechar una de cada cinco transforma la educación parvularia.

“

Las palabras que construyen pensamiento raramente son accidentales: son el resultado de educadoras consciente de su propia práctica educative que se detienen a pensar en cómo dialogan y andamian el pensamiento.

”

Gracias por llegar hasta aquí

Si este libro te fue útil, compártelo con una colega. Si encontraste un ejemplo que se te ocurrió primero a ti, anótalo en el margen y úsalo el próximo año cuando vuelvas a abrirlo. Si encontraste algo con lo que no estás de acuerdo, discútelo: este libro está vivo precisamente cuando se discute.

Y si te gustaría escribirnos —para contarnos qué pasó en tu aula, qué cambiarías, qué te resultó— estaremos encantadas de leerte.

Con gratitud,
Paulina Pizarro Laborda | Carla Varela

Referencia base de esta propuesta:

Pizarro Laborda, P., & 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>

Referencias bibliográficas

- Bay, D. N., & Hartman, S. C. (2015). Teachers' questioning practices in preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1139–1152. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.978921>
- Henrichs, L. F. (2010). *Academic language in early childhood: A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children* (Tesis doctoral). Utrecht University.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lee, 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/s11251-011-9194-2>
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: A study of teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Bases curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC.
- Pizarro Laborda, P., & 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>
- Sartori, M. et al. (2021). Secuencias de preguntas, respuestas y seguimiento en situaciones de juego y cuento en nivel inicial. *Revista Psykhe*, 30(1). DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22317>
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2018). Instructional activities and the quality of language in Chilean preschool classrooms. *Early Education and Development*, 29(6), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1465543>
- Tornero, M., et al. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 251–268.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.
- Zucker, T. A., Solari, E. J., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2021). Profiles of teacher and child talk during early childhood shared book reading. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 463–485. <https://doi.org/10.1002/rrq.312>

Acerca de las autoras

Dra. Paulina Pizarro Laborda

Investigadora Académica · Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Educación
Universidad de Las Américas, Santiago de Chile

Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2017), con beca CONICYT. Cuenta además con Magíster en Ciencias de la Educación (PUC, 2015), Magíster en Psicología Educacional (PUC, 2011), Postítulo de Especialista en Dificultades del Aprendizaje (PUC, 2006) y Licenciatura en Educación de Párvulos (PUC, 2002). Actualmente se desempeña como Investigadora Académica con jerarquía de Profesora Asociada en la Universidad de Las Américas, donde integra el Núcleo del Magíster en Didáctica de la Lectura y Escritura y la Escuela de Educación Parvularia.

Su trabajo se centra en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización inicial, con énfasis en las interacciones lingüísticas entre educadoras y niños/as en niveles de transición, las prácticas de instrucción de vocabulario, y la inclusión educativa de familias migrantes en la educación parvularia chilena. Actualmente lidera el proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11230614 (ANID, 2023--2025): «Conversaciones en niveles de transición: ¿Cuáles son las secuencias lingüísticas según el tipo de experiencias de aprendizaje y el nivel socioeconómico en Chile?».

Carla Varela Rivera

Académica de la Universidad de San Sebastián (Chile). Su trabajo articula investigación educativa y formación inicial docente, con especial interés en el desarrollo del lenguaje en los primeros años. Coautora de este libro y co-investigadora del Proyecto FONDECYT que lo originó.

Acerca del proyecto

El Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11230614, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), se desarrolló entre 2023 y 2026 con el objetivo de analizar la calidad de las interacciones orales en aulas de kínder de escuelas públicas y privadas chilenas. Sus hallazgos han sido presentados en congresos nacionales e internacionales y dieron origen al instrumento metodológico que es el corazón de este libro.

Si quieres saber más sobre el proyecto o contactar la Dra. Paulina Pizarro Laborda, para mayor información, asesorías o conversaciones académicas, puedes escribir a través de las plataformas institucionales de la Universidad de Las Américas.

El aula que conversa

“ *Tres turnos. Una pregunta, una respuesta, un seguimiento. Eso es todo. Pero en esos tres turnos se decide muchas veces si un niño o niña piensa o solo repite, si aprende o solo cumple, si su voz se construye o se apaga.* ”

FONDECYT de Iniciación N° 11230614, Investigadora Responsable: Paulina Pizarro Laborda, Universidad de Las Américas. Chile · 2026

[Nota] En este libro se utilizará siempre educadora en femenino, no por desconocer el género masculino, sino porque todas las educadoras, así como equipos técnicos y asistentes que participaron en este Proyecto, fueron mujeres.

LEYENDA DE COLORES

Ejemplo de secuencia IRS en el aula

- I** Iniciación (pregunta / afirmación / instrucción que abre)
- R** Respuesta del niño/a o de la educadora
- S** Seguimiento (tercer turno: extiende, clarifica, evalúa...)



FACULTAD
DE EDUCACIÓN



5 ACREDITADA
NIVEL AVANZADO
AÑOS
HASTA MARZO 2028





FACULTAD
DE EDUCACIÓN



ISBN 978-956-8695-66-8



9 789568 695668