Universitat Autònoma
de Barcelona

TESIS DOCTORAL

CREENCIAS, ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL CHILENA. MIRADA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Tesis presentada en el Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació.

María Gabriela Morales Malverde

Dirigida por la Dra. Lourdes Molina Simó

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación – DIPE

2010 – 2014

A las niñas y niños de la Región Biobío.

Resumen

El propósito principal de la investigación fue explorar y analizar, desde una perspectiva de género, la relación entre la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan y a las cuales asisten niñas y niños de tres o menos años de edad de la Región del Bío – Bío en Chile.

El estudio corresponde a un diseño mixto secuenciado. La primera fase es de carácter cualitativo y contempló la participación de 20 educadoras y la segunda fase es de naturaleza cuantitativa y consideró la participación de 120 educadoras. Por medio del análisis del discurso que despliegan las 20 educadoras en interacción con niñas y niños se elaboró un sistema de categorías orientado a capturar, registrar y analizar, desde una perspectiva de género, las estrategias dialógicas que despliegan con niñas y niños. En tanto, la segunda fase, que corresponde a un análisis descriptivo correlacional no experimental, permitió establecer el vínculo entre algunas de las estrategias discursivas pesquisadas en la primera fase, las creencias de género de las educadoras y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñaban.

Los resultados derivados de ambas fases de estudio identifican la diversidad de estrategias discursivas que despliegan las educadoras con niñas y niños y las funciones con que éstas cumplen; ponen de relieve los recursos discursivos que las educadoras privilegian para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje; evidencian la construcción de una actividad discursiva diferenciada, según sea niña o niño con quien la educadora dialoga; muestran que las creencias de género que portan las educadoras median la manera en que distribuyen sus recursos dialógicos con niñas y niños; y

exponen que las creencias de género de las educadoras y la forma en que dialogan con niñas y niños afecta la construcción de contextos educativos equitativos y de calidad.

El trabajo destaca la relación que existe entre discurso, pensamiento y cultura, ampliando y profundiza, desde una perspectiva de género, el conocimiento en torno a la diversidad de factores que intervienen en el proceso de construcción de contextos educativos de calidad, así como en el proceso de construcción de una sociedad más justa, libre de estereotipos de género; constituyendo a las creencias de género que caracterizan a las educadoras y la forma particular en que dialogan con niñas y con niños en ejes relevantes de la calidad de proceso de las aulas destinadas a quienes se inician en el camino de la educación formal, las niñas y niños de tres o menos años de edad.

Palabras claves: Educación Infantil, enfoque de género, enfoque sociocultural, estrategias discursivas, calidad educativa y creencias de género.

Abstract

This investigation was chiefly designed to explore and analyse, from a gender perspective, the relation between the way female educators deploy their discursive strategies with children of both sexes and their gender beliefs, as well as the process quality that characterises the target classrooms, where these beliefs are at work and which welcome girls and boys of no more than three years of age in Chile's Bío Bío Region.

This study adopted a sequenced mixed-methods approach. The first phase is qualitative and involves the participation of 20 female educators, the second phase is quantitative and involves the participation of 120 female educators. Through the analysis of the discourse that is deployed by the 20 educators in interaction with girls and boys, a system of discursive categories was elaborated, aimed at grasping, registering and analysing, from a gender perspective, the dialogic strategies these educators deploy with the children. The second phase, which corresponds to a non-experimental, correlational and descriptive analysis, allowed to establish a link between some of the discursive strategies that are investigated during the first phase, the gender beliefs of the educators, and the quality of the process at work in the classrooms in which these beliefs are invested.

The results deriving from both phases of the study characterize the diversity of the strategies implemented by the educators with girls and boys, and the functions these strategies achieve. They highlight the main discursive resources that the educators call on in order to further the teaching and learning process. They evince the construction of a differential discursive activity, depending on the gender of the child the educator converses with. They indicate that the gender beliefs belonging to the educators

arbitrate the way these distribute their dialogic resources with girls and boys. They finally show that the gender beliefs of the educators and the way they converse with the children do affect the construction of equitable and quality educational contexts.

This work provides further evidences to the link that, from a sociocultural and a gender perspective is established between mind, speech, culture and social activity. This study develops and deepens, from a gender perspective, the knowledge of the complexity of a wide range of factors engaged in the construction process of quality educational contexts, as well as in the construction process of a fairer society exempt from gender stereotypes, identifying the self-regulation of the educators' gender beliefs, and the particular way these converse with children, as fundamental axes of the quality process of the classrooms that target those who start on the road to formal education, the girls and boys of no more than three years of age.

Key words: Early childhood education, gender perspective, sociocultural perspective, discursive strategies, educational quality and gender beliefs.

Resum

El propòsit principal de la investigació va ser explorar i analitzar, des d'una perspectiva de gènere, la relació entre la forma en què les educadores despleguen les seves estratègies discursives amb nenes i nens, les seves creences de gènere i la qualitat de procés que caracteritza les aules en que s'exerceixen i a les quals assisteixen nens i nenes de tres o menys anys d'edat de la Regió del Bío - Bío a Xile .

L'estudi correspon a un disseny mixt seqüenciat. La primera fase és de caràcter qualitatiu i compte amb la participació de 20 educadores i la segona fase és de naturalesa quantitativa i va considerar la participació de 120 educadores. A través de l'anàlisi del discurs que despleguen les 20 educadores en interacció amb nenes i nens es va elaborar un sistema de categories discursives orientat a capturar, registrar i analitzar, des d'una perspectiva de gènere, les estratègies discursives que despleguen amb les nenes i els nens. Mentre que, la segona fase, que correspon a una anàlisi descriptiva correlacional no experimental, va permetre establir el vincle entre algunes de les estratègies discursives identificades a la primera fase, les creences de gènere de les educadores i la qualitat de procés de les aules en què s'exercien.

Els resultats derivats de les dues fases d'estudi identifiquen la diversitat d'estratègies discursives que despleguen les educadores amb nenes i nens i les funcions amb què aquestes compleixen; posen en relleu els recursos discursius que les educadores privilegien per afavorir el procés d'ensenyament i aprenentatge; evidencien la construcció d'una activitat discursiva diferenciada, segons sigui nen o nena amb qui l'educadora dialoga; mostren que les creences de gènere de les educadores medien la manera en què distribueixen els seus recursos dialògics entre nenes i nens; i exposen

que les creences de gènere de les educadores i la forma en què dialoguen amb nenes i nens afecta la construcció de contextos educatius equitatius i de qualitat.

Aquest treball suma evidències a l'inexorable vincle que des de l'enfocament sociocultural i de gènere s'estableix entre ment, parla, cultura i activitat social. L'estudi amplia i aprofundeix, des d'una perspectiva de gènere, el coneixement al voltant de la complexitat i multiplicitat de factors que intervenen en el procés de construcció de contextos educatius de qualitat, així com en el procés de construcció d'una societat més justa, lliure d'estereotips de gènere, erigint a l'autoregulació de les creences de gènere de les educadores i la forma particular en què dialoguen amb nenes i nens com a eixos fonamentals de la qualitat de procés de les aules destinades als que s'inicien en el camí de la educació formal, les nenes i els nens de tres o menys anys d'edat .

Paraules clau: Educació Infantil, enfocament de gènere, enfocament sociocultural, estratègies discursives, qualitat educativa i creences de gènere.

Agradecimientos

Agradecer a las instituciones educativas, coordinadoras/es, directoras y especialmente a las educadoras por participar del estudio, por su interés, por conectarme nuevamente con la Educación Infantil, ¡infinitas gracias!

Agradecer a mi directora de tesis Lourdes Molina por sus sugerencias, aportes, orientaciones y paciencia. Por las conversaciones sobre nuestros intereses y por ese entusiasmo e interés admirable por la Educación Infantil ¡muchísimas gracias!

Agradecer a María Elena Mathiesen y María Olivia Herrera, quienes me permitieron participar como ayudante en sus investigaciones, contagiándome el interés por los estudios sobre Educación Infantil y motivándome a emprender este largo y, en ocasiones, agotador, camino. ¡Son inumerables los aprendizajes que alcancé junto a ustedes!

Agradecer a quienes han contribuido a mejorar este producto, a veces demasiado pesado y largo: Amparo Tomé, Anna Carreras, Mª Teresa Aedo, Marina Subirats y Nuria Solsona, quienes en etapas distintas contribuyeron con una mirada crítica.

Agradecer a Paola Alarcón y Claudio Bustos, quienes – desde sus intereses y conocimientos – fueron fundamentales en este proceso. Paola, ¡Cuántas conversaciones y aprendizajes! ¡¡Eternamente agradecida!! Claudio, ¡¡infinitamente agradecida!! ¡Cuántos aprendizajes! ¡Cuántas conversaciones y en ocasiones agradables discusiones! Gracias por el apoyo incondicional, críticas y sugerencias, fueron fundamentales.

Agradecer a Günther Besser por su compañía imprescindible desde la lejanía los primeros años y luego por las risas, llantos, conversaciones, viajes y emociones vividas

desde la cercanía, recuerdos inolvidables que espero sigamos construyendo juntos, ¡gracias!

Agradecer a mis amistades en Barcelona y Madrid, Ana, Begoña, la pequeña Alicia, Fabián y Johann. Ali, Ana y Begoña gracias por hacerme sentir como en familia, por las conversaciones, risas y por el apoyo, ¡gracias! Fabián y Johann, fueron un descubrimiento maravilloso, gracias por enseñarme a mirar las *cosas* de la vida de manera diferente. No imaginan cuánto han contribuido a éste proceso, ¡gracias!

Finalmente, pedir perdón a mi Padre, a mi querida Abuela, a mi hermano José Miguel, a mi hermana Xaviera, a mi sobrino Simón, a mis amistades en Chile Alejandra, Claudia, Leonardo y familia, Sergio y Stella, perdón por haberlas/os dejado solas/os, por haber tardado en llamar o responder e-mails. ¡Siempre han estado presentes!

ÍNDICE

Resumen…….. 1

Presentación……... 15

Introducción y motivaciones de la investigación.…….....…… 15

Estructura del trabajo……...……..... 17

PRIMERA PARTE. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Capítulo 1. Enfoque sociocultural, ambientes ecológicos y teoría dialógica. Propuestas para los estudios de género, discurso y educación.…..…… 25

1.1. El género como construcción dinámica, compleja y social. …… 26

1.2. Los postulados de M.Bajtín y J.Wertsch como argumento para los estudios de género, discurso y educación. ……. 35

1.2.1. El origen social de la mente y los procesos asociados a su construcción. Aportes de J.Wertsch…….. 36

1.2.2. El lenguaje como herramienta mediadora e ideológica. Aportes de M.Bajtín…….. 40

1.3. Los ambientes ecológicos de U.Bronfenbrenner como argumento para los estudios de género, discurso y educación ……..... 45

1.3.1. Conocimientos generalizados de género y entornos de participación social como fuentes de influencia educativa. Macrosistema y mesosistema..…….. 48

1.3.2. La educación formal y sus fuentes de influencia educativa. Microsistema.. 53

1.3.2.1. El alumnado y sus pares como fuente de influencia educativa……. 54

1.3.2.2. El profesorado como fuente de influencia educativa……..... 56

1.4. Teoría dialógica. Herramientas de análisis para los estudios de género, discurso y educación..…….. 59

1.4.1. Lenguajes sociales.……... 59

1.4.2. Géneros discursivos……..... 61

1.4.3. El enunciado.……...…….. 62

1.4.3.1. Orientación social, significado, sentido y aspectos extraverbales de los enunciados.……..... 63

1.4.3.2. Entonación, elección y disposición de la palabra en el enunciado... 65

1.4.3.3. Fronteras, actitud evaluadora y conclusividad de los enunciados.... 67

Capítulo 2. El lenguaje escolar como un tipo de lenguaje social. Características y estrategias discursivas……..... 71

2.1. Trayectoria de los estudios de discurso en contextos educativos formales……..... 72

2.2. El lenguaje social y los géneros discursivos en el contexto escolar formal. Reglas de interacción discursiva…….. 74

2.2.1. Reglas básicas de interacción…… 74

2.2.2. Reglas básicas del discurso educacional……..... 75

2.3. Los rasgos del habla del profesorado. Asimetría y estrategias discursivas para guiar el proceso educativo……..... 81

2.3.1. La asimetría en el habla del profesorado……..... 82
2.3.2. El doble propósito en el habla del profesorado……. 84
2.3.2.1. Estrategias para guiar la construcción de conocimiento……..... 84
2.3.2.2. Estrategias para establecer las relaciones sociales del aula……..... 91
2.4. Los rasgos del habla del alumnado. Estrategias discursivas en contextos educativos formales……. 97
2.4.1. El habla del alumnado en Educación Infantil……..... 97
2.4.2. Las estrategias discursivas del alumnado en Educación Infantil…….. 98

Capítulo 3. Las estrategias discursivas en el contexto educativo formal desde un enfoque de género.……. 107
3.1. Trayectoria de los estudios de género, discurso y educación……..... 108
3.2. El habla del profesorado desde una perspectiva de género……..... 111
3.2.1. La asimetría en el habla del profesorado desde los estudios de género…… 112
3.2.2. Las estrategias discursivas del profesorado y sus posibles efectos a partir de los estudios de género……..... 115
3.2.2.1. Las estrategias discursivas para promover la construcción de conocimiento desde el prisma del género y algunos de sus posibles efectos…… 116
3.2.2.2. Las estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula desde el prisma del género y algunos de sus posibles efectos…… 121
3.3. El habla del alumnado desde una perspectiva de género……..... 128
3.3.1. Las formas de habla del alumnado. Una construcción social y situada…… 128
3.3.2. El habla del alumnado en la educación formal. Estrategias discursivas y posibles efectos……..... 131

Capítulo 4. Creencias de género, estrategias discursivas y repercusiones en la calidad de la Educación Infantil…….……..... 137
4.1. El concepto de calidad educativa en la Educación Infantil. Algunas aclaraciones……..... 137
4.2. Componentes de la calidad en Educación Infantil. El énfasis en la calidad de proceso……. 142
4.3. Estrategias discursivas y creencias de género. Influencia en la calidad de proceso……. 144

4.3.1. Las estrategias discursivas desde el prisma del género y su repercusión en la calidad de proceso……..... 145
4.3.2. Las creencias de género y su repercusión en la calidad de proceso…….. 152

Capítulo 5. Propuesta para sistematizar el conocimiento sobre los recursos discursivos del profesorado de Educación Infantil desde una perspectiva de género…….. 163
5.1. Las herramientas de investigación desde los estudios de género…….. 165
5.2. Las herramientas de observación para valorar la calidad educativa e interacción en aulas de Educación Infantil……. 168
5.3. Tendencias metodológicas en los estudios de género……... 170

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6. Diseño de la investigación……..... 179
6.1. Contexto social y cultural de estudio……..... 179
6.1.1. La Educación Infantil en Chile desde el prisma del género…….. 184
6.1.2. Los estudios de género y la calidad educativa en la Educación Infantil en Chile…… 186
6.2. Hipótesis, objetivos y preguntas de investigación….……... 190
6.3. El enfoque de métodos mixtos como argumento para los estudios de género, discurso y educación…….……..... 193
6.4. La organización de la investigación…….. 195

Capítulo 7. Fase uno. Investigación cualitativa..…….…… 201
7.1. Proceso de recolección de la información……. 201
7.1.1. Selección de las poblaciones……..... 203
7.1.2. Contexto en que se recoge la información…… 209
7.1.3. Recolección de la información…….. 215
7.1.4. Instrumentos para recolectar la información……. 221
7.2. Proceso de análisis de la información……... 223
7.2.1. Proceso de análisis de la información piloto……. 224
7.2.2. Proceso de análisis de los datos definitivos……..... 225
7.3. Conceptualización del sistema de códigos……..... 229
7.3.1. Sistema de códigos para el análisis de los enunciados de las educadoras… 231
7.3.2. Sistema de códigos para el análisis de los enunciados de niñas y niños..... 240
7.3.3. Sistema de códigos para el análisis de las actividades…….. 242
7.4. Fiabilidad del sistema de códigos……. 244
7.5. Instrumentos de análisis…… 246

Capítulo 8. Fase dos. Investigación cuantitativa……..……... 251
8.1. Proceso de recolección de la información……. 251

8.1.1. Selección de informantes y de muestras……... 252
8.1.2. Contexto en que se recoge la información ……... 258
8.1.3. Recolección de la información…….. 259
8.1.4. Instrumentos para recolectar la información……. 264
8.2. Proceso de análisis de la información……... 273
8.3. Instrumentos de análisis…… 291

TERCERA PARTE. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Capítulo 9. Resultados de la fase uno. Investigación cualitativa……..……. 303
9.1. Rasgos de los diálogos entre educadoras y niñas y niños según la actividad en que se presentan…….. 304
9.2. Los rasgos del habla de las educadoras a partir de los diálogos que establecen con niñas y niños…… 313
9.3. Los rasgos del habla de las educadoras a partir de los diálogos que establecen con niñas y niños. Una mirada desde el prisma del género……...…. 329

Capítulo 10. Resultados de la fase dos. Investigación cuantitativa……... 371
10.1. Las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil. Una mirada de género…….. 373
10.1.1. Las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños desde el prisma del género…… 374
10.1.2. Las estrategias discursivas de las educadoras según su estrato muestral y en función de si dialogan con niñas o niños……... 394
10.2. Las creencias de género de las educadoras de niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil……. 436
10.2.1. Construcción de un modelo sobre las creencias de género de las educadoras…….. 437
10.2.2. Las creencias de género de las educadoras según su estrato muestral…… 460
10.3. Correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños y sus creencias de género……...… 475
10.4. Las estrategias discursivas de las educadoras, sus creencias de género y la calidad de proceso de los ambientes educativos para niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil…….. 496

10.4.1. La calidad de proceso de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil según el estrato muestral al que pertenecen las educadoras……... 497

10.4.2. Correlación de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con su alumnado y de sus creencias de género con la calidad de proceso de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños……. 521

10.4.2.1. Correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños y la calidad de proceso del ambiente educativo en que se desempeñan……... 522

10.4.2.2. Correlación entre las creencias de género de las educadoras y la calidad de proceso del ambiente educativo al cual asiste el alumnado…….. 546

10.5. Modelo explicativo de la relación entre las estrategias discursivas que despliegan las educadoras con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas destinadas al Primer Ciclo de Educación Infantil……... 551

Capítulo 11. Discusión y conclusión……. 567

11.1. Discusión……. 567

11.1.1. Respecto a las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con su alumnado. Una mirada desde el prisma del género…… 568

11.1.2. Respecto a las creencias de género que portan las educadoras sobre su alumnado y su relación con las estrategias discursivas que despliegan con niñas y niños……. 593

11.1.3. Respecto a la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras y su relación con las creencias de género y las estrategias discursivas que despliegan con niñas y niños……. 607

11.1.4. Respecto al vínculo entre las estrategias discursivas de las educadoras, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan. Un modelo explicativo de la calidad de proceso……..... 620

11.2. Aportes a la práctica educativa……... 630

11.3. Conclusiones……... 634

11.4. Principales aportes y limitantes del estudio. Posibles líneas de investigaciones… 639

Referencias bibliográficas……..... 647

Apéndices…… 657

PRESENTACIÓN

Introducción y motivaciones de la investigación

El estudio tiene como objetivo explorar y analizar, desde una perspectiva de género, la relación entre la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con niñas y con niños, sus creencias de género y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan. Para dar respuesta a nuestro propósito adoptamos, principalmente, dos concepciones. Por un lado, el enfoque sociocultural y particularmente los postulados de M.Bajtín, U.Bronfenbrenner y J.Wertsch; y, por el otro, la concepción sociocultural que adoptan los estudios de género y, especialmente, aquellos que estudian los intercambios discursivos desde el prisma del género, centrándonos en las propuestas de Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007), Eckert y McConnell-Ginet (2003), Jiménez (2007, 2011), Mills (2002), entre otras.

A este conjunto de postulados sumamos los aportes de Coll (2001), Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997) respecto a la identificación y caracterización de las estrategias discursivas que despliega el profesorado en interacción con su alumnado; la propuesta teórica de Brown y Levinson (1978) sobre la cortesía lingüística, así como las contribuciones de Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2007); y los postulados de M.A.K Halliday (1982a, 1982b) en torno a las funciones del habla de niñas y niños pequeños.

El interés por desarrollar la presente investigación nace de la experiencia laboral, de los cuestionamientos que ésta genera, del permanente contacto con educadoras que se desempeñaban en las aulas de Educación Infantil y de la participación como ayudante en diferentes investigaciones, en las cuales se pudo analizar y profundizar en los resultados desde el prisma del género. A esto se suman las bases teóricas entregadas por

el Master Interuniversirario en Psicología de la Educación, siendo las asignaturas en ese tiempo dictadas por T.Mauri, J.Onrubia, C.Rivas y M.J.Rochera especialmente inspiradoras.

Es así que – de los intereses personales, de las asignaturas cursadas, de las lecturas tanto dentro del marco del master como fuera de él y de una multiplicidad de conversaciones – surge la idea de estudiar las creencias de género que portan las educadoras y la forma en que éstas median el habla que despliegan en interacción con niñas y niños; al igual que estudiar el tipo de relación y el efecto que tienen las creencias de género de las educadoras y la forma en que entablan diálogos con niñas y niños en la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan.

El desarrollo de esta investigación, la forma en que fue planteada y los resultados obtenidos han permitido responder a los objetivos del estudio, al igual que ha permitido configurar nuevos interrogantes. Concretamente, en la investigación se concluye que las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para entablar diálogos cara a cara con niñas y niños no sólo difieren en términos de cantidad, sino que también en su calidad; llamando particularmente la atención la forma en que se construyen las relaciones sociales del aula con niñas por un lado y niños por el otro. Se determina que algunas de las creencias de género de las educadoras median la forma en que éstas dialogan cara a cara con niñas y niños y que tanto los rasgos que adquieran las creencias de género de las educadoras y la forma en que dialogan con niñas y niños afecta la posibilidad de construir contextos educativos de calidad.

Estos resultados, junto a otros que se expondrán, generan una discusión crítica tanto de la forma en que se abordó la investigación como de la manera en que Chile aborda las desigualdades de género desde los primeros niveles educativos; al igual que develan la

importancia de incorporar la perspectiva de género al pretender construir una práctica educativa y contextos de enseñanza y aprendizaje de calidad, los cuales aseguren la formación de una ciudadanía libre de estereotipos de género y de una sociedad más justa.

Estructura del trabajo

El trabajo ha sido organizado en tres apartados. En primer lugar, se presenta el marco teórico que da forma a la presente investigación. En segundo lugar, se explicita el trabajo empírico; y en tercer lugar, se exponen los resultados, discusión, conclusiones, aportes y limitaciones de la investigación.

El primer apartado del trabajo se compone de cinco capítulos, el primero refiere al núcleo teórico de la investigación, el concepto de género, el enfoque sociocultural, los postulados de U.Bronfenbrenner en torno a los ambientes ecológicos y la teoría dialógica de M.Bajtín. El segundo capítulo refiere a las reglas, características y formas que adopta el lenguaje y particularmente las estrategias discursivas que despliega el profesorado y alumnado. El tercer capítulo revisa los postulados expuestos en el capítulo dos desde el prisma del género, incorporando referentes teóricos y matizando algunas de las ideas propuestas en torno a la actividad discursiva del aula y los roles de quienes participan en ella. El cuarto capítulo aborda los referentes teóricos en torno a las creencias de género del profesorado y establece el vínculo entre dichos referentes, los postulados respecto al habla en contextos educativos y la influencia que éstos elementos ejercen en la calidad educativa de las aulas de Educación Infantil, permitiendo poner en relación los postulados hasta el momento desarrollados y elucubrar algunos supuestos. Por último, el quinto capítulo, expone la necesidad de sistematizar, desde el prisma del

género, el conocimiento en torno a las estrategias discursivas que caracterizan el habla del profesorado, para lo cual se propone la construcción de una guía que facilite dicha sistematización.

El segundo apartado del estudio se compone de tres capítulos. El primer capítulo, detalla el contexto en que se desarrolló el estudio, expone los elementos metodológicos que orientaron el diseño de la investigación y presenta los objetivos, hipótesis e interrogantes de la misma. El segundo capítulo, describe en detalle la primera fase del estudio, la cual es de orden cualitativo. Mientras que el tercer capítulo, describe la fase de investigación de naturaleza cuantitativa. En cada una de estas fases se explicita y detalla el proceso de recogida y análsis de la información.

El tercer y último apartado se compone de tres capítulos. El primer de ellos expone los resultados relativos a la fase cualitativa y el segundo presenta los resultados vinculados a la fase de orden cuantitativo. El tercer y último capítulo alude a la discusión de los resultados, lo cual implica establecer un diálogo entre los resultados expresados, los referentes teóricos que guían el estudio y los objetivos que se persiguen, lo que permite proponer un análisis reflexivo. Se presentan las principales conclusiones de la investigación, su aporte a la práctica educativa y sus limitaciones y proyecciones.

Finalmente, se deben realizar algunas aclaraciones sobre el tono en que se ha redactado el documento, el cual intenta ser inclusivo. En concreto, al hablar de alumnado hacemos referencia a niñas y niños en términos generales, sin pretender hacer distinciones, en cambio cuando explicitamos niñas y niños o alumnas y alumnos lo hacemos con un doble propósito: (a) enfatizar distinciones, por ejemplo, en la forma en que las educadoras dialogan con unas y otros y (b) hacer notar la relevancia de desarrollar una escritura inclusiva. Por otra parte, el término profesorado sólo se utiliza en el marco

teórico, ya que abarca comentarios en torno a investigaciones que se realizaron en distintos niveles educativos, en las cuales participan tanto mujeres como hombres; en cambio, para el trabajo empírico, en los resultados, discusión y conclusiones, se hablará exclusivamente de educadoras, a menos que se haga referencia a elementos expresados en el marco teórico. Ante el uso del término educadoras debemos dejar claro tres aspectos. En primer lugar y luego de que las instituciones educativas entregaran el listado de personas que se desempeñan en las aulas de Educación Infantil destinadas al Primer Ciclo, no se encontró ningún hombre que cumpliera el rol de educador dentro del aula, por lo que el estudio está compuesto sólo por mujeres. En segundo lugar, al hablar de educadoras aludimos tanto a mujeres que tienen el título profesional de Educadora Infantil como a aquellas que tienen un título técnico, siendo ambas quienes cumplen, dependiendo del contexto del cual se hable, el rol de educadora. En tercer y último lugar, que el término adulta a cargo, el cual se podrá apreciar en algunos fragmentos y apéndices del estudio se utiliza como sinónimo del término educadoras.

PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Capítulo 1. Enfoque sociocultural, ambientes ecológicos y teoría dialógica. Propuestas para los estudios de género, discurso y educación.……..… **25**

1.1. El género como construcción dinámica, compleja y social. …… 26

1.2. Los postulados de M.Bajtín y J.Wertsch como argumento para los estudios de género, discurso y educación. ……. 35

1.2.1. El origen social de la mente y los procesos asociados a su construcción. Aportes de J.Wertsch…….. 36

1.2.2. El lenguaje como herramienta mediadora e ideológica. Aportes de M.Bajtín…….. 40

1.3. Los ambientes ecológicos de U.Bronfenbrenner como argumento para los estudios de género, discurso y educación ……..... 45

1.3.1. Conocimientos generalizados de género y entornos de participación social como fuentes de influencia educativa. Macrosistema y mesosistema..… 48

1.3.2. La educación formal y sus fuentes de influencia educativa. Microsistema……... 53

1.3.2.1. El alumnado y sus pares como fuente de influencia educativa…. 54

1.3.2.2. El profesorado como fuente de influencia educativa…..……... 56

1.4. Teoría dialógica. Herramientas de análisis para los estudios de género, discurso y educación. …….. 59

1.4.1. Lenguajes sociales……... 59

1.4.2. Géneros discursivos……..... 61

1.4.3. El enunciado…….. 62

1.4.3.1. Orientación social, significado, sentido y aspectos extraverbales de los enunciados……..... 63

1.4.3.2. Entonación, elección y disposición de la palabra en el enunciado……... 65

1.4.3.3. Fronteras, actitud evaluadora y conclusividad de los enunciados 67

1. Enfoque sociocultural, ambientes ecológicos y teoría dialógica. Propuestas para los estudios de género, discurso y educación[1].

En este capítulo se exponen los principios teóricos básicos que guían el estudio, principios que han sido planteados – por autoras como Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2007, 2011) – como elementos que permiten estudiar el proceso de aprendizaje del género y la influencia que ejercen elementos como el discurso que se produce en entornos educativos formales en dicho proceso.

En primer lugar y brevemente, se revisará la concepción de género que se adopta en el estudio, lo cual implica abordar el planteamiento de autoras como Acker (2003), De Beauvoir (2005) y Bengoechea (2011), así como exponer los postulados de aquellas investigaciones que hoy en día adscriben a un enfoque sociocultural del género (p.e. Eckert y McConnell – Ginet, 2003; Jiménez, 2007, 2011; Mills, 2002). En segundo lugar, se abordan los aportes de M.Bajtín (1982, 1993a, 1993b) y J.Wertsch (1988, 1993, 1999) al enfoque sociocultural. En tercer lugar, la atención se centra en la propuesta teórica de U.Bronfenbrenner (2002), propuesta que es destacada por Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011) como un aporte a la comprensión de los procesos y contextos vinculados en la construcción del género. En cuarto y último lugar, se ahondará en algunos de los constructos propuestos por M.Bajtín a través de su teoría dialógica, los cuales se constituyen – como lo destaca Jiménez (2007, 2011) – como

[1] La forma en que se ha organizado este primer capítulo recoge la estructura propuesta por Jiménez (2011), quien – para introducir el tema de su interés – aborda, en primer lugar, el camino que han tomado los estudios de género; en segundo lugar, los fundamentos teóricos que sustentan al enfoque sociocultural; en tercer lugar, alude a la propuesta de U.Bronfenbrenner y, en último lugar, refiere a la propuesta de M.Bajtín como medio para estudiar el discurso pedagógico.

instrumentos que permiten estudiar, desde el prisma del género y en función de nuestros intereses, las estrategias discursivas que el profesorado despliega con su alumnado.

Para alcanzar los propósitos de este capítulo serán fundamentales las propuestas teóricas de Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2007, 2011) en torno a los estudios de género desde un enfoque sociocultural. Estas autoras sostienen, como ya se ha advertido, que los postulados a los cuales se hará referencia son una herramienta útil para alcanzar una mayor comprensión de los elementos involucrados en el proceso de aprendizaje del género.

Los postulados de las autoras y autores antes indicados permitirán establecer que el diálogo educativo y, especialmente, el del profesorado, está mediado por creencias como las de género, las cuales contribuyen a definir maneras particulares de dialogar con alumnas y alumnos; al igual que permitirán elucubrar posibles efectos en la construcción de entornos educativos de calidad.

1.1. El género como construcción dinámica, compleja y social.

La concepción de género que se adopta en el estudio considera al género como un proceso social, complejo y dinámico, que tiene lugar en los contextos de actividad en que participan las personas (Bengoechea, 2011).

El género se define como una construcción *social*, porque se construye en función de los conocimientos de género que transitan y son planteados por cada cultura y por cada uno de los contextos en que participan las personas de dicha cultura (p.e. familia y escuela). Se constituye como *complejo*, porque en el proceso de aprendizaje se entrecruzan una multiplicidad de factores personales, contextuales, sociales y culturales

que le van dando forma a su aprendizaje; y se entiende como *dinámico*, porque evoluciona a lo largo de la historia y de las decisiones, conscientes o inconscientes, que van tomando las personas en su proceso de aprendizaje, pudiendo adquirir formas y rasgos diversos.

No obstante, y a través de una revisión crítica de las tendencias socioculturales en los estudios de género, es la propia Mercedes Bengoechea (2011) quien manifiesta preocupación por esta tendencia. Para la autora el énfasis exacerbado en el vínculo entre género y factores de orden social, personal y cultural ha provocado la particularización excesiva de los estudios de género, desarticulando dos categorías básicas existentes en la sociedad: Mujeres y Hombres, lo cual podría obstaculizar el estudio y comprensión de la situación de vida de mujeres, a lo cual nosotras sumamos la de los hombres, como grupos que comparten rasgos y desventajas sociales. En palabras de Bengoechea (2011):

> Quizá sea demasiado pronto para juzgar los logros de esta nueva vía. Sin embargo, (…) el reconocimiento de otras diversas identidades que confluyen en cada individuo/a quizá acabe conduciendo (…) a dificultar la comprensión de las desventajas institucionales de las mujeres como colectivo (pp.343-344).

Si bien se deben tener en cuenta apreciaciones como la de M.Bengoechea (2011), ya que – y como destaca Jiménez (2011) – la tendencia a adoptar una mirada sociocultura en el proceso de aprendizaje del género está todavía rodeada de múltiples preguntas en torno a la capacidad de este enfoque para dar solución y explicar éste tipo de procesos sociales –, también es cierto que la incorporación del enfoque sociocultural a los estudios de género no se debe a meras casualidades, más bien responde a la trayectoria que han seguido los estudios vinculados, por sobre todo, a las mujeres.

El segundo volumen del texto de B.Anderson y J.Zinsser (1991), *Historia de las mujeres: Una historia propia,* es un reflejo claro de cómo los movimientos de las mujeres son un fenómeno propio de la historia de la humanidad. Estos movimientos pueden diferir en sus propósitos más específicos y en la forma de alcanzarlos, pero comparten la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres.

Si nos abocamos a nuestra historia reciente, específicamente a mediados del siglo XX, el año 1949 la filósofa Simone de Beauvoir publica su obra *El segundo sexo*, en la cual plasma que aquello que se define como mujer no viene dado por la naturaleza, sino que obedece a una construcción cultural, la que se gesta después de un arduo proceso de inmersión social (De Beauvoir, 2005).

De acuerdo con Subirats y Tomé (2010), el hecho que De Beauvoir indicara que aquello que se entiende por mujeres sea un producto, una construcción social, implica que aquello que se entiende por hombres también sea una construcción social y cultural. Por tanto, y de acuerdo con las autoras, éstos postulados dan origen al planteamiento de que lo que nos ha definido históricamente como mujeres y hombres puede ser perfectamente modificado, lo cual implica – desde una mirada educativa – que las formas en que el profesorado se relaciona y dialoga con alumnas y con alumnos también pueden ser cambiadas.

Si bien los dichos de S.de Beauvoir son el argumento perfecto para comenzar a indagar en las razones sociales y culturales que provocan la subordinación de las mujeres a los hombres, tendremos que esperar hasta 1960 para que los movimientos feministas vuelvan a marcar presencia, buscando alcanzar la liberación de las mujeres (Astelarra, 2005).

Los movimientos feministas formularon teorías y llevaron a cabo investigaciones. Estas investigaciones estaban orientadas a identificar "(…) las características sociales que determinan la condición de las mujeres y (…) los mecanismos por medio de los cuales el sexo biológico se convierte en una característica social" (Astelarra, 2005, p.13). Es así que se comienza a hacer uso del concepto de género, como una forma de diferenciarlo de los atributos biológicos que distinguen a hombres y mujeres (Astelarra, 2005).

La incorporación del concepto de género tuvo como consecuencia la elaboración de estudios tan importantes e influyentes como el de Lakoff (1973) y Maccoby y Jacklin (1974). R. Lakoff (1973) – lo cual también se aprecia en su reconocido texto *Language and Woman's place* publicado en 1975 – destaca la necesidad de implicarse en el estudio de las diferencias entre el habla de mujeres y el de hombres, teniendo como objeto el generar cambios orientados a evitar la degradación de un grupo social respecto a otro, en este caso, de mujeres en relación a hombres. Por su parte, Maccoby y Jacklin (1974) concluyen que mujeres y hombres son más parecidos que diferentes, poniendo en tela de juicio la enraizada idea de que somos por esencia diferentes.

Los dichos de Lakoff (1973) y Maccoby y Jacklin (1974) refuerzan lo ya advertido por De Beauvoir en 1949 (De Beauvoir, 2005), que mujeres (y hombres) nos construimos como tales cultural y socialmente, por lo que muchas de las diferencias que se nos presentan como dadas por la naturaleza no son más que complejas construcciones de origen social y cultural. Son los argumentos de autoras como las mencionadas los que motivaron la construcción de teorías por parte de las diferentes corrientes feministas.

S.Acker (2003), en su texto *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, destaca la relevancia de algunas corrientes feministas

– como la radical, socialista y liberal – en la construcción de teorías en torno a cómo los espacios educativos contribuyen a la producción y reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres y que son factibles de apreciar en otros contextos sociales.

Ahora bien, el interés por el género y su forma de (re)producción no se limita a los movimientos y estudios feministas, sino que también causa interés en áreas como la psicología. De acuerdo con Martínez y Bonilla (2000), la psicología se interesó tanto por el proceso de construcción de la identidad de género como por las diferencias entre mujeres y hombres.

Dentro del bloque de teorías vinculadas a la construcción de la identidad de género, Martínez y Bonilla (2000) aluden a la *teoría psicoanalítica* que basa su propuesta en los postulados de S.Freud; la *teoría del aprendizaje social* cuyo principal precursor es A.Bandura; y la *teoría cognitivo – evolutiva* de L.Kohlberg. Por otra parte y según Martínez y Bonilla (2000), son principalmente dos los referentes teóricos que intentan explicar las diferencias que se presentan entre hombres y mujeres. El primero, corresponde a la *perspectiva evolutiva* y reúne a todas aquellas teorías que atribuyen las diferencias entre mujeres y hombres a cuestiones biológicas. En segundo lugar, está la *perspectiva sociocultural*, la cual aglutina a todas las teorías que concluyen que las diferencias entre hombres y mujeres tienen un origen social y cultural, siendo esta última a la cual adscribimos.

Desde una perspectiva sociocultural del género, surgen propuestas y estudios como los de Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007), Eckert y McConnell-Ginet (2003), Jiménez (2007, 2011) y Mills (2002).

Eckert y McConnell-Ginet (2003), incorporan el concepto de *comunidades de práctica* a los estudios de género, concepto desarrollado por E.Wenger, autor reconocido como afín al enfoque sociocultural. Las autoras indican que las personas se desarrollan en las comunidades de práctica en que participan. Comunidades en que – y siguiendo a las autoras – se adoptan formas particulares de hablar y relacionarse, formas que pueden estar definidas, entre otros factores, según sea mujer u hombre a quien se dirige el diálogo o quien lo produce.

Mills (2002) también destaca la propuesta de Eckert y McConnell – Ginet (2003), señalando que en cada comunidad de práctica se proponen y adoptan comportamientos lingüísticos diferentes a los que se proponen en otros espacios de actividad.

Es así que, para Eckert y McConnell – Ginet (2003) y Mills (2002), los intercambios comunicativos que establecen las personas deben ser estudiados a partir del mismo contexto social en que se producen y considerando todos los elementos – verbales, no verbales, temporales y espaciales – que lo acompañan.

El hecho que las autoras indiquen que en cada comunidad de práctica se desarrollan formas particulares de habla que se distinguen, en alguna medida, de las que se producen en otros espacios de actividad, permite establecer el vínculo con tres de las ideas de M.Bajtín – autor ruso afín con los postulados del enfoque sociocultural y fundamental para nuestra propuesta – *géneros discursivos, lenguajes sociales* y el carácter *ideológico* del habla.

Respecto a los lenguajes sociales y géneros discursivos, son entendidos, respectivamente, como "(…) «un discurso propio de un estrato específico de la sociedad (…) en un sistema social dado y en un momento dado»" (Holquist y Emerson, 1981,

p.430, citados por Wertsch, 1993, p.77) y como "(…) tipos relativamente estables de enunciados (…)" (Bajtín, 1982, p.248). El vínculo entre los postulados del autor ruso y los de Mills (2002) se aprecia cuando esta última señala que en cada comunidad de práctica se desarrollan determinados comportamientos lingüísticos, lo que implica que las personas construyen y hacen uso de enunciados propios de cada comunidad de práctica, los que se distinguen de aquellos que se producen en otra comunidad, pudiendo definir a cada comunidad como un espacio en que se construye un tipo de lenguaje social y géneros discursivos particulares.

Ahora bien, el carácter ideológico que M.Bajtín le asigna al habla se aprecia cuando Eckert y McConnell – Ginet (2003) indican que en cada comunidad de práctica las personas, de acuerdo a lo que representan, hablan o se les habla de una determinada manera. Es más y en concordancia con el carácter ideológico que M.Bajtín le asigna al habla, las autoras sostienen que las conversaciones están influidas por estructuras ideológicas.

En esta línea, P.Colás (2007) también aboga por los estudios de género desde una mirada sociocultural. Para la autora, el enfoque sociocultural y la teoría ecológica del desarrollo humano de U. Bronfenbrenner son aportes relevantes para alcanzar una mayor comprensión sobre el proceso de aprendizaje del género, puesto que permiten definir a "(…) la educación como actividad mediadora cultural que juega un papel clave en la construcción de la identidad de género" (Colás, 2007, p.164). Esto lleva a P.Colás a destacar conceptos propuestos por el enfoque sociocultural y la teoría ecológica del desarrollo humano. Desde el enfoque sociocultural destaca conceptos como *internalización*, propuesto por L.Vygotsky, y los de *apropiación, dominio y privilegiación,* propuestos por J.Wertsch; mientras que desde la teoría ecológica del

desarrollo humano, enfatiza la relevancia de los ambientes sociales propuestos por U.Bronfenbrenner: *Macro, meso y microsistema*.

Otra autora afín con el análisis del género desde un prisma sociocultural y fundamental para nuestro estudio es R.Jiménez (2007, 2011). La autora adopta una mirada sociocultural en el estudio del discurso de género del profesorado, definiendo – a la teoría ecológica del desarrollo humano de U.Bronfenbrenner, a la teoría dialógica de M.Bajtín y a los postulados de J.Wertsch – en elementos centrales para poder comprender el pensamiento de género del profesorado. Jiménez (2007, 2011), hace uso de los concepto *macro, meso* y *microsistema* propuestos por U.Bronfenbrenner, de la concepción de *enunciado* y *géneros discursivos* de M.Bajtín y de constructos como *apropiación, privilegiación y dominio* propuestos por J.Wertsch. Para Jiménez (2007) – y como ejemplo para destacar la relevancia que la autora le asigna al enfoque sociocultural en el estudio del género – la importancia de la teoría dialógica de M.Bajtín radica en que "(…) plantea el contexto social como un ámbito en el que se genera la conciencia y el que propone los signos (palabras) que la van a organizar. La mente humana, se desarrolla en el marco de un contexto comunicativo, en base al cual, el pensamiento se gesta, evoluciona y cambia" (p.62).

A este listado de autoras debemos sumar los dichos de Colás y Villaciervos (2007), quienes, desde un enfoque sociocultural, estudian las creencias de género que caracterizan al alumnado de secundaria. Para ello hacen uso del concepto *internalización* propuesto por L.Vygotsky, al igual que entienden que los *estereotipos de género*, al ser una *herramienta cultural mediadora*, van definiendo la forma en que las personas, en este caso el alumnado de secundaria, se construye desde el prisma del género. Esto lleva a las autoras a subrayar la necesidad de conocer los estereotipos de

género que transitan en la educación formal, para así alcanzar una mayor comprensión sobre el proceso de construcción de la identidad de género en entornos de enseñanza y aprendizaje; argumentos que son fundamentales para esta investigación.

Estudios como el de Maccoby y Jacklin (1974), las relevantes conclusiones de S.de Beauvoir (2005) al asignarle una mirada cultural al género y la mirada sociocultural que adoptan Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007), Eckert y McConnell-Ginet (2003), Jiménez (2007, 2011) y Mills (2002) en sus estudios, nos permite definir al enfoque sociocultural y a sus teorías afines, como un medio que permite profundizar en cómo las creencias de género del profesorado contribuyen a definir las dinámicas de interacción discursiva dentro del aula y cómo éstos elementos ayudan a determinar la posibilidad de construir aulas de calidad.

A este conjunto de dichos podemos sumar los de autores como Coll (2001), Edwards y Mercer (1988) y Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi (2002) quienes, si bien no forman parte de los estudios de género, sí abogan por los estudios de corte sociocultural, reconociendo la influencia de las creencias del profesorado en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

La concepción del género como un proceso social y cultural fue advertida por De Beauvoir (2005) y afianzada a partir de estudios como los de Maccoby y Jacklin (1974), siendo ambas propuestas, más su carácter dinámico y complejo (Bengoechea, 2011) – el cual se puede apreciar en los postulados y estudios de Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007), Eckert y McConnell – Ginet (2003), Jiménez (2007, 2011) y Mills (2002) – lo que nos ha llevado a concluir, al igual que a algunas de las autoras recién indicadas (p.e. Jiménez 2007, 2011), que el enfoque sociocultural y particularmente los aportes de J.Wertsch, los postulados de U.Bronfenbrenner en torno a los ambientes

ecológicos y la teoría dialógica de M.Bajtín son propuestas que contribuyen a estudiar cómo las creencias de género del profesorado median el habla que despliegan con niñas por un lado y con niños por el otro y cómo estos elementos pueden ayudar a definir la posibilidad de construir entornos educativos de calidad.

1.2. Los postulados de M.Bajtín y J.Wertsch como argumento para los estudios de género, discurso y educación.

La consideración del enfoque sociocultural y específicamente los aportes de M.Bajtín y J.Wertsch como propuestas que permiten responder a los propósitos de esta investigación proviene de las ideas expuestas por Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2007, 2011), quienes señalan que conceptos como internalización, dominio, apropiación, privilegiación, lenguajes sociales, géneros discursivos, enunciado y herramientas mediadoras, al igual que el carácter mediador de los estereotipos de género y el rasgo ideológico del habla, son elementos que permiten entender el proceso de aprendizaje del género.

El origen de los términos *internalización* y *herramienta mediadora* provienen de los postulados del teórico ruso Lev Vygotsky. Mientras que los constructos restantes se han sumado a lo largo de los años.

Es así que J.Wertsch (1993, 1999) propone los conceptos *apropiación, dominio* y *privilegiación* para alcanzar una comprensión más profunda del proceso de internalización destacado por Vygotsky; al igual que subraya que los *estereotipos,* lo que incluye a los de género de acuerdo a los dichos de Colás y Villaciervos (2007) y

Jiménez (2011), pueden actuar como una herramienta que media el discurso que despliegan las personas en cada uno de los contextos en que participan.

Por su parte, M.Bajtín, a través de su teoría dialógica, destaca conceptos como *lenguajes sociales, géneros discursivos* y *enunciado,* a lo cual cabe sumar el rasgo *ideológico* que le asigna al habla. Estos elementos, y de acuerdo a lo señalado por Eckert y McConnell-Ginet (2003), Jiménez (2007, 2011) y Mills (2002), permiten concluir que el cómo hablamos y qué decimos no se debe a meras casualidades.

Desde nuestros intereses, la adopción de una mirada sociocultural y el uso de los constructos propuestos por M.Bajtín y J.Wertsch permitirá estudiar cómo las creencias de género del profesorado median los diálogos que establecen con sus alumnas y alumnos, al igual que permitirá revisar el nivel de influencia que ejercen las creencias de género del profesorado y la forma en que dialogan con alumnas y alumnos en la calidad educativa de las aulas.

1.2.1. El origen social de la mente y los procesos asociados a su construcción. Aportes de J.Wertsch.

De acuerdo con Wertsch (1988, 1993), una de las ideas revolucionarias de Lev Vygotsky es que las formas de pensamiento de las personas nacen en los contextos sociales en que éstas participan, para luego – y después de un arduo proceso de transformación – ser internalizadas y así formar parte, como diría Vygotsky (1981b, p.163, citado por Wertsch, 1993, p.43), del "(…) plano psicológico".

Vygotsky – y siguiendo a Wertsch (1988) – al concluir que el pensamiento de las personas es reflejo de un complejo proceso de transformación y reconstrucción de las

experiencias y diálogos establecidos en los diferentes contextos sociales en que se ha participado, subraya que el pensamiento no se construye por medio de "(…) incrementos cuantitativos de determinadas unidades psicológicas (…)" (Wertsch, 1988, p.37), sino que se construye a través de saltos cualitativos, generando cambios radicales en el pensamiento, "(…) por ello, los principios que anteriormente eran capaces de explicar por sí mismos el desarrollo, ya no pueden hacerlo. Es más, un nuevo conjunto de principios, resultado de su reorganización, debe ser incorporado en la estructura explicativa general" (Wertsch, 1988, pp.37-38).

A este complejo paso de lo externo a lo interno, Vygotsky le llamó *internalización*, siendo definido por Vygostky (2000) como "(…) la reconstrucción interna de una operación externa." (p.92), es decir y de acuerdo a los postulados del autor, la internalización se produce cuando aquello que en un comienzo estaba presente en el plano social es (re)construido para comenzar a formar parte del plano intrapsicológico, pasando a formar parte de la estructura estable del pensamiento de las personas.

Ante el proceso de internalización propuesto por Vygotsky (2000), Wertsch (1999) manifiesta preocupación. Para Wertsch (1999) "La idea de internalización sugiere también una especie de oposición entre procesos internos y externos que lleva con mucha facilidad a pensar en el tipo de dualismo cuerpo-mente que ha plagado la filosofía y la psicología durante siglos" (p.85).

Es esta preocupación la que lleva a J.Wertsch a centrar la atención en los postulados de M.Bajtín. Wertsch (1999) señala que Bajtín aludió, en cierta medida, al proceso de internalización propuesto por Vygotsky, y esto lo plasma en la interpretación que hace de los términos rusos utilizados por Bajtín: "*Prisvoit'* significa algo así como traer algo hacia el interior de uno mismo o hacerlo propio y el sustantivo *prisvoenie* significa algo

así como el proceso de hacer propio algo" (Wertsch, 1999, p.92). De esta manera, para el autor – quien sigue los dichos de Holquist y Emerson (1981) – es este "(…) proceso de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio" (Wersch, 1999, p.93) lo que se define como apropiación.

Ahora bien y para J.Wertsch (1999), no todas las herramientas culturales – como el lenguaje – son apropiadas o internalizadas por parte de las personas. En algunas ocasiones, las personas saben cómo, cuándo y con quiénes desplegar ciertas herramientas culturales, lo cual implica que las *dominan*, pero eso no significa que se las hayan apropiado (Wertsch, 1999). J.Wertsch (1999) señala, "Al hablar de dominio, pienso en el "saber cómo" (Ryle, 1949) usar un modo de mediación con facilidad" (p.87). Esto implica, al igual como lo reconoce Jiménez (2011), que el dominio de una herramienta cultural no lleva implícito la idea de que esa herramienta se haya apropiado, por lo que una persona puede dominar y desplegar una herramienta cultural en un contexto específico, al igual que puede haber otra persona que se la haya apropiada y la despliegue bajo la misma situación.

A este conjunto de constructos Wertsch (1993) suma el de *privilegiación*, el cual y siguiendo la propuesta de autoras como Jiménez (2011), se torna especialmente relevante para el presente estudio, puesto que contribuye a entender – en caso de que se presenten – las formas diferenciadas que adquieren los diálogos que establece el profesorado con alumnas por un lado y alumnos por el otro.

Wertsch (1993), a partir de la concepción de Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler y Tipton (1985) sobre los lenguajes, concluye que las herramientas culturales que se despliegan en cada espacio de actividad social no son necesariamente las únicas herramientas que en dicho espacio se pueden utilizar, puesto que pueden existir otras herramientas que

también pueden ser desplegadas, pero que no han sido privilegiadas o seleccionadas para dicho entorno de actividad. A partir de ello, Wertsch (1993) entiende *privilegiacón* como "(…) un instrumento mediador, tal como un lenguaje social, se concibe como más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural." (p.146).

La relevancia de los conceptos que propone J.Wertsch para precisar el proceso de internalización establecido por Vygotsky, radica – como lo señala Jiménez (2011) – en que los estereotipos de género pueden funcionar como herramientas culturales que son privilegiadas, dominadas y/o apropiadas (internalizadas) – en nuestro caso – por el profesorado (y el aumnado). El propio Wertsch (1999) y de manera explícita, hace referencia a los estereotipos como herramientas culturales.

Respecto al proceso de dominio, Wertsch (1999) señala que una persona puede utilizar un estereotipo en un determinado contexto, pero esto no significa que se produzca su apropiación. Ahora bien y en caso que se produzca la apropiación del estereotipo, dicha internalización puede ser involuntaria, ya que el estereotipo puede pertenecer al conocimiento generalizado de una sociedad. De este modo y siguiendo a Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011), estereotipos como los de género pueden funcionar como herramientas mediadoras sin que las personas sean capaces de percatarse de que los utilizan. Por tanto, la apropiación y despliegue de algunas herramientas culturales, en algunas situaciones, "(…) no es una cuestión de reflexión o decisión voluntaria" (Wertsch, 1999, p.268). Esto provoca que la privilegiación de determinados estereotipos o creencias de género en contextos sociales como el aula de educación formal pueda llevarse a cabo de manera involuntaria, pudiendo construir formas de diálogo medianamente diferentes, las que podrían definir caminos relativamente distintos para niñas y niños.

Los postulados de Wertsch (1999) en torno a los estereotipos y la asociación que establecen Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) con el aprendizaje del género, permite pensar que la forma diferenciada que tiende a caracterizar el diálogo que el profesorado establece con alumnas y alumnos (p.e. Chen y Rao, 2011; Koch, 2003) puede deberse a que porta una serie de creencias de género en torno a lo que significa ser alumnas y alumnos, lo cual la o lo llevaría a adoptar maneras particulares de dialogar con niñas y niños, pudiendo afectar, involuntariamente, las posibilidades de aprendizaje de unas y otros y la construcción de contextos educativos propicios para la enseñanza y aprendizaje. Esto contribuye a alcanzar una mayor comprensión sobre por qué, en algunas naciones y pese a los esfuerzos realizados, alumnas y alumnos presentan resultados que denotan desigualdades sociales, obstaculizando el logro de las metas educativas y la construcción de una sociedad más justa.

1.2.2. El lenguaje como herramienta mediadora e ideológica. Aportes de M.Bajtín.

Bajtín y Vygotsky definen al lenguaje como el núcleo explicativo del proceso de construcción del pensamiento y, en definitiva, del proceso de aprendizaje de las personas; lo cual también es destacado por Jiménez (2011), quien indica que M.Bajtín asigna especial relevancia a los intercambios comunicativos que se producen en cada espacio de actividad social. A esto se suma el carácter ideológico que M.Bajtín le asigna al habla. Para el autor ruso, el lenguaje – al ser cultural – adopta el carácter de ideológico (Silvestri y Blanck, 1993).

Desde el prisma del género, el vínculo entre lenguaje y contexto social también es advertido por autoras como Eckert y McConnell – Ginet (2003), Jiménez (2011) y Mills

(2002), quienes, de una u otra manera, subrayan que la construcción que mujeres y hombres hacen de sí mismas/os sólo se entiende si se pone atención al lenguaje que se produce en el contexto de actividad o comunidad de práctica en que se participa.

La relevancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje de las personas se debe a que es la principal herramienta psicológica que despliegan las personas y que favorece el aprendizaje (Wertsch, 1988). A esto se suma que el lenguaje se entiende en toda su magnitud sólo si se analiza de manera situada, puesto que "(…) «un signo es siempre, originalmente, un instrumento usado para fines sociales, un instrumentos para influir en los demás, y sólo más tarde se convierte en un instrumento para influir en uno mismo» (…)" (Vygotsky, 1981b, p.157, citado por Wertsch, 1988, p.96).

Los postulados de M.Bajtín y L.Vygotsky, así como los de J.Wertsch, han llevado, como señala Coll (2001) y como también se aprecia en Jiménez (2011), a centrar la atención en cómo el lenguaje en contextos educativos formales favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, mostrando especial interés por el discurso del profesorado y del alumnado. A partir de ello surgen investigaciones que analizan el discurso desde la función del profesorado (p.e. Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997) y otras que lo analizan desde el alumnado (p.e. Candela, 2005). Todos estos estudios, junto a otros que serán mencionados a lo largo del texto, enfatizan que el discurso – que se estudia considerando el contexto en que se produce – es un elemento fundamental para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si consideramos, de acuerdo a los dichos de M.Bajtín (1993a), que el lenguaje organiza el pensamiento social y al ser constante entra a formar parte, no sólo del conocimiento colectivo, sino que también del individual, transformándose "(…) en un valor social" (p.229); y si a esto sumamos que el habla al ser ideológica determina la manera de

hablar (Silvestri y Blanck, 1993), entonces – y en función del tema que nos convoca – podemos pensar que las creencias de género que forman parte del contexto del aula y de una cultura construyen formas de ver a alumnas y alumnos, al igual que maneras de entablar diálogos con unas y con otros.

El mismo Bajtín (1993a) destacó este hecho al señalar que el lenguaje se adapta al "(…) de la época, el ambiente social, la posición de clase del hablante, y la de la situación real y concreta en la que tuvo lugar la enunciación" (p.234). De esta manera y siguiendo las ideas de Eckert y McConnell – Ginet (2003), el lenguaje – como herramienta ideológica – puede propiciar la presencia de asimetrías entre quienes conforman el diálogo. Es más, las autoras enfatizan que la mayor posibilidad de las niñas, y no de los niños, de transitar entre lo tipificado como femenino y aquello definido como masculino se debería a que lo masculino es apropiado para niñas y niños y lo femenino sólo para las primeras, subrayando una asimetría entre el mayor valor social de lo masculino y el menor valor de aquello definido como femenino.

Como refuerzo de las ideas expresadas, Bajtín (1993a) señala que la forma en que se oriente el lenguaje varía según la concepción que se tenga de quien cumple la función de oyente, lo cual plasma claramente por medio de las siguientes palabras:

> *[Ante la expresión de un hombre que dice 'quiero comer']*[2] (…) ¿a quién el hablante le evidencia su deseo de comer? Si él habla con una persona que tiene el deber de alimentarlo – un esclavo, un siervo, etc.- expresará su deseo bajo la forma de una orden brusca, con una clara entonación imperativa, o bien con una manera gentil, pero convencida del inmediato consentimiento a la satisfacción del pedido (…) Vemos, por lo tanto, que el estado puramente

[2] La cursiva entre corchetes es propia y responde a la intención que Bajtín le quiere dar al ejemplo.

> fisiológico del hambre *por sí mismo* no puede tener una expresión: es necesario que el organismo tenga una ubicación *social e histórica* bien definida (p.235).

Cuando Bajtín (1993a) explicita que la forma en que se utiliza el lenguaje y el contenido de éste puede sufrir variaciones en función de lo que significa cultural y socialmente la persona a la cual están dirigidas las emisiones, está confirmando el hecho que los intercambios dialógicos son ideológicos y están mediados, entre otros aspectos, por creencias como las de género. Es a partir de estos elementos que el carácter ideológico que Bajtín le asigna al lenguaje se transforma en uno de los argumentos básicos que guían el presente estudio, puesto que – y como indican Silvestri y Blanck (1993) a partir de los dichos del autor ruso – "(…) la ideología es constitutiva del contenido y la forma de la enunciación" (p.83), es decir y desde un prisma educativo, inevitablemente el diálogo que el profesorado establece con su alumnado está impregnado de creencias como las de género y las vinculadas al propio quehacer pedagógico, definiendo el rumbo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El hecho que Bajtín y Vygotsky le asignaran un rol fundamental al lenguaje y que Bajtín difiniera al habla como ideológico, otorga mayor fuerza a las ideas de Colás y Villaciervos (2007), Jiménez (2011) y Wertsch (1999) en torno a que los estereotipos de género y los estereotipos en general son herramientas que median el lenguaje y que pueden ser apropiados, privilegiados y, en definitiva, desplegados de manera involuntaria.

Desde nuestros intereses, lo indicado hasta el momento permitiría explicar por qué, pese a que existe un reconocido rechazo hacia un número importante de estereotipos de género, éstos continúan transitando en los diálogos y actividades que desarrollan las personas. La posibilidad de que las creencias de género medien el habla del

profesorado, sin que éste sea consciente de que sus creencias lo o la llevan a construir maneras de dialogar con alumnas y con alumnos, abre la posibilidad de contribuir a explicar por qué, en un número no menor de naciones, todavía persisten desigualdades entre niñas y niños en el logro de los propósitos educativos; así como diferencias notorias en los intereses que manifiestan, sus conocimientos y habilidades; lo cual no hace más que poner en riesgo la consecución de las metas educativas y la formación de una ciudadanía libre de estereotipos de género.

El comentario antes esgrimido, adquiere mayor fuerza al considerar los argumentos de las investigaciones que analizan, desde el prisma del género, la relación que construye el profesorado con su alumnado. Los estudios muestran cómo el profesorado, de manera involuntaria, hace uso de recursos de interacción en los que se aprecia cómo los diálogos están impregnados de creencias de género que permiten caracterizar y diferenciar la forma en que interactúa con sus alumnas de aquella que utiliza para interactuar con sus alumnos (p.e. She, 2000), lo cual permite suponer los posibles efectos educativos que esta diferenciación inconsciente y sistemática puede generar en las posibilidades de aprendizaje del alumnado, en la construcción de ambientes propicios para el desarrollo de todos y todas y en la formación de una sociedad libre de estereotipos. Supuestos que, en alguna medida, dilucida Hamre y Pianta (2001) al concluir que la relación más lejana y conflictiva que el profesorado tiene con alumnos y no con alumnas predice una mayor dificultad para ellos en la adaptación a las demandas escolares y en el éxito educativo.

A partir de lo que hemos indicado, sería en el diálogo donde se apreciaría cómo las creencias de género que orientan los intercambios comunicativos que el profesorado establece con el alumnado van ayudando a determinar su forma de dialogar con alumnas

y alumnos. Es más y si pensamos que estas concepciones de género se encuentran dentro de las ideologías generalizadas en una cultura, podrían ser apreciadas en los intercambios dialógicos que se establecen entre diversas personas y en diferentes contextos sociales.

Desde el plano educacional formal, algunos autores vinculados al enfoque sociocultural (Edwards y Mercer, 1988; Tharp et al., 2002; Torres, 2005) también reconocen que los diálogos que se aprecian dentro de la actividad del aula están afectados por cuestiones ideológicas, de las cuales el profesorado no necesariamente es consciente, pudiendo afectar el logro de las metas educativas.

El hecho que se destaque la influencia de creencias en la actividad que desarrollan conjuntamente profesorado y alumnado, pone de relieve la influencia de marcos sociales superiores en las dinámicas de aula y en las dinámicas de otros contextos sociales de participación. Esto también es indicado por Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011). Las autoras, desde una mirada sociocultural del género, sostienen que los ambientes ecológicos propuestos por U.Bronfenbrenner se constituyen en un medio privilegiado para alcanzar una mayor comprensión sobre las creencias de género que podrían estar mediando los intercambios comunicativos y, desde nuestras motivaciones, los intercambios dialógicos que el profesorado entabla con alumnas y alumnos.

1.3. Los ambientes ecológicos de U.Bronfenbrenner como argumento para los estudios de género, discurso y educación.

Autores/as como Colás (2007), Coll y Solé (2001), Jiménez (2007, 2011) y Martín y Mauri (2001) reconocen que la actividad del aula, en la cual participan profesorado y

alumnado, está determinada por marcos sociales más amplios. A modo de ejemplo Martín y Mauri (2001) destacan diferentes fuentes de influencia educativa, tales como el profesorado, el alumnado y la organización institucional.

La relevancia de considerar los marcos sociales superiores en que se inserta la actividad educativa de las aulas también queda plasmada en la siguiente cita:

> Buena parte de su dinámica está modulada por factores, decisiones o procesos que se originan en otros sistemas (…). El aula es, en este sentido, un sistema con vida propia, aunque no autónomo, pues se encuentra inserta en una red de suprasistemas y sistemas paralelos que contribuye a configurar, y que a la vez configuran (Coll y Solé, 2001, p.361).

Coll y Solé (2001) y Martín y Mauri (2001), desde un enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje, no conciben el análisis de la práctica educativa sin considerar todos aquellos marcos sociales superiores en la que ésta se inserta. Por tanto, para poder asignarle sentido, desde una perspectiva de género, a los rasgos que adquiere el habla del profesorado en interacción con su alumnado, debemos tener presente tanto las características sociales y culturales bajo las cuales se llevan a cabo los intercambios discursivos como las fuentes de influencia educativa, término que utilizaremos en el presente apartado y que es extraido de Martín y Mauri (2001).

Como se advirtió, desde los estudios de género que abogan por una concepción sociocultural, también se destaca la influencia de marcos sociales superiores en la actividad de aula. Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011) sugieren el uso de los niveles *macro, meso* y *microsistema* propuesto por U.Bronfenbrenner en su teoría ecológica del desarrollo humano.

Colás (2007), a partir de la propuesta de Bronfenbrenner (2002), señala cómo los conocimientos en torno al género impregnan los diferentes sistemas propuestos por Bronfenbrenner (2002), sistemas y conocimientos de género que se vinculan por medio de la actividad social que desarrollan las personas en los diferentes contextos en que participan.

En esta misma línea, Jiménez (2007, 2011), con el propósito de estudiar el discurso de género del profesorado a través de la propuesta de los ambientes ecológicos de Bronfenbrenner (2002) y haciendo uso de fotografías, ilustra el macro, meso y microsistema, reflejando en cada imagen estereotipos de género vinculados a los tres niveles o sistemas.

Desde nuestros intereses, lo que Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011) postulan es que todos los marcos sociales contribuyen a dar forma a la práctica pedagógica del profesorado (y al actuar del alumnado), siendo estos argumentos lo que las lleva a concluir que los ambientes ecológicos propuestos por Bronfenbrenner (2002) son referentes teóricos relevantes para el estudio y comprensión de la práctica educativa y, principalmente, para el estudio y comprensión de la actividad discursiva desde el prisma del género.

La decisión de considerar la propuesta de Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011) no debe ser interpretada como una incompatibilidad con otras formas de estudio, más bien responde a los propósitos de esta investigación en particular y a la trayectoria que han seguido los estudios de género en contextos educativos. Por lo mismo, cabe recordar – al igual que lo hace Jiménez (2011) – que los estudios de género en educación y desde el enfoque sociocultural son relativamente nuevos, por lo que más que anular otras

posibilidades de estudio, se debe promover la exploración de ellas y sus potenciales aportes.

En concreto, la propuesta teórica que Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011) realizan, a partir de los postulados de U.Bronfenbrenner, se transforma en una inspiración para construir el presente apartado. No obstante, cabe aclarar que el foco del estudio está puesto en el nivel microsistémico, ya que nuestro interés está en el proceso de interacción dialógica que establece el profesorado con alumnas y alumnos cara a cara; pero esto no impedirá reflexionar y establecer vínculos entre el microsistema y los sistemas restantes, lo cual se podrá apreciar en toda su magnitud en la discusión de los resultados.

1.3.1 Conocimientos generalizados de género y entornos de participación social como fuentes de influencia educativa. Macrosistema y mesosistema.

De acuerdo con los postulados de Bronfenbrenner (2002), lo cual también es destacado por Jiménez (2011), la razón por la cual se observan rasgos comunes y básicos dentro de una sociedad y que los distinguen de otras es porque las personas que conforman dicha sociedad se han apropiado, en términos de Wertsch (1999), de conocimientos similares; llevándolas a actuar y pensar de manera relativamente parecida. Ahora bien, esto no quita que existan distinciones entre las subculturas (p.e. hombres, mujeres, grupos indígenas, regiones de una nación, etc.) que componen a una sociedad (Bronfenbrenner. 2002). En concreto y para Bronfenbrenner (2002), son estos conocimientos compartidos los que se encuentran en el macrosistema.

> El macrosistema se refiere a la coherencia que se observa, dentro de una cultura o subcultura determinada, en la forma y el contenido del micro-, el meso- y el exosistema que lo integran, así como también a cuaquier sistema de creencias o ideología que sustente esta coherencia (p.281).

Esto implica, a partir de los postulados de Bronfenbrenner (2002) y Tharp et al. (2002), que si existen creencias de género compartidas, rígidas y diferenciadoras a nivel de macrosistema, éstas se transformarían en un obstáculo para el logro de los propósitos educativos que cada nación haya establecido en su sistema educativo.

La presencia de conocimientos de género generalizados, rígidos y diferenciadores a nivel de macrosistema debería funcionar como un (re)productor de desigualdades, (re)producción que, de acuerdo a los postulados de Bronfenbrenner (2002), tendría que ser apreciada en los otros sistemas de actividad social (meso y microsistemas).

Para Bronfenbrenner (2002), la perpetuación de conocimientos generalizados a nivel de macrosistema se debe a que la conexión entre los diferentes entornos de participación de las personas funciona con una relativa coherencia. A esta conexión, entre entornos sociales, el autor le llama mesosistema, "(…) conjunto de relaciones entre dos o más entornos, en los que la persona en desarrollo participa de manera activa" (p.233).

En función de nuestros intereses, la relación señalada por Bronfenbrenner implicaría que los entornos que se encuentran bajo una misma sociedad y cultura deberían ser portadores de creencias de género similares, por lo que, en general, deberían funcionar como un sistema de refuerzo a los conocimientos de género generalizados, proceso al cual Bronfenbrenner (2002) lo llamó *reciprocidad.*

Desde una mirada de género, la reciprocidad con que actúan los contextos sociales en que participan las personas también se aprecia en los escritos de Eckert y McConnell –

Ginet (2003) quienes, a partir de investigaciones como las de Fagot, Hagan, Leinbach y Kronsberg (1985) y Maccoby y Jacklin (1974), señalan que niñas y niños desde pequeñas/os tienden a ser tratadas/os de manera diferente por las personas adultas, lo cual implica que contextos como la familia y la escuela, al estar bajo una misma sociedad y cultura, tenderán a promover formas similares de relacionarse y dialogar con niñas y con niños, formas que pueden ser más o menos diferenciadas (estereotipadas).

Si comparamos los entornos sociales más influyentes durante los primeros años de vida: familia y escuela, se aprecian similitudes en la forma en que las personas adultas interactúan con niñas y niños, lo cual resalta los dichos de Bronfenbrenner (2002) en torno a la reciprocidad que se produce a nivel de mesosistema entre los diferentes contextos en que participan, en este caso, niñas y niños de tres o menos años de edad.

Maccoby (1998) señala que, en general, las familias se relacionan de manera similar con niñas y niños, pero establece como supuesto que posiblemente las familias y sobre todo los padres, se muestren menos abiertos a que sus hijos presenten o desarrollen actividades tipificadas como de niñas; a lo cual se suman los dichos de Eckert y McConnell – Ginet (2003), en torno a que a las niñas, en comparación a los niños, se les permite transitar con mayor libertad entre lo tipificado como masculino y femenino.

E.Maccoby (1998) destaca que las familias realizan diferencias importantes en el tipo de juguetes y juegos que promueven en niñas y niños, lo cual deriva en formas diferenciadas de relacionarse, en un acceso diferenciado a temas de conversación y, en definitiva, a experiencias diferentes. Para la autora, la forma diferenciada en que las familias interactúan con niñas y niños se debe más a las creencias de género que portan las familias que a las reales características e intereses que manifiestan niñas y niños.

Desde el ámbito escolar formal, el profesorado tiende a relacionarse de manera diferente con niñas y con niños. A los alumnos, en general, se les brinda mayor atención que a las alumnas (Jones y Dindia, 2004). A los niños se les otorgan más oportunidades que a las niñas para participar de diálogos que enriquezcan su conocimiento (Koch, 2003; She, 2000), al igual que se les reprende más que a las niñas (Chen y Rao, 2011); en tanto que, en el caso de las niñas, la regulación conductual está asociada a una interacción más cercana y menos conflictiva (Chen y Rao, 2011)

De este modo, y como se dedujera de los postulados de Eckert y McConnell – Ginet (2003), las familias y el entorno escolar formal tienden a actuar de manera coherente en su relación con niñas y niños, promoviendo formas diferentes de relacionarse con ellas y ellos, lo cual para Maccoby (1998) se explica por las creencias de género que portan las personas adultas en torno a lo que significa culturalmente ser niña y niño.

Para Bronfenbrenner (2002), la relevancia de la reciprocidad con que actúan los entornos radica en la influencia que tiene para el desarrollo de cada persona. De acuerdo con el autor, este paso de un entorno a otro, normalmente, implica un cambio de rol (por ejemplo de hija a alumna), rol, que dependiendo de quién lo represente, en nuestro caso un alumno o alumna, va aparejado a una serie de expectativas, las que determinan de manera importante la forma en que el resto de los participantes de dicho entorno se relacionarán con ella (alumna) o con él (alumno), lo que, bajo las palabras de Bajtín (1993b), implica la valoración de la persona (hombre o mujer) para definir cómo elaborar los enunciados que conformarán el diálogo.

Ante lo expuesto, las personas que forman parte del contexto educativo formal, así como de otros espacios sociales, se transforman en fuentes educativas fundamentales, puesto que, y siguiendo a las ideas de Jiménez (2011), pueden contribuir a perpetuar o

modificar radicalmente las creencias de género que transitan en los espacios educativos formales. Esto define al profesorado como una figura trascendental ante la posibilidad de perpetuar o transformar las creencias de género y ante la posibilidad de otorgar las oportunidades necesarias para que niños y niñas desarrollen todo su potencial; lo que en palabras de Tharp et al. (2002) se traduce en que – para construir entornos equitativos, de excelencia, inclusivos y armónicos, en concreto, de calidad – el profesorado debe contrarrestar, de manera consciente e intencionada, el efecto de los estereotipos asociados a los diferentes grupos sociales a los que pertenece el alumnado.

De acuerdo a nuestros intereses, U.Bronfenbrenner (2002) destaca que durante los primeros años de vida son dos los ambientes sociales que más inciden en las posibilidades de desarrollo de las personas. Uno de ellos es el familiar y el otro el escolar, haciendo particular alusión a las instituciones de Educación Infantil. Para el autor, la relevancia de las instituciones o Jardines Infantiles radica en que son entornos de actividad en que profesorado y alumnado desarrollan actividades y formas de interactuar que van definiendo las posibilidades de aprendizaje y desarrollo, las cuales son fundamentales durante los primeros años de vida. Esto define, a las instituciones de Educación Infantil y particularmente a las dinámicas de interacción dentro del aula, en un microsistema, en el cual se construyen formas de dialogar y relacionarse, a través de las cuales se podría observar cómo funcionan las creencias de género que se han establecido a nivel de macrosistema y que transitan a nivel de mesosistema; y cómo estas creencias pueden determinar la manera en que se despliegan los recursos discursivos en función de si es niña o niño con quien se dialoga.

1.3.2. La educación formal y sus fuentes de influencia educativa. Microsistema.

Bronfenbrenner (2002) definió microsistema como "(…) un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (p.41).

A partir de la definición, Bronfenbrenner (2002) señala que las personas evolucionan interactuando cara a cara, siendo elementos fundamentales: la actividad, el rol que cada participante adopta y la forma en que transitan las interacciones. Desde esta perspectiva – y para entender cómo es que transitan las creencias de género en la interacción dicursiva que el profesorado mantiene cara a cara con su alumnado – es necesario atender, tal como lo destacan Coll y Solé (2001) y Martín y Mauri (2001), al rol que le compete al profesorado, a los/as pares y al aprendiz en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo el enfoque sociocultural, el alumnado, los/as pares y el profesorado, junto a su actividad discursiva, se consitituyen como fuentes de influencia educativa fundamentales en el camino que tome el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll y Solé, 2001); lo cual, desde el prisma del género, implica que el proceso de construcción del género que lleva a cabo el alumnado y que se produce en el aula también dependa de su rol como aprendiz, de sus pares y del profesorado.

A partir de la concepción de que el proceso de construcción del género, en contextos educativos formales, es producto del rumbo que tome la interacción entre profesorado, alumnado y la persona que aprende, podemos decir, y de acuerdo a los postulados del

enfoque sociocultural, que el conocimiento que construye cada alumnado en torno al género proviene de la actividad conjunta que desarrollan profesorado y alumnado.

Es así que el siguiente paso es entender cómo, desde una perspectiva de género, profesorado, alumnado y la persona que aprende le van dando forma a la actividad y, particularmente, a las dinámicas dialógicas del aula.

1.3.2.1. El alumnado y sus pares como fuente de influencia educativa.

De acuerdo con Miras (2012), la disposición del alumnado hacia el aprendizaje, las capacidades, herramientas y estrategias que tenga para afrontar el nuevo conocimiento y los conocimientos previos que porte, son elementos fundamentales para construir aprendizajes significativos.

Desde el prisma del género, los dichos de Miras (2012) destacan, a lo menos, tres elementos. En primer lugar, que el conocimiento de género del alumnado ha sido construido a partir de su disposición a aprenderlo, lo cual, bajo nuestra perspectiva y siguiendo los dichos de Wersch (1999), no lleva inserta la idea de que dicho conocimiento haya sido seleccionado y aprendido de manera consciente. En segundo lugar, que el alumnado – para poder aprender los saberes culturales vinculados al género – debe desplegar y confrontar sus capacidades, herramientas y estrategias con aquellas que se le proponen en el contexto educativo; y, en tercer lugar, la forma que adopten, en cada alumnado, los aprendizajes de género que se promueven en el aula está determinada por los conocimientos de género (y por otros conocimientos) que el alumnado ha adquirido previamente en otros espacios de actividad social.

En esta línea, y a partir de los dichos de Coll y Solé (2001) y Mirás (2012), el alumnado ejerce un rol primordial en su proceso de aprendizaje, lo cual también es destacado por

Colás (2007) desde el prisma del género. Colás (2007) indica que la sociedad otorga modelos de género que contribuyen a definir el proceso de aprendizaje de una persona, pero la persona también cumple una función irremplazable en dicho proceso, ya que es quien finalmente debe internalizar los conocimientos propuestos, "El juego de estos dos planos puede explicar el amplio margen de heterogeneidad de identidades de género y niveles o grados de integración de la cultura de género que adoptan los sujetos" (p.157).

De esta manera y siguiendo a Colás (2007), el rol activo que se le asigna al alumnado en su proceso de aprendizaje permite entender por qué alumnas y alumnos que están en los mismos contextos educativos pueden presentar diversos niveles de conocimiento y uso de los estereotipos de género.

Ahora, si bien el alumnado cumple un rol irreemplazable en su proceso de aprendizaje, para nosotras, en el proceso de aprendizaje del género, sus pares también cumplen una función relevante en dicho proceso.

Eckert y McConnell – Ginet (2003) y Maccoby (1998), por medio de la revisión de una serie de estudios sobre la interacción entre niñas y niños, subrayan que niñas y niños aproximadamente a partir de los tres años de vida y después de un arduo proceso de socialización, comienzan a mostrar preferencia por desarrollar actividades con pares del mismo sexo, siendo los niños quienes más se esfuerzan por conservar la segregación. Por su parte, K.Nakamura (2001) concluye que en general niñas y niños presentan diferencias en el uso del lenguaje cuando realizan actividades con pares de su mismo sexo; pero que estas diferencias se atenúan bastante cuando dicha comparación se establece considerando una misma actividad (p.e. jugar a la tienda o supermercado).

Las recopilaciones de Eckert y McConnell – Ginet (2003) y Maccoby (1998), así como el estudio de Nakamura (2001), son reflejo de la influencia educativa que pueden llegar a ejercer niñas y niños sobre sus pares en el proceso de aprendizaje del género; aprendizajes que se construye en las diferentes actividades que desarrollan en conjunto, sea en entornos de educación formal o en otros espacios, tales como el barrio, el hogar familiar, el club deportivo, entre otros.

Bajo una mirada de género, el hecho que niñas y niños comiencen a exhibir conductas y formas de habla segregadas por sexo, se debería, y siguiendo las ideas de Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011), a que han accedido e internalizado estereotipos de género que han funcionado como herramientas mediadoras entre sus conocimientos previos y los propuestos por sus pares y por el entorno en general.

Ahora bien y como se ha advertido, quien aprende y sus pares no son la única fuente de influencia educativa dentro del contexto educativo formal, sino que también el profesorado se constituye como una fuente de influencia trascendental.

1.3.2.2. El profesorado como fuente de influencia educativa.

Otra fuente de influencia educativa es el profesorado. Para Coll y Solé (2001) y Martín y Mauri (2001) el profesorado y su discurso también se constituyen en una fuente de influencia educativa de suma relevancia para los rasgos que adquiera la práctica educativa dentro del aula y el camino que siga el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el enfoque sociocultural, el profesorado cumple una función trascendental en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las oportunidades de aprendizaje a las que accedan alumnas y alumnos (Coll y Solé, 2001). Esto constituye a las creencias de género del profesorado en un elemento relevante, puesto que al mediar su discurso

influyen en cómo guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnas y alumnos. Este hecho también es destacado por Colás y Villaciervos (2007), quienes sostienen que para entender la configuración de la identidad de género en entornos educativos formales es necesario atender a los estereotipos de género que ahí transitan, a lo cual nosotras sumamos que éste conocimiento adquiere especial relevancia para entender por qué, algunos estudios, indica que el profesorado dialoga de manera diferenciada con alumnas y alumnos y cuáles son las consecuencias de las creencias de género en la construcción de entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Las investigaciones que analizan los rasgos de la interacción que el profesorado establece con alumnas por un lado y alumnos por el otro concluyen dos aspectos fundamentales y que a nuestro juicio son relevantes de destacar. En primer lugar, el profesorado se caracteriza, en general, por establecer una mayor cantidad de interacciones con niños que con niñas (Jones y Dindia, 2004) y, en segundo lugar, el profesorado muestra una especial atención a la conducta y disciplina de sus alumnos (Subirats y Brullet, 1988), la cual tiende a ser más negativa y neutral (Chen y Rao, 2011; Hamre y Pianta, 2001; Jones y Dindia, 2004). Esto último y siguiendo las ideas de Hamre y Pianta (2001), ayudaría a entender por qué los niños tienen más dificultades para adaptarse a las demandas escolares.

Estos resultados, los que serán profundizados en el tercer capítulo, podrían ser – a nuestro juicio – reflejo de cómo las creencias de género del profesorado ayudan a definir, en alguna medida, la manera en que entabla diálogos con niñas y niños, dejando entrever cómo lo que representan culturalmente alumnas y alumnos puede llegar a ser un factor influyente en la dinámica y rasgos que adquiera la interacción profesorado – alumnado.

De este modo, y como también se puede apreciar en los dichos de Jiménez (2011), el profesorado puede transformarse – a través de su actuar, de su discurso y de la forma en que promueve las relaciones de aula – en una fuente de influencia educativa que favorece la construcción de contextos basados en la consideración y respeto de la heterogeneidad del alumnado, contribuyendo al desarrollo de su real potencial o bien en una fuente de influencia educativa, que de manera involuntaria, dificulta la construcción de ambientes educativos en que todo el alumnado pueda acceder a desarrollar todo su potencial, pudiendo definir rumbos relativamente diferentes para niñas y niños.

Si se estudian a nivel de microsistema (de aula) los recursos discursivos que el profesorado despliega para entablar conversaciones con alumnos por un lado y alumnas por el otro sería posible establecer el vínculo entre las formas discursivas que adquieren sus diálogos con niñas y con niños, sus creencias de género y las creencias de género que se ubican a nivel macrosistémico.

Así y para poder establecer el vínculo antes señalado, es necesario identificar, analizar y caracterizar el habla de quienes participan de los intercambios comunicativos que se generan en el aula. Para alcanzar este propósito debemos describir las herramientas de análisis que nos permitirán identificar, desde el prisma del género, los recursos discursivos que el profesorado despliega con alumnas y alumnos, para así poder establecer el vínculo entre dichos recursos, las creencias de género del profesorado, las creencias que se ubican a nivel macrosistémico y los rasgos del entorno educativo.

1.4. Teoría dialógica. Herramientas de análisis para los estudios de género, discurso y educación.

Para Jiménez (2007, 2011), la teoría dialógica de M.Bajtín, junto a sus propuestas conceptuales, tales como lenguajes sociales, géneros discursivos y enunciados – siendo estos últimos los que de acuerdo a la autora "(…) permiten acceder empíricamente al discurso de género" (Jiménez, 2007, p.65) – son instrumentos de análisis de gran utilidad para los estudios sobre discurso, género y educación.

De acuerdo a la propuesta de Jiménez (2007, 2011), y en función de nuestros propósitos, la teoría dialógica de M.Bajtín nos permitiría, desde el prisma del género, caracterizar el habla del profesorado y vincularlo a sus creencias de género, así como a los rasgos que adquiere el aula educativa. Por lo mismo, es que a continuación se revisarán aquellos constructos propuestos por M.Bajtín y que según Jiménez (2007, 2011) permiten estudiar desde una perspectiva de género el discurso del profesorado.

1.4.1. Lenguajes sociales

Para Bajtín – y siguiendo los dichos de J.Wertsch – el "(…) lenguaje social es «un discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, edad, etc.) en un sistema social dado y en un momento dado» (Holquist y Emerson, 1981, p.430, Wertsch, 1993, p.77). Esta propuesta, y siguiendo a Wertsch (1993), le permitió a Bajtín ver organización donde aparentemente no existía, le permitió apreciar patrones discursivos, pese al carácter dinámico del habla.

Desde una mirada educativa, y en función de los dichos de Jiménez (2011) y Wertsch (1993) a partir de los postulados del autor ruso, en el aula se construiría un tipo de

lenguaje social. Esta idea se puede apreciar en los postulados de Candela (2005), Eckert y McConnell – Ginet (2003), Edwards y Mercer (1988) y Mills (2002).

A.Candela (2005) se ha preocupado por estudiar el habla de las personas más jóvenes de la sociedad cuando cumplen el rol de alumnado, atendiendo a los rasgos que adquiere el habla de alumnas y alumnos en las dinámicas educativas. Por su parte, Edwards y Mercer (1988) establecen que en los entornos de educación formal existen reglas básicas de comunicación que difieren, en alguna medida, de las que se producen en otros entornos sociales; reglas que van configurando maneras particulares de dialogar. En tanto, y desde una perspectiva de género, Eckert y McConnell – Ginet (2003) y Mills (2002) sostienen que en cada contexto de actividad se producen conversaciones y formas lingüísticas que se distinguen, en alguna medida, de aquellas que se construyen en otros espacios de actividad social.

Es así que, y desde el prisma del género, la definición del habla que se produce en contextos de educación formal como un tipo de lenguaje social, permite pensar que las formas en que el profesorado dialoga con niñas por un lado y con niños por el otro pueden presentar características propías de ese entorno y que no necesariamente se reproducen en otros espacios de actividad social, ya que los roles y funciones que cumplen profesorado y alumnado son válidos para ese entorno (aula) y no para otro. Esto no implica negar que las creencias de género del profesorado que median su habla – pudiendo definir maneras particulares de dialogar con niñas y niños – también formen parte de otros entornos de actividad, mediando de otras maneras el dialogo que entablan las personas.

1.4.2. Géneros discursivos

Para Bajtín (1982) los géneros discursivos son "(…) tipos relativamente estables de enunciados (…)" (p.248), estabilidad que se debe – de acuerdo con Jiménez (2011) – a que los rasgos de los enunciados están estrechamente vinculados al contexto en que son desplegados.

Ahora bien, Wertsch (1993) indica que los géneros discursivos, por muy vinculados que estén a un contexto social particular, no se presentan como una organización homogénea, sino que tienen un rasgo heterogéneo, ya que las personas que participan de dicho contexto y despliegan un determinado género discursivo cumplen un rol activo dentro del proceso de diálogo, lo cual define y redefine constantemente el camino del discurso, "(…) es importante no dejarse confundir por la «apariencia uniforme de las palabras», aunque el uso de expresiones como «discurso del aula», «habla del maestro» y «discurso de la educación formal» sugieren precisamente tal homogeneidad" (Wertsch, 1993, p.134). Lo señalado también es compartido por Jiménez (2007, 2011), quien, por un lado, destaca el rol activo de las personas en la construcción de sus enunciados y, por el otro, que el discurso de género del profesorado se presenta como un discurso heterogéneo.

Si establecemos el vínculo entre la concepción de géneros discursivos y la propuesta de autoras y autores como Candela (2005), Castellà et al. (2007), Eckert y McConnell – Ginet (2003), Edwards y Mercer (1988) y Mills (2002), el hecho que reconozcan, de una u otra manera, que en cada espacio de actividad se producen ciertas formas de habla que se diferencian de las emitidas en otros ambientes sociales, directa o indirectamente, están enfatizando que el habla de cada contexto de actividad exhibe propiedades

comunes, lo cual y de acuerdo con Castellà et al. (2007) define al contextos educativo formal como un espacio que presenta un tipo de género discursivo.

Ejemplos de que el discurso del profesorado representa un tipo de género discursivo son los postulados de Coll (2001) y Mercer (1997), así como el estudio de Jiménez (2007, 2011). Coll (2001) y Mercer (1997) identifican, caracterizan y elaboran un listado de las estrategias discursivas que despliega el profesorado para promover aprendizajes en el alumnado. Mientras que Jiménez (2007, 2011), y pese a la heterogeneidad en el discurso de género del profesorado, identifica y describe ocho tipos de enunciados característicos del profesorado.

Finalmente, y siguiendo los postulados de Bajtín (1982) y Wertsch (1999), así como las conclusiones de Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2007, 2011), la presencia de enunciaciones que exhiben algún grado de regularidad permite pensar que si estos enunciados están mediados por estereotipos de género, el acceso de alumnas y alumnos a las formas de habla dependería, entre otros factores, del hecho de ser niña o niño.

1.4.3. El enunciado.

Como se puede deducir de los apartados anteriores, el elemento que permite señalar que un contexto particular se caracteriza por un tipo de género discursivo y lenguaje social es el enunciado. Para M.Bajtín (1982) el enunciado es "(…) la *unidad real* de la comunicación discursiva (…)" (p.260), pero esto no significa que deba ser analizado de manera aislada. Ante esta posibilidad Bajtín (1982), al igual como lo destacara Wertsch (1993) a partir de los dichos del autor ruso, enfatiza que el enunciado se entiende en toda su magnitud sólo si se le considera dentro del conjunto de emisiones que formaron y formarán parte del diálogo que entablan las personas en el contexto en que participan.

La relevancia de los postulados de M.Bajtín en torno al enunciado – el cual permite la comprensión de los diálogos que establecen las personas – también es destacada por Jiménez (2007, 2011), enfatizando que la concepción del autor ruso respecto al enunciado es una herramienta útil para indagar, desde un enfoque sociocultural y de género, en el discurso del profesorado, lo cual, desde nuestra perspectiva, permite caracterizar el discurso del profesorado (y del alumnado) para así entender cómo es que transitan las creencias de género en dichas producciones y los efectos que pueden tener en la calidad educativa de las aulas.

La concepción de M.Bajtín en torno al enunciado lo llevó a centrar la atención en los elementos que se deben considerar a la hora de querer describirlos. La forma en que M.Bajtín caracteriza al enunciado, lo transforma en una herramienta relevante para el análisis del discurso en contextos educativos formales desde el prisma del género (Jiménez, 2007, 2011).

1.4.3.1. Orientación social, significado, sentido y aspectos extraverbales de los enunciados.

Bajtín (1993b) concluyó que los enunciados tienen una orientación social, un significado o contenido, un sentido y aspectos extraverbales.

En relación a la *orientación social*, Bajtín (1993b) establece que el enunciado está siempre dirigido a una persona o grupo de oyentes, por lo que inevitablemente el enunciado se compone de aquello que representa la persona o grupo de personas oyentes, por ejemplo, y desde nuestros intereses, los enunciados del profesorado y los rasgos que adquieran pueden verse influidos por lo que significa el ser alumna o alumno bajo una situación educativa particular; lo cual implicaría apreciar distinciones entre los

enunciados que el profesorado emite con alumnas y aquellos que dirige a los alumnos bajo dicha situación educativa, lo cual no hace más que enfatizar el carácter ideológico del enunciado.

Además de estar orientados socialmente, Bajtín (1993b) determina que los enunciados tienen un contenido, es decir, un significado. Ante lo cual indica:

> Privada de este contenido la enunciación se transforma en un enlace de sonidos sin sentido y pierde su carácter de interacción verbal. «El otro» -el oyente- nada tiene que hacer con esta enunciación. Ella se vuelve incomprensible y deja de ser condición y medio de comunicación lingüística (p.258).

De esta manera, todo enunciado tiene un *significado o contenido,* el cual, sólo se entiende si se consideran todos los elementos que lo definen, ya que puede sufrir variaciones considerables conforme a la situación y personas involucradas (Bajtín, 1993b). Bajtín lo expresa de la siguiente manera:

> Muchos lectores, probablemente, han escuchado o pronunciado las palabras: «¡Ah, es así!». Y cada vez, por más que puedan romperse la cabeza, no se comprenderá el significado de esta enunciación si no se conocen todas las condiciones en las que ella se ha pronunciado. En condiciones distintas, en situaciones distintas, esta enunciación tendría también significados distintos (p.258).

Los dichos de Bajtín nos llevan a destacar al *sentido* de los enunciados, ya que para poder alcanzar la comprensión total del significado del enunciado es necesario entender el sentido que se le otorga, el cual sólo se comprende si se atiende a la situación en que éste se produce, ya que el sentido "(…) sólo puede surgir en situación comunicativa" (Silvestri y Blanck, 1993, p.49) o bien, y siguiendo al autor ruso, "El *sentido* de las palabras, se articula en base a los contextos comunicativos concretos (…)" (Jiménez, 2011, p.175), es decir, el sentido surge en el entorno natural en que se produce.

Ahora bien, para alcanzar la comprensión del sentido de los enunciados es necesario poner atención a aquello que es extraverbal. Para Bajtín (1993b), los *aspectos extraverbales* son elementos que acompañan a los enunciados y que permiten su total comprensión. Estos factores definen la situación, la cual, de acuerdo con el autor, se entiende a partir de tres unidades: (a) tiempo y espacio, es decir, cuándo y dónde; (b) objeto o tema, sobre qué trata la interacción comunicativa; y (c) actitud, o sea, la valoración que quienes participan hacen de la situación.

Así, los elementos extraverables son elementos sobreentendidos, es decir, todos aquellos aspectos que permiten a quienes participan de la actividad alcanzar la comprensión total de los enunciados (Bajtín, 1993b). Bajtín (1993b) explica la relevancia de lo sobreentendido en las siguientes líneas:

> Si los hablantes no estuviesen unidos por esta situación, si no tuviesen una comprensión común de lo que está ocurriendo y una clara actitud al respecto, sus palabras serían incomprensibles para cada uno de ellos, serían insensatas e inútiles. Sólo gracias al hecho de que para ellos existe algo «sobreentendido», puede realizarse su comunicación verbal, su interacción verbal (p.261).

En síntesis y desde un prisma educativo, para comprender los enunciados del profesorado y alumnado, es requisito estudiarlos a partir del contexto en que se producen y contemplando todos aquellos elementos que los acompañan. Esto implica considerar la orientación social, el contenido y sentido que de cada enunciado dentro del conjunto de enunciaciones que componen el diálogo.

1.4.3.2. Entonación, elección y disposición de la palabra en el enunciado.

Desde que se produce el enunciado, la labor, de acuerdo con Bajtín (1993b), es determinar la relación entre enunciado, contexto y la persona que cumplen el rol de oyente. Por tanto – y desde nuestros propósitos – profesorado, alumnado y la actividad

que estos desarrollan se transforman en elementos fundamentales para comprender las enunciaciones.

Para poder dilucidar dicho vínculo, Bajtín (1993b) establece que se deben considerar tres aspectos: (a) entonación, (b) elección de la palabra y (c) disposición de la palabra al interior del enunciado. Estos elementos son los que terminan de completar el significado del enunciado.

La *entonación*, "(…) es *la expresión sonora de la valoración social*" (Bajtín, 1993b, p.263). Así, la entonación se define como un elemento primordial para establecer la relación entre quienes tienen el rol de oyentes, la situación y el enunciado. La entonación le da el sentido y significado al enunciado y es reflejo de la situación y valoración que se tiene del oyente (Bajtín, 1993b). "La entonación es el conductor más dúctil, más sensible, de las relaciones sociales existentes entre los hablantes en una situación dada" (Bajtín, 1993b, p.262).

El hecho que la entonación esté determinada por la situación y por el valor que se otorga a lo que representa la persona oyente, genera que la *elección de las palabras* que componen el enunciado no se deba a meras casualidades, sino más bien esté determinada por lo que representa quien cumple la función de receptor/a de los enunciados (Bajtín, 1993b). Por tanto, y siguiendo las ideas del autor, dependiendo a quién nos dirijamos, por ejemplo, si es mujer u hombre, si pertenece a una u otra clase social, si pertenece o no a una etnia, etc., seleccionaremos determinadas palabras, las cuales serán organizadas dentro del enunciado de una manera especial.

Lo destacado introduce el tercer elemento que le da forma a las enunciaciones, la *distribución de las palabras dentro de los enunciados.* Siguiendo a Bajtín (1993b), las

palabras utilizan un espacio específico dentro de la frase y la frase dentro del enunciado, distribución que está definida, como ya hemos indicado, por la situación y las/os oyentes, lo cual determina la orientación social del enunciado y la entonación, permitiendo comprender el sentido del contenido de la enunciación.

1.4.3.3. Fronteras, actitud evaluadora y conclusividad de los enunciados.

Para Bajtín (1982) el enunciado es "(…) la *unidad real* de la comunicación discursiva (…)" (p.260), por tanto, los enunciados se constituyen, tal como lo destacara Jiménez (2007, 2011), en un medio que permite analizar el discurso del profesorado en interacción con alumnas y alumnos, para así poder determinar y de acuerdo a nuestros propósitos: (a) los rasgos de los diálogos que establece el profesorado con niñas por un lado y niños por el otro, (b) las creencias de género que pueden estar operando detrás de los enunciados que emite con alumnas y alumnos y (c) la influencia que éste conjunto de elementos tiene en la configuración de ambientes educativos de calidad.

Bajtín (1982) establece que los enunciados presentan una serie de rasgos que permiten diferenciarlos el uno del otro. Estos son: (a) las fronteras del enunciado, (b) el carácter conclusivo de los mismos y (c) la actitud evaluadora.

(a) Los enunciados tienen *fronteras*, "(…) se determinan por *el cambio de los sujetos discursivos,* es decir, por la alternacion de los hablantes" (Bajtín, 1982, p.260). Bajtín (1982) indica que todo enunciado, por muy extenso o breve que sea, tiene un inicio y final. Por tanto, para el autor y siguiendo a Jiménez (2011), aquello que diferencia a un enunciado de otro, es la emisión que comienza a producir quien cumplía la función de oyente.

(b) Los enunciados son *conclusivos,* para Bajtín (1982) la conclusividad se produce cuando "(…) el hablante dijo (o escribió) *todo* lo que en un momento dado y en condiciones determinadas quiso decir" (p.265), es decir, quien habla ha dado término al propósito con que construyó su enunciado (Jiménez, 2011).

(c) La *actitud evaluadora*, "Una actitud evaluadora del hombre con respecto al objeto de su discurso (cualquiera que sea este objeto) también determina la selección de los recursos léxicos, gramaticales y composicionales del enunciado" (Bajtín, 1982, p.274). Las personas que participan de la actividad dialógica asignan sentido a los enunciados de las demás personas, así como a los propios, lo cual define la intención con que emitirá sus enunciaciones futuras (Jiménez, 2011).

A partir de lo dicho, y adscribiendo a la propuesta de Jiménez (2007, 2011), el enunciado se constituye como la unidad de análisis del estudio, ya que permitirá, desde nuestros propósitos, identificar y caracterizar las estrategias discursivas que el profesorado despliega con alumnas y con alumnos, para así poder vincular dichos recursos dialógicos con sus creencias de género y éstos a su vez con la calidad educativa de las aulas.

Capítulo 2. El lenguaje escolar como un tipo de lenguaje social. Características y estrategias discursivas…… 71

2.1. Trayectoria de los estudios de discurso en contextos educativos formales…… 72

2.2. El lenguaje social y los género discursivos en el contexto escolar formal. Reglas de interacción discursiva…… 74

2.2.1. Reglas básicas de interacción…….. 74

2.2.2. Reglas básicas del discurso educacional……. 75

2.3. Los rasgos del habla del profesorado. Asimetría y estrategias discursivas para guiar el proceso educativo…….. 81

2.3.1. La asimetría en el habla del profesorado…… 82

2.3.2. El doble propósito en el habla del profesorado……... 84

2.3.2.1. Estrategias para guiar la construcción de conocimiento……. 84

2.3.2.2. Estrategias para establecer las relaciones sociales del aula…… 91

2.4. Los rasgos del habla del alumnado. Estrategias discursivas en contextos educativos formales…… 97

2.4.1. El habla del alumnado en Educación Infantil……. 97

2.4.2. Las estrategias discursivas del alumnado en Educación Infantil…… 98

2. El lenguaje escolar como un tipo de lenguaje social. Características y estrategias discursivas.

A partir de lo establecido en el capítulo primero y en función de los dichos de Bajtín (1982), así como de los dichos de Jiménez (2007, 2011) y Wertsch (1993) respecto a los postulados del autor ruso, es que se puede definir al contexto educativo formal como un espacio en que se construye un tipo de lenguaje social y de género discursivo.

La caracterización del discurso que establecen profesorado y alumnado en las diferentes actividades de aula, como un tipo de género discursivo y lenguaje social, será el foco de atención del presente capítulo, para así, en el capítulo tercero, argumentar la necesidad de estudiar este tipo de lenguaje social y género discursivo desde el prisma del género.

Desde las propuestas afines al enfoque sociocultural, tales como la de Candela (2005), Castellà et al. (2007), Coll (2001), Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997), se revisarán las estrategias discursivas utilizadas por el profesorado para promover la construcción de conocimiento y regular las relaciones interpersonales, así como también se hará mención al uso discursivo desde la perspectiva del alumnado.

Para la descripción de las estrategias discursivas que utiliza el profesorado para promover la construcción de conocimiento en el alumnado, nos basaremos en los aportes de Coll (2001), Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997); mientras que para las estrategias de regulación de las relaciones interpersonales nos guiaremos por la propuesta de Brown y Levinson (1978) y por los argumentos de Castellà et al. (2007). En ambos casos se hará el vínculo con las investigaciones relativas al contexto de estudio del presente trabajo, nos referimos a la Educación Infantil. Para ello nos guiaremos por los aportes de Dickinson (2006) y Dickinson, Darrow y Tinubu (2008).

En el caso del discurso del alumnado nos concentraremos en los aportes de Candela (2005) y Halliday (1982a, 1982b).

2.1. Trayectoria de los estudios de discurso en contextos educativos formales.

El estudio moderno del discurso, como lo llama Van Dijk (2008b), se inició en la década de 1960. Van Dijk (2008b, p.23) indica que el discurso, en su base conceptual, presenta tres dimensiones: (a) la definición de discurso como el *uso del lenguaje*, (b) el discurso como una forma de *comunicación de creencias* (cognición) y (c) la *interacción* que se lleva a cabo en situaciones de índole social.

El establecimiento de estas tres dimensiones llevó a Van Dijk (2008b) a sostener que el diálogo que establecen las personas en los diferentes espacios de actividad social y cultural puede ser analizado desde diferentes perspectivas, siendo una de ellas la forma en que se utiliza el lenguaje como medio de interacción social y que responde a una cultura particular. Como subraya el autor:

> (…) los discursos no sólo consisten en (estructuras de) sonidos o imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global y formas esquemáticas. También es posible describirlo en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los *usuarios del lenguaje* cuando se comunican entre sí en *situaciones sociales* y dentro de la *sociedad* y la *cultura* en general (p.38).

De acuerdo con el autor, la Antropología fue la disciplina pionera en el estudio del discurso como "(…) "sucesos comunicativos" o "maneras de hablar" (…)" (Van Dijk, 2008b, p.53) en el propio contexto en que éstos se producen, introduciendo así las primeras investigaciones de carácter etnográfico. A la antropología le siguieron el

estructuralismo, la semiótica, la sociolingüística y la pragmática, contribuyendo a profundizar, matizar y ampliar los estudios del discurso, para así ser visto hoy como un fenómeno de interés multidisciplinar (Van Dijk, 2008b).

Desde una perspectiva educativa, Coll (2001) destaca a B.Bernstein, H.Mehan, S.Sinclair y M.Coulthard como pioneros en los estudios vinculados al discurso, dedicándose a analizar la forma en que el lenguaje define las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Uno de los textos relevantes de B.Bernstein es *Clases, Códigos y Control,* del cual se publicaron una serie de volúmenes, entre los cuales está *La estructura del discurso pedagógico* publicado en inglés en 1990. En el caso de J.Sinclair y M.Coulthard destaca su texto *Towards an analysis of discourse the English used by teachers and pupils* publicado en 1975, mientras que H.Mehan adquiere relevancia por su texto *Learning lessons: Social organization in the classroom* publicado en 1979.

Pese a la relevancia que reviste el discurso educativo para disciplinas afines a la psicología educativa, ésta sólo comenzó a mostrar interés en la década de 1980 (Coll, 2001). A partir de dichos años el discurso que se produce en contextos educativos pasó a formar parte fundamental de la psicología educativa. C.Coll (2001) lo expresa de la siguiente manera, "(…) el lenguaje de profesores y alumnos empieza a ser visto como el instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades (…) y los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares." (p.388).

2.2. El lenguaje social y los géneros discursivos en el contexto escolar formal. Reglas de interacción discursiva.

Como se advirtiera en el capítulo primero y a partir de las ideas expresadas por autores/as como Bajtín (1982), Castellà et al. (2007), Jiménez (2007, 2011) y Wertsch (1993), se puede establecer que en el aula se construye un tipo de lenguaje social y género discursivo. Esto permite caracterizar el habla del alumnado y del profesorado, reconociendo las estrategias discursivas que despliegan, así como sus respectivas funciones. Esta posibilidad permite, desde una perspectiva de género, estudiar los rasgos que adquiere el diálogo que el profesorado establece con alumnas y con alumnos, las creencias de género que porta y los efectos que estos elementos podrían tener en las dinámicas educativas.

La posibilidad de definir al diálogo que se construye en el contexto de aula como un tipo de lenguaje social y género discursivo se debe, en parte y siguiendo a Coll (2001) y Edwards y Mercer (1988), a que este espacio de actividad presenta reglas propias del entorno educacional formal, es decir, reglas que definen, por ejemplo, las formas de participación del alumnado. Aunque – y como destacan los autores señalados – el contexto educativo también comparte reglas de relación o interacción con otros espacios de participación.

2.2.1. Reglas básicas de interacción.

De acuerdo con Coll (2001) y Edwards y Mercer (1988), las reglas comunes a todo contexto se llaman máximas de conversación y fueron establecidas por el filósofo H.P.Grice. Las máximas propuestas por Grice se describen en el cuadro 2.1.

CUADRO 2.1. Máximas de conversación propuestas por H.P. Grice.

Máximas de Conversación	
Máximas de cantidad	1. Haga que su contribución sea lo más informativa posible. 2. Su contribución no debe ser más informativa de lo que se requiere.
Máximas de cualidad	3. No diga algo que sea falso. 4. No diga algo de lo cual no tenga pruebas suficientes.
Máximas de relación	5. Haga contribuciones relevantes.
Máximas de modalidad	6. Evite expresiones confusas. 7. Evite ser ambiguo o ambigua. 8. Sea breve con lo que diga. 9. Sea ordenada/o al expresar sus ideas.

Fuente: Adaptado de Sperber y Wilson (1994, citados por Coll, 2001) y Edwards y Mercer (1988).

Bajo nuestros intereses, las máximas de conversación propuestas por H.P. Grice y destacadas por Coll (2001) y Edwards y Mercer (1988), se suman, en el caso del contexto escolar, a reglas propias de dicho espacio.

2.2.2. Reglas básicas del discurso educacional.

Al centrar la atención en las reglas que orientan al contexto educativo formal, uno de los rasgos distintivos de estas reglas es que suelen ser reflejo de una forma particular de concebir a la sociedad y su cultura. Esta idea Edwards y Mercer (1988) la expresan de la siguiente manera:

> Este tipo de imposición de una visión del mundo puede tomarse en sí misma como un simple ejemplo más en el que el maestro es un agente de control social, el que hace que rija la conformidad. Es cierto que las reglas básicas son impuestas por los maestros, pero no son todas arbitrarias ni triviales, ya que algunas representan rasgos importantes de la visión del mundo de la comunidad académica establecida. Son aspectos de la cultura, y, como tales, están sujetas a las críticas del relativismo cultural (p.75).

Al reconocer que algunas de estas reglas pueden estar influenciadas por una forma particular de ver el mundo se abre la posibilidad de que las reglas básicas del discurso educacional que despliega el profesorado estén influidas por sus creencias de género, pudiendo definir formas particulares de diálogo según sea niña o niño con quien dialoga, hecho que ya fue advertido por Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) al indicar que los estereotipos de género pueden funcionar como herramientas mediadoras.

Coll (2001)[3] y Edwards y Mercer (1988) destacan una serie de rasgos que adquieren las reglas discursivas educacionales. Señalan que son interpretables, implícitas (en su mayoría), variables y modificables, al igual que sensibles a la disciplina en que se utilizan. Además, destacan que las propiedades enunciadas están supeditadas a un conjunto de reglas de interpretación más amplias. Estas últimas pueden ser consideradas como transversales a las primeras, ya que, como dicen Edwards y Mercer (1988), son las que le permiten dar sentido a lo que los/as demás quieren decir u obtener. En concreto, las reglas básicas del discurso educacional exhiben los siguientes rasgos:

(a) Las reglas son interpretables, para C.Coll (2001) el que las reglas sean interpretables implica "(…) que los participantes deben compartir y aplicar (…)" (p.399) dichas reglas si quieren participar de los diálogos y actividades que se presentan en el aula. En esta misma línea, Edwards y Mercer (1988) establecen que al ser "reglas básicas (…) impuestas por los maestros" (p.75), el alumnado debe ser capaz de reconocer y desplegar dichas reglas de acuerdo a la función que el profesorado les ha asignado.

[3] La elaboración y descripción que hace Coll (2001) surge de los argumentos planteados por Edwards y Mercer (1988).

Desde el prisma del género, al señalar que las reglas son interpretables, impuestas por el profesorado y que además pueden estar influidas por creencias, es que las reglas del contexto educativo formal podrían estar teñidas de estereotipos de género, pudiendo funcionar, sin la voluntad real de querer hacerlo, como obstáculos para favorecer el proceso para el cual fueron creadas, es decir, el desarrollo y aprendizaje de alumnos y alumnas.

(b) Las reglas son implícitas (en su mayoría), el que sean implícitas implica "(…) que los participantes no son necesariamente conscientes de que las están aplicando (…)" (Coll, 2001, p.399). En otras palabras, Edwards y Mercer (1988) sostienen que al ser implícitas las reglas del contexto educativo trae consigo la dificultad de que el profesorado (y alumnado) sea capaz, por si solo/a, de señalar qué reglas utiliza y por qué y cuándo las despliega.

La consideración de reglas que en su mayoría son implícitas y de uso involuntario nos lleva a pensar en los dichos de Wertsch (1999) respecto al despliegue inconsciente de ciertas herramientas mediadoras y en la propuesta de Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) en torno al carácter mediador de los estereotipos de género. Bajo esta concepción, es posible que algunas de las reglas implícitas estén mediadas por creencias de género, las que al ser desplegadas de manera inconsciente impiden que el alumnado y el profesorado, pero por sobre todo este último, sean capaces de dimensionar el efecto que pueden llegar a tener en la consecución de los propósitos educativos.

(c) Las reglas son modificables y variables, este rasgo de las reglas básicas del discurso educacional implica "(…) que se construyen y evolucionan con las aportaciones de los participantes (…)" (Coll, 2001, p.399).

Al determinar que las reglas son variables y modificables se convierte en una posibilidad real el generar cambios – en caso de que existan – en las creencias de género estereotipadas del profesorado, transformándose en la clave para modificar los rasgos diferenciadores que podrían caracterizar el habla del profesorado con alumnas y alumnos. Esta posibilidad también fue advertida por Jiménez (2007, 2011) a partir de la teoría dialógica de M.Bajtín. La autora señaló que si se generan cambios en las herramientas mediadoras, tales como los estereotipos de género, también se provocarán cambios en la construcción de la mente y en la concepción cultural que se tenga de mujeres y hombres.

(d) Las reglas se ven influidas por diversos factores, "(…) como la naturaleza de los contenidos, las características de las tareas, la filosofía educativa y el pensamiento pedagógico de los profesores, etc (…)" (Coll, 2001, p.399).

En este punto se hace explícito que las reglas del entorno educativo formal no se deben a meras casualidades, sino que – y como se extrae de los dichos de Coll y Solé (2001) en torno a las dinámicas de aula – responden a elementos que están más allá de la propia dinámica del aula, pero que influyen sobre ella, determinando, por ejemplo, las propiedades de las reglas educacionales, pudiendo estar influidas por creencias vinculadas a lo que representa ser niña o niño bajo una determinada situación, a la clase social del alumnado, a la pertenencia a una etnia y a las capacidades de alumnas y alumnos; lo cual es reflejo, como dirían Edwards y Mercer (1988), de una visión del mundo o como diría Bajtin (1993a), del origen cultural del habla y de su naturaleza ideológica.

Desde una mirada de género y en función de los dichos de autoras como Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2007, 2011), al establecer que las reglas se ven influidas

por diversos factores, dentro de los cuales podrían estar las creencias de género, podría implicar, como lo hemos venido diciendo, que el profesorado determine, involuntariamente, formas diferentes de entablar diálogos con alumnas y con alumnos.

(e) Las reglas forman parte de un conjunto de reglas de interpretación más amplia, para D.Edwards y N.Mercer (1988) las reglas antes expuestas pertenecen "(…) a una serie más general de reglas de interpretación no escritas que constituyen la base de una participación lograda en el discurso educacional" (p.62). En otros términos y de acuerdo con Coll (2001) las reglas más amplias se componen de elementos "(…) de orden lingüístico-pragmático (…) como de orden social (regulan quién, cómo y cuándo puede intervenir) e incluso académico (…)" (p.399).

Si consideramos que las reglas del discurso educativo están supeditadas a otras reglas más amplias, las que se componen de elementos contextuales, lingüísticos y de orden social, se vuelve a reforzar la idea expresada en los estudios de género de corte sociocultural y a la cual nosotras adscribimos, que es que las reglas más amplias podrían estar mediadas por creencias de género, las que determinarían los rasgos de aquellas reglas que se ubican bajo las más amplias. Esto podría afectar las formas de diálogo que el profesorado construye con niñas y niños, pudiendo definir caminos relativamente distintos para unas y otros por el sólo hecho de ser niña o niño.

De esta manera y si establecemos que las reglas de interpretación más amplia están influidas por las creencias de género que se ubican a nivel de macrosistema, entonces las reglas educativas que están supeditadas a las más amplias también se verán determinadas en su construcción por dichas creencias, lo cual inevitablemente determinará – en parte – los rasgos que adquieran las estrategias discursivas que el

profesorado despliegue con alumnas y con alumnos, lo cual debería repercutir en la capacidad de construir ambientes educativos de calidad.

En otras palabras y desde nuestros intereses, la forma en que las reglas organicen la dinámica comunicativa entre profesorado y alumnado determinará: (a) los recursos dialógicos que el profesorado despliegue con alumnos por un lado y alumnas por el otro; (b) los rasgos que adquieran dichos recursos en función de si es mujer u hombre con quien dialoga; (c) las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de alumnos y alumnas; (d) la configuración de ambientes educativos de calidad y (e) la manera en que alumnos y alumnas desplieguen las reglas comunicativas que les permiten participar de la actividad del aula.

Como hemos advertido, el hecho que existan reglas básicas que enmarcan los diálogos que se generan dentro del aula entre profesorado y alumnado, implica – y siguiendo a Castellà et al. (2007) – que los enunciados del profesorado, al igual que los del alumnado, adquieren rasgos característicos del aula formal, lo cual no niega – como lo señalaran Jiménez (2007, 2011) y Wertsch (1993) – que el discurso del profesorado (y del alumnado) se presente como un discurso heterogéneo, cumpliendo con diversas funciones. Esto se aprecia cuando Castellà et al. (2007) establecen que el profesorado utiliza su habla, principalmente, con dos propósitos: promover la construcción de conocimiento y regular las relaciones sociales dentro de aula.

Es así que las reglas básicas de comunicación dentro del aula y, particularmente, el uso de determinadas formas de habla – las que según Castellà et al. (2007) buscan, mayoritariamente, favorecer aprendizajes y construir relaciones sociales – se transforman en un instrumento de suma utilidad para poder estudiar, desde el prisma del

género, los rasgos que adquiere el discurso del profesorado en interacciones cara a cara con niñas por un lado y niños por el otro.

Ahora bien, y considerando que el propósito principal del estudio reside en develar, desde una perspectiva de género, los rasgos que adquiere el habla del profesorado en interacción con alumnas y con alumnos, es que hemos decidido que en los apartados siguientes sólo se hará referencia a las estrategias discursivas que despliegan profesorado y alumnado sin establecer un mayor vínculo con el enfoque de género, vínculo que se establecerá en el capítulo tercero.

Esta decisión se debe al interés por profundizar en las estrategias discursivas que caracterizan el habla del profesorado y del alumnado desde el prisma del género, haciendo hincapié en los puntos que son de nuestro interés.

2.3. Los rasgos del habla del profesorado. Asimetría y estrategias discursivas para guiar el proceso educativo.

Como se deduce de los dichos de Coll (2001) y Edwards y Mercer (1988), las reglas básicas del discurso educacional permiten construir formas de diálogo en los entornos de enseñanza y aprendizaje formal que se distinguen de aquellas formas que se pueden apreciar en otros contextos de actividad social, por ejemplo y en el caso del profesorado, promover aprendizajes y construir las relaciones de aula (Castellà et al., 2007).

Esto no significa que el habla del profesorado y del alumnado se presente de manera homogénea, es más – y de acuerdo a los dichos de Castellà et al. (2007) – el hecho que profesorado y alumnado cumplan un papel diferente dentro del aula, genera que sus discursos adquieran diferentes propiedades y, además, que sean desplegados con

diferentes funciones. Por tanto, los diálogos que se establecen dentro del aula y particularmente sus enunciados, pueden ser estudiados en función de quién los emite (profesorado o alumnado), al igual que de acuerdo al propósito con que son producidos, por ejemplo, para promover la construcción de conocimiento y/o para establecer las relaciones interpersonales del aula.

Castellà et al. (2007) subrayan que el discurso del profesorado presenta dos características básicas: (a) la asimetría y (b) la promoción de aprendizajes y el establecimiento de las relaciones sociales. La asimetría y siempre siguiendo a Castellà et al. (2007), se define por el importante nivel de control que tiene el profesorado sobre el rumbo que tome la actividad discursiva – educativa del aula. Este control se explica porque al profesorado – el sistema educativo y la sociedad en general – le asignan una importante función como enseñante. Respecto a la segunda característica, Castellà et al. (2007) señalan que el profesorado dialoga con el alumnado, principalmente, para favorecer la construcción de nuevos y mejores aprendizajes y para establecer las relaciones sociales del aula.

2.3.1. La asimetría en el habla del profesorado.

Uno de los rasgos distintivos del habla del profesorado es su asimetría, lo cual se debe a que el sistema educativo y la sociedad en general le ha atribuido un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que – y para lograr sus acometidos – los diálogos, acciones y actividades están (o se esperaría que estuviesen) controladas y orientadas por el profesorado (Castellà et al., 2007). De acuerdo con Castellà et al. (2007), el carácter asimétrico en la relación profesorado – alumnado permite establecer distinciones entre el rol del profesorado y del alumnado, siendo una de ellas el hecho que el profesorado puede decidir quién, cómo y cuándo habla el alumnado.

El importante control que el profesorado tiene sobre la forma que adquiere la comunicación dentro del aula y el hecho que las reglas básicas de la educación formal sean implícitas y por tanto se tiendan a desplegar de manera involuntaria, podría provocar, de acuerdo a las propuestas de Colás y Villaciervos (2007), Jiménez (2011) y Wertsch (1999), que los propósitos con que el profesorado despliega su habla con niñas y con niños estén mediados por sus creencias de género; lo cual ya fue advertido – en alguna medida – por Coll (2001) y Edwards y Mercer (1988). Coll (2001) señala que las reglas básicas del discurso educativo se ven determinadas por elementos de orden social, lo que – a nuestro juicio – involucra las creencias de género del profesorado. Mientras que Edwards y Mercer (1988) concluyen que las reglas del espacio educativo formal pueden "(…) representan rasgos importantes de la visión del mundo de la comunidad académica establecida." (p.75).

Ahora bien y más allá de las creencias de género que pueden estar involucradas en la definición de las reglas y la construcción asimétrica de la relación dentro del aula, cuestión que, como ya se ha dicho, será profundizada en el capítulo tercero, la asimetría en el habla del profesorado es desplegada, principalmente, con un doble propósito. En primer lugar, promover la construcción de conocimiento significativo en el alumnado y, en segundo lugar, construir y delimitar las relaciones sociales que se establecen como válidas y apropiadas dentro de las dinámicas educativas del aula (Castellà et al., 2007). La posibilidad de identificar propósitos diferentes dentro del habla que el profesorado despliega en interacción con su alumnado, conlleva, y en función de nuestros referentes teóricos, que cada propósito porta determinados enunciados que permiten caracterizarlos y diferenciarlos el uno del otro.

2.3.2. El doble propósito en el habla del profesorado.

Castellà et al. (2007), al igual que Cubero (2005), subrayan que son dos las formas clásicas en que los estudios se aproximan al habla del profesorado, pero esto no conlleva que sean las únicas. La primera de ellas refiere a cómo se favorece la construcción de conocimiento en el alumnado y la segunda se centra en cómo se construyen las relaciones sociales de aula entre profesorado y alumnado.

Respecto a las estrategias discursivas que buscan favorecer el aprendizaje significativo en el alumnado, autores como Coll (2001) y Mercer (1997) realizan un importante aporte identificando y describiendo los recursos que suelen ser desplegados por el profesorado para favorecer la construcción de conocimiento.

Al centrar la atención en las estrategias dialógicas que tienen como fin la construcción y delimitación de las relaciones interpersonales del aula, Castellà et al. (2007) sostienen que la propuesta de Brown y Levinson (1978) en torno a la cortesía lingüística se transforma en un medio útil para estudiar los recursos que despliega el profesorado para establecer las relaciones sociales del aula.

Es así que las propuestas en torno a las estrategias para promover aprendizajes y establecer las relaciones de aula se establecen como un primer paso para estudiar los rasgos que adquiere el habla del profesorado de Educación Infantil con su alumnado en general y con niñas y niños en particular.

2.3.2.1. Estrategias para guiar la construcción de conocimiento.

De acuerdo con Coll (2001), autores como Barnes (1976) y Lemke (1993), al igual que Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997), definen las estrategias discursivas que despliega el profesorado para favorecer aprendizajes en el alumnado.

Mercer (1997), frente a las estrategias dialógicas que despliega el profesorado para promover la construcción de conocimiento, subraya:

> Los profesores de los colegios y de otras instituciones educativas utilizan el lenguaje para llevar a cabo sus propósitos (…). Uno de sus propósitos es guiar la actividad de aprendizaje de sus estudiantes según las órdenes requeridas por un currículum (…). Hay ciertas técnicas comunes que los profesores utilizan para conseguirlo. Los profesores quizás no sean necesariamente conscientes de las técnicas que utilizan; y pueden variar tanto la cantidad como la calidad de cualquiera de las técnicas que utilizan. Sin embargo, estas técnicas son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta (p.36).

Mercer (1997), al reconocer que el profesorado puede no ser consciente de las estrategias discursivas que despliega, vuelve a abrir la posibilidad de que los recursos discursivos del profesorado, tales como aquellos que buscan promover el aprendizaje, estén determinados por sus creencias de género, así como por otro tipo de creencias, entre las cuales se pueden encontrar las vinculadas a su quehacer pedagógico.

Para abordar las estrategias discursivas que utiliza el profesorado con el propósito de favorecer la construcción de conocimiento, nos basaremos en la propuesta de Mercer (1997) y en la recopilación que realiza Coll (2001) a partir de diversos autores que han estudiado las estrategias y recursos semióticos del profesorado para promover aprendizajes en el alumnado, lo cual será complementado con los aportes de Dickinson et al. (2008) y Early et al. (2010) en torno a la relevancia de considerar los intercambios comunicativos entre el profesorado de educación infantil y su alumnado, población que es el foco de atención del presente estudio.

Mercer (1997) identifica una serie de recursos discursivos en el profesorado y que promueven el aprendizaje:

(a) Obtener conocimiento: De acuerdo con Mercer (1997), el profesorado utiliza esta estrategia para solicitar información al alumnado, permitiéndole verificar el real conocimiento del alumnado frente a su solicitud.

Edwards y Mercer (1988), señalan que el profesorado busca obtener conocimiento de su alumnado principalmente a través de pistas, las que tienden a ser utilizadas en conjunto con las preguntas. En esta misma línea, Mercer (1997) señala que la razón para usar pistas podría estar en tres motivos: (a) permite que el alumnado forme parte activa, pero limitada del diálogo; (b) permite al profesorado dejar de lado el monólogo y (c) permite la evocación de episodios memorables, los que son un apoyo para que el alumnado recuerde el conocimiento, pudiendo reconstruirlo más tarde.

(b) Dar respuesta a los aportes del alumnado: Para el autor, el profesorado utiliza esta estrategia cuando elabora sus enunciaciones a partir de los dichos del alumnado. Estas enunciaciones pueden rechazar de plano o ignorar los aportes del alumnado, pueden confirmar o repetir las contribuciones del alumnado o pueden reformular lo expresado por el alumnado (Mercer, 1997).

(c) Describir la experiencia compartida: De acuerdo con Mercer (1997), el profesorado despliega esta estrategia para que el alumnado construya aprendizajes significativos, por medio de la relación entre sus conocimientos previos y los nuevos.

Mercer (1997) enfatiza que esta estrategia se puede apreciar en tres elementos. En primer lugar, el profesorado al desplegar este tipo de estrategia suele utilizar frases donde se incorpora como hablante. En segundo lugar, el profesorado puede utilizar la recapitulación, es decir, sintetizar o resumir lo que el alumnado ha llevado a cabo para favorecer uno o más aprendizajes; y, en tercer lugar, esta estrategia también se puede

apreciar cuando el profesorado despliega la recapitulación reconstructiva, es decir, el profesorado busca "(…) «reescribir la historia» para encajar mejor los hechos dentro del marco pedagógico" (Mercer, 1997, p.45).

Por otra parte, Coll (2001) recopila una serie de recursos semióticos y estrategias discursivas que el profesorado despliega para promover la construcción de conocimiento.

CUADRO 2.2. Recursos semióticos y estrategias discursivas del profesorado.

Recursos semióticos y estrategias discursivas
A. Llamar la atención sobre elementos presentes en el contexto físico o sobre aspectos de la actividad en curso o de sus resultados.
Funciones 1. Establecer referencias compartidas. 2. Reestablecer la referencia compartida después de un malentendido o de una ruptura. 3. Destacar los aspectos que se consideran más significativos de la situación.
B. Solicitar al alumnado información que el profesorado considere relevante y que puedan ser vinculados al contenido o actividad en curso.
Funciones 1. Obtener información sobre experiencias y conocimientos previos y así establecer un primer nivel de intersubjetividad. 2. Ofrecer oportunidades para explorar y debatir ideas y propuestas. 3. Realizar controles de los significados construidos a propósito de lo realizado.
C. Relacionar lo que se hace, se dice o habla con experiencias y conocimientos que ha adquirido, supuestamente, el alumnado fuera del contexto escolar
Funciones 1. Establecer un mínimo de intersubjetividad ante los nuevos contenidos o experiencias de aprendizaje. 2. Establecer un conjunto de significados que puedan considerarse como compartido y al alcance de quienes participan. 3. Ayudar a los interlocutores a establecer puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo y el previo.

Recursos semióticos y estrategias discursivas
D. Describir la actividad conjunta que se ejecuta por medio de un lenguaje común.
Funciones 1. Establecer los significados que son posibles de compartir, a partir de la experiencia conjunta. 2. Establecer una base de significados compartidos que pueda ser usada como plataforma para construir otros.
E. Hablar de las actividades que se desarrollan, de sus resultados y contenidos utilizando, permanentemente, la primera persona plural.
Funciones 1. Promover en el alumnado el sentimiento de que el aprendizaje es un proceso compartido. 2. Ofrecer modelos de indagación y exploración de significados con los que pueda identificarse. 3. Comprometer al alumnado en una visión colectiva y compartida del aprendizaje.
F. Pronunciarse sobre las aportaciones del alumnado aceptándolas o rechazándolas.
Funciones 1. Validar los significados construidos por el alumnado de acuerdo con la interpretación que el profesorado hace de sus aportes y lo que considera como conocimiento válido. 2. Mantener y ejercer control sobre lo que hace y aprende el alumnado.
G. Reaccionar a las aportaciones del alumnado mediante repeticiones, paráfrasis o reformulación de las mismas.
Funciones 1. Llamar la atención sobre los significados que manifiesta el alumnado y a los que el profesorado les otorga importancia, sea porque revelan, a su juicio, una comprensión correcta que quiere reforzar o porque ponen de manifiesto, a su juicio, una comprensión errónea que quiere corregir. 2. Proporcionar una versión más ordenada o matizada de los significados compartidos. 3. Llamar la atención sobre el alumnado con el fin de presentar las aportaciones de un alumno/a en particular como conocimiento deseable.
H. Reaccionar a las aportaciones del alumnado mediante reelaboraciones o reconceptualizaciones de las mismas.
Funciones 1. Corregir los errores o ambigüedades que el profesorado detecta en los significados construidos por el alumnado. 2. Ampliar los significados elaborados por el alumnado destacando relaciones no evidentes entre ellos y otros aprendizajes. 3. Destacar la importancia de determinados aprendizajes construidos, a los que el profesorado les otorga especial relevancia

Recursos semióticos y estrategias discursivas
I. Variar la perspectiva de referencia utilizada para hablar de los contenidos o para describir la actividad y sus resultados.
Funciones 1. Llevar al alumnado, cuando es el profesorado quien usa esta estrategia, hacia la construcción de significados compartidos cada vez más generales, complejos y precisos. 2. Mostrar a los interlocutores, cuando es el alumnado quien usa esta estrategia, el nivel de generalización, complejidad y precisión alcanzado en la construcción compartida.
J. Hacer recapitulaciones literales, síntesis o resúmenes de los contenidos o actividades desarrolladas y sus resultados.
Funciones 1. Destacar los significados construidos a los que el profesorado le otorga importancia. 2. Ayudar al alumnado a tomar consciencia de los significados construidos que pueden ser utilizados eventualmente como plataforma para nuevos aprendizajes. 3. Reforzar la asimilación y comprensión de los conocimientos construidos.

Fuente: Adaptado de Coll (2001)

Las estrategias discursivas que Coll (2001) y Mercer (1997) identifican en el habla del profesorado permiten destacar algunos elementos significativos bajo nuestra perspectiva. En primer lugar, es indicativo de la presencia de formas comunes en el habla del profesorado, es decir, de un tipo de género discursivo. En segundo lugar, la presencia de rasgos comunes en la forma en que el profesorado promueve el conocimiento en el alumnado permite sistematizar el estudio de dichos recursos desde el prisma del género; y, en tercer lugar, es indicativo, en términos de Jiménez (2011) y Wertsch (1993), de la privilegiación de determinados recursos que bajo el criterio del profesorado son los más eficaces para asegurar el aprendizaje del alumnado.

Desde el ámbito de la Educación Infantil también se reconoce la influencia de los recursos discursivos del profesorado en las dinámicas de aula y en los rasgos que adquiera el aprendizaje del alumnado (Dickinson et al., 2008; Early et al., 2010).

Sin embargo y como subrayan Dickinson et al. (2008), a partir de los postulados de Dickinson, Watson y Farran (2007), son escasas las investigaciones que detallan los rasgos de las estrategias discursivas que despliega el profesorado de Educación Infantil al interactuar con su alumnado. Nelson (1996) y Tomasello (1999) – citados por Dickinson et al. (2008) – señalan que los intercambios comunicativos son fundamentales para el desarrollo de las personas, lo cual lleva a Dickinson et al. (2008) a concluir que el desconocer, concretamente, qué componentes del discurso del profesorado facilitan o dificultan el desarrollo del alumnado en una de las etapas de la vida más importantes para el desarrollo humano se transforma en un problema, ya que – y como destacan los/as autores/as junto a Dickinson (2006) – no se tiene certeza de cuáles son los patrones conversacionales que promueven, realmente y en éste nivel educativo, el desarrollo apropiado de niñas y niños (y de aulas de calidad).

Pese a esta dificultad, las investigaciones en Educación Infantil subrayan dos elementos. En primer lugar, que el profesorado utiliza, principalmente, las preguntas de reflexión y la ampliación de la información como medios para promover aprendizajes (Dickinson et al., 2008); y, en segundo lugar, enfatizan que, en términos generales, los intercambios dialógicos en las aulas infantiles no se caracterizan por estar orientados a la promoción de aprendizajes, lo cual se aprecia en cómo el profesorado, de manera permanente, desaprovecha potenciales situaciones de aprendizaje (Dickinson et al., 2008) y en que el alumnado pasa una proporción importante del tiempo en actividades sin un objetivo pedagógico claro (Early et al., 2010)

Dickinson et al. (2008), además de enfatizar el notorio uso de preguntas de reflexión y de la amplicación de temas para la promoción de aprendizajes, también destaca otro tipo de estrategias, como el modelado y las explicaciones. De acuerdo con Dickinson et al.

(2008) estos recursos son escasos, lo cual refleja la baja calidad de las estrategias discursivas que utiliza el profesorado para promover la enseñanza y aprendizaje, lo cual sumado a la poca continuidad en los diálogos que entabla el profesorado con su alumnado, denota la falta de conciencia sobre los efectos del habla en las posibilidades de desarrollo del alumnado.

2.3.2.2. Estrategias para establecer las relaciones sociales del aula.

Respecto a las estrategias discursivas vinculadas a la promoción de las relaciones dentro del aula, Castellà et al. (2007) señalan que profesorado y alumnado, para promover el logro de los objetivos educativos, deben definir la forma en que se relacionarán.

Para Castellà et al. (2007), la teoría de la cortesía lingüística de P.Brown y S.Levinson (1978) es uno de los modelos teóricos que favorece el estudio de la forma en que profesorado y alumnado construyen sus relaciones dentro del aula. Es más, indican que es el modelo teórico más utilizado hasta el momento, siendo afín con los postulados del enfoque sociocultural.

El modelo teórico desarrollado por P.Brown y S.Levinson (1978) analiza la forma en que se construyen las relaciones entre las personas que mantienen un diálogo, siendo el concepto básico de la propuesta el de *imagen*. Esto también es destacado por Castellà et al. (2007), quienes concluyen que el núcleo de la propuesta teórica de P.Brown y S.Levinson es el concepto de imagen, correspondiendo a la forma en que quien emite los enunciados se muestra ante la persona que cumple el rol de oyente, destacando el esfuerzo que realizan las personas por "(…) proteger la propia imagen y, a la vez, en no agredir la de los demás" (Castellà et al., 2007, p.23).

En esta misma línea, Castellà et al. (2007) – a partir de los dichos de Brown y Levinson (1978) – señalan que, en contextos educativos formales, profesorado y alumnado despliegan una variedad de recursos discursivos que les permiten construir y definir las relaciones interpersonales con quienes participan de las diferentes actividades que se desarrollan en el aula, estrategias que deberían buscar la protección de la imagen.

Las estrategias basadas en la teoría de la cortesía lingüística reflejan "(…) diferentes grados de esfuerzo, para minimizar el riesgo o maximizar el éxito (…)" (Castellà et al., 2007, p.23) de quienes hablan dentro de una situación concreta. Desde el prisma educativo y siguiendo a Castellà et al. (2007), esto significa que profesorado y alumnado, pero por sobre todo el primero, tiene la posibilidad de escoger – consciente o inconscientemente – cómo es que construirá las relaciones interpersonales del aula que, bajo su concepción, le permiten alcanzar las metas educativas.

Desde el mundo educativo formal y de acuerdo a las ideas de Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007), profesorado (y alumnado) despliegan una serie de estrategias discursivas que denotan grados diferentes de preocupación por el efecto de sus enunciaciones en quien cumple la función de oyente. Si bien Brown y Levinson (1978) clasifican las estrategias de cortesía en recursos que amenazan la imagen de la persona y recursos que evitan dicha amenaza, sólo destacaremos aquellos que Castellà et al. (2007) establecen como significativos desde una perspectiva educativa. Estos recursos son:

(a) *Estrategias abiertas y directas:* Quien habla hace ver su intención de manera clara. Al usar este tipo de estrategias la persona está preocupada, principalmente, por lograr su acometido más que por las consecuencias que tengan sus dichos en la imagen de la(s)

persona(s) a la(s) cual(es) dirige el mensaje (Brown y Levinson, 1978; Castellá et al., 2007).

(b) *Estrategias abiertas e indirectas con cortesía positiva:* Quien habla lo hace con el propósito de reforzar la imagen del oyente. Este tipo de estrategias refleja cercanía, cordialidad y una valoración positiva de la persona a la cual se dirige el mensaje (Brown y Levinson, 1978; Castellà et al., 2007).

(c) *Estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa:* De acuerdo con Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007), estas estrategias buscando atenuar, en alguna medida, los efectos negativos que podrían tener los dichos en la otra persona. Para ello, y de acuerdo con Castellà et al. (2007), la persona utiliza algunos recursos que podrían facilitar la relación.

(d) *Estrategias encubiertas o indirectas:* Para Brown y Levinson (1978), pero por sobre todo a partir de la interpretación de Castellà et al. (2007), este tipo de recursos se aprecia cuando quien habla no da a conocer explícitamente su propósito, delegando la responsabilidad en la asignación de sentido a quien cumple el rol de oyente.

En la teoría propuesta por Brown y Levinson (1978) y como lo destaca Castellà et al. (2007) desde el prisma de la educación formal, el despliegue de una u otra estrategia está muy vinculado a la distancia social que se construya entre profesorado y alumnado, distancia que se transforma en un elemento fundamental para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Castellà et al. (2007) la clave para favorecer un contexto apto para el proceso de enseñanza y aprendizaje está en "(…) conseguir un *equilibrio entre autoridad y empatía* que fortalezca la autoridad de los docentes sin amenazar la

imagen de los estudiantes y que, al mismo tiempo, permita acercarse a ellos sin amenazar su propia imagen (…)" (p.55)

Bajo este prisma, y si consideramos el carácter ideológico que M.Bajtín le atribuye a los enunciados (Silvestri y Blanck, 1993), aquello que significa social y culturalmente ser alumna o alumno podría constituirse como un elemento influyente en el nivel de distancia con que el profesorado construye las relaciones interpersonales dentro del aula con ellas y ellos. Situación que se apreciará en el capítulo tercero, en artículos como el de Chen y Rao (2011), permitiéndonos elucubrar que las creencias de género del profesorado van configurando maneras diferentes de construir las relaciones sociales con niñas y niños, siendo indicativo de niveles distintos de distancia social.

Desde una mirada de género, el modelo de Brown y Levinson (1978) no está exento de críticas. Mills (2002), autora afin a los estudios de género, enfatiza dos críticas. La primera, es que el modelo refleja una visión eurocéntrica, puesto que generaliza los rasgos de cortesía, definiéndolos como transversales a las sociedades y culturas (Mao, 1994, citado por Mills, 2002). Mientras que la segunda crítica, es que presenta dificultades para ir más allá del análisis de las propias frases, es más Mills (2002) destaca a Janet Holmes frente a esta crítica. De acuerdo con Mills (2002), J.Holmes sostiene que la cortesía, su significado y sentido no se encuentra dentro de las formas lingüísticas. Mills (2002) y a partir de los dichos de Janet Holmes, subraya que para definir lo que es cortés se deben analizar todos los factores – verbales, no verbales y situacionales – involucrados en la definición de una enunciación como cortés. Esto la lleva a hacer hincapié en que – bajo este prisma – ya no se debería hacer referencia a una lingüística de la cortesía, sino que se debería hablar del discurso de la cortesía.

Sin embargo, y pese a las críticas que genera el modelo, Cazden (1988, citada por Castellà et al, 2007), autora afín con el enfoque sociocultural, también destaca el modelo propuesto por Brown y Levinson. La autora señala que el profesorado puede poner en riesgo la imagen del alumnado, al igual que tiene la posibilidad de atenuar el efecto de esta amenaza por medio de recursos de cortesía.

Al centrar la atención en la construcción de las relaciones sociales en la Educación Infantil, estudios como el de Hamre y Pianta (2001) destacan que la forma en que el profesorado se relaciona con su alumnado es un factor predictor de la conducta y rendimiento académico del alumnado. A esto, Dobbs, Arnold y Doctoroff (2004), agregan que son escasas las investigaciones que estudian cómo el profesorado atiende o se relaciona con su alumnado, a lo cual se suma la falta de estudios donde se vinculen los rasgos de la relación profesorado – alumnado con factores sociales que caractericen al alumnado (p.e. etnia, origen social y educativo, sexo, etc).

Por su parte, Slider, Noell y Williams (2006), y a través de la recopilación bibliográfica, establecen que la gestión eficaz del aula está asociada a las instrucciones didácticas, al modelado, al juego de roles y a la retroalimentación. A partir de esta información, Slider et al. (2006) llevaron a cabo una intervención en la cual promueven la adquisición, por parte del profesorado, de algunas de las estrategias antes mencionadas. Una vez finalizada la intervención, concluyeron que ésta tuvo un efecto positivo en el profesorado, mejorando su capacidad de gestionar su comportamiento, lo cual contribuyó a la construcción de un ambiente educativo positivo.

Si consideramos los dichos de Dobbs et al. (2004) sobre la escasez de conocimiento en torno a cómo el profesorado construye sus relaciones con el alumnado, sumado a los dichos de Hamre y Pianta (2001) sobre al efecto que tiene la relación profesorado –

alumnado en el futuro educativo de niñas y niños, es que concordamos con Castellà et al. (2007) al señalar que el modelo propuesto por Brown y Levinson (1978) se presenta como una herramienta útil para caracterizar los recursos discursivos que utiliza el profesorado para construir las relaciones interpersonales del aula y que, bajo el juicio del profesorado, se definen como idóneas para asegurar ambientes positivos de aprendizaje. Recursos que – y siguiendo las ideas de Castellà et al. (2007) – si bien son desplegados con la convicción de querer favorecer un ambiente que se base en la enseñanza y aprendizaje, podrían adquirir rasgos que dificulten la construcción de ambientes positivos para el aprendizaje. Lo cual también es destacado por Dickinson et al. (2008), quienes indican – a partir de la recopilación de una serie de investigaciones – que algunos de los recursos discursivos del profesorado pueden ser contraproducentes para la construcción de entornos que favorezcan el aprendizaje.

Autores como Coll (2001), Cubero (2005) y Dickinson et al. (2008) han contribuido a develar el rol primordial que juega el lenguaje y en particular los intercambios discursivos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando algunos elementos discursivos que contribuyen a un proceso de aprendizaje significativo. Como indica Cubero (2005) "(…) la construcción de nuevos conceptos es posible, básicamente, a través del *discurso* en que se implican profesor y alumnos" (p.159).

Cubero (2005), al indicar que la construcción de conocimiento depende tanto del discurso educativo como de la implicación del profesorado y alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, vuelve a poner el acento – al igual como se hizo en el capítulo uno – en que el proceso de aprendizaje, en nuestro caso del género, depende tanto del profesorado, de quienes cumplen el rol de pares, como del propio aprendiz.

2.4. Los rasgos del habla del alumnado. Estrategias discursivas en contextos educativos formales.

De acuerdo con A.Candela (2005), el alumnado – al igual que el profesorado – ejerce una influencia primordial en el rumbo que tome la actividad discursiva – educativa. Bajo esta perspectiva y para entender las funciones que – desde el prisma del género – adquieren las estrategias discursivas del profesorado en interacción con alumnas y alumnos es requisito considerar los enunciados que produce el alumnado durante dichas interacciones.

Estos dichos nos llevan, en función de nuestros propósitos, a concentrar la atención en las características que presenta el habla del alumnado que asiste a la Educación Infantil.

2.4.1. El habla del alumnado en Educación Infantil.

Al considerar la población en que se concentra el estudio, los estudios que analizan el habla del alumnado en Educación Infantil son escasos, situación que se torna aún más compleja cuando se trata de población de tres o menos años de edad que asiste a Jardines Infantiles.

Debido a la escasez de estudios que revisan el habla de niños y niñas de tres o menos años de edad, es que nos guiaremos por los aportes de M.A.K.Halliday, para quien "(…) el aprendizaje del lenguaje no es sólo un aprendizaje más; es también el aprendizaje de las bases del aprendizaje (…)" (Coll, 2001, p.394). Por tanto y para Coll (2001), la propuesta de M.A.K.Halliday es afín con un enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje. Además, M.A.K.Halliday (1982a) presenta similitudes con el pensamiento de los estudios sobre género y habla del alumnado, ya que reconoce que la adquisición

del lenguaje está determinada por factores de orden social (p.e. género) y que estos factores – al estar insertos en una cultura en particular –, de una u otra manera, provocan que las personas y su lenguaje adquieran propiedades similares, como lo podría ser en el caso de las categorías mujeres y hombres; categorías que, siguiendo a Bengoechea (2011), si bien no son homogéneas en su interior sí presentan rasgos básicos en su habla que permiten diferenciarlas.

2.4.2. Las estrategias discursivas del alumnado en Educación Infantil.

M.A.K. Halliday (1982a) subraya, al igual que Vygotsky (Wertsch, 1988), que existe una línea natural del desarrollo y otra social o ecológica como él la llama.

> Biológicamente, todos somos semejantes, por lo que toca a la capacidad para aprender la lengua; como especie, poseemos esa capacidad, lo mismo que poseemos la capacidad para mantenernos erguidos, y caminar (…) Por otra parte, ecológicamente, cada uno de nosotros es único, puesto que el modelo ambiental nunca se repite exactamente y porque la experiencia de un individuo jamás es igual a la de nadie.
>
> Sin embargo, (…) la calidad única del individuo debe calificarse con respecto a su cultura (…) un niño aprende el lenguaje que oye a su alrededor; si crece en una sociedad de habla inglesa, aprende inglés (…) Además, aprende la variedad dialéctica de inglés que corresponde a su subcultura (…): clase obrera de Londres, clase media urbana del Norte (…) y así sucesivamente (p.35).

Si bien Halliday (1982a) no alude directamente a una subcultura desde el punto de vista del género, sí destaca que los rasgos que adquiere el lenguaje de las personas se deben a los contextos sociales en que han participado. Bajo esta perspectiva, si niñas por un lado y niños por el otro son expuestos a formas particulares y diferenciadas de habla, entonces, esos niños y esas niñas, adquirirán y tenderán a hacer uso del lenguaje de manera diferente, lo cual provoca – y siguiendo el planteamiento de de Maccoby (1998)

– que niñas y niños tengan acceso a experiencias, conversaciones y aprendizajes diferentes.

Son tres las razones que nos han llevado a considerar a M.A.K. Halliday como un autor cuya propuesta se torna relevante para el estudio, lo cual no niega la existencia de otras propuestas que también podrían dar respuesta a los propósitos del estudio[4]. En concreto, los motivos que nos llevan a seleccionar la propuesta de Halliday son:

(a) En primer lugar, Halliday (1982a, 1982b) construyó sus postulados sobre las funciones con que su hijo utilizaba el lenguaje, siendo éste hecho uno de los alicientes para utilizar su propuesta, ya que son niñas y niños pequeñas/os con quienes la población de estudio se desempeña. Por otra parte y desde un enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje, Coll (2001) destaca a Halliday porque "(…) tiene evidentes puntos de contacto con los planteamientos de otros autores que, adoptan puntos de vista cercanos a los enfoques socioculturales (…) del desarrollo y del aprendizaje (…)" (p.394).

(b) En segundo lugar, y como ya se ha anunciado, Coll (2001) destaca a M.A.K Halliday como un autor afín con los postulados del enfoque sociocultural y cuyos aportes son relevantes para entender el habla infantil. Así, las funciones que M.A.K. Halliday reconoce en el habla de niños y niñas se vuelven una herramienta relevante para el análisis del discurso del profesorado, ya que la comprensión del habla infantil permite, en este caso, comprender los enunciados que el profesorado despliega cara a cara con niñas y con niños.

[4] Para profundizar sobre otras propuestas en torno a las funciones del habla infantil se puede recurrir a Aguado (2001)

(c) Y, en tercer lugar y como indicaremos en el siguiente capítulo, los postulados de Halliday presentan similitudes con los postulados de los estudios de género. Ambos enfoques subrayan que si bien existen factores asociados a la persona, los cuales determinan su construcción del lenguaje como única, hay cuestiones culturales que moldean sus formas de discurso y las hacen similares a las formas de habla de subgrupos (p.e. mujeres y hombres) que pertenecen a la misma cultura (p.e. Bengoechea, 2011).

La relevancia que M.A.K.Halliday (1982a) le asigna al lenguaje y al contexto social es la base para considerar que su propuesta es pertinente para el presente estudio, ya que – para el autor y en función de nuestros propósitos – para poder entender el sentido y significado de las enunciaciones que forman parte del diálogo, debemos conocer el sentido y significado con que se producen los enunciados de las personas involucradas.

Es así que Coll (2001), llega a concluir que la propuesta de Halliday es coherente con el enfoque sociocultural, puesto que "(…) buscan en los intercambios comunicativos y en la naturaleza semiótica del lenguaje la clave para explicar la construcción individual y social de la mente humana (…)" (p.394).

M.A.K.Halliday (1982a, 1982b) establece que el habla infantil cumple siete funciones. Estas son, en orden de aparición: (a) Instrumental, (b) Reguladora, (c) Interaccional, (d) Personal, (e) Heurística, (f) Imaginativa y (g) Representativa.

(a) *Instrumental:* Niñas y niños utilizan su lenguaje para obtener algo, permitiéndoles alcanzar su acometido (Halliday, 1982a). En otras palabras, "El niño se da cuenta de que el lenguaje se usa como medio para que las cosas se realicen" (Halliday, 1982b,

p.4), función que de acuerdo con el autor se expresa en el "quiero" (Halliday, 1982a, p.31).

(b) *Regulador:* Niñas y niños despliegan su lenguaje con el objeto de ejercer influencia en alguien que en ese momento se torna relevante para él o ella (Halliday, 1982a), es decir, "(…) la utilización del lenguaje como medio regulador de la conducta de los demás" (Halliday, 1982b, p.4). Para Halliday (1982a, p.31) esta función se refleja en "haz lo que te digo".

(c) *Interaccional:* Esta función del lenguaje se aprecia en el "yo y tú" (Halliday, 1982a, p.31), teniendo como meta involucrar a alguien, es decir, hacer participe de aquello que realiza a otra persona que en ese momento se torna relevante para él o ella, o bien evitar la participación de dicha persona (Halliday, 1982a, 1982b).

(d) *Personal:* Esta función "(…) se halla vinculado con su conciencia del lenguaje, como un aspecto de su propia individualidad (…) en el desarrollo de su personalidad, el lenguaje desempeña un papel fundamental" (Halliday, 1982b, p.6). En otras palabras, niñas y niños expresan, entre otros aspectos, su opinión (Halliday, 1982b). Esta función se observa según Halliday (1982a, p.31) en el "aquí estoy".

(e) *Heurística:* Niñas y niños utilizan "(…) el lenguaje como un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender sobre las cosas" (Halliday, 1982b, p.7). Esta función se despliega con el objeto de conocer el mundo, tanto cercano como lejano, que es de su interés (Halliday, 1982a, 1982b), lo cual manifiesta, principalmente, a través del "dime por qué" (Halliday, 1982a, p.31).

(f) *Imaginativa:* Niñas y niños despliegan el lenguaje para crear su propia realidad, pudiendo invitar a alguien a que participe del mundo que ha creado (Halliday, 1982a, 1982b). En otros términos, "(…) el entorno del niño creado lingüísticamente no tiene por qué ser una copia exacta del mundo de la experiencia, ocupado por personas, cosas y acontecimientos. Puede ser un mundo de sonido puro, construido a partir de secuencias rítmicas (…)" (Halliday, 1982b, p.8). La función se refleja en "finjamos" (Halliday, 1982a, p.31).

(g) *Representativa o informativa:* "El lenguaje es, además de todos sus otros aspectos, un medio de manifestar, de expresar propuestas" (Halliday, 1982b, p.8). Niños y niñas despliegan su lenguaje para informar acerca de algo que es de su interés (Halliday, 1982a, 1982b). Esta función, señala Halliday (1982b), es la más cercana al modelo las personas adultas y la que niños o niñas utilizan con menos frecuencia y se entiende por medio de la expresión que Halliday (1982a, p.31) denomina "tengo algo que decirte".

A partir de las funciones identificadas por M.A.K.Halliday, se destaca, desde una perspectiva educativa y tal como lo hicera A.Candela (2005), que las características que adquieran los diálogos dependen del profesorado y del alumnado, así como de las roles que ellas y ellos cumplen dentro de dicho espacio educativo y de los elementos que definen al contexto y a la actividad.

Por tanto y como se deduce de los postulados de Coll (2001), Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997) sobre las reglas básicas de comunicación educativa y de las estrategias para promover la construcción de conocimiento, así como de la propuesta de Brown y Levinson (1978) y de los dichos de Castellà et al. (2007) sobre el control de las relaciones sociales y del modelo de Halliday (1982a, 1982b) en torno a las funciones del lenguaje en niñas y niños pequeñas/os, si el lenguaje está determinado por aspectos

culturales, entonces y de acuerdo a lo que nos convoca y hemos descrito, las formas discursivas entre profesorado y alumnado deberían estar influidas por cuestiones de género, por ejemplo.

Capítulo 3. Las estrategias discursivas en el contexto educativo formal desde un enfoque de género……... 107

3.1. Trayectoria de los estudios de género, discurso y educación……..... 108

3.2. El habla del profesorado desde una perspectiva de género……. 111

3.2.1. La asimetría en el habla del profesorado desde los estudios de género.. 112

3.2.2. Las estrategias discursivas del profesorado y sus posibles efectos a partir de los estudios de género……. 115

3.2.2.1. Las estrategias discursivas para promover la construcción de conocimiento desde el prisma del género y algunos de sus posibles efectos……. 116

3.2.2.2. Las estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula desde el prisma del género y algunos de sus posibles efectos…….. 121

3.3. El habla del alumnado desde una perspectiva de género…… 128

3.3.1. Las formas de habla del alumnado. Una construcción social y situada.. 128

3.3.2. El habla del alumnado en la educación formal. Estrategias discursivas y posibles efectos…….. 131

3. Las estrategias discursivas en el contexto educativo formal desde un enfoque de género.

Bajo el prisma en que nos situamos, se ha señalado que el aula y, por tanto, la actividad discursiva que desarrollan profesorado y alumnado, está influida por marcos sociales superiores (p.e. Coll y Solé, 2001), por lo que los diálogos que ahí se producen guardan relación con conocimientos generalizados dentro de una misma sociedad y cultura. Dentro de estos conocimientos generalizados – y como lo destacaran Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011) – están las creencias de género, las cuales al formar parte del macrosistema deberían ejercer algún tipo de influencia en los rasgos que adquieran las estrategias discursivas que despliega el profesorado en interacción con su alumnado.

Lo señalado se aprecia en los estudios de género que analizan la interacción profesorado – alumnado, investigaciones que – si bien exhiben diferencias en sus resultados, conclusiones y discusiones – tienden a señalar que el profesorado establece más diálogos educativos con niños que con niñas (p.e. Koch, 2003) y que los niños están expuestos a una relación más conflictiva con el profesorado que las niñas (p.e. Chen y Rao, 2011). Si consideramos, como dice Cubero (2005), que el aprendizaje se produce principalmente a través del discurso, entonces, podemos pensar que las diferencias que establece el profesorado con su alumnado se deben a diferencias que realiza en la asimetría que construye con niñas y con niños, y en las estrategias dialógicas que despliega con unas y con otros, generando diversas consecuencias en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del alumnado, así como en la construcción de ambientes educativos de calidad.

3.1. Trayectoria de los estudios de género, discurso y educación.

Coffey y Delamont (2000) – en su texto *Feminist and the classroom teacher: Research, praxis and pedagogy* – destacan que las primeras investigaciones realizadas en contextos educativos y que revisan la interacción profesorado – alumnado fueron desarrolladas por D.Spender (1982) y M.Stanworth (1981). Ambas investigaciones, de acuerdo con Coffey y Delamont (2000), concluyen que el profesorado conversa y atiende más a niños que a niñas. A partir de estos estudios, las autoras indican que surgieron investigaciones como las de French y French (1984, 1993) en Inglaterra, la de Shuy (1986) en Estados Unidos y la de Evans (1988) en Australia, lista a la cual sumamos la de Subirats y Brullet (1988) en España.

De acuerdo con Coffey y Delamont (2000), las investigaciones señaladas pueden recibir diversas críticas, pero lo destacable es que todas concluyen que el profesorado destina una importante proporción de su tiempo a niños y no a niñas, lo cual – y siguiendo los dichos de Eckert y McConnell – Ginet (2003) – puede deberse a que lo tradicionalmente establecido como masculino es de un mayor valor que lo tradicionalmente definido como femenino.

Hoy en día, investigaciones como las de Chen y Rao (2011), Dobbs et al. (2004), Hamre y Pianta (2001) y Jones y Dinda (2004), si bien destacan que en general el profesorado continúa estableciendo más interacciones con niños que con niñas, también establecen matices importantes en los rasgos de dicha interacción, en sus posibles efectos y en los factores que intervienen en la mayor o menor presencia de diferencias en el proceso de interacción. Por ejemplo, incorporan factores como la etnia de la alumna y alumno

(Dobbs et al., 2004), las expectativas del profesorado respecto a cada niña o niño como persona individual y no como perteneciente a un grupo social particular (Jones y Dindia, 2004) o bien que la mayor interacción del profesorado con alumnos no necesariamente se asocia a efectos positivos (Hamre y Pianta, 2001).

Así, estudios como el de Chen y Rao (2011) concluyen que, efectivamente, el profesorado interactúa más con niños que con niñas, pero que los niños están expuestos, principalmente, a interacciones negativas y neutrales, mientras que el profesorado construye con sus alumnas una relación más positiva y escasamente conflictiva. En esta misma línea, podemos destacar los estudios de Dobbs et al. (2004) y Hamre y Pianta (2001). Dobbs et al. (2004), no sólo coinciden con Chen y Rao (2011) en el hecho que las niñas están expuestas a una interacción más positiva que sus pares hombres, sino que agregan que los rasgos de la interacción profesorado – alumnas y alumnos sufre variaciones según el origen étnico del alumnado. En tanto, Hamre y Pianta (2001), además de concluir que el profesorado mantiene una relación más cercana y menos conflictiva con niñas que con niños, suman que – a largo plazo – las niñas exhiben mejores calificaciones y menos problemas conductuales que sus compañeros.

Por su parte, Jones y Dindia (2004) y a través de un meta-análisis, indican que, en general, los niños están expuestos a interacciones más generales y negativas que las niñas, pero que ambos reciben proporciones similares de interacciones positivas. A esto agregan, que los rasgos de la interacción profesorado – niña/niño no se deben atribuir exclusivamente al sexo de la persona, ya que existen otros factores que median esta interacción, tales como la raza del alumnado, entre otras.

A este conjunto de estudios podemos sumar los de Goodwin (2001) y Nakamura (2001). Goodwin (2001) sostiene que niñas y niños pueden variar de manera importante sus

formas de habla, adoptando rasgos tradicionalmente asociados al sexo opuesto. Esta variación depende de la situación en que se esté desplegando el habla y de las personas que ahí participan. Por su parte, Nakamura (2001) también reconoce que niñas y niños adoptan diferentes formas de habla en función de la actividad que desarrollan, pero que esta variación no es tan radical, existiendo algunas formas de habla que sufren una escasa variación.

Los estudios señalados, los cuales serán ampliados en los apartados venideros, son reflejo de cómo las dinámicas educativas y discursivas que se construyen – en el aula de educación formal o en otros espacios de actividad educativa (p.e. el patio de juego) – están influenciadas por diversos factores de orden social, lo cual ya fue advertido por autoras y autores como Colás (2007), Coll y Solé (2001), Eckert y McConnell – Ginet (2003), Halliday (1982a) y Jiménez (2007, 2011), por mencionar algunas/os. Estas investigaciones refuerzan el carácter ideológico que M.Bajtín (1993a, 1993b) le asigna al habla, el concepto de privilegiación de herramientas culturales, tales como los estereotipos de género, desarrollado por Wertsch (1993) y, en definitiva, el origen social del pensamiento indicado por Vygotsky (Wertsch, 1988).

En los apartados siguientes se analizarán, desde una perspectiva de género, los postulados expresados en el capítulo dos, destacando a los estudios de género sobre discurso y educación en general y en particular a aquellos vinculados a la Educación Infantil como un área de investigación sensible, puesto que – y como indica Bronfrenbrenner (2002) – es una etapa fundamental para el desarrollo humano, ya que es sabido que los tres primeros años de vida de una persona son definitorios en sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo futuro.

3.2. El habla del profesorado desde una perspectiva de género.

Como se ha indicado, el profesorado ejerce una influencia educativa fundamental en las posibilidades de aprendizaje del alumnado (Coll y Solé, 2001) y su práctica discursiva está determinada por diferentes tipos de creencias (Coll, 2001; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997), lo cual implica que las creencias de género pueden funcionar como herramientas mediadoras del diálogo que establecen profesorado y alumnado (Jiménez, 2011).

Estos elementos nos han llevado a pensar que las estrategias discursivas que el profesorado de Educación Infantil despliega con niñas y con niños podrían estar – entre otros factores – teñidas de creencias de género, debiendo, la forma en que dichas creencias median sus estrategias dialógicas, influir (en alguna medida) los rasgos de los diálogos que establecen con alumnas y con alumnos y la posibilidad de construir entornos educativos de calidad para la primera infancia.

En esta misma línea, Tharp et al. (2002), quienes basan sus dichos en las ideas de Hofstede (1980), señalan que, en sociedades donde los roles son rígidos, las diferencias entre hombres y mujeres se acentúan más que en aquellas en que los roles son más flexibles. Es así que para Tharp et al. (2002) "La inflexibilidad de los roles sexuales observada (…) puede ayudar a explicar las desigualdades en las experiencias escolares de los niños y las niñas (…)" (p.174).

Es más, Tharp et al. (2002) hacen explícito que las creencias de género que porta el profesorado pueden incidir en su práctica pedagógica y que el nivel de flexibilidad que se aprecie en el pensamiento de género de las personas puede ser utilizado "(…) como un indicador de la diferenciación de los roles sexuales en distintas culturas." (p.173), de

lo cual se presume que el nivel de flexibilidad del profesorado en sus creencias de género puede tener influencia en los rasgos del entorno educativo – discursivo.

En concreto, y en función de los dichos de Tharp et al. (2002), las creencias de género actuarían como uno de tantos otros elementos que influencian las características de las estrategias discursivas que el profesorado despliega con niñas y con niños, conribuyendo a determinar tanto la forma en que participan como las posibilidades de aprendizaje del alumnado, lo cual debería afectar la posibilidad de alcanzar entornos educativos de calidad y de construir una sociedad más justa.

Es así que, bajo nuestro prisma, la asimetría destacada por Castellà et al. (2007) en la relación profesorado – alumnado, la relevante función que Coll (2001), Cubero (2005) y Halliday (1982a, 1982b) le asignan al discurso en el proceso de aprendizaje y formación de una persona y la influencia de marcos sociales superiores en la práctica pedagógica (Coll y Solé, 2001), nos lleva a establecer, de acuerdo a las ideas de autoras como Colás (2007), Eckert y McConnell – Ginet (2003) y Jiménez (2007, 2011), que dichos elementos se ven influenciados por cuestiones de género.

3.2.1. La asimetría en el habla del profesorado desde los estudios de género.

En general, tanto los estudio del discurso en el aula educativa (Castellà et al., 2007; Coll, 2001; Edwards y Mercer, 1988) como aquellos que analizan el vínculo entre género y discurso o interacción educativa (Coffey y Delamont, 2000; Eckert y McConnell – Ginet, 2003; Jones y Dindia, 2004; Koch, 2003), de una u otra manera, destacan como rasgo de la relación profesorado – alumnado, la asimetría. Aunque,

desde los enfoques de género se realizan algunas transformaciones a la concepción de asimetría que caracteriza al discurso del profesorado.

Eckert y McConnell-Ginet (2003) establecen que uno de los rasgos que se aprecia en los intercambios comunicativos que desarrollan mujeres y hombres es la asimetría, la cual se manifiesta de diversas maneras según el contexto en que se actúe. Es más, y a partir de estudios como el de Langlois y Downs (1980), las autoras establecen que la asimetría puede ser propia de contextos sociales como la familia y la escuela. Eckert y McConnell – Ginet (2003) concluyen que niñas y niños aprenden que aquello que realizan los niños también es adecuado o deseable para niñas, mientras que aquello que está vinculado a las niñas sólo es apropiado o deseable para ellas.

A partir de los dichos de Ecker y McConnell – Ginet (2003) y desde el prisma del género, podemos decir que la asimetría en los contextos educativos formales podría adquirir un doble sentido. Por un lado – y como indica Castellà et al. (2007) – es el profesorado quien ostenta, principalmente, el control de las dinámicas que se ejecutan en el aula, puesto que es un rol que se le ha asignado socialmente. Pero, por otro y siguiendo a Eckert y McConnell – Ginet (2003), la asimetría en el habla del profesorado puede llegar a ser reflejo de una valoración diferente de alumnas y alumnos, lo cual también es advertido por M.Bajtín, quien subraya que los rasgos de los enunciados están determinados por su orientación social (Bajtín, 1993b), adaptándose a aquello que representa quien cumple la función de oyente (Bajtín, 1993a).

Los planteamientos de Eckert y McConnell – Ginet (2003) muestran, a nuestro juicio, un vínculo con los de Tharp et al. (2002). Ambos postulados permiten destacar que los rasgos del discurso del profesorado y, por tanto, de sus estrategias dialógicas no sólo están definidos a partir de lo que se espera que el alumnado aprenda, sino que también

de aquello que representa culturalmente el alumnado. A partir de ello, tanto Eckert y McConnell – Ginet (2003) como Tharp et al. (2002), permiten pensar que en aquellas naciones en que las desigualdades de género entre alumnas y alumnos son un realidad constante – pese a las transformación realizadas para contrarrestarlas – parte del problema que reviste su superación se debería a que no se sabe cuáles son las formas que adquieren dichas desigualdades dentro del contexto en que se gestan los aprendizajes: el aula, lo cual vuelve a hacer hincapié en la necesidad de considerar los intercambios comunicativos como medio de perpetuación de desigualdades y como medio para generar cambios hacia una sociedad más justa.

En el ámbito educativo formal, algunas de las investigaciones que exhiben esta asimetría son las de Dobbs et al. (2004) y Jones y Dindia (2004), quienes concluyen que la interacción profesorado – alumnado, no sólo se ve influida por el hecho de ser alumna o alumno, sino también por la pertenencia del alumnado a diversos grupos sociales.

Los resultados de los estudios antes señalados y su vínculo con el doble sentido de la asimetría – el cual se aprecia en las relaciones y diálogos diferenciados que el profesorado establece con niñas y niños – adquieren mayor relevancia al considerar, no sólo los dichos de Tharp et al. (2002) en torno a las consecuencias educativas que pueden tener los roles o creencias rígidas en torno al género, sino que también al considerar que "Los roles sexuales más rígidos pueden influir en la armonía[5] de las interacciones entre sexos" (Tharp et al., 2002, p.174), armonía que de acuerdo a los postulados de los/as autores/as es absolutamente necesaria para construir aulas

[5] Para Tharp et al. (2002) la armonía tiene relación con el establecimiento de valores comunes para así asegurar la equidad, donde todo el alumnado pueda acceder a las conversaciones y oportunidades educativas que le permitirán desarrollarse. Para ello se deben establecer valores, relaciones y reglas compartidas que favorezcan contextos educativos equitativos y, por tanto, de calidad.

equitativas. A lo cual sumamos, a partir de los dichos de Tharp et al. (2002), que la presencia de concepciones rígidas de género en al aula de educación formal podría ejercer influencia en la armonía de la relación que el profesorado construye con niñas y con niños y en las posibilidad de acceso a nuevos y mejores aprendizajes.

En definitiva, la asimetría en el contexto educacional y desde el punto de vista del género, se apreciaría en la forma en que el profesorado dialoga con niñas y niños, en las oportunidades de aprendizaje que les otorga y en la forma en que construye sus relaciones con alumnas y alumnos.

3.2.2. Las estrategias discursivas del profesorado y sus posibles efectos a partir de los estudios de género.

Si nos concentramos en las estrategias que utiliza el profesorado para promover la construcción de conocimiento y definir las relaciones del aula en función de si es niña o niño con quien las despliega, la asimetría aludida se observa en que el contenido del habla del profesorado y la frecuencia con que interactúa puede diferir según sea niña o niño a quien se dirige. Así, el profesorado favorece con más y mejores oportunidades de aprendizaje a niños que a niñas (Koch, 2003; She, 2000), al igual que se concentra más en construir las relaciones sociales del aula con alumnos que con alumnas, aunque los rasgos que adquiere dicha interacción varían según sea niña o niño con quien dialogan (Chen y Rao, 2011; Dobbs et al., 2004; Hamre y Pianta, 2001; Jones y Dindia, 2004).

Esto implica que los niños, en comparación con sus pares mujeres, tienen más oportunidades de acceder a diálogos que les permitan enriquecer sus conocimientos y tienen más posibilidades de que el profesorado regule su conducta. Ante esta situación y a partir de la recopilación de diversas investigaciones, Koch (2003) advierte que la

mayor oportunidad de los alumnos para acceder a diálogos que favorezcan sus aprendizajes se puede deber a un mecanismo de control del profesorado sobre la conducta disruptiva que, bajo su juicio, caracteriza a los niños y/o – a lo cual también adscriben los resultados de She (2000) – a la presencia de mayores expectativas respecto a las capacidades cognitivas de los niños.

En esta misma línea, y a través de los dichos de las autoras (p.e. Koch, 2003; She, 2000) y de los postulados de Dickinson et al. (2007, citados/as por Dickinson et al., 2008) en torno a la Educación Infantil, se subraya que lo fundamental es analizar los rasgos que adquieren las interacciones comunicativas que el profesorado establece con alumnas y alumnos, puesto que en general se sabe que existe una tendencia a que el profesorado establezca una mayor cantidad de diálogos con niños que con niñas, lo cual permite presumir los posibles efectos de este acceso diferenciado a los diálogos y los estereotipos que se encuentran detrás de la forma en que el profesorado distribuye sus recursos dialógicos, pero poco se sabe sobre las características específicas que adoptan dichos diálogos.

En los apartados venideros nos dedicaremos a indagar en la forma en que el profesorado interactúa con niñas y niños, identificando sus posibles efectos en las posibilidades de desarrollo y aprendizaje del alumnado y en la construcción de ambientes que propicien la consecución de las metas educativas.

3.2.2.1. Las estrategias discursivas para promover la construcción de conocimiento desde el prisma del género y algunos de sus posibles efectos.

A diferencia de Coll (2001) y Mercer (1997) los estudios de género, discurso y educación no se caracterizan por realizar recopilaciones de los recursos dialógicos que

despliega el profesorado para promover la construcción de conocimiento de alumnas y alumnos.

Pese a ello, se han podido reconocer algunos recursos que presentan algún sesgo de género. Para detallar aquellas estrategias discursivas que el profesorado despliega de manera diferenciada nos guiaremos por los resultados de los estudios de género y discurso educativo, al igual que por las propuestas de Coll (2001) y Mercer (1997).

Mercer (1997) subraya que el principal recurso que despliega el profesorado para promover la construcción de aprendizajes son las preguntas, lo cual también es compartido por el estudio que desarrollaron Dickinson et al. (2008) en la Educación Infantil, quienes indican que son las preguntas de tipo reflexivas uno de los recursos discursivos que más despliega el profesorado, a lo cual se suma la ampliación como medio para extender la información sobre un tema en particular. Desde los estudios de género, Koch (2003) y a través de la compilación de una serie de investigaciones, destaca que el profesorado, al realizar una pregunta, les otorga más tiempo a niños que a niñas para que formulen y den a conocer su respuesta, al igual que dirige una mayor cantidad de interrogantes abiertas a los primeros y no así a las niñas. A esto se suman los comentarios de Rowe (1987, citada por Koch, 2003), quien subraya que el tiempo que el profesorado le brinda al alumnado es fundamental para favorecer su involucramiento en el proceso de aprendizaje.

A estos resultados debemos agregar las conclusiones de She (2000) quien también reconoce que el profesorado establece más diálogos educativos con niños que con niñas, enfatizando que frente a preguntas más complejas el profesorado suele buscar la respuesta en niños y no en niñas.

El hecho que los niños, en comparación a sus pares mujeres, estén expuestos a una mayor cantidad de preguntas abiertas y complejas, así como tengan una mayor cantidad de tiempo para construir e informar sus ideas, se traduce en que los alumnos tienen más oportunidades de elaborar conocimientos nuevos y complejos; mientras que las alumnas tendrían menos posibilidades de formar parte de diálogos que impliquen procesos más complejos de pensamiento.

En esta misma línea, Coll (2001) y Mercer (1997) destacan, como otra estrategia discursiva recurrente en el profesorado, la solicitud de conocimiento. Desde el prisma del género, el hecho que el profesorado, por medio de interrogantes, mantenga una mayor cantidad de diálogos educativos con niños que con niñas, permite establecer que, probablemente, los alumnos estén expuestos a una mayor solicitud de conocimiento por parte del profesorado que sus pares mujeres, puesto que, normalmente, las preguntas son elaboradas con el fin de obtener información por parte de quien cumple la función de oyente (alumnado). Esto le otorgaría a los alumnos más posibilidades de acceder a diálogos en que puedan vincular conocimientos, permitiéndoles transformar y orientar sus formas de pensamiento; mientras que las niñas, al estar expuestas a una menor cantidad de diálogos, tendrían menos posibilidades de establecer relaciones y (re)conducir sus aprendizajes.

Lo anterior ha generado dos tipos de explicaciones (Koch, 2003): (a) se cree que los niños están más expuestos a diálogos educativos porque así el profesorado ejerce control sobre la conducta de los alumnos, evitando la aparición de posibles situaciones disruptivas y/o (b) porque el profesorado considera que los niños tienen una mayor habilidad intelectual que sus compañeras. Ahora bien, y más allá de las explicaciones que pueden estar detrás de la mayor atención al aprendizaje de los niños, el hecho que

las alumnas reciban una menor atención educativa, las llevaría, como indican Tharp et al. (2002), a que tengan menos posibilidades de explorar nuevos aprendizajes y, por tanto, menos posibilidades de desarrollo.

Por otra parte y como lo anunciamos, Dickinson et al. (2008) develan que otra de las estrategias discursivas que se despliega en la Educación Infantil son las conversaciones para ampliar el conocimiento del alumnado sobre un tema en particular, lo cual, bajo los términos de Coll (2001) y Mercer (1997), implica que el profesorado busca que el alumnado amplíe y explore nuevas formas de pensamiento a través de la entrega de información adicional. Si nos guiamos por los resultados descritos hasta el momento, es decir, que los alumnos reciben una mayor atención a su aprendizaje que las niñas, es factible pensar que el profesorado de educación infantil entable una mayor cantidad de conversaciones para ampliar conocimientos con niños que con niñas, ya que el profesorado podría utilizarlas como un mecanismo para evitar la aparición de situaciones disruptivas por parte del los alumnos (Koch, 2003) o bien porque simplemente, y como lo señala She (2000), considera que las intervenciones de los alumnos, a diferencia de las de las niñas, superan en muchas ocasiones sus expectativas.

A partir de los estudios expuestos y de la forma en que el profesorado despliega sus recursos discursivos con alumnos y alumnas se puede apreciar cómo funciona el doble sentido en la asimetría del habla del profesorado. Es así que podemos decir que la asimetría en la relación profesorado – alumnado, no sólo se aprecia en el rol que el sistema educativo le ha designado como enseñante – como indican Castellà et al. (2007) –, sino que también en el valor que le asigna a alumnos y a alumnas.

Ahora bien y como enfatizan Dobbs et al. (2004) y Jones y Dindia (2004) no hay que olvidar que el mayor o menor acceso de niños y niñas a diálogos con el profesorado

puede verse afectado por otros factores sociales, tales como la etnia a la cual pertenece el alumnado, la clase social del alumnado, entre otras.

Algunos posibles efectos de las diferencias de género que establece el profesorado al entablar diálogos que promueven la construcción de conocimiento.

Como indican Coll (2001) y Mercer (1997) el profesorado despliega diversas estrategias discursivas para orientar el conocimiento del alumnado. Ante lo cual y de acuerdo a lo señalado en el apartado anterior, pareciera que son los niños quienes, en comparación a sus pares mujeres, tienen más posibilidades de elaborar conocimientos ricos y profundos.

Respecto a la obtención de conocimiento, Dickinson et al. (2008) y Mercer (1997) coinciden en que uno de los medios comunwa para guiar el conocimiento del alumnado son las preguntas, pero y desde una mirada de género, se aprecia cómo el uso de ésta estrategia no se debe al azar ni depende exclusivamente de la situación y propósito de aprendizaje, sino que también depende de si es niña o niño a quien el profesorado se dirige (Koch, 2003; She, 2000). Lo señalado enfatiza tanto el carácter ideológico que M.Bajtín le atribuyó al habla como la presencia de creencias de género vinculadas a las capacidades de alumnas y alumnos.

Así, la menor exposición de las niñas a preguntas abiertas puede limitar sus posibilidades de construir formas de pensamiento más complejas, y si a ésto sumamos que el tiempo de espera entre la pregunta y la respuesta es más limitado para ellas que para ellos, entonces, sus posibilidades de enriquecer y construir nuevos aprendizajes se ve mermada respecto a sus pares hombres.

En relación a las estrategias que utiliza el profesorado de educación infantil para que el alumnado amplíe y explore nuevos conocimientos, y de acuerdo a la información expuesta en el párrafo anterior, podemos presumir que el uso de éste recurso también puede estar sesgado por una manera particular de ver a hombres y mujeres, ya que, en principio, si el recurso que más privilegia el profesorado para favorecer aprendizajes en el alumnado (las preguntas) presenta diferencias en su distribución y en su contenido según sea niña o niño con quien se despliega, es esperable que el uso de otro de tipo de recursos, tales como la ampliación de conocimiento, también se desplieguen de manera diferenciada.

A partir de lo indicado, podemos pensar que uno de los criterios que establece el profesorado, de manera involuntaria, para desplegar sus recursos dialógicos, para hacer uso de una u otra estrategia y para definir las características que adquieren dichas estrategias es lo que culturalmente se ha definido como alumnas y alumnos. Por tanto y aunque el profesorado sea consciente de las metas educativas, el uso de determinadas estrategias discursivas en función de si es niña o niño con quien dialoga, puede funcionar como un obstáculo para el logro de dichas metas, puesto que al privilegiar a los niños por sobre las niñas y al promover formas de pensamiento más complejas en unos que en otras, se está mermando la posibilidad de que todas y todos alcancen los objetivos establecidos en el currículo oficial.

3.2.2.2. Las estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula desde el prisma del género y algunos de sus posibles efectos.

A diferencia de los estudios de género sobre los recursos discursivos que el profesorado despliega con niñas y niños para promover aprendizajes, existe una leve y mayor

cantidad de investigaciones en torno a cómo el profesorado construye las relaciones sociales del aula con alumnas y alumnos.

Como se deduce de Hamre y Pianta (2001) y Slider et al. (2006) y a través de las investigaciones que recopilan y de los resultados de sus estudios, la forma en que se establecen las relaciones interpersonales en el aula es fundamental para asegurar un ambiente educativo en que niñas y niños, al igual que el profesorado, se sientan compenetradas/os en el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo cual también es destacado por Castellà et al. (2007), quienes subrayan que la relación profesorado – alumnado es clave para asegurar un entorno apto para le enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con el estudio de Slider et al. (2006), dentro de los recursos discursivos que más favorecen la gestión eficaz del aula, entendida como la construcción de relaciones que favorezcan la construcción de entornos educativos basados en la enseñanza y aprendizaje, están: (a) las instrucciones orientadas a modelar la respuesta o conducta apropiada, lo cual implica retroalimentar y guiar física o verbalmente al alumnado; (b) las alabanzas, las que deben estar en directa relación con aquello que se busca reforzar, mostrando honestidad y variedad en los recursos discursivos que se despliegan para reforzar la actitud del alumnado; y (c) el tiempo de espera, esto conlleva obtener la atención del alumnado, para luego explicarle por qué no se está de acuerdo con su actuar, dándole un 'tiempo fuera'.

Desde el ámbito educativo, los estudios de género y lenguaje reconocen que el profesorado, para construir las relaciones del aula, despliega una mayor cantidad de diálogos con alumnos que con alumnas (Chen y Rao, 2011; Coffey y Delamont, 2000), al igual que concluyen que el profesorado construye relaciones más cercanas y positivas con las alumnas y más neutrales y negativas con alumnos (Chen y Rao, 2011; Hamre y

Pianta, 2001), aunque Jones y Dindia (2004), y luego de realiza un meta-análisis, concluyeron que efectivamente el profesorado entabla más interacciones, en general, con niños, al igual que una mayor cantidad de interacción negativas; pero que las interacciones positivas no presentan distinción según si es niña o niño.

Si bien, y como subrayan Dobbs et al. (2004), son escasas las investigaciones que indagan en las rasgos concretos que presenta la forma en que el profesorado construye su relación con alumnas y alumnos, a lo cual suman la imprecisión en lo que se define como una relación positiva, cercana, neutral y/o negativa, de todos modos podemos establecer algún nivel de vínculo con el modelo de cortesía lingüística propuesto por Brown y Levinson (1978) y con las interpretaciones que Castellà et al. (2007) realizan de éste.

La relación negativa y neutral que caracteriza la interacción del profesorado con sus alumnos podría estar compuesta por lo que Brown y Levinson (1978) denominan estrategias abiertas y directas y estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa. Las relaciones negativas podrían ser reflejo de un uso discursivo en que el profesorado da a conocer con claridad su intención, sin presentar una mayor preocupación por los efectos de sus dichos en el alumnado, lo cual nos haría definirlas, bajo los postulados de Brown y Levinson (1978) y en función de los dichos de Castellà et al. (2007), como estrategias abiertas y directas.

Por otra parte, las relaciones neutrales podrían ser interpretadas como un uso discursivo en que el profesorado utiliza facilitadores simples para alcanzar su acometido, pero manteniendo cierta lejanía, lo cual para Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007) se ubicaría bajo las estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa.

En relación a las alumnas y como se anunciara, el profesorado suele construir con ellas una relación más cercana y menos conflictiva. Esto nos hace pensar en las estrategias dialógicas abiertas e indirectas con cortesía positiva (Brown y Levinson, 1978; Castellà et al., 2007), ya que el profesorado daría a conocer sus intenciones a través del refuerzo de la imagen de las alumnas, facilitando la construcción de una mayor cercanía profesorado - alumnas.

En esta misma línea, Mercer (1997) subraya que una proporción no menor de preguntas están orientadas a controlar al alumnado. Esto nos permiten pensar que otro de los recursos dialógicos que podría ser común entre el profesorado de Educación Infantil son las preguntas orientadas a controlar la conducta del alumnado.

Los interrogantes destinados a la construcción de las relaciones con el alumnado podrían ser ubicados bajo la denominación estrategias encubiertas, puesto que – y siguiendo a Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007) – el profesorado, a través del uso de preguntas, delegaría en niñas o niños la responsabilidad de interpretar su intención.

El hecho que el profesorado delegue al alumnado la responsabilidad de interpretar su intención puede ser interpretado como la construcción de una relación más bien neutral, ya que el profesorado no daría a conocer su opinión respecto a la situación o comportamiento. Por tanto y si consideramos que las preguntas pueden ser definidas como recursos discursivos neutrales pertenecientes a la categoría de estrategias encubiertas y que el profesorado suele desplegar más recursos neutrales con niños que con niñas, es factible pensar que los recursos discursivos vinculados a las estrategias encubiertas, como sería el caso de las preguntas, se utilicen más con niños que con niñas.

Algunos posibles efectos de las diferencias de género que establece el profesorado al entablar diálogos que promuevan las relaciones sociales dentro del aula.

De acuerdo a los postulados en que nos situamos, el comportamiento que el alumnado adopta dentro del aula está influido por sus experiencias y conocimientos adquiridos en otros contextos, lo que les lleva a actuar de una manera u otra; pero pese a ello el profesorado también ejerce una función relevante en la posibilidad de modificar estas concepciones o de perpetuarlas.

La forma diferenciada en que el profesorado tiende construir las relaciones sociales del aula con niñas y niños puede derivar en resultados como los recopilados por Eckert y McConnell-Ginet (2003). Estas autoras compilan investigaciones en que se concluye que los hombres se caracterizan por mantener relaciones sociales de menor cortesía y las mujeres por relaciones sociales donde sus diálogos denotan una mayor cortesía positiva y negativa (Brown, 1980, 1990, citada por Eckert y McConnell-Ginet, 2003; Holmes, 1995, citada por Eckert y McConnell-Ginet, 2003).

El hecho que los hombres se caractericen por ser menos corteses que las mujeres podría estar influido, en alguna medida, porque mantuvieron relaciones sociales cuyos rasgos principales conservaban una mayor distancia respecto a los/as demás, lo que desde el campo de la educación formal puede ser entendido como relaciones neutrales o negativas; mientras que en el caso de las mujeres, el hecho de presentar una mayor cortesía, podría estar influido, en alguna medida, porque desarrollaron relaciones sociales donde existía una mayor cercanía, donde se utilizaban formas verbales positivas y favorecedoras de relaciones sociales más cercanas, lo cual puede ser definido, en la educación formal, como relaciones positivas y poco conflictivas.

Los resultados también nos llevan a pensar en los postulados de Coates (1993), quien, a través de la recopilación de diversas investigaciones, señala que las niñas suelen desarrollar relaciones que se caracterizan por un diálogo más colaborador, cercano y comprensivo, al igual que por un diálogo que intenta conservar la armonía entre quienes participan; mientras que los niños se caracterizan por diálogos más rápidos, donde buscan dominar, competir y/u obtener información. Todas formas dialógicas que podrían estar influidas por las diferencias que realiza el profesorado al establecer las relaciones sociales con niños por un lado y con niñas por el otro.

Si bien el profesorado – y de acuerdo a los estudios – puede tender a construir de manera diferente sus relaciones con alumnas y alumnos, influyendo en los rasgos que adquiera el habla de niñas y niños, los rasgos que adquiere el habla de alumnas y alumnos en determinado contexto no tiene por qué reproducirse de la misma manera en todas las sociedades y actividades sociales, ya que el habla es ideológica y situada.

Un ejemplo de la dependencia de los rasgos del habla del contexto social se presenta en el estudio de Goodwin (2001). M.Goodwin analizó la interacción entre niñas y niños pequeñas/os mientras jugaban a la cuerda. La autora concluyó que niñas y niños pueden exhibir rasgos discursivos que tradicionalmente se han asociado al sexo opuesto. Cuando niñas y niños juegan juntos en una actividad donde las niñas muestran una mayor destreza, éstas adoptan la función de líderes, guiando, corrigiendo y decidiendo cómo, quién y cuándo sus compañeros pueden participar; situación que se equilibra una vez que los niños alcanzaron, en alguna medida, las habilidades de las niñas.

Coffey y Delamont (2000) muestran preocupación por la permanente atención a la conducta de los alumnos, pudiendo, según las autoras, generar un aumento de la conducta más que una erradicación. Por otra parte y a partir de la recopilación de

estudios que hace Koch (2003) y de sus reflexiones en torno a dichas recopilaciones, se puede deducir que la menor atención y ayuda a las niñas puede derivar en la construcción de una autoestima baja, pudiendo afectar la confianza sobre sus propias capacidades.

En definitiva, la concentración en los aspectos relacionales dentro del aula, lo cual está acompañado de una mayor atención neutral y negativa hacia los niños, puede, en términos generales, dificultar la construcción de ambientes educativos cuya base esté en el aprendizaje y desarrollo de todos y todas, dificultando la consecución de las metas educativas, la construcción de interacciones positivas y de calidad y, en definitiva, de un entorno educativo de calidad y equitativo, como el que proponen Tharp et al. (2002).

A la luz de las investigaciones sobre género, discurso y educación las estrategias discursivas del profesorado se tornan especialmente relevantes, ya que permiten identificar, analizar y entender cuáles de los aspectos del lenguaje del profesorado podrían dificultar o facilitar el logro de las metas educativas, así como reproducir creencias estereotipadas de género y promover aprendizajes diferenciados entre niñas y niños.

Ahora bien y desde los enfoques en que nos situamos, para poder analizar y comprender los recursos discursivos del profesorado es necesario atender al habla del alumnado. Por tanto, el paso siguiente es revisar las estrategias discursivas del alumnado desde una perspectiva de género, puesto que el alumnado, tal como indica Candela (2005), contribuye de manera relevante a definir los rasgos de la actividad dialógica; al igual que, desde la perspectiva de género, se reconoce que el alumnado ya posee concepciones de género, las que influyen en el curso de los diálogos del aula.

3.3. El habla del alumnado desde una perspectiva de género.

De acuerdo a los enfoques en que nos situamos y siguiendo a Candela (2005), Coll y Solé (2001) y Mirás (2012), el alumnado, sus conocimientos y experiencias previas son elementos fundamentales en los rasgos que adquieran las dinámicas educativas, en el rumbo que tome el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las propiedades que adquiera el discurso dentro del aula.

Desde los estudios de género también se destaca el rol fundamental del alumnado, señalando que tanto profesorado como alumnado van configurando los rasgos que adquieran los intercambios comunicativos y los elementos contextuales que los definen.

3.3.1. Las formas de habla del alumnado. Una construcción social y situada.

Desde una mirada sociocultural del género, éste se constituye como una construcción social, compleja y dinámica, que se lleva a cabo de manera situada y principalmente a través de los intercambios comunicativos que se producen en el contexto de participación social (Bengoechea, 2011).

El carácter dinámico, complejo, social y situado que Bengoechea (2011) le asigna al género, queda aún más claro cuando advierte que si bien las categorías mujeres y hombres, producto de esta diferenciación exagerada, tienden a desarrollar formas particulares de habla, esta homogenización no es rígida, ya que a pesar de sus rasgos comunes, las formas de habla en cada categoría varía en función de otros elementos sociales. La autora lo expresa de la siguiente manera:

> Los grupos designados por ciertas características sexuales y sociales – mujeres y hombres – se consideran potencialmente homogéneos, pero esta homogeneidad se ve rota por el hecho de estar los dos grupos sometidos a la influencia de otras variables o divisiones sociales: la edad, la raza o la etnia, la orientación sexual, la clase social (…) todas ellas fundamentales a la hora de organizar el orden social y que tiene su reflejo en el uso de la lengua (p.343).

Si bien Halliday (1982a), quien analiza las funciones del lenguaje en edades tempranas, no alude directamente a la importancia de las creencias de género en las formas de habla que adquieren las personas, sí destaca que las personas aprenden y usan el lenguaje conforme a sus experiencias, lo cual también es destacado desde una perspectiva de género.

Lo que los estudios de género en Educación Infantil dicen es que las diferencias entre los rasgos del habla de los niños y los rasgos del habla de las niñas suelen aparecer, aproximadamente, a partir de los tres años de edad (p.e. Nakamura, 2001). Frente a estos dichos, y como lo hemos anunciado, autoras como Goodwin (2001) subrayan que, en algunas circunstancias, niños y niñas presentan rasgos discursivos y actitudes asociados al sexo contrario, cambios que están determinados por el contexto en que participan. La autora, y a raíz de una de sus investigaciones, señala como ejemplo de las modificaciones que puede sufrir el habla de niñas y niños, el juego de la cuerda. Lo que Goodwin (2001) concluye es que, en este juego, el cual tradicionalmente es femenino, cuando participan grupos mixtos de pares, son las niñas quienes, en un inicio, más imperativos utilizan y las que lideran la dirección de la actividad, provocando la subordinación de los niños a las decisiones de las niñas.

El hecho que las diferencias que se aprecian entre niñas y niños en un contexto determinado puedan sufrir variaciones en otros contextos de actividad, destaca el rol

activo del alumnado en su capacidad de decidir (consciente o inconscientemente) qué herramienta cultural utilizar en qué contexto de participación social y con quiénes. Esto hace hincapié en la propuesta de J.Wersch (1999) y en los dichos de Colás (2007) y Jiménez (2011) en torno al dominio, apropiación y privilegiación de herramientas culturales, tales como los estereotipos de género.

Un niño o niña puede dominar una herramienta cultural y privilegiarla en determinados contextos, pero eso no significa que en otros contextos similares vaya a utilizar la misma herramienta, ya que puede que ésta no haya sido apropiada y/o que no deba ser privilegiada en dicho contexto. Esta idea, desde el entorno educativo escolar y siguiendo los postulados de Goodwin (2001), permitiría entender por qué niñas y niños pueden adoptar formas determinadas de habla y de relacionarse con el profesorado y sus pares dentro del aula y luego, en el patio de juego, en conversaciones entre pares, etc., pueden adoptar otras formas de habla y de relacionarse que pueden llegar a distar bastante de las exhibidas en el aula y con el profesorado.

Lo dicho resalta las ideas de M.Bajtín y M.A.K.Halliday. Halliday (1982a) enfatiza cómo los entornos sociales contribuyen a configurar las características del habla de las personas, destacando al lenguaje como un fenómeno situado. En tanto Bajtín (1993a) subraya que la forma que adquieren los enunciados de las personas siempre está vinculada al contexto y a lo que representa la persona como oyente. Son estos elementos los que contribuirían a entender, en alguna medida, los cambios en las formas de diálogo que establecen niños y niñas en las diferentes actividades en que participan, al igual que son estos elementos los que le otorgan el carácter situado y social al habla del alumnado.

3.3.2. El habla del alumnado en la educación formal. Estrategias discursivas y posibles efectos.

Como hemos advertido – y en función de los estudios de Goodwin (2001) y Nakamura (2001) – la aparición de maneras diferentes de habla en niños y niñas pequeños/as depende de la actividad en que participen y de lo pertinente o no que puede ser, bajo su criterio, el desplegar determinadas formas de habla en una actividad concreta. Sin embargo, y sin pretender negar el indiscutible rol que cumple el contexto en los rasgos que adquiere la persona y su habla, existe la tendencia a que niñas y niños, a partir de los tres años de edad, aproximadamente, comiencen a desarrollar actividades diferentes, en las cuales prefieran interactúar con pares de su mismo sexo (p.e. Nakamura, 2001). Esto provoca que ellas y ellos dialoguen sobre temas diferentes y se relacionen de manera diferente (Maccoby, 1998; Nakamura, 2001).

En esta línea y como ya lo hemos destacado, Nakamura (2001) postula que – en general – niñas y niños al desarrollar actividades con pares del mismo sexo exhiben diferencias importantes en su forma de hablar, pero que al comparar a ambos grupos cuando desarrollan una misma actividad dichas diferencias se atenúan, siendo los niños quienes más conservan las formas de habla tradicionalmente asociadas a ellos.

Estos resultados llevaron a Nakamura (2001) a destacar tres aspectos: (a) que el género y la forma en que éste se ejecuta es situada, (b) que – y citando a Sachs (1987) y Sheldon (1990) – quienes cumplen el rol de pares dentro del contexto escolar son fundamentales en los rasgos que adquiera el lenguaje del alumnado y (c) que, pese a la influencia del contexto y de las/os pares en las formas de habla y comportamiento de niñas y niños, hay ciertas formas diferenciadas de habla que defícilmente variarán.

Los resultados y conclusiones de Nakamura (2001) en torno al habla infantil permiten establecer el vínculo con los argumentos de Subirats y Brullet (1988) y de Eckert y McConnell – Ginet (2003). Subirats y Brullet (1988) concluyen que a las niñas se les atribuyen una mayor gama de características que a los niños; en tanto, Eckert y McConnell – Ginet (2003) sostienen que las niñas tienen una mayor libertad que sus pares hombres para transitar entre lo definido como masculino y femenino. En concreto, la asignación de una mayor variedad de rasgos a niñas que a niños y el mayor acceso que tendrían las niñas para adoptar una gama más amplia de roles y actividades, podría ayudar a explicar por qué – en el estudio de Nakamura (2001) – las niñas exhiben una mayor flexibilidad en su habla que los niños.

A esto se suma que, en general y en actividades segregadas por sexo, niñas y niños escogen actividades diferentes y se observan claras distinciones en los rasgos del habla (Nakamura, 2001). Niños escogen actividades vinculadas a la construcción, medios de transporte, bloques y superheroes, presentando un lenguaje más enfático y jerárquico, donde despliegan órdenes y prohibiciones. Las niñas desarrollan una mayor variedad de actividades, juegos de roles vinculados al hogar, heroínas y la construcción, presentando un lenguaje esencialmente colaborativo, basado en preguntas y solicitudes.

Los rasgos que Nakamura (2001) identificó en el habla de niñas y niños cuando las actividades estaban segregadas por sexo, se relacionan con los dichos de Coates (1993) quien, a través de la recopilación de diferentes investigaciones, señala que el lenguaje de las niñas suele ser definido como cooperativo, igualitario, basado en el apoyo, próximo, afectivo y con una importante variación de entonaciones; en tanto que el habla de los niños suele ser más competitivo, dominador, jerárquico, de carácter informativo y rápido.

De acuerdo con Coates (1993, p.169) las diferencias que pueden existir entre el habla de niñas y niños se pueden deber, por lo menos, a tres factores:

(a) Las personas que rodean a niños y niñas les manifiestan de manera explícita las diferencias entre el habla de hombres y mujeres.

(b) Las personas que rodean a niños y niñas son portadoras de modelos de género, los que determinan su forma de hablar y la manera en que interactúan con unas y con otros, por lo que sirven como referente de lo que significa e implica ser y hablar como hombres y mujeres.

(c) Las personas que rodean a niños y niñas perciben a niños y niñas de manera diferente, por lo que actúan conforme a dicha imagen.

En síntesis, la mayor atención que el profesorado le brinda a los alumnos, sumado a las estrategias discursivas que despliega el profesorado para promover conocimiento y establecer las relaciones sociales con alumnos por un lado y alumnas por el otro, permite explicar, en cierta medida, por qué el habla de las niñas se caracteriza por promover un diálogo basado en un trato igualitario, cooperativo, privado, con mayor variedad de entonaciones y afectivo; mientras que en niños resalta un diálogo basado en la dominación, competitividad, de carácter informativo y rápido.

La adopción de estrategias de diálogo que promueven la igualdad, cooperación, afectividad y privacidad por parte de las niñas podría deberse a que el profesorado utiliza, en la construcción de las relaciones sociales con niñas, estrategias basadas en una mayor cercanía, las que podríamos definir, siguiendo a Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007), como abiertas e indirectas con cortesía positiva.

En el caso de los niños, el hecho que privilegien estrategias de dominación, competencia, de carácter público e informativas, podría deberse, en el caso del habla informativa, a la mayor participación a la que acceden los alumnos cuando el profesorado despliega estrategias promotoras de aprendizaje y en el caso de los diálogos competitivos y dominantes, podría ser explicado por la relación más lejana y conflictiva que el profesorado establece con ellos, lo cual, de acuerdo con Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007), podría estar dentro de las categoría de estrategias abiertas y directas y/o abiertas e indirectas con cortesía negativa.

A modo de cierre, si consideramos que el estudio involucra niños y niñas de tres o menos años de edad, período en que suelen no apreciarse diferencias entre el habla de niñas y niños, resulta complejo indicar una lista exhaustiva de estrategias discursivas que desplieguen alumnas y otra que utilicen alumnos, lo cual nos ha llevado a considerar a M.A.K.Halliday como un autor relevante dentro del proceso de comprensión del habla del alumnado, para así asignarle un sentido y significado adecuado al habla del profesorado.

Dicho esto, el siguiente paso de acuerdo a nuestros propósitos de estudio es indagar sobre la relevancia que tienen los estudios de género y discurso, junto a los resultados que se han expuesto en torno a las diferencias que realiza el profesorado al dialogar con alumnos y alumnas, en la configuración de ambientes educativos como los planteados por Tharp et al. (2002).

Capítulo 4. Creencias de género, estrategias discursivas y repercusiones en la calidad de la Educación Infantil……..... 137

4.1. El concepto de calidad educativa en la Educación Infantil. Algunas aclaraciones……..... 137

4.2. Componentes de la calidad en Educación Infantil. El énfasis en la calidad de proceso……. 142

4.3. Estrategias discursivas y creencias de género. Influencia en la calidad de proceso……. 144

4.3.1. Las estrategias discursivas desde el prisma del género y su repercusión en la calidad de proceso……..... 145

4.3.2. Las creencias de género y su repercusión en la calidad de proceso……. 152

4. Creencias de género, estrategias discursivas y repercusiones en la calidad de la Educación Infantil.

Hoy en día existe un énfasis indiscutible en la busqueda de una educación formal de calidad, pero para alcanzar éste propósito, y de acuerdo con Tharp et al. (2002), el sistema educativo debe asegurar que toda niña y todo niño desarrolle por completo su potencial.

De acuerdo con Tharp et al. (2002) la calidad educativa es entendida como un proceso que promueve una educación formal equitativa, de excelencia, armónica e inclusiva, favoreciendo que todo el alumnado pueda desarrollar su máximo potencial y alcanzar los aprendizajes establecidos en el currículo oficial. En esta misma línea, las/os autoras/es indican que no se trata de que toda actividad (y todo discurso) con una intención educativa vaya a promover el logro de una educación de calidad, sino que el aula debe presentar una serie de rasgos para poder ser definida como de calidad, entre los cuales se encuentra la equidad, la cual, bajo nuestra perspectiva y de acuerdo a los dichos de Tharp et al. (2002), implica la equidad de género. De este modo, quienes conforman la actividad social dentro del aula, la forma en que ésta se desarrolla y los aprendizajes que ahí se proponen son aspectos básicos para el logro de una educación de calidad (Tharp et al., 2002).

4.1. El concepto de calidad educativa en la Educación Infantil. Algunas aclaraciones.

El concepto de calidad que se adopta en el estudio guarda relación con los enfoques en que nos situamos, responde a propósitos particulares, así como a un contexto social y

educativo determinado. Pese a las razones que nos llevan a seleccionar una determinada definición de calidad educativa, esta conceptualización – la cual es propuesta por Cryer (2006) – no es la única.

Dentro de las diversas propuestas para definir calidad educativa podemos encontrar la de Dahlberg, Moss y Pence (2005), quienes subrayan que la calidad en la Educación Infantil tiene directa relación con la asignación de *sentido,* esto implica que el concepto se construye y define a partir de las motivaciones e intereses de quienes forman parte del propio centro educativo. Esto provoca que la definición de calidad esté vinculada al contexto, a las personas y a los propósitos de cada centro e institución, lo cual lo transforma en un concepto situado y no generalizable.

Si bien estamos de acuerdo en que para alcanzar una educación de calidad ésta se debe construir día a día, debe tener sentido para quienes participan del entorno educativo, debe contemplar los propósitos educativos de cada institución, así como los contextos y personas involucradas en el logro de ellos, es difícil – bajo la forma en que suelen estar concebidos los sistemas educativos – pretender una educación de calidad si no existe una base común mínima en torno a qué se entiende por calidad educativa en una sociedad particular.

A nuestro juicio y pese a compartir algunos de los dichos de Dahlberg et al. (2005), su propuesta torna complejo – en naciones donde los recursos económicos son escasos y donde la desigualdad y segregación social están fuertemente presentes – asegurar que toda niña y niño, sin importar su pertenencia a uno o más grupos sociales, acceda a las oportunidades educativas que le permiten desarrollar su máximo potencial; así como también se vuelve complejo evaluar y realizar un seguimiento sistemático a las metas educativas que se establecen a nivel de sistema.

Otra de las dificultas que, a nuestro juicio, presenta la conceptualización de Dahlberg et al. (2005), es el hecho que no se han encontrado investigaciones que abalen esta posición en el contexto de estudio, existiendo desconocimiento si, efectivamente, promueve el logro de las metas educativas definidas a nivel de sistema.

Una segunda definición de calidad en entornos de Educación Infantil es propuesta por D.Cryer (2006), quien comparte los postulados de autores afines al enfoque sociocultural, como Bronfenbrenner (2002). Para Cryer (2006) son los resultados que obtengan niñas y niños lo que permitirá establecer qué es calidad para una cultura y sociedad en particular. La autora lo expresa de la siguiente manera:

> Tal vez la pregunta real no es ¿qué es calidad? sino más bien ¿qué resultados se producen bajo esta definición de calidad? Dependiendo de los resultados *deseados*, la respuesta a la pregunta ¿qué es calidad? vendrá entonces por sí sola (p.28)

La autora identifica los elementos más importantes para favorecer el desarrollo adecuado del alumnado y que, por ende, deberían formar parte de una educación de calidad, estos son (Cryer, 2006, p.31): (a) la protección para asegurar el cuidado adecuado de niñas y niños, (b) la construcción de oportunidades de aprendizaje estimulantes y apropiadas para el desarrollo de las habilidades comunicativas, cognitivas y motrices y (c) la construcción de relaciones positivas que estimulen el crecimiento emocional, la interacción positiva profesorado – alumnado y la interacción positiva entre pares. De este modo y para la autora, la práctica pedagógica y cómo ésta se lleve a cabo es parte fundamental para poder favorecer el desarrollo positivo del alumnado y para construir entornos de calidad.

En esta misma línea, Wishard, Shivers, Howes y Ritchie (2003) sostienen que los elementos que forman parte de la definición de calidad educativa que defienden Cryer

(2006) y colaboradores/as son válidos para todas las niñas y niños, pero esto no quita que dichos elementos puedan presentar rasgos diferentes en la práctica pedagógica según la cultura a la que se haga referencia. Para las autoras, las prácticas pedagógicas que favorecen la construcción de entornos de calidad pueden adquirir diversos rasgos según la cultura a la cual se aluda, pero todas ellas, pese a sus diferencias, se caracterizan por ser positivas y sensibles a los requerimientos del alumnado.

En el sentido contrario, los dichos de Wishard et al. (2003) permiten pensar que las prácticas pedagógicas que dificultan la construcción de entornos de calidad también pueden adquirir rasgos diversos en función de la cultura a la cual se haga referencia, pero que, pese a ello, deberían existir algunos elementos básicos y comunes que funcionan como obstáculos para el fomento de aulas de calidad. Entre estos elementos podrían estar, por ejemplo, los rasgos de las creencias de género del profesorado y la forma en que dichas creencias van definiendo las oportunidades del alumnado de acceder a diálogos educativos.

Los dichos de Wishard et al. (2003) se basan en que – y de acuerdo a los resultados que obtuvieron – la etnia, la práctica educativa y la calidad del aula predicen las experiencias de aprendizaje del alumnado. Bajo nuestra perspectiva, ésto implica que: (a) dependiendo de cómo se manejen los factores de orden cultural (p.e. etnia y género), (b) de los rasgos que adquiera la práctica pedagógica y (c) del nivel de calidad educativa que exhiba el aula, se podría favorecer u obstaculizar la construcción de experiencias positivas de aprendizaje por parte del alumnado.

Lo que se nos dice es que, si bien las medidas globales de calidad en la Educación Infantil entregan información relevante sobre la práctica pedagógica y los rasgos del aula en general (Dickinson, 2006; Thomason y La Paro, 2009), la consideración de

aspectos culturales como el origen étnico (y/o las creencias de género) (Wishard et al., 2003), así como el análisis detallado de las dimensiones que componen la práctica o interacción pedagógica (Thomason y La Paro, 2009) y, bajo nuestros intereses, de la práctica discursiva del profesorado, permitiría, entre otras cosas, aumentar la eficacia en la construcción de entornos de enseñanza y aprendizaje que promuevan de manera adecuada el desarrollo del alumnado (Dickinson, 2006). Dickinson (2006) subraya que los efectos positivos de la calidad educativa se pueden aumentar si se conoce, con mayor detalle, los rasgos que caracterizan la actividad discursiva del aula infantil.

En definitiva y en consonancia con el enfoque sociocultural y los postulados de U. Bronfenbrenner, para Cryer (2006) la calidad educativa en los entornos de educación infantil es entendida "(…) como la *mejor apuesta* para el desarrollo positivo del niño, en áreas que están asociadas con los éxitos tradicionales en la escolaridad posterior, como también en la vida posterior, en lo que rápidamente se está convirtiendo en una sociedad globalizada" (p.29).

Esta concepción conlleva la adopción de prácticas pedagógicas que favorezcan la estimulación adecuada del lenguaje, las habilidades intelectuales, motoras y sociales, donde exista un equilibrio entre la independencia del alumnado, la ayuda del profesorado y el bienestar emocional de niñas y niños (Cryer, 2006). Bajo esta definición, y de acuerdo a los planteamientos de D.Cryer, el rol de profesorado es facilitar, apoyar y guiar positivamente al alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo; concepción que es compartida por la visión que expresa el enfoque sociocultural en torno a la educación escolar. En otros términos, tanto la definición de calidad en la educación infantil (p.e. Cryer, 2006) como el enfoque sociocultural (p.e.

Colomina, Onrubia y Rochera, 2001) conciben el rol del profesorado, como un rol mediador que ajusta su ayuda para así favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo que se ha destacado, la concepción de calidad adoptada por D.Cryer será utilizada en el presente estudio. Esta selección se debe a que se constituye como válida y coherente con los postulados de referencia, con los objetivos del estudio y con la población de estudio.

Es por medio de esta definición que se indagará sobre las repercusiones educativas que tienen las creencias de género que porta el profesorado y la forma en que el profesorado despliega sus estrategias discursivas con alumnas y alumnos, permitiendo establecer el vínculo entre las creencias de género del profesorado, sus estrategias discursivas y la calidad de los ambientes educativos en que se desempeña.

4.2. Componentes de la calidad en Educación Infantil. El énfasis en la calidad de proceso.

Bajo la concepción en que nos situamos la calidad educativa está compuesta por elementos estructurales y de proceso y dentro de estos últimos se encuentran los aspectos vinculados a la interacción profesorado – alumnado, los cuales han sido destacados como la base para poder configurar contextos educativos de calidad (Cryer, 2006).

Antes de profundizar en la conceptualización de la calidad de proceso, debemos indicar brevemente los elementos que caracterizan a la calidad estructural y de proceso. Al hablar de calidad estructural D.Cryer alude a "(…) los insumos del proceso – características que crean el marco para los procesos que los niños experimentan

actualmente. Estas características son parte del entorno utilizado por los niños, y también el ambiente que rodea ese conjunto, tales como un centro o comunidad" (p.28).

A partir de esta definición, la calidad estructural estaría determinada por el tamaño del grupo de alumnas/os, por la formación y experiencias del profesorado, por las características del director/a del centro de educación infantil, por la proporción profesorado – alumnado, por la remuneración del profesorado, entre otras (Phillips y Howes, 1987, citadas por Cryer, 2006; Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer, 1997, citadas por Cryer, 2006).

Respecto a la calidad de proceso, D.Cryer (2006) establece que ésta se compone de "(…) aquellos aspectos que lo niños experimentan en sus programas de educación inicial (…)" (p.29). De acuerdo a la autora, la calidad de proceso implica las interacciones profesorado – alumnado, las interacciones entre pares, los rasgos que adquieran los espacios de actividad, las propias actividades a las que acceden niñas y niños, la disponibilidad y caracteristicas de los materiales y la atención diaria que brinda el profesorado, junto al personal involucrado, al alumnado que asiste a las aulas de Educación Infantil. En concreto, la calidad de proceso se compone de los aspectos que el alumnado experimenta diariamente, los cuales tienen una influencia innegable en su desarrollo (Peisner-Feinberg y Bruchinal, 1997, citadas por Cryer, 2006; Whitebook, Howes y Phillips, 1989, citadas por Cryer, 2006).

La importancia que reviste la calidad de proceso sobre el aprendizaje y desarrollo del alumnado es congruente con los postulados del enfoque sociocultural, donde también se enfatiza que son las experiencias que se viven en la actividad cotidiana del aula, las que permiten entender la calidad de los ambientes educativos (p.e. Tharp et al., 2002).

En síntesis, si la definición de un ambiente educativo como de calidad depende, en alguna medida, de los niveles de desarrollo que alcance el alumnado y de los rasgos que adquiera la calidad de proceso del aula (interacciones y procesos que ocurren en el aula), entonces para poder comprender cuáles son, concretamente, los elementos que intervienen, favoreciendo o limitando, las posibilidades de desarrollo del alumnado y que permiten definir a un ambiente como de mayor o menor calidad, se debe prestar atención al principal medio a través del cual las personas nos construimos. Nos referimos al lenguaje que se produce en la interacción comunicativa, en este caso, al lenguaje que se genera en las diferentes actividades educativas en que intervienen profesorado y alumnado.

A continuación revisaremos, desde el prisma del género, cómo las creencias del profesorado y los recursos discursivos que despliega para interactuar con su alumnado pueden influir en la calidad de proceso de los ambientes educativos a los que asisten niños y niñas de seis o menos años de edad.

4.3. Estrategias discursivas y creencias de género. Influencia en la calidad de proceso.

Hemos indicado, a partir de los dichos de Cryer (2006), que la calidad de proceso es un elemento determinante en los rasgos y posibilidades de desarrollo de niñas y niños, puesto que tiene directa relación con la interacción que se desarrolla en el aula y con las experiencias que tienen día a día niñas y niños que asisten a la Educación Infantil.

Al destacar al proceso de interacción, el cual es principalmente dialógico, como un factor determinante en las posibilidades de aprendizaje del alumnado, se está

enfatizando, al igual como lo hace el enfoque sociocultural, que la actividad dialógica es el medio principal a través del cual las personas se desarrollan; actividad dialógica que, como se ha argumentado, es ideológica, ya que está influida por las creencias que caracterizan a la sociedad a la cual pertenece la persona, estando dentro de dichas creencias las vinculadas al género.

Al establecer, desde nuestros intereses, que las concepciones culturales en torno al género pueden mediar la interacción dialógica entre profesorado y alumnado, interacción que se constituye como fundamental para la construcción de aulas de calidad, es razonable pensar que las creencias de género del profesorado y la forma en que despliega sus recursos discursivos con niñas y niños puedan influir en la posibilidad de construir ambientes educativos de calidad.

Este supuesto se basa en que el diálogo es ideológico y, como medio de interacción, también es un elemento fundamental en la calidad de proceso, por tanto, es factible pensar que las creencias de género que porta el profesorado no sólo median el diálogo que entabla con niñas y con niños, sino que también influyen en la calidad de proceso que caracteriza al ambiente educativo en que se desempeñan, lo cual debería provocar que la forma en que dialogan (interactúan) con niñas y niños también afecte la calidad de proceso de su aula.

4.3.1. Las estrategias discursivas desde el prisma del género y su repercusión en la calidad de proceso.

Son diversas las investigaciones que concluyen que la definición propuesta por D.Cryer (2006) es una concepción que contribuye a mejorar los niveles de desarrollo del alumnado y a mejorar la calidad de la práctica pedagógica (Burchinal y Cryer, 2003;

Herrera, Mathiense, Merino y Recart, 2005; Merino, Mathiesen, Herrera, Castro, Rodríguez y Soto, 2011; Wishard et al., 2003).

Ejemplo de lo señalado es el estudio de Merino et al. (2011), quienes, a partir de la definición que propone Cryer (2006) sobre calidad educativa, realizaron una intervención en la cual entregaron nuevos conocimientos al profesorado en torno a la importancia del desarrollo del lenguaje en el alumnado que asiste a aulas de Educación Infantil. Los resultados indican que la intervención aumentó significativamente los niveles de calidad global de las aulas, así como los niveles de calidad en dimensiones como lenguaje e interacción social, destacando la mejora notoria en la dimensión lenguaje y razonamiento.

En esta misma línea, Dickinson et al. (2008) – basándose en los dichos de Nelson (1996) y Tomasello (1999) – subrayan que si se define al diálogo como el medio privilegiado para que las personas se desarrollen, entonces se requiere de investigaciones que precisen los rasgos de las conversaciones que sostienen profesorado y alumnado para así poder entender los elementos de la interacción dialógica que están involucrados en la promoción del desarrollo de niñas y niños.

Debido a la necesidad de identificar los rasgos concretos que presenta el habla del profesorado en interacción con su alumnado, Dickinson (2006) y Thomason y La Paro (2009) indican que los elementos que componen la concepción de calidad propuesta por Cryer (2006) permiten una valoración global de esta última, por lo que y en el caso de la interacción profesorado – alumnado, se tiene una idea general de los factores que componen la interacción y que favorecen ambientes de calidad; pero no se sabe cuáles son los elementos discursivos que promueven ambientes de calidad y que, en consecuencia, favorecen de manera eficaz el desarrollo de las personas.

A lo señalado, Thomason y La Paro (2009) suman que la definición de calidad educativa propuesta por D.Cryer y los instrumentos de medición que de ella derivan (p.e ITERS-R), se concentran en examinar la calidad educativa, mayoritariamente, a través de los aspectos físicos del aula, presentando unas pocas dimensiones vinculadas a la interacción dialógica que se lleva a cabo en el aula (Escuchar y Hablar e Interacciones). Esta falta de dimensiones, de acuerdo con Thomason y La Paro (2009), provoca que queden fuera otras múltiples dimensiones que son reflejo de lo que el alumnado experimenta diariamente en el aula, dimensiones que podrían contribuir a tener un conocimiento más acabado de aquellos elementos que intervienen en la posibilidad de construir entornos educativos de calidad.

A modo de ejemplo y en el caso de las aulas destinadas al alumnado de tres o menos años de edad, se sabe que el uso de una amplia variedad de palabras exactas y sencillas, la participación del profesorado en juegos verbales con el alumnado y el desarrollo de diálogos en torno a diferentes temas es sinónimo de calidad (Harms, Clifford y Cryer, 2004); pero se desconoce qué elementos componen este tipo de habla, cómo utiliza y despliega el profesorado este tipo de recursos discursivos y cuál es el nivel de relevancia de estos recursos en las posibilidades de desarrollo y en la construcción de ambientes de calidad.

Desde esta perspectiva, Dickinson (2006) muestra preocupación por el hecho que un número no menor de intervenciones orientadas a mejorar la calidad educativa a través de la interacción comunicativa profesorado – alumnado basen sus iniciativas en supuestos, dejando en evidencia la falta de conocimiento sobre qué estrategias discursivas son las que ayudan, efectivamente, a que el profesorado de educación infantil mejore su práctica y contribuya a mejorar de manera sostenida la calidad

educativa y las posibilidades de aprendizaje del alumnado. Para el autor, la descripción concreta de cómo dialoga el profesorado con su alumnado permite tomar decisiones más acertadas sobre qué estrategias discursivas son útiles para mejorar la calidad y aprendizaje, cuales no y cuáles se transforman en un obstáculo.

Esto nos permite pensar, desde el prisma de género, que la forma en que el profesorado distribuya sus recursos discursivos con niñas y niños, así como el favorecer cierto tipo de estrategias con ellas y otras con ellos, también puede estar vinculado a la posibilidad de construir ambientes educativos de calidad, ya que, ante la potencial presencia de diferencias en la cantidad y contenido de las estrategias discursivas que el profesorado despliega con niñas y niños, es factible que se generen diferencias entre el desarrollo de alumnas y alumnos, lo cual, como se ha indicado, afectaría la posibilidad de construir aulas de calidad.

La necesidad de identificar y analizar los recursos discursivos que despliega el profesorado toma mayor relevancia al considerar, como indica Dickinson (2006), que la Educación Infantil está adquiriendo mayor importancia, generando decisiones e iniciativas a nivel político, las cuales al no poseer los conocimientos científicos apropiados sobre calidad en Educación Infantil y los factores que inciden, podría llevar a generar desilusión y un desaliento en la inversión y preocupación por la población infantil y su educación.

Los estudios aludidos permiten establecer que los rasgos de los diálogos en las actividades que desarrollan conjuntamente profesorado y alumnado son fundamentales para construir ambientes de calidad; pero que lamentablemente y sin intervenciones como las desarrolladas por Merino et al. (2011) o sin investigaciones como las de Dickinson et al. (2008), donde se detallan los rasgos del habla del profesorado, es

complejo mejorar los efectos que tiene el habla del profesorado en la construcción de ambientes educativos de calidad y en las posibilidades educativas futuras del alumnado

A este conjunto de investigaciones debemos sumar las de Early et al. (2010) y Hamre y Pianta (2001). Early et al. (2010) concluyen que el profesorado escasamente dialoga con su alumnado para promover la construcción de conocimientos; mientras que Hamre y Pianta (2001) destacan la importancia de los rasgos que adquiera la relación profesorado – alumnado en las posibilidades futuras de aprendizaje del alumnado y en su adaptación a los espacios y demandas educativas.

Desde el prisma del género, los resultados de los estudios sobre calidad educativa e intercambio comunicativo en la Educación Infantil coinciden con los postulados de aquellas investigaciones que analizan la interacción profesorado-alumnado desde una perspectiva de género. Estas dos líneas presumen que el profesorado es escasamente consciente de los recursos que despliega, con quién los utiliza y de los efectos que éstos pueden llegar a tener. Además, tanto las autoras ligadas a la Educación Infantil (Burchinal y Cryer, 2003; Cryer, 2006; Wishard et al., 2003) como las autoras vinculadas a los estudios de género y discurso (Colás, 2007; Jiménez, 2007, 2011) reconocen la influencia de marcos sociales superiores en la práctica dialógica - educativa.

A través de estos dichos, los estudios sobre Educación Infantil, al igual como se hiciera desde las investigaciones de género y discurso, están reconociendo que la práctica pedagógica del profesorado no se debe a meras casualidades, sino que está influenciada por conocimientos que se ubican en marcos sociales superiores. Esto constituye, y en consideración de los dichos de Colás y Villaciervos (2007), Jiménez (2011) y Wertsch (1999), a las creencias de género en herramientas que podrían determinar la forma en

que el profesorado dialoga con niñas por un lado y niños por el otro, pudiendo facilitar u obstaculizar el logro de ambientes de calidad y el desarrollo del real potencial del alumnado.

De este modo, las diferencias de género que realiza el profesorado al desplegar sus recursos discursivos con el alumnado, se transformarían en un obstáculo para favorecer el desarrollo de todo el potencial del alumnado y para la construcción de entornos de calidad, ya que la permanente menor posibilidad de las niñas de acceder a diálogos educativos supone disminuir sus opciones de aprendizaje respecto a sus pares hombres, lo cual afectaría en mayor medida la posibilidad de las alumnas de poder alcanzar los niveles de desarrollo y aprendizaje que se han establecido como deseables dentro del sistema educativo. Mientras que, en el caso de los niños, la mayor atención que el profesorado brinda a su comportamiento, la cual se basa en una relación que se caracteriza por ser neutral, negativa y/o conflictiva, pone en juego la construcción de relaciones interpersonales positivas y la creación de un clima apto para la enseñanza y aprendizaje, ya que como se ha destacado son las relaciones interpersonales positivas las que más favorecen un ambiente educativo de calidad y propicio para el aprendizaje.

En síntesis, el supuesto sobre el vínculo entre la forma en que el profesorado despliega sus recursos discursivos con niñas y niños y la calidad educativa, se basa, principalmente, en tres elementos:

(a) En la relevancia de los rasgos que adquiera la interacción profesorado – alumnado en la construcción de entornos educativos de calidad (p.e. Cryer, 2006; Thomason y La Paro, 2009), interacción que es esencialmente dialógica (Cubero, 2005).

(b) En los dichos de Wishard et al. (2003), quienes destacan el efecto del origen étnico, la práctica educativa y la calidad del aula en las experiencias de aprendizaje del alumnado. Lo cual nos permite pensar que los factores de orden social, como son los estereotipos de género, pueden influir en la práctica pedagógica y discursiva del profesorado y en la construcción de entornos educativos de calidad.

(c) En la supuesta falta de conciencia del profesorado sobre los recursos discursivos que despliega con su alumnado (p.e. Dickinson et al., 2008), lo cual aumenta la posibilidad de que las decisiones pedagógicas del profesorado y su habla se basen, involuntariamente, en estereotipos, pudiendo derivar, por ejemplo, en formas particulares de entablar dialogos según sea niña o niño con quien se dialoga.

De acuerdo con Tharp et al. (2002), las creencias que transitan en la cultura contribuyen a definir las posibilidades de alcanzar entornos educativos de calidad, estando los estereotipados de género dentro de los de mayor influencia en los diversos entornos de actividad en que participan las personas.

Para Tharp et al. (2002), lo mencionado en el párrafo anterior, implica que el profesorado debe hacer visible y consciente las creencias de género que rigen su cultura y su forma de pensar, lo que obliga al profesorado a cuestionar y utilizar dichas creencias como herramientas para contrarrestar las inequidades de género que podrían sufrir niños y niñas en el contexto escolar y/o en otros entornos.

La falta de consciencia del profesorado de Educación Infantil sobre los enormes efectos que tiene el lenguaje en las oportunidades de aprendizaje del alumnado y en la calidad de los ambientes educativos, así como la falta de consciencia que expresan los estudios de género sobre cómo el profesorado interactúa de manera diferenciada con niñas y

niños, permite pensar, desde un enfoque de género: (a) que el uso diferenciado de los recursos discursivos puede afectar la calidad educativa y (b) que este uso diferenciado puede estar determinado por las creencias de género que guían el actuar del profesorado, lo cual también conllevaría que las creencias de género se relacionaran con la calidad de los entornos educativos.

Así, las creencias de género del profesorado y las características que éstas tengan se transforman en un medio útil para entender las posibles diferencias que podría establecer el profesorado al desplegar sus recursos discursivos con alumnos y alumnas y cómo éstas diferencias podrían incidir en la calidad de proceso de la Educación Infantil.

4.3.2. Las creencias de género y su repercusión en la calidad de proceso.

Colás y Villaciervos (2007) sostienen que el conocimiento que se tenga en torno a los estereotipos de género (o creencias de género) que impregnan los diferentes niveles educativos formales, permite alcanzar una mayor comprensión del proceso de construcción de la identidad de género, a lo cual sumamos que permite lograr una mayor comprensión de los elementos que intervienen en la construcción de una educación infantil que contribuya a la formación de una sociedad más justa.

En esta misma línea – y a través de la compilación de una serie de investigaciones vinculadas a las creencias del profesorado – Pajares (1992) concluye que el conocimiento que se tenga de las creencias que porta el profesorado es fundamental para mejorar la práctica pedagógica, ya que las creencias, para nosotras las creencias de género, impregnan las decisiones que toma el profesorado en su práctica.

Los dichos de Pajares (1992) transforman a las creencias del profesorado, entre ellas a las de género, en uno de los tantos factores que podría contribuir a explicar los rasgos que adquiere la interacción discursiva entre profesorado y alumnado y los rasgos de la calidad que caracteriza a las aulas educativas en que se desempeñan.

Si bien Pajares (1992) subraya la enorme relevancia de conocer las creencias del profesorado para comprender su actuar pedagógico, también reconoce que el concepto *creencias* continúa siendo confuso, aunque hay algunos acuerdos. Uno de estos acuerdos es que las creencias suelen estar profundamente arraigadas, siendo complejas de transformar, pese a mostrar – en algunas ocasiones – falta de consistencia. En tanto, un segundo acuerdo, es que las creencias nacen de la experiencia, estando compuestas por elementos emocionales y cognitivos (p.e. Kitchener, 1986, citado por Pajares, 1992; Nespor, 1987, citado por Pajares, 1992),

Si consideramos que las creencias (de género) del profesorado orientan su actuar pedagógico (Pajares, 1992) y que el profesorado no suele ser consciente de sus creencias de género (She, 2000) ni tampoco, en el caso de la Educación Infantil, de las estrategias discursivas que despliega con su alumnado (Dickinson et al. 2008), lo cual lo hace escasamente consciente de la forma en que utiliza su habla, de las creencias que median sus diálogos y de los efectos que éstos elementos tienen en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, entonces, es probable, que las creencias propias de su cultura, en nuestro caso las creencias de género, influencien los rasgos que adquieren los diálogos y comportamientos dentro del aula, ya que cuando no se tiene mayor consciencia sobre los efectos que pueden tener las creencias y los recursos comunicativos que se despliegan en las posibilidades de desarrollo del alumnado y en la construcción de ambientes de calidad, difícilmente – y siguiendo los postulados de Coll

(2001), Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997) – el profesorado será capaz de identificar las creencias que median su forma de entablar diálogos, así como de vislumbrar las consecuencias educativas que éstas podrían generar.

Lo recién mencionado se sustenta en los siguientes dos estudios. McCarty, Abbott-Shim, y Lambert (2001) analizaron la influencia de las creencias del profesorado en la calidad de su práctica pedagógica; mientras que la investigación de She (2000) es reflejo del vínculo entre las creencias de género del profesorado y su actividad dialógica dentro del aula.

McCarty et al. (2001), haciendo uso de un instrumento para observar la calidad de la práctica pedagógica en entornos de Educación Infantil y de un cuestionario destinado a averiguar las creencias del profesorado sobre cuáles son las conductas pedagógicas apropiadas para promover el aprendizaje del alumnado, concluyen que los ambientes educativos de baja calidad se caracterizan por estar a cargo de profesoras/es cuyas creencias pedagógicas no distinguen claramente entre las prácticas pedagógicas apropiadas para promover aprendizajes en el alumnado y aquellas que dificultan dicho propósito. En tanto, las aulas que exhiben una calidad media y buena están a cargo de profesoras/es cuyas creencias pedagógicas, para la promoción del aprendizaje y desarrollo del alumnado, disciernen con mayor claridad entre las prácticas pedagógicas apropiadas y aquellas inapropiadas.

Por su parte, She (2000) y desde una perspectiva de género, analizó el discurso de una profesora y de su alumnado en una clase de biología. Además, realizó diversas entrevistas a la profesora, para así poder indagar en sus creencias de género y cómo éstas se relacionan con la interacción que establece con niñas y niños. Los resultados exhiben que las creencias de género que manifiesta la profesora en las entrevista son

congruentes con la forma en que establece diálogos con niñas y niños dentro del aula. A través de las entrevistas realizadas, la profesora indicó que los niños son más creativos en sus respuestas que las niñas y que muchas veces dan respuestas que van más allá de sus expectativas, comentario que no realizó respecto a las niñas. De acuerdo con la autora, estas creencias son coherentes con la mayor frecuencia de preguntas que la profesora dirigió a niños y no a niñas, y con la exposición de los niños a preguntas que implicaban respuestas más complejas.

Los estudios de McCarty et al. (2001) y She (2000) destacan el rol que juegan las creencias del profesorado en las dinámicas educativas y en la posibilidad de construir entornos educativos de calidad; al igual que enfatizan la escasa consciencia del profesorado sobre sus creencias y de cómo éstas afectan su discurso, así como la importancia de que el profesorado lleve a cabo su práctica pedagógica de manera consciente

En este mismo sentido, y como hemos reiterado, el profesorado es escasamente consciente de sus creencias, entre las cuales están las de género. Tharp et al. (2002) complementa esta información señalando que en sociedades en que las creencias son refejo de estereotipos sociales, como los de género, el profesorado debe hacer un esfuerzo importante por hacerlas conscientes y utilizarlas como medio para contrarrestarlas.

La relevancia que adquieren las creencias del profesorado en las dinámicas educativas, llevó a McCarty et al. (2001) desde la educación infantil y a Pajares (1992) desde la educación formal en general, a sugerir que el conocimiento que se tenga sobre las creencias del profesorado es una herramienta especialmente útil para saber cómo guiar la práctica pedagógica hacia una de mayor calidad.

McCarty et al. (2001) alerta que, desde la Educación Infantil, los estudios suelen concentrarse en cómo las creencias del profesorado influyen en la posibilidad de que presenten prácticas pedagógicas que apoyen el desarrollo apropiado y positivo de la actividad educativa. En tanto que las investigaciones que analizan el vínculo entre creencias del profesorado y calidad educativa son escasas.

Uno de los estudios que analiza la relación creencias del profesorado y calidad educativa del aula es, como lo hemos indicado, el de McCarty et al. (2001), el cual indica que la calidad de la práctica pedagógica se relaciona con las creencias que exhibe el profesorado en torno a lo que entiende por prácticas apropiadas para favorecer el aprendizaje y desarrollo del alumnado.

Desde una mirada de género y sociocultural, Tharp et al. (2002), siguiendo los postulados de Hofstede (1980), subrayan que cuando el profesorado es portador de creencias más flexibles y menos diferenciadoras, promueve que tanto niños como niñas accedan a diversos aprendizajes, a una gama variada de roles y relaciones, así como a una mayor variedad de formas de habla y comportamiento; lo cual se traduce en una educación más armónica y, por ende, que favorece en mayor medida la construcción de contextos educativos equitativos y de calidad.

En contraposición, cuando las creencias de género son más bien rígidas y diferenciadoras, las posibilidades de aprendizaje del alumnado, sus relaciones y roles están determinados por su pertenencia a uno u otro sexo, lo cual inhibe el desarrollo del máximo potencial del alumnado, la construcción de una educación armónica y, por tanto, la construcción de aulas equitativas y de calidad (Tharp et al., 2002).

Para poder analizar, desde una mirada de género, el vínculo entre las creencias de género del profesorado, sus estrategias discursivas y la calidad educativa del aula en que se desempeñan, se requiere saber cuál es la gama de creencias que suele portar el profesorado en torno a sus alumnas y alumnos.

Bajo esta premisa, es que se han recopilado una serie de creencias del profesorado en torno al género. El propósito es develar cuáles son las creencias de género que se pueden entender como rígidas dentro del campo de la educación formal, las que, a juicio de nosotras y siguiendo las ideas de McCarty et al. (2001), pero por sobre todo las de Tharp et al. (2002), deberían favorecer el uso diferenciado de estrategias discursivas y deberían ser propensas a construir ambientes educativos de menor equidad y, por tanto, de menor calidad. Así, las creencias de género que se presentan en el cuadro 4.1 se transforman en una herramienta útil para los propósitos de esta investigación.

CUADRO 4.1. Creencias de género que caracterizan al profesorado.

Las creencias de género del profesorado	
Niños	**Niñas**
Independientes, seguros, inteligentes, competitivos, agresivos, activos y arriesgados.	Delicadas, obedientes, silenciosas, preocupadas, cooperadoras, pulcras, responsables, ordenadas, hábiles verbalmente, sumisas.

Fuentes: Bonal (1997), Clarricoates (1980a, 1987, citada por Bonal, 1997), Delamont (1980), Jones y Myhill (2004), Koch (2003), Li (1999), Robinson (1992, citada por Coffey y Delamont, 2000), She (2000), Spear (1985, citada por Bonal, 1997) y Subirats y Brullet (1988).

De acuerdo con Subirats y Brullet (1988), el profesorado tiende a clasificar a niños bajo una menor cantidad de rasgos, permitiendo identificar un perfil bastante claro de lo que significa ser niño/alumno; mientras que a las niñas se les asignan una mayor cantidad de rasgos, ubicándose bajo perfiles menos definidos. Para las autoras, la mayor asignación de rasgos a niñas podría deberse a que pueden transitar entre lo femenino y masculino,

en tanto los niños sólo son relacionados con lo masculino, dichos que son coincidentes con la propuesta de Eckert y McConnell – Ginet (2003).

En esta misma línea, los rasgos que el profesorado les atribuye a alumnos y alumnas son asociables con las diferencias que se aprecian en las estrategias discursivas que el profesorado utiliza para interactuar con niños y niñas. Por ejemplo, el hecho que el profesorado considere que los niños son agresivos, arriesgados y/o activos puede provocar que esté más atento/a y despliegue una mayor cantidad de estrategias discursivas orientadas a controlar la disciplina y conducta de niños que de niñas. Mientras que al considerar que las niñas son silenciosas, obedientes y, en general, más pasivas, puede generar una menor necesidad de regular sus relaciones sociales con sus alumnas. A esto cabe sumar que – y de acuerdo con Jones y Myhill (2004) – el profesorado tiene una visión más negativa de los niños que de las niñas, pudiendo contribuir a construir formas diferentes de relacionarse con unas y con otros.

Respecto a las interacciones dialógicas promotoras de aprendizaje, el definir a los niños como personas inteligentes y competitivas, puede deberse y como se apreció en el estudio de She (2000), a una concepción de los alumnos como personas más hábiles cognitivamente que las alumnas, pudiendo llevar al profesorado a entablar más diálogos educativos con niños que con niñas. Mientras que al calificar a las alumnas como personas responsables, preocupadas y silenciosas, podría deberse, siguiendo las ideas de Li (1999), a que son concebidas como personas más esforzadas académicamente, derivando en un menor interés del profesorado en las alumnas.

Finalmente, el abordaje de la influencia de las creencias de género en los recursos discursivos que despliega el profesorado y en la calidad educativa del aula adquiere mayor sentido al considerar los dichos de Li (1999), quien enfatiza que las creencias de

género del profesorado son un instrumento útil para alcanzar una mayor comprensión sobre cómo se construyen las diferencias de género dentro del aula. Para Li (1999), al igual que para Pajares (1992), el comportamiento del profesorado está, inevitablemente, determinado por sus creencias, las que influencian el comportamiento del alumnado y su forma de ver el contexto educativo.

Capítulo 5. Propuesta para sistematizar el conocimiento sobre los recursos discursivos del profesorado de Educación Infantil desde una perspectiva de género…….. 163

5.1. Las herramientas de investigación desde los estudios de género……. 165

5.2. Las herramientas de observación para valorar la calidad educativa e interacción en aulas de Educación Infantil…….. 168

5.3. Tendencias metodológicas en los estudios de género…….. 170

5. Propuesta para sistematizar el conocimiento sobre los recursos discursivos del profesorado de Educación Infantil desde una perspectiva de género.

Desde los estudios de Educación Infantil y calidad educativa, al igual que desde las investigaciones sobre género y discurso, se reconoce la falta de iniciativas que permitan sistematizar y profundizar el conocimiento en torno a los rasgos de la interacción (discursiva) entre profesorado y alumnado.

Desde los estudios de género, autoras como Coffey y Delamont (2000) y West, Lazar y Kramarae (2008), subrayan que el conocimiento que hoy se tiene en torno a género y discurso es limitado y fragmentado, existiendo un número importante de realidades y situaciones en las cuales se desconoce cómo opera el género. Esto debido a que la gran mayoría de las investigaciones se han desarrollado en países desarrollados y con mujeres y hombres blancos.

En esta misma línea, Coffey y Delamnont (2000) enfatizan que no existe una gran base de datos confiable sobre los patrones de interacción que establece el profesorado con alumnas y alumnos, a lo cual nosotras sumamos la falta de conocimiento en torno a las creencias que definen dichos patrones de interacción, así como la falta de conocimiento sobre cómo las diferencias discursivas y los rasgos que éstas adquieren contribuyen o dificultan la construcción de ambientes educativos de calidad.

De acuerdo con Coffey y Delamont (2000), la falta de datos torna difícil justificar que las niñas reciben menos atención que los niños. Aunque y como señalan las autoras, las múltiples investigaciones nos permiten pensar que se *sabe* que las niñas están en una

situación de desventaja respecto a sus pares hombres; a lo cual nosotras sumamos – y en función de estudios como los de Chen y Rao (2011) y Jones y Dindia (2004) – que se *sabe* que los niños tienden a recibir una mayor atención negativa por parte del profesorado.

Por su parte, Dickinson (2006) reclama la necesidad de profundizar sobre el vínculo entre diálogo profesorado- alumnado y calidad educativa en aulas destinadas a la Educación Infantil. Para el autor esta preocupación se basa en que ha habido una masificación en el uso de instrumentos para medir la calidad global de los ambientes educativos en la Educación Infantil, los cuales han permitido concluir que los rasgos que adquiera la interacción profesorado – alumnado son determinantes en las posibilidades de desarrollo de estos últimos y, por ende, en la posibilidad de construir entornos educativos de calidad, pero no se sabe, exactamente, cuáles son las características del discurso del profesorado que afectan la construcción de ambientes de calidad y las posibilidades de desarrollo del alumnado; características que al ser analizadas desde una perspectiva de género pueden develar elementos que contribuyan a alcanzar una mayor comprensión sobre los factores que intervienen en la posibilidad de construir aulas de calidad.

Dickinson (2006) reconoce que las medidas globales para determinar la calidad de los entornos educativos son algo necesario y que la concepción de calidad adoptada en el estudio tiene un amplio reconocimiento en su relación con las posibilidades de desarrollo y el éxito educativo futuro de niños y niñas; pero, pese a ello y apoyándose en los dichos que Bowman, Donovan y Burns (2001, citadas por Dickinson, 2006) esgrimen a partir de los postulados del National Research Council, no se pueden utilizar como única medida, ya que se corre el riesgo de adoptar una mirada rígida de la calidad.

A partir de estas advertencias, Dickinson (2003) y Lambert (2003) – ambos citados por Dickinson (2006) – sugieren que se deben confeccionar instrumentos que respondan a fines específicos, para así identificar aquellos elementos que podrían estar involucrados en el logro de la calidad educativa y en las posibilidades de desarrollo del alumnado. Esto permitiría, y en función de los dichos de Dickinson (2006), ir configurando una definición que no sólo abarque aspectos globales, sino que también responda a las realidades y demandas particulares de cada sociedad, cultura y grupo social, favoreciendo los cambios que se requieren para alcanzar una educación de calidad duradera.

Tanto los estudios de género como los de Educación Infantil, y para suplir sus respectivas necesidades, han propuesto diversas herramientas que permiten valorar y hacer seguimiento a sus intereses y requerimientos.

5.1. Las herramientas de investigación desde los estudios de género.

Desde los estudios de género se reconoce una diversidad importante de instrumentos que permiten caracterizar a las sociedades y su cultura de género, algunas de estas herramientas son *The Bem Sex Role Inventory* (Bem, 1974), *El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros* (Sola, Martínez y Meliá, 2003), *The Child – Rearing the Sex Role Attitude Scale* (Burge, 1981), *Scott Sex Role Inventory* (Scott y Brantley, 1983), *The Social Roles Questionnaire* (Baber y Jenkins, 2006) y *The Child Gender Socialization Scale* (Owen y Hill, 2008). De este conjunto de instrumentos y de acuerdo a nuestros intereses, destacamos tres.

El primero de ellos – *The Scott Sex Role Inventory* (Scott y Brantley, 1983) – tiene como propósito estudiar el conocimiento del profesorado en torno a las diferencias entre mujeres y hombres y la actitud de estos hacia los estereotipos sexuales. Por su parte – *The Child – Rearing the Sex Role Attitude Scale* (Burge, 1981) – cumple con la función de indagar en cómo las creencias de madres y padres van configurando o determinando las relación que construyen con sus hijos e hijas. Por último, - *The Child Gender Socialization Scale* (Owen y Hill, 2008) – mide la actitud de padres y madres hacia la conducta de sus hijas e hijos pequeñas/os.

Desde los estudios de género se realizan diversas críticas al uso que hoy se les otorga a los instrumentos de investigación y a la forma en que buscan sistematizar el conocimiento. Smiler y Epstein (2010), a partir de los dichos de autores como Swim y Cohen (1997), subrayan que las sociedades han sufrido diversas transformaciones, lo que es indicativo de la necesidad de construir medidas de género más específicas, lo cual implica desarrollar una mayor diversidad de instrumentos que respondan a contextos y/o grupos sociales precisos, así como a objetivos particulares, por ejemplo, el entorno escolar y específicamente la interacción discursiva profesorado – alumnado desde el prisma del género.

A partir de lo indicado, Smiler y Epstein (2010) sugieren que las herramientas de medición que se creen, no sólo deben responder a contextos y fines específicos, sino que también deberían ser validadas por medio de su conexión con otras construcciónes que estén más allá de las medidas del género, mostrando la relevancia del tema en cuestión.

Un último elemento relevante de destacar, es el hecho que, además del inventario de Scott y Bratly (1983), el cual se enfoca en la actitud del profesorado hacia los roles de

mujeres y hombres, no se encontraron mecanismos de medición cuyo objetivo sea la interacción profesorado – alumnado, puesto que aquellos que podrían asemejarse a este requerimiento valoran las concepciones del padre/madre frente a la conducta de sus hijos e hijas.

A esta dficultad se suma que, si bien los instrumentos destinados a entornos familiares se transforman en un antecedente relevante para construir herramientas a nivel escolar, no consideran ciertos aspectos que diferencian a la educación formal de la educación familiar o informal, diferencias que podrían funcionar como factores determinantes en la comprensión de las relaciones dialógicas que el profesorado establece con alumnas y alumnos y en los efectos educativos que éstas tienen.

A este conjunto de dificultades y críticas se suma, por un lado, que la mayoría de las herramientas sobre género han surgido en países de cultura occidental (Smiler y Epstein, 2010) y, principalmente, en naciones desarrolladas; y, por el otro, que no se han encontrado rastro del uso de este tipo de instrumentos en los sistemas educativos de América Latina.

Lo señalado por Smiler y Epstein (2010) coincide con las preocupaciones manifestadas desde la Educación Infantil, quienes sostienen que, si bien existe la necesidad de seguir usando herramientas que permitan caracterizar la calidad de los entornos infantiles en general (Dickinson, 2006), también se deben desarrollar herramientas que profundicen sobre la información que entregan estos instrumentos globales (Dickinson, 2003, citado por Dickinson, 2006; Lambert, 2003, citado por Dickinson, 2006), proponiendo, tal como se señala por los estudios de género, la creación de herramientas que

complementen y pomuevan un conocimiento más profundo y sistemático y que responda a un contexto particular.

5.2. Las herramientas de observación para valorar la calidad educativa e interacción en aulas de Educación Infantil.

Desde la Educación Infantil, autores como Thomason y La Paro (2009) sostienen que *The Early Childhood Environment Rating Scale*, en su versión original y revisada (ECERS / ECERS-R) y *The Infant/Toddler Enviroment Rating Scale*, en su versión original y revisada (ITERS / ITERS-R) están dentro de los instrumentos de medición de la calidad en aulas de Educación Infantil más difundidos y utilizados. Ante este uso generalizado, Bowman et al. (2001, citadas por Dickinson, 2006) manifiestan preocupación por el exclusivo uso de estos instrumentos, ya que pueden promover la adopción de una concepción rígida de la calidad educativa.

De acuerdo con Dickinson (2006) se requieren herramientas que describan el contenido de la interacción profesorado – alumnado. Así, se podrán estudiar e identificar los mecanismos que despliega el profesorado para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje y que intervienen en la concepción de ambientes educativos de mayor o menor calidad, pudiendo reconocer de manera clara cuáles son los elementos de esa interacción que afectan la calidad educativa.

Una de las herramientas más utilizada para ser relacionada con la calidad de los espacios educativos destinados a la primera infancia es *The Caregiver Interaction Scale (CIS)* (Arnett, 1989). Este instrumento tiene como meta caracterizar la interacción profesorado – alumnado en aspectos afectivos, disciplinares y en el cuidado que se le otorga al alumnado. Frente a este instrumento De Jong y Leseman (2001), Gerber,

Whitebook y Weinstein (2007) y Mashburn y Pianta (2006), citados/as por Thomason y La Paro (2009), subrayan que la medida no considera todos los aspectos involucrados en la interacción profesorado – alumnado, por lo que – y siguiendo las ideas de Thomason y La Paro (2009) – puede invisibilizar elementos significativos en la definición de un aula como de calidad

Otra herramienta que destaca es *The Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* (La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004). El instrumento caracteriza tres dimensiones, las cuales se vinculan a las posibilidades de éxito educativo del alumnado, así como a su desarrollo positivo. Las dimensiones involucradas son: clima emocional, administración o gestión del aula y apoyo educativo. De acuerdo con Thomason y La Paro (2009), este instrumento ha permitido establecer relaciones importantes entre la interacción del profesorado y el alumnado y los resultados del alumnado, profundizando y ampliando el conocimiento que entregan las medidas de calidad global.

Si bien los instrumentos descritos pueden ser útiles para mejorar las posibilidades de desarrollo del alumnado, así como la calidad de los contextos educativos a los que asisten, el uso de ellas se torna complejo considerando los propósitos del presente estudio. En primer lugar, CLASS (La Paro et al., 2004) no ha sido validada para los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños de tres o menos años de edad, aulas en las cuales se desempeña la población foco de estudio; lo cual reviste especial importancia dada las características y necesidades que se deben suplir en las aulas para niños y niñas de tres o menos años de edad. Por su parte, CIS (Arnett, 1989), si bien podría ser utilizada para evaluar la calidad de la interacción profesorado-alumnado, el hecho que no esté diseñada exclusivamente para la población foco de estudio, que contemple indicadores bastante generales y que no considere, como indican Thomason

y La Paro (2009) a partir de los dichos de autores/as como De Jong y Leseman (2001), otras dimensiones de la interacción profesorado – alumnado dificulta que los elementos que la componen se constituyan como significativos para los propósitos del estudio.

A partir de los referentes teóricos que guían la investigación y de la falta de instrumentos que permitan caracterizar el habla del profesorado de educación infantil desde una perspectiva de género, creemos que proponer una guía de observación que responda a una realidad particular y que pretenda un objetivo específico, como es registrar y valorar las estrategias discursivas del profesorado desde una perspectiva de género, se establece como una incipiente, pero importante propuesta para contribuir a disminuir las desigualdades educativas de género y así contribuir a una Educación Infantil que favorezca el desarrollo de todos y todas. Esta guía – y como ya hemos indicado – al responder a un contexto particular y al cumplir con un propósito específico, debería permitir profundizar y atender a las necesidades de un contexto educativo determinado, pudiendo contribuir a mejorar la calidad educativa de dichas aulas, las oportunidades educativas de dicho alumnado, así como la práctica pedagógica de quienes se desempeñan en ese entorno.

5.3. Tendencias metodológicas en los estudios de género.

Como se ha podido advertir a través de la revisión bibliográfica, uno de los problemas que presentan las investigaciones expuestas para el presente estudio, es que éstas se han desarrollado, principalmente, en países desarrollados de cultura occidental, en los cuales el rol y presencia del estado, la calidad de vida y las desigualdades pueden llegar a distar bastante de la situación de vida, de la cultura y rasgos sociales de naciones en vías de desarrollo, como es el caso de la población de estudio.

Frente al desconocimiento que se tiene respecto a la realidad de la población de estudio, los dichos de West et al. (2008) se tornan relevantes. Las autoras destacan la necesidad de flexibilizar los métodos y marcos teóricos de estudio, lo cual se constituye como un hecho relevante considerando el escaso conocimiento que se tiene, desde el prisma del género, sobre la población de estudio y el carácter exploratorio de la investigación. West et al. (2008) indican:

> (…) así como los métodos destinados al estudio del habla del hombre pueden no ser necesariamente la mejor manera de estudiar el habla de la mujer (…), así también los métodos destinados para estudiar el discurso blanco, inglés de clase media, bien pueden no ser el mejor medio para estudiar otras cosas (p.204).

De esta manera – y siguiendo a West et al. (2008) – la posibilidad de flexibilizar los métodos de investigación y los marcos de referencia, permite adaptar el estudio a una realidad escasamente estudiada. Un ejemplo de la flexibilización de los marcos metodológicos de estudio es el uso de métodos mixtos.

Desde la investigación feminista y de género destacan que las decisiones metodológicas que acompañan a una investigación deben surgir de la pregunta de investigación y de sus propósitos (Hesse – Biber, 2010a). De acuerdo a esta autora, los métodos son instrumentos que se seleccionan y utilizan en función de las preguntas de investigación, por lo que no existe un método propio de los estudios de género o feministas ni otro que sea incompatible, todo depende de la naturaleza de los objetivos y preguntas de estudio.

Para Hesse – Biber (2010a) el uso de métodos mixtos permite elevar el nivel de significado que se le otorgan a los estudios feministas, funcionando como una estrategia eficaz para avanzar en la construcción de políticas sociales donde los temas vinculados a las mujeres, ante lo cual nosotras agregamos, los temas vinculados a las desigualdades

de género, por ejemplo, en la Educación Infantil, adquieran sentido y relevancia a nivel social, tomando el peso que merecen tener.

Algunos ejemplos de estudios que utilizan métodos mixtos y que Hesse – Biber (2010a, 2010b) considera como relevantes de destacar son los de Fuentes (2008), McMahon (2007, citada por Hesse – Biber 2010b), Nightingale (2003, citada por Hesse – Biber, 2010a) y Roth (2006).

Si bien estas investigaciones no están directamente relacionadas con la educación formal, son destacadas como ejemplos válidos para promover el desarrollo de estudios en otros campos de investigación. Por nuestra parte, destacaremos la de Fuentes (2008) y Roth (2006), que son aquellas que se vuelven más reveladoras para los propósitos del estudio.

Fuentes (2008) hace uso de un diseño mixto secuenciado y exploratorio, en el cual la primera etapa cumple el carácter de cualitativa y la segunda es de orden cuantitativa. En la fase cualitativa explora y profundiza sobre la vida de las mujeres que se han contagiado de enfermedades de transmisión sexual; en tanto, en la fase cuantitativa, busca generalizar esta información buscando reconocer aquello elementos que se relacionan con una mayor posibilidad de contagio.

Por otra parte, Roth (2006) hace uso de un diseño mixto por anidación. Esto implica recoger, simultáneamente, datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados cuantitativos le permitieron concluir que existen diferencias en los salarios que reciben hombres y mujeres que trabajan en Wall Street, así como en sus evaluaciones; resultados que fueron explicados a través de la información cualitativa, la cual

manifestó que hombres y mujeres son concebidos de manera diferente en el mismo trabajo, lo cual desencadena una evaluación perjudicial hacia las mujeres, lo que implica un salario inferior al de los hombres.

Los comentarios de Hesse – Biber (2010a, 2010b) y los estudios de Fuentes (2008) y Roth (2006), permiten establecer – a partir de la población involucrada en el estudio – que la presencia de investigaciones cuyas conclusiones surgen de métodos cuantitativos y señalan que existen diferencias significativas entre el desarrollo de niños y de niñas que asisten a la educación infantil (Fundación para el desarrollo integral del menor [Integra], 2005; Herrera, Mathiesen y Pandolfi, 2000; Morales, Mathiesen y Navarro, 2008a) y que la mayor o menor presencia de estas diferencias tiende a asociarse inversamente con la calidad de los entornos educativos (Morales, Mathiesen y Navarro, 2008b), da pie a nuevas hipótesis que deben ser exploradas por medio de métodos cualitativos, siendo, como lo hemos destacado, aquellas hipótesis vinculadas al diálogo que se produce en la actividad del aula las que adquieren mayor fuerza, puesto que la interacción en entornos educativos formales, la cual es mayoritariamente dialógica (Cubero, 2005), se constituye como el pilar de la calidad educativa de las aulas destinadas a la primera infancia y como el pilar de la promoción positiva del aprendizaje y desarrollo del alumnado; por lo que los rasgos dialógicos en contextos educativos también se pueden transformar en una herramienta que puede obstaculizar o facilitar las metas educativas.

De este modo, la exploración y localización de los recursos discursivos que despliega el profesorado con niños y niñas, permitiría identificar aquellas estrategias dialógicas que el profesorado utiliza de manera diferenciada con alumnas y alumnos, uso diferenciado que podría denotar la presencia de creencias estereotipadas de género en el habla del

profesorado. Esto se traduce en formas de diálogo que favorecen un acceso diferenciado al aprendizaje, acceso diferenciado que, al estar influido por estereotipos en torno a lo que significa ser alumnas y alumnos, debería dificultar la construcción de entornos educativos de calidad.

Así, la información cualitativa que se obtenga de los rasgos que adquiere el habla del profesorado en interacción con su alumnado permite, a través de métodos cuantitativos, descubrir patrones en la forma en que el profesorado utiliza las estrategias discursivas con alumnos por un lado y con alumnas por el otro; patrones discursivos que no necesariamente son visibles en el análisis cualitativo y que pueden estar influidos por las creencias de género que porta el profesorado, así como pueden afectar la posibilidad de construir ambientes educativos de calidad y, por ende, aulas en que niños y niñas desarrollen todo su potencial.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6. Diseño de la investigación…… 179
6.1. Contexto social y cultural de estudio……. 179
6.1.1. La Educación Infantil en Chile desde el prisma del género…… 184
6.1.2. Los estudios de género y la calidad educativa en la Educación Infantil en Chile……. 186
6.2. Hipótesis, objetivos y preguntas de la investigación……. 190
6.3. El enfoque de métodos mixtos como argumento para los estudios de género, discurso y educación…… 193
6.4. La organización de la investigación…… 195

6. Diseño de la investigación.

En este apartado se expone, en primera instancia, el marco social y cultural en el cual se desarrolló el estudio. En segundo lugar, se explicita el objetivo principal, los propósitos específicos, las principales hipótesis y preguntas que orientan la investigación. En tercer lugar, se detallan los aspectos metodológicos que le dan forma a la propuesta; y, en cuarto y último lugar, se presenta la manera en que se ha organizado el estudio.

6.1. Contexto social y cultural de estudio.

Debido a la relevancia que adquieren los rasgos culturales de cada sociedad en las características de la actividad conjunta que desarrollan las personas, es que debemos situar, cultural y desde una mirada de género, el entorno social en que se desarrolla la investigación, es decir, el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío – Bío, Chile.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2010), Chile es un país particular dentro de América Latina, ya que – pese a ser una nación más aventajada que otras – se caracteriza por presentar una mayor dificultad, en comparación a sus pares de la región, para dar relevancia a los temas de género.

Las desigualdades sociales forman parte de los diferentes espacios en que la sociedad chilena se dsenvuelve, incluidos los entornos de educación formal. Desde esta perspectiva, las dificultades para hacer frente a los preocupantes niveles de desigualdad educativa ha llevado a autores como Waissbluth (2010) a nivel nacional y Casassus (2003) a nivel regional, a concluir, respectivamente, que las políticas educativas de Chile y de América Latina reflejan una mirada reducida del problema.

La peculiar realidad de Chile en torno a las desigualdades sociales en general y las de género en particular, ha provocado que el PNUD (2010) elabore un informe sobre el desarrollo humano en Chile desde un enfoque de género. Del conjunto de conclusiones a las que llega el informe hemos decidido seleccionar tres de ellas. La selección se basa en que son tres rasgos de la sociedad chilena que podrían contribuir a entender, en caso de que existan, las concepciones que rigen las diferencias que establece el profesorado al interactuar comunicativamente con alumnos y alumnas. Las tres conclusiones a las que nos referimos son: (a) la sociedad chilena está dividida en su consideración respecto al logro de la equidad e igualdad de género; (b) la sociedad chilena presenta oscilaciones en la importancia que le otorga a la igualdad y equidad de género; y (c) la sociedad chilena presenta una importante fragmentación en sus creencias de género.

Los primeros dos rasgos permiten entender el significado y relevancia que la sociedad chilena le otorga a la igualdad y equidad de género, pudiendo vislumbrar algunas ideas sobre las concepciones del profesorado y sobre por qué Chile se encuentra dentro de los países cuyo sistema educativo, por lo menos en América Latina, presenta preocupantes desigualdades desde una mirada de género. Mientras que la tercera característica entrega una imagen de la diversidad de creencias de género que transitan en la sociedad chilena, otorgando información relevante para poder comprender las creencias de género que podrían estar involucradas en la relación comunicativa que el profesorado establece con alumnos y alumnas que asisten a la Educación Infantil.

(a) *La sociedad chilena está dividida en su consideración respecto al logro de la igualdad de género:* El informe del PNUD (2010), a través de la encuesta realizada por el PNUD (2009), indica que un 45% de la población considera que las desigualdades de género persisten, grupo compuesto principalmente por mujeres; mientras que el 54%

restante considera que las desigualdades casi ya no existen. En tanto que el 1% restante no responde.

Desde la perspectiva del entorno educativo formal, la fragmentación en la percepción de los niveles de logro de la igualdad y equidad de género puede significar que el profesorado también sea reflejo de dicha división, lo cual – y frente a concepciones diferenciadas de alumnas y alumnos – puede llevarles a establecer distinciones en su forma de relacionarse y dialogar con niñas y con niños.

(b) La sociedad chilena presenta oscilaciones en la importancia que le otorga a la igualdad de género: El PNUD (2010), a través de los datos de la Encuesta Mundial de Valores, indica que al comparar los avances en la importancia que se le otorga a la igualdad y equidad de género, Chile exhibe una realidad menos favorable que otras naciones de América Latina.

De acuerdo al informe del año 2010, esto ha provocado que, a nivel internacional y durante las últimas décadas, Chile haya bajado del lugar nueve (a mediado de los ’90) al 15 (mediados del 2000), ranking que se establece al comparar el nivel de importancia que cada sociedad le otorga a la igualdad y equidad de género. Así, Chile se ubica entre los países de la región participantes en la encuesta (Argentina, Brasil, Perú, México y Uruguay) con peores resultados, siendo reflejo de que la consolidación de la importancia de las desigualdades de género no se ha logrado.

(c) La sociedad chilena presenta una fragmentación en sus creencias de género: Para el informe del PNUD (2010) las representaciones o creencias de género son entendidas como:

> (…) imágenes mentales que evocan emociones, valoraciones y maneras de organizar el mundo. La imagen que cada uno tiene de la mujer y del hombre, así como de las relaciones entre ellos, es una de las representaciones más importantes en la vida social. La distinción entre masculino y femenino establece un eje principal en el mapa mental con el cual las personas entienden su mundo y se orientan cotidianamente en él.
>
> Una parte de las representaciones se hace visible a través del lenguaje cotidiano. Por eso, las palabras con las que se describe qué es un hombre y qué es una mujer son una buena puerta de entrada para su análisis (p.55).

A raíz de las dificultades que presenta la sociedad chilena para consolidar la relevancia de la igualdad y equidad de género, lo cual redunda en dificultades, por ejemplo, para superar las desigualdades educativas entre alumnos y alumnas, el PNUD (2010), a través de datos obtenidos en el informe del año 2009, decidió indagar en las creencias o representaciones de género que caracterizan a la sociedad chilena.

CUADRO 6.1. Referentes culturales y sociales de género en Chile

Representación tradicional (18%)
1. El hombre necesita a una mujer que lo cuide y la mujer necesita a un hombre que la proteja.
2. En última instancia la responsabilidad de mantener económicamente a la familia es del hombre.
3. En última instancia la responsabilidad de cuidar la casa y a los niños y niñas es siempre de la mujer.
4. Las mujeres tienen más capacidad para cuidar de las relaciones familiares.
Representación machista (18%)
1. La responsabilidad de mantener económicamente a la familia es siempre del hombre.
2. La mujer necesita que un hombre la cuide.
3. La responsabilidad de cuidar la casa y a los niños y niñas es siempre de la mujer.

Representación pragmática (26%)
1. Rechaza la afirmación de que las mujeres tienen que hacerse cargo del cuidado de los niños y de las tareas domésticas. 2. Señala que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para cuidar las relaciones familiares. 3. Piensa que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para administrar el presupuesto familiar.
Representación luchadora (15%)
1. Las palabras que se utilizan para referirse a los hombres tienen una connotación negativa. 2. Está en desacuerdo con que las mujeres necesiten un hombre que las cuide. 3. Rechaza la idea de que el hombre tiene la responsabilidad última de proveer económicamente a la familia. 4. Piensa que las mujeres tienen más capacidad que los hombres para administrar el dinero.
Representación liberal (23%)
1. Piensa que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para cuidar las relaciones familiares o para administrar el dinero. 2. Piensa que en el ámbito laboral tanto hombres como mujeres son buenos jefes

Fuente: Adaptado de PNUD (2010), el cual se basa en datos del informe del PNUD (2009).

De acuerdo con el PNUD (2010) los referentes culturales de género en Chile muestran una división social. Por un lado, estan aquellos grupos (liberal y pragmático, 49%) que consideran que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades, al cual se le suma un grupo de personas que tiene una visión más negativa de los hombres (luchadora, 15%). Mientras que el otro grupo (tradicional y machista, 36%) tiende a ver a hombres y mujeres como opuestos o por lo menos como diferentes.

A partir de lo señalado y de los referentes teóricos que guían el estudio, podemos pensar que el profesorado en Chile, en mayor o menor medida, también es portador y reflejo de las representaciones de género que caracterizan a la sociedad chiena, pudiendo utilizarlas, de manera involuntaria, como herramientas que median los diálogos y relaciones que establece con su alumnado, lo cual puede llevarles – sin la intención real

de querer hacerlo – a restringir las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de unos o de otras.

6.1.1. La Educación Infantil en Chile desde el prisma del género.

En el texto *La Educación Parvularia en Chile* (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2001) se puede apreciar cómo ha sido la trayectoria y formación de lo que hoy se conoce como Educación Parvularia en el país.

Si nos avocamos a la historía de este ciclo educativo a partir de 1990, cuando Chile retorna a la democracia[6], hasta comienzos de 2006, los distintos gobiernos concentraron sus esfuerzos en ampliar la cobertura educativa, principalmente, para niñas y niños entre cuatro y seis años de edad que vivían en situación de desventaja social; al igual que intentaron construir una educación infantil equitativa y de calidad (MINEDUC, 2001). El año 2006, con la elección de la primera presidenta chilena, se produjeron algunos cambios notorios en la Educación Infantil chilena. Entre ellos está que el foco en la ampliación de la cobertura se concentró en la atención educativa para niñas y niños de dos o menos años de edad, lo cual no significó el abandono de la atención al alumnado de más de dos años de edad.

A este cambio, se sumó el compromiso que adoptó M.Bachelet con el logro de una sociedad más igualitaria y equitativa desde una perspectiva de género. Uno de los elementos que reflejó esta mayor preocupación fue la creación de la Agenda de Género, la cual se debía cumplir a lo largo de su mandato. Respecto al Ministerio de Educación y, particularmente, sobre la Educación Infantil, el gobierno se planteó básicamente tres

[6] Chile, desde el año 1973 hasta 1989 vivió bajo una dictadura, la cual estableció las bases del sistema educativo que hoy caracteriza al país.

metas (Servicio Nacional de la Mujer [SERNAM], 2007, p.66): (a) ampliar la cobertura para niñas y niños de dos o menos años de edad, privilegiando la matricula de las/los hijas/hijos de madres trabajadoras de menos recursos, (b) elaborar normas de licitación con criterio de género para los materiales educativos y (c) capacitar al profesorado y a los distintos agentes educativos para evitar sesgos sexistas. A esto se suma la creación del Consejo Nacional de la Infancia y la creación de los Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF).

El consejo para la infancia debía velar por la calidad de la educación que se les brinda a niñas y niños de ocho o menos años de edad, evitando, entre otros aspectos, la discriminación basada en estereotipos de género (Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de la Infancia, 2006). En tanto los centros educativos VTF tienen como meta ampliar la cobertura educativa – por sobre todo – para niñas y niños de dos y menos años de edad que viven en situaciones de desventaja social.

No obstante, y pese a los cambios e implementaciones del gobierno de M.Bachelet (2006 – 2009), poco y nada se sabe acerca del impacto que estas transformaciones tuvieron. No se sabe cómo se utilizaban los materiales educativos con perspectiva de género, no se sabe cuáles fueron sus efectos, se desconoce cómo los cambios realizados repercutieron en la construcción de una Educación Infantil de mayor calidad y equitativa, así como tampoco se sabe en qué medida las capacitaciones del profesorado generaron cambios positivos en las dinámicas de aula.

Respecto al actual gobierno, la escasa importancia de los temas de género en la educación formal en general y en la infantil en particular volvió a ser una realidad. La expansión de la cobertura para niñas y niños de seis o menos años de edad se transformó en la meta principal. Aunque, y a diferencia de los gobiernos anteriores, se han tomado

otras iniciativas más concretas. En primer lugar, se le otorgó la figura de obligatorio al nivel educativo que atiende a niñas y niños de cinco a seis años de edad y se llevaron a cabo iniciativas que están en directa relación con la formación del profesorado.

En síntesis, la casi exclusiva preocupación por el aumento de la cobertura, la escasa relevancia que se le asigna a los temas de género, sumado a los bajos resultados que obtiene el profesorado de Educación Infantil en su conocimiento disciplinar y pedagógico (Minsterio de Educación [MINEDUC], 2012), permiten pensar que los centros de Educación Infantil en Chile y, en particular, las dinámicas de aula, podrían estar contribuyendo a la reproducción de algunos de los estereotipos de género que caracterizan a la sociedad chilena, definiendo formas diferenciadas de diálogos y promoviendo determinadas oportunidades de aprendizaje en función de lo que representa el alumnado, lo cual podría repercutir en la calidad de los ambientes educativos.

6.1.2. Los estudios de género y la calidad educativa en la Educación Infantil en Chile.

En Chile los estudios de género en la educación formal en general y en la Educación Infantil en particular son escasos. Respecto a la Educación Infantil, los estudios han tendido a adoptar una mirada cuantitativa. Además, algunos de estos estudios (Integra, 2005; Herrera et al., 2000) no se desarrollan desde un enfoque de género, sino más bien se encuentran con datos cuyos resultados reflejan diferencias significativas entre el desarrollo de niñas y el de niños.

La investigación desarrollada por Herrera et al. (2000) estableció que niños y niñas chilenos/as tenían un desarrollo léxico bajo lo esperado, siendo las niñas quienes

presentaban un menor desarrollo que sus pares hombres. Al realizar el análisis en función del nivel socioeconómico, las autoras concluyen que son los niños y niñas de sectores menos favorecidos quienes obtienen los resultados más bajos y las diferencias más significativas, siendo las niñas las principales perjudicadas.

Por su parte, Fundación Integra, institución que brinda atención educativa en todo Chile a los niños y niñas de seis o menos años de edad más pobres y vulnerables del país, concluyó que los niños que asisten a sus centros educativos obtienen resultados significativamente superiores en su nivel de desarrollo cognitivo que aquellas niñas que también asisten a los centros educativos de la institución (Integra, 2005).

También, podemos aludir a dos documentos que, desde los métodos cuantitativos, adoptan una perspectiva de género. Estos estudios se desarrollaron en la Región del Bío – Bío, en aulas que atienden a niñas y niños de tres y menos años de edad en instituciones públicas y privadas, y relacionan los resultados obtenidos con la calidad de los entornos educativos (Morales et al., 2008a; Morales et al., 2008b).

Estos estudios indagan en el desarrollo de niñas y niños de tres y menos años de edad y su posible vínculo con la calidad educativa de las aulas a las que asistían (Morales et al., 2008a; Morales et al., 2008b). En la investigación se realizaron dos mediciones del desarrollo verbal, motor y cognitivo de niños y niñas, mientras que la calidad educativa del aula a las que asistían niños/as fue medida con el instrumento ITERS-R (Harms et al., 2004)[7] en los meses intermedios a las dos mediciones del desarrollo. Los resultados muestran que, a inicios del año escolar, niños y niñas presentan niveles de desarrollo

[7] Como se mencionó en el Capítulo cuarto, el concepto de calidad adoptado por D. Cryer (2006), el cual se plasma en el instrumento ITERS-R, se ha mostrado como válido para las aulas de los centros educativos que se emplazan en la Región del Bío – Bío.

similares, pero seis o más meses después las diferencias se tornan significativas, siendo las niñas las desfavorecidas (Morales et al., 2008a). Al vincular las diferencias entre el desarrollo de niños y niñas con la calidad de los entornos educativos a los que asisten, se apreció una tendencia a una asociación inversa, es decir, a medida que las diferencias de desarrollo entre niños y niñas aumentaban los niveles de calidad educativa tendían a disminuir; sucediendo lo inverso en el caso de aquellas aulas donde las diferencias de desarrollo entre niñas y niños eran menores (Morales et al., 2008b).

A este listado de estudios podemos sumar investigaciones desarrolladas en otros niveles educativos, al igual que informes elaborados a partir de pruebas y comparaciones internacionales.

El estudio de Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro (2013) indagó en las potenciales diferencias que podrían existir entre el desarrollo cognitivo y psicosocial de alumnas y alumnos adolescentes talentosos/as académicamente. Las/os autoras/es concluyeron que no existen diferencias cognitivas significativas entre alumnas y alumnos con talento académico y que las diferencias que se aprecian se producen en el desarrollo socioemocional y favorecen a las alumnas. A nuestro juicio, este tipo de resultados, es indicativo de la diversidad de factores que se entrecruzan en la mayor o menor presencias de diferencias en las capacidades y en el desarrollo de niñas y niños.

Otra investigación (Servicio Nacional de la Mujer [SERNAM], 2009), en la cual se analiza la práctica pedagógica del profesorado que imparte clases de Lenguaje, Matemáticas y Estudio y comprensión de la sociedad y el medio a niñas y niños que asisten al segundo ciclo de educación básica, concluyó que el profesorado hace diferencias en la cantidad y contenido de las interacciones que establece con alumnas por un lado y con alumnos por el otro. En el estudio se sostiene, por ejemplo, que tanto

profesoras como profesores realizan preguntas, retroalimentan de manera simple y evalúan positivamente más a niños que a niñas, al igual que el contenido del lenguaje tiende a ser estereotipado, así como también descalifican más a niñas que a niños en situaciones vinculadas a las matemáticas.

A este conjunto de estudios debemos sumar los apuntes que la Agencia de la Calidad de la Educación redacta en torno a las diferencias entre los resultados de los alumnos y alumnas chilenos/as en las pruebas nacionales (p.e. SIMCE, Sistema de medicación de la calidad de la educación) e internacionales (p.e. PISA o TIMSS), documentos que no hacen más que destacar que – pese a la paridad en el ingreso y permanencia en el sistema educativo obligatorio – alumnas y alumnos experimentan, acceden y adquieren niveles diferentes de aprendizaje en función de factores como su sexo (así como de otros factores)[8].

En función de estos resultados y de acuerdo a lo que hemos destacado a lo largo del marco de referencia, pareciera que efectivamente – y como lo concluyeran Tharp et al (2002) – la equidad, para nosotras la equidad de género, y la calidad educativa son dos dimensiones que dependen la una de la otra. Por lo que, y siguiendo los postulados de autores/as como Tharp et al. (2002), la posibilidad de construir aulas de calidad dependería de si estas son equitativas, y el logro de estos dos rasgos dependería a su vez de factores como las creencias de género del profesorado, las cuales deberían determinar – y basándonos en investigaciones como la de She (2000) –, en alguna

[8] Para profundizar en la información que entregan los apuntes de la Agencia de Calidad de la Educación se pueden visitar los siguientes links:
https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Papers/2013_03_Brecha_de_Genero_Chile_en_la_comparacion_internacional.pdf
https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Papers/2013_12_Diferencias_actitudinales_entre_hombres_y_mujeres_en_matematica_resultados_Prueba_PISA_2012.pdf
http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/apuntes-2/

medida, su manera de entablar diálogos con niños y niñas, lo cual debería afectar las posibilidades de desarrollo y aprendizajes del alumnado y, a su vez, la capacidad de construir entornos de calidad.

6.2. Hipótesis, objetivos y preguntas de investigación.

Objetivo principal del estudio

Explorar y analizar, desde una perspectiva de género, la relación entre la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con niñas y con niños, las creencias de género que manifiestan y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan y a las cuales asiste el alumnado de tres o menos años de edad de la Región del Bío - Bío, Chile.

Hipótesis principales del estudio

1.- Las creencias de género de las educadoras actúan como mediadoras de las estrategias discursivas que despliegan con niñas y con niños.

2.- Las creencias de género de las educadoras y la manera en que despliegan sus estrategias discursivas según dialoguen con niñas o niños repercuten en la posibilidad de construir contextos educativos de calidad.

Objetivos específicos del estudio

1.- Localizar las estrategias y funciones del discurso de las educadoras a partir de las características que adquieren los enunciados que emiten al dialogar con niñas y niños que asisten a las aulas del Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío - Bío.

2.- Determinar si las creencias de género que portan las educadoras, la forma en que despliegan sus recursos discursivos con niñas y con niños y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan se relacionan entre sí.

3.- Poner a prueba y precisar un sistema de análisis que permita dar significado a las estrategias discursivas que las educadoras utilizan para dialogar con niñas y niños.

4.- Generar una guía de observación confiable que, desde el prisma del género, atienda a los indicadores que van a permitir comprender y contruibuir al análisis de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños.

Interrogantes que guían el estudio

1.- *Respecto a las estrategias discursivas de las educadoras*, ¿qué estrategias discursivas utilizan las educadoras para dialogar con niñas y niños?, ¿qué función cumplen las estrategias discursivas que despliegan las educadoras en los intercambios comunicativos con niñas y niños?, ¿cómo distribuyen las educadoras sus estrategias discursivas con niñas y niños? y ¿qué rasgos adquieren las estrategias discursivas que son desplegadas con niñas por un lado y con niños por el otro?

2.- *Respecto a las creencias de género de las educadoras,* ¿cuáles son las creencias de género que portan las educadoras? y ¿cómo se relacionan las creencias de género que manifiestan las educadoras con la manera en que despliegan sus estrategias discursivas con alumnas y alumnos?

3.- *Respecto a la calidad educativa de proceso en que se desempeñan las educadoras,* ¿qué características adquiere la calidad de proceso de las aulas en que trabajan las educadoras?, ¿cómo se relaciona la forma en que las educadoras utilizan sus estrategias

discursivas con niñas y niños con la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan? y ¿cuál es la relación que existe entre las creencias de género que portan las educadoras y la calidad de proceso de las aulas en que trabaja?

4.- *Respecto a la relación entre estrategias discursivas, creencias de género y calidad de proceso,* ¿cómo se relacionan las creencias de género de las educadoras, la forma en que utilizan sus estrategias discursivas con niñas y niños y la calidad de proceso de las aulas?

5.- *Respecto a la construcción de una guía que, desde el prisma del género, permita observar las estrategias discursivas de las educadoras,* ¿qué indicadores, dimensiones y categorías del sistema de análisis se erigen como relevantes para formar parte de la guía de observación?, ¿cómo se pueden organizar los indicadores, dimensiones y categorías que formarán parte de la guía, de tal manera que refleje su propósito, sea comprensible y de aplicación sencilla?, ¿las definiciones de las categorías, dimensiones e indicadores que la componen son confiables?, ¿la guía de observación es un medio válido para observar, medir y caracterizar las diferencias de género que establecen las educadoras de la población de estudio al desplegar sus estrategias dialógicas con niños y niñas?, por tanto, ¿la guía de observación, junto a sus categorías, dimensiones e indicadores, es representativa y generalizable a la población total de educadoras que se desempeña en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile?, ¿es útil – para las educadoras a cargo de niñas y niños, para profesionales de apoyo psicopedagógico; personal investigador, profesorado de grados universitarios en Educación Infantil; responsables de la administración educativa – disponer de un instrumento que les permita comprender, reflexionar y mejorar, desde una perspectiva de género, la práctica educativa?

Es a través del desarrollo y logro de cada uno de los objetivos e interrogantes indicados, lo que nos permitió cumplir con el propósito final y obtener una visión más amplia y completa de la magnitud del fenómeno estudiado.

6.3. El enfoque de métodos mixtos como argumento para los estudios de género, discurso y educación.

Como se indicara en el apartado 5.3 una de las tendencias actuales en los estudios feministas y de género es el uso de diseños mixtos, permitiendo responder de manera más pertinente a las preguntas y objetivos de investigación que se plantean en algunos estudios (Hesse – Biber, 2010a). A esto cabe sumar los dichos de Subirats y Brullet (1988) quienes ya anunciaban en 1988 que "Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el «ojo desnudo», por así decir, sino que necesitamos de instrumentos de análisis algo más potentes para poder identificarlas" (p.11).

La adopción de un diseño mixto y secuenciado se basa en los dichos de las autoras antes destacadas, en los objetivos planteados en el presente estudio y en los dichos de Fuentes (2008) y Roth (2006), siendo esto lo que nos ha llevado a seleccionar un diseño mixto de carácter exploratorio y secuenciado.

En definitiva, la decisión de adoptar un diseño mixto exploratorio y secuenciado se puede resumir en las siguientes dos razones:

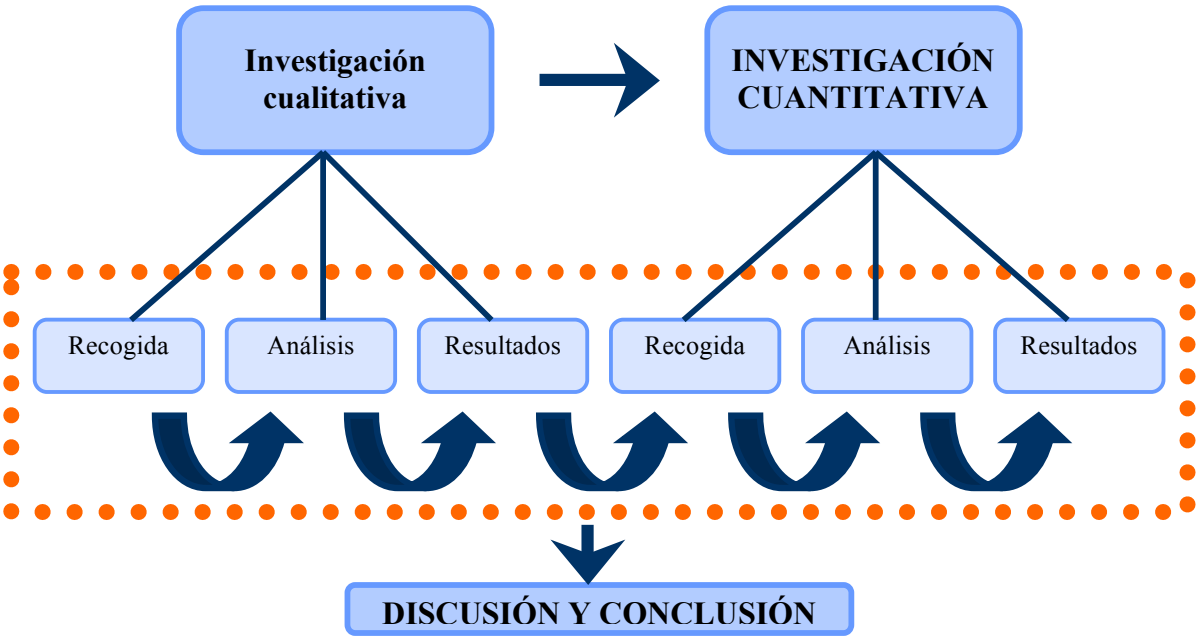
(a) La metodología mixta favorece un mayor ajuste a los propósitos de nuestros estudio (Hesse – Biber, 2010a), propósitos que nacen en una medida importante de la información proveniente de investigaciones cualitativas que se han ejecutado en países

desarrollados y que han sido tratadas en el marco de referencia, así como de las investigaciones cuantitativas (y cualitativas) que se llevaron a cabo en la nación a la cual pertenece la población de estudio. Investigaciones que, desde su prisma metodológico, realizan sugerencias similares en torno a la investigación de la interacción profesorado – alumnado desde el prisma del género.

(b) La metodología mixta y siguiendo a Hesse – Biber (2010a, 2010b), permite alcanzar, en este caso, una mirada más exploratoria del fenómeno, así como ver su comportamiento en poblaciones de estudio más amplias y su relación con factores que socialmente son bien valorados (p.e. calidad educativa), generando, como indica Hesse – Biber (2010a), una mayor significación de los estudios de género y de su importancia para el desarrollo de una nación.

El diseño de investigación adoptado – que corresponde un diseño mixto exploratorio y secuenciado – toma el formato recogido en la figura 6.1.

FIGURA 6.1. Diseño mixto exploratorio y secuenciado



Fuente: Adaptación de Creswell, Plano, Gutman y Hanson (2003)

6.4. La organización de la investigación.

De acuerdo a los planteamientos de Creswell et al., (2003) la selección de un diseño mixto exploratiorio y secuenciado requiere de una manera de organizar la información. Es así que ante un diseño mixto secuenciado y exploratorio, el diseño de la investigación debe ser presentado por fases, para este caso, la primera fase es cualitativa y la segunda cuantitativa.

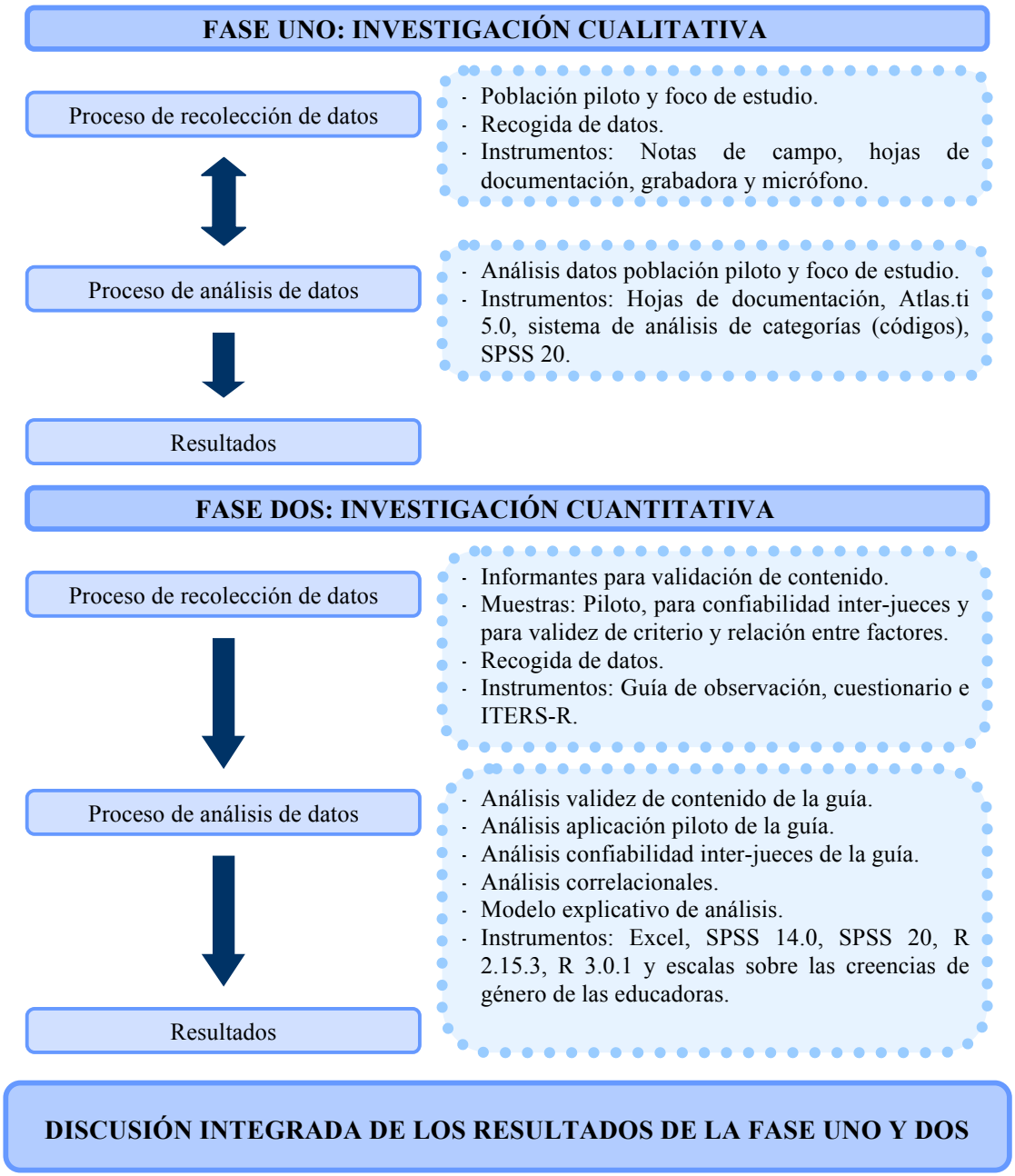
La fase de investigación cualitativa se basó en el análisis del discurso de las educadoras y tuvo como propósito localizar la diversidad de estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y con niños e identificar, dentro del conjunto de estrategias, cuáles podrían estar influenciadas por creencias de género.

Por su parte, la segunda fase, correspondiente a un estudio cuantitativo no experimental descriptivo – correlacional, tuvo como propósito final determinar si las creencias de género que caracterizan a las educadoras, la forma en que despliegan sus recursos discursivos con niñas y niños y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan se relacionan entre sí. Para ello, se construyó una guía de observación que, desde una perspectiva de género, capturó las estrategias discursivas que las educadoras despliegan – cara a cara – con niños por un lado y con niñas para el otro. Esta guía surgió de los resultados obtenidos en la fase uno. Además, se capturaron las creencias de género que portan las educadoras y se midió la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan.

Todos estos elementos permitieron saber cómo es la relación creencias de género, habla de las educadoras y calidad de proceso de las aulas.

Como hemos anunciado, Creswell et al. (2003) señalan que un diseño mixto exploratorio y secuenciado requiere de una forma particular de organizar la información. Para responder a esta demanda y como medio para facilitar la lectura de los siguientes apartados, en la figura 6.2 se concreta un resumen de las fases de investigación, sus respectivas etapas, procedimientos y poblaciones foco de estudio, las cuales cumplen con propósitos diferentes según lo que se efectúe en cada fase.

FIGURA 6.2. Resumen de las fases del estudio mixto secuenciado y exploratorio



Adaptado de Creswell et al. (2003)

Como indica la figura 6.2, el estudio se organiza en dos fases, la primera de ellas es de orden cualitativo y la segunda cuantitativa. La fase cualitativa es reflejo de un proceso constante de recolección y análisis (Sabariego, Massot y Dorio, 2004), tal como se puede apreciar en la figura 6.2. De este proceso surgió el sistema de códigos, el cual se

transformó en el instrumento que permitió analizar el discurso de las educadoras desde el prisma del género.

Finalizada la fase uno, se dio inicio a la fase dos, la cual – como se ha dicho – es de naturaleza cuantitativa. Las decisiones que involucran a esta fase se sustentan en los análisis realizados en la fase uno. Así y en la fase dos, se busca analizar las estrategias discursivas de las educadoras y la relación entre dichos recursos dialógicos, las creencias de género de las educadoras y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan. Para ello, las estrategias dialógicas capturadas en la fase uno se organizaron bajo una guía de observación, la cual fue aplicada en la fase dos. Por su parte, las creencias de género de las educadoras se recogieron por medio de un cuestionario y la calidad de proceso de las aulas se midió a través de la Escala de calificaciones del ambiente para bebes y niños pequeños (Harms et al., 2004).

Estos elementos no sólo permitieron establecer la relación entre las creencias de género que portan las educadoras, la forma en que despliegan sus estrategias discursivas con niñas y niños y la calidad de proceso de las aulas, sino que también la confiabilidad y validez de la guía de observación diseñada para la población de estudio.

Capítulo 7. Fase uno. Investigación cualitativa..……..…….. **201**
7.1. Proceso de recolección de la información……... 201
7.1.1. Selección de las poblaciones……..... 203
7.1.2. Contexto en que se recoge la información…….. 209
7.1.3. Recolección de la información…… 215
7.1.4. Instrumentos para recolectar la información……... 221
7.2. Proceso de análisis de la información……. 223
7.2.1. Proceso de análisis de la información piloto……... 224
7.2.2. Proceso de análisis de los datos definitivos…… 225
7.3. Conceptualización del sistema de códigos……. 229
7.3.1. Sistema de códigos para el análisis de los enunciados de las educadoras……. 231
7.3.2. Sistema de códigos para el análisis de los enunciados de niñas y niños. 240
7.3.3. Sistema de códigos para el análisis de las actividades…… 242
7.4. Fiabilidad del sistema de códigos……... 244
7.5. Instrumentos de análisis…….. 246

7. Fase uno. Investigación cualitativa.

Esta primera fase tiene como objetivo explorar en general y desde el prisma del género en particular las estrategias discursivas que despliegan las educadoras que trabajan en las aulas de Educación Infantil destinadas a niñas y niños de tres o menos años de edad. Dicha exploración permitió localizar las estrategias y funciones del discurso de las educadoras a partir de las características que adquieren los enunciados que emiten al dialogar con niñas y niños y precisar un sistema de análisis para dar significado a las estrategias discursivas que despliegan con alumnos y alumnas. El logro de ambos objetivos permitió guiar, de mejor manera, el proceso de estudio en la segunda fase, la cual es de naturaleza cuantitativa.

7.1. Proceso de recolección de la información.

Para esta primera fase se seleccionaron dos poblaciones foco de estudio. La primera de ellas, la cual tiene el carácter de piloto, está conformada por tres educadoras y cumple con el propósito de depurar el procedimiento de observación y definir el medio de registro más adecuado para capturar la información definitiva en la segunda población foco de estudio. La segunda población foco de estudio, en la que se recolectaron los datos definitivos de la fase uno, se compone de un total de 20 educadoras y cumple con el objetivo de capturar todos los elementos que permitan la localización y análisis de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras en interacción cara a cara con niñas y niños

Cabe indicar que para seleccionar la población en que se llevó a cabo el estudio, la cual corresponde a educadoras que trabajan en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, se realizaron

observaciones y grabaciones preliminares en los distintos tipos de instituciones que brindan atención al Primer Ciclo de Educación Infantil (instituciones privadas, públicas y privadas que reciben fondos públicos) y en los diferentes tipos de educadoras. Estos registros permitieron conocer, por ejemplo y en general, las características de las educadoras y los contextos en que se desempeñan

Dada la cantidad y diversidad de realidades, se decidió delimitar la población de estudio a las educadoras que trabajan en el Primer Ciclo[9] de Jardines Infantiles convencionales[10] que reciben fondos públicos[11] en la Región del Bío-Bío, Chile. Decisión que es apoyada por Hernández, Fernández y Baptista (2007), quienes indican que una de las razones para definir una población de estudio es la capacidad para poder abarcar la población seleccionada, a lo cual suman que en los estudios cualitativos es común que la población inicial difiera de la final.

Como se puede apreciar, la delimitación de la población se basó tanto en las características de las educadoras como del contexto en que se desempeñan. Esta decisión se sustenta en las ideas de Denzin (1989b, citado por Flick, 2007), quien señala – a través de las palabras de U.Flick (2007) – que la "(…) selección e integración deliberada y sistemática de personas y grupos de personas, y entornos temporales y locales." (p.81) es una ventaja cuando se quieren seleccionar casos de estudio.

---

[9] El Primer Ciclo corresponde a la atención educativa que se le brinda al alumnado de tres o menos años de edad, pero como se podrá apreciar es posible encontrar, en un mismo nivel del Primer Ciclo (Heterogéneo), niños/as entre dos a cuatro años. .

[10] Al hablar de Jardines Infantiles convencionales se hace referencia a todos aquellos que atienden a niñas y niños del Primer Ciclo en jornada completa o media jornada, en zonas urbanas o rurales y bajo la responsabilidad de una persona con el título profesional de educadora o bien con el título técnico. Los Jardines Infantiles convencionales son espacios físicos destinados a funcionar de manera permanente y exlclusiva como Jardín Infantil y no desarrollan un trabajo diario y activo, durante la jornada educativa, con las familias y/o agentes de la comunidad. Esta definición ha sido elaborada a partir de algunos de los criterios establecidos por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (http://www.junji.gob.cl/Programas/Paginas/default.aspx).

[11] Al hablar de instituciones que reciben fondos públicos se hace referencia tanto a instituciones públicas como privadas que reciben recursos públicos y/o que se comportan como instituciones públicas (p.e. atender a población en desventaja social).

Realizadas las aclaraciones, a continuación se describen todos los procedimientos vinculados a la población global de estudio que se ha seleccionado para la primera fase de investigación.

7.1.1. Selección de las poblaciones

- *Selección de la población foco de estudio piloto*

Como se indicara, la población de estudio son las educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile. Dentro de esta población – y como lo sugieren Hernández et al. (2007) – se seleccionó una población piloto, la cual permitió revisar los procedimientos para recoger la información de interés.

La población de la etapa piloto cumplió con las siguientes metas:

(a) *Determinar los elementos necesarios de registrar en la recolección definitiva de los datos,* para así alcanzar una mayor comprensión de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras con su alumnado. Esto implicó identificar aquellos momentos de la jornada educativa en que se tendía a presentar una mayor diversidad de actividades y, en consecuencia, una mayor diversidad en los diálogos que las educadoras entablaban con su alumnado, lo cual enriquece los registros del estudio.

(b) *Definir el procedimiento de observación para registrar la información definitiva,* para así seleccionar un instrumento que permita llevar a cabo dicho proceso de observación. Este instrumento – y siguiendo a Flick (2007) – contempló los factores básicos e indispensables de registrar para los propósitos del estudio.

(c) *Familiarizar a la investigadora con las dinámicas de las aulas destinadas a niñas y niños de tres o menos años de edad,* para así tener mayor claridad sobre las actividades, las dinámicas de aula y la distribución de los espacios, identificando aquellos espacios que se podrían constituir como los más idóneos para realizar los registros y vislumbrar situaciones que podrían obstaculizar el registro de la información (p.e. bailes, celebraciones de cumpleaños, etc). Las ideas antes expresadas son tomadas y adaptadas a partir de McMillan y Schumacher (2005), quienes sugieren realizar aplicaciones pilotos de los instrumentos que se construyen, para así conocer y habituarse a su uso.

La población piloto está compuesta por tres educadoras seleccionadas intencionadamente y que pertenecen a las tres instituciones educativas contempladas en el estudio.

CUADRO 7.1. Población foco de estudio piloto

Institución	Tipo de educadora	Nivel Educativo	Modalidad	Zona
Grupo A	Asistente	Medio Menor	Clásica	Rural
Grupo B	Educadora	Sala Cuna Menor	Clásica	Urbana
Grupo C	Educadora	Sala Cuna Heterogénea	Intercultural	Rural

- *Selección de la población foco de estudio definitiva*

La selección de la población definitiva para la investigación cualitativa correspondió a una selección intencionada que se basó en la variación máxima de la misma y cuyo propósito, en nuestro caso y en palabras de Patton (1990, citado por Flick, 2007), es develar la amplitud que pueden alcanzar los datos en la variedad máxima de educadoras que se desempeñan en las aulas del Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.

Patton (1990) subraya que la selección de este tipo de muestreo es particularmente útil para capturar patrones comunes dentro de una determinada población de estudio, ante lo

cual Flick (2007) advierte que una muestra como la seleccionada permite atender al conocimiento sobre la variedad, pero no permite profundizar en los casos ni en el análisis. Se es consciente que la población foco de estudio para esta primera fase permite – desde un punto de vista cualitativo – un análisis básico o meramente descriptivo de los recursos discursivos de las educadoras, pero pese a ello y como indica Flick (2007) permite responder a los fines del estudio.

En concreto, y siguiendo a Patton (1990), la población foco de estudio se determinó en función de cinco criterios de selección: tipo de educadora, tipo de institución, tipo de modalidad educativa, tipo de nivel educativo y tipo de zona geográfica.

Criterio 1: *Variación máxima de la población foco de estudio en función de la diversidad total de educadoras que atiende a niñas y niños del Primer Ciclo en los diferentes centros de educación infantil convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.*

1.1. Educadora de Párvulo (E), mujeres que han obtenido el titulo profesional de Educadora de Párvulos en alguna universidad o instituto chileno.

1.2. Asistentes de Párvulos (A), mujeres que han obtenido el título técnico de auxiliar infantil en alguna universidad o instituto chileno.

Criterio 2: *Variación máxima de la población foco de estudio en función de la diversidad total de instituciones que reciben fondos públicos y que atienden a niños y niñas del Primer Ciclo en los centros de educación infantil convencionales de la Región del Bío-Bío.*

2.1. Jardines Infantiles Vía Transferencia de fondos (VTF), institución pública o privada sin fines de lucro, dependiente – principalmente y pedagógicamente – de JUNJI; mientras que administrativamente del municipio en que se emplace o de la institución de la cual dependa. Esta figura de Jardines Infantiles surge el año 2006 y atienden, preferentemente, a niños y niñas de cuatro o menos años de edad que viven en situación de desventaja social.

2.2. Fundación para el desarrollo integral del menor (Integra) [12]**,** fundación privada y sin fines de lucro. Fundación Integra nació en 1990 y busca favorecer el desarrollo positivo de niñas y niños de cinco o menos años de edad que viven en situación de probreza[13].

2.3. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución del estado, creada en 1970 y se orienta principalmente al fomento del desarrollo positivo de niñas y niños de cuatro o menos años de edad que viven en situación de desventaja social, aunque también brinda educación a niñas y niños entre cuatro y seis años[14].

Criterio 3: *Variación máxima de la población foco de estudio en función de la diversidad total de niveles educativos en que se atiende a niñas y niños del Primer Ciclo en los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.*

3.1. Sala Cuna Heterogénea (SCH), comprende a niñas y niños entre los tres o seis meses y dos años de edad.

---

[12] Si bien Fundación Integra legalmente es privada, se comporta como una institución pública.
[13] Información extraida de http://web.integra.cl/web_integra/ambientes/0/que_es_integra.jsp
[14] Información extraida de http://www.junji.gob.cl/Junji/Paginas/Quienes-Somos.aspx

3.2. Sala Cuna Menor (SCMN), comprende a niños y niñas entre los tres o seis meses y un año de edad.

3.3. Sala Cuna Mayor (SCMY), abarca a niñas y niños desde un año un mes hasta los dos años de edad.

3.4. Medio Menor (MM), abarca a niños y niñas entre dos años un mes y tres años de edad.

3.5. Heterogéneo (H), considera, en un único grupo, a niñas y niños entre dos y cuatro años de edad.

Criterio 4: *Variación máxima de la población foco de estudio en función de la diversidad total de modalidades educativas en que se atiende a niños y niñas del Primer Ciclo en los diferentes centros de educación infantil convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.*

4.1. Jardines Infantiles Interculturales[15], atienden media o jornada completa, se ubican en zonas rurales y se caracterizan por estar emplazados en zonas con un porcentaje importante de población indígena, desarrollando actividades pertinentes culturalmente.

4.2. Jardines Infantiles Clásicos[16], se ubican en zonas urbanas y rurales. En las zonas urbanas atienden jornada completa y se caracterizan por una matrícula numerosa;

[15] Definición elaborada a partir de http://www.junji.gob.cl/Programas/Paginas/default.aspx, siendo complementada con la información entregada por las instituciones restantes.
[16] Definición elaborada a partir de http://www.junji.gob.cl/Programas/Paginas/default.aspx, siendo complementada con la información entregada por las instituciones restantes.

mientras que en la modalidad rural tienden a presentar una baja matrícula y pueden atender media o jornada completa.

Criterio 5: *Variación máxima de la población foco de estudio en función de la zona geográfica en que se atiende a niños y niñas del Primer Ciclo en los diferentes centros de educación infantil convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.*

5.1. Zona Rural, es entendida como un asentamiento humano concentrado o disperso, en el que habitan menos de 2.000 personas; de las cuales menos del 50% de su población, activa económicamente, se dedica a actividades secundarias y/o terciarias (Instituto Nacional de Estadística [INE], 1995).

5.2. Zona Urbana, hace referencia a un asentamiento humano concentrado y con más de 2.000 habitantes; donde más del 50% de su población económicamente activa se dedica a actividades secundarias y/o terciarias (INE, 1995).

La definición sobre la zona geográfica es la establecida por el Instituto Nacional de Estadística chileno (INE, 1995). Para las instituciones del estudio, la clasificación – como rural o urbano – varía, incorporando, en algunos casos, una tercera categoría 'semi urbano', la cual puede ser entendida como pueblos que presentan algunos rasgos propios de una ciudad, de una zona urbana. A este grupo de Jardines Infantiles se les consideró como urbanos.

El cuadro 7.2 muestra la población foco de estudio seleccionada para la fase uno, la cual es reflejo de la variedad de educadoras y de realidades en que se desempeñan, permitiendo develar la variedad de estrategias discursivas que despliegan las educadoras

con su alumnado y la presencia de patrones en los diálogos que entablaban cara a cara con niñas y niños.

CUADRO 7.2. Población foco de estudio de la fase uno

Institución	Educadora	Nivel	Modalidad	Zona
Grupo A	EA1	SCH	Clásico	Urbano
	EA2	SCH	Clásico	Rural
	AA3	MM	Clásico	Urbano
	AA4	H	Intercultural	Rural
	AA5	MM	Clásico	Rural
	AA6	H	Clásico	Urbano
	AA7	H	Clásico	Rural
Grupo B	EB8	SCMY	Clásico	Urbano
	EB9	SCMN	Clásico	Urbano
	EB10	MM	Clásico	Urbano
	AB11	H	Clásico	Rural
	AB12	H	Intercultural	Rural
	AB13	H	Clásico	Urbano
Grupo C	EC14	SCH	Clásico	Urbano
	EC15	MM	Clásico	Urbano
	EC16	SCH	Clásico	Rural
	EC17	SCH	Intercultural	Rural
	EC18	SCMN	Clásico	Urbano
	EC19	SCMY	Clásico	Urbano
	EC20	SCMY	Clásico	Rural

Como se aprecia en el cuadro 7.2, la población foco de estudio está compuesta por un total de 20 educadoras, 12 educadoras y ocho asistentes, quienes son reflejo de la diversidad de instituciones y realidades en que se atiende a niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil, en los centros infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío – Bío.

7.1.2. Contexto en que se recoge la información

Al considerar la diversidad de educadoras y de realidades en que se desempeña la población de estudio, el carácter situado que autores como M.Bajtín le asignan al

discurso y la dinámica educativa de las aulas destinadas a niñas y niños de tres o menos años de edad, la cual dista de la imagen tradicional del aula de educación obligatoria, es que se presentan las principales características físicas y materiales de las aulas y las principales actividades bajo las cuales se capturaron las estrategias discursivas que las educadoras utilizaban para dialogar con su alumnado. La necesidad de entregar una visión general del contexto en que se recogió la información, también es apoyada por Hernández et al. (2007), quienes indican que"(…) es conveniente tomar (…) diagramas sobre el contexto, comunidad o ambiente físico (…)" (p.541).

Cabe señalar que la descripción que se hará del contexto obedece a aspectos generales, por lo que no se pretende homogeneizar o crear la imagen de que todas las aulas presentan exactamente las mismas características.

La información correspondiente al contexto educativo en que se recogieron las estrategias dialógicas de las educadoras obedece a los registros realizados en el software Atlas.ti y las hojas de documentación durante las 10 y 11 am.

Como se aprecia en las figuras 7.1 y 7.2[17], las aulas – en general – se caracterizan por ser amplias, por estar estructuradas en rincones de actividad, por disponer las mesas y sillas en el centro del aula, por destinar uno de los espacios de la sala de clase a apilar las colchonetas y cunas en que duermen niñas/os y por tener un fácil acceso al baño de niñas/os.

Las figuras 7.1 y 7.2 también exponen algunas de las diferencias que se aprecian, principalmente, entre las aulas destinadas a niñas y niños de dos o menos años de edad

[17] Las Figuras 7.1 y 7.2 son sólo una representación y no guardan relación con las dimensiones reales de las aulas

(Salas Cunas) y las aulas de niñas/os de dos años un mes a tres (o cuatro) años de edad (Niveles Medios). Las Salas Cunas, las que agrupan a las Salas Cunas Menor, Mayor y Heterogénea, están representadas en la figura 7.1 y suelen exhibir una mayor cantidad de espacio libre que los Niveles Medios, los cuales agrupan al nivel Medio Menor y Heterogéneo (ver figura 7.2). Además, las Salas Cunas tienden a estar menos atiborradas de muebles y tienden a tener una menor cantidad de rincones de actividad que los Niveles Medios.

Por otra parte y de acuerdo al período en que se recopiló la información, las Salas Cunas, lo cual incluye a las Salas Cunas Menores, Mayores y Heterogéneas, presentaron un promedio por observación de 9,37 niñas/os presentes en el aula. Mientras que en los Niveles Medios (Nivel Medio y Heterogéneo) aumenta a 14,3 niñas/os por aula. En ambos niveles los promedios de alumnado por aula fluctúan bastante.

FIGURA 7.1 Principales características del espacio físico de las Salas Cunas

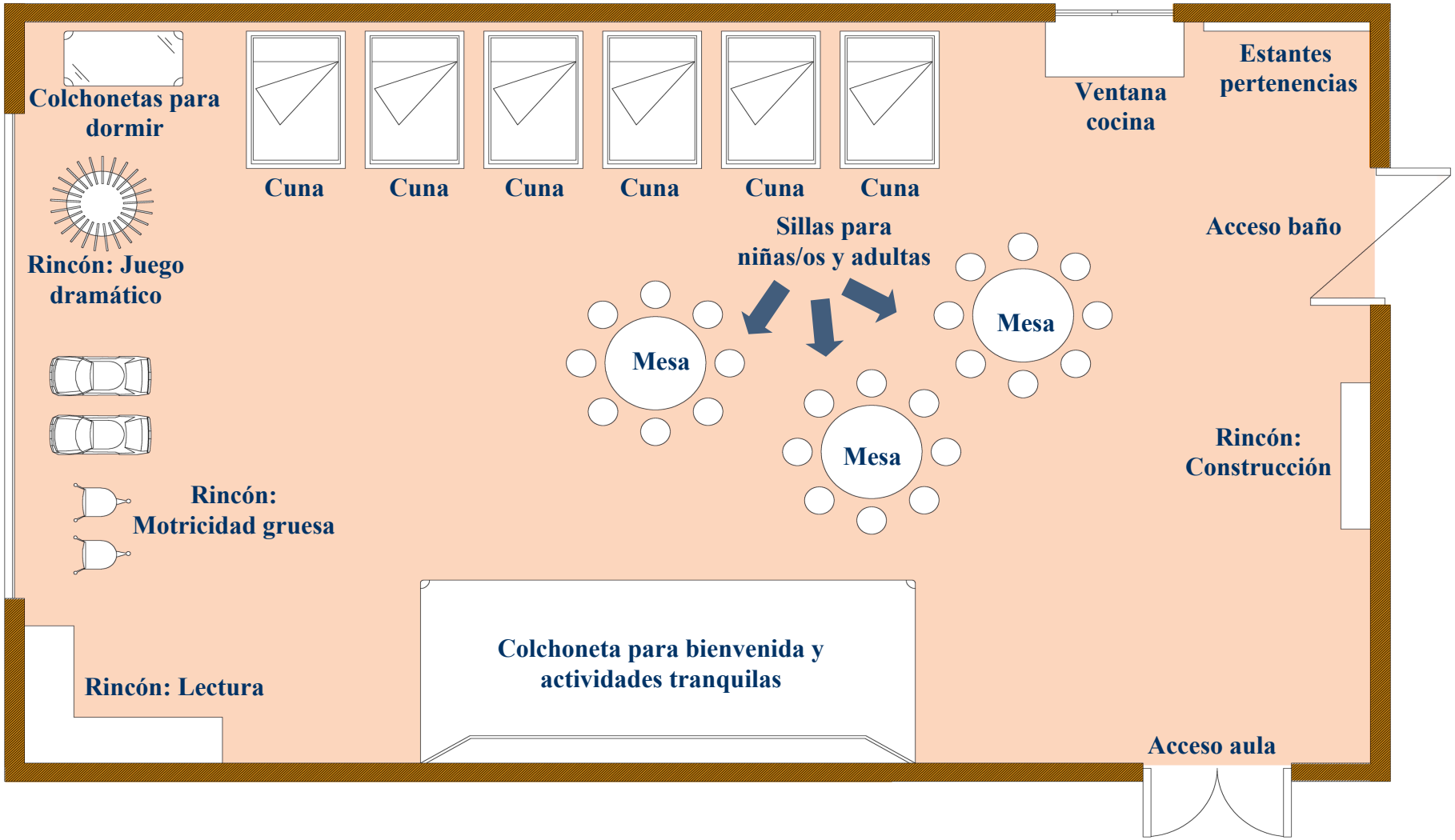
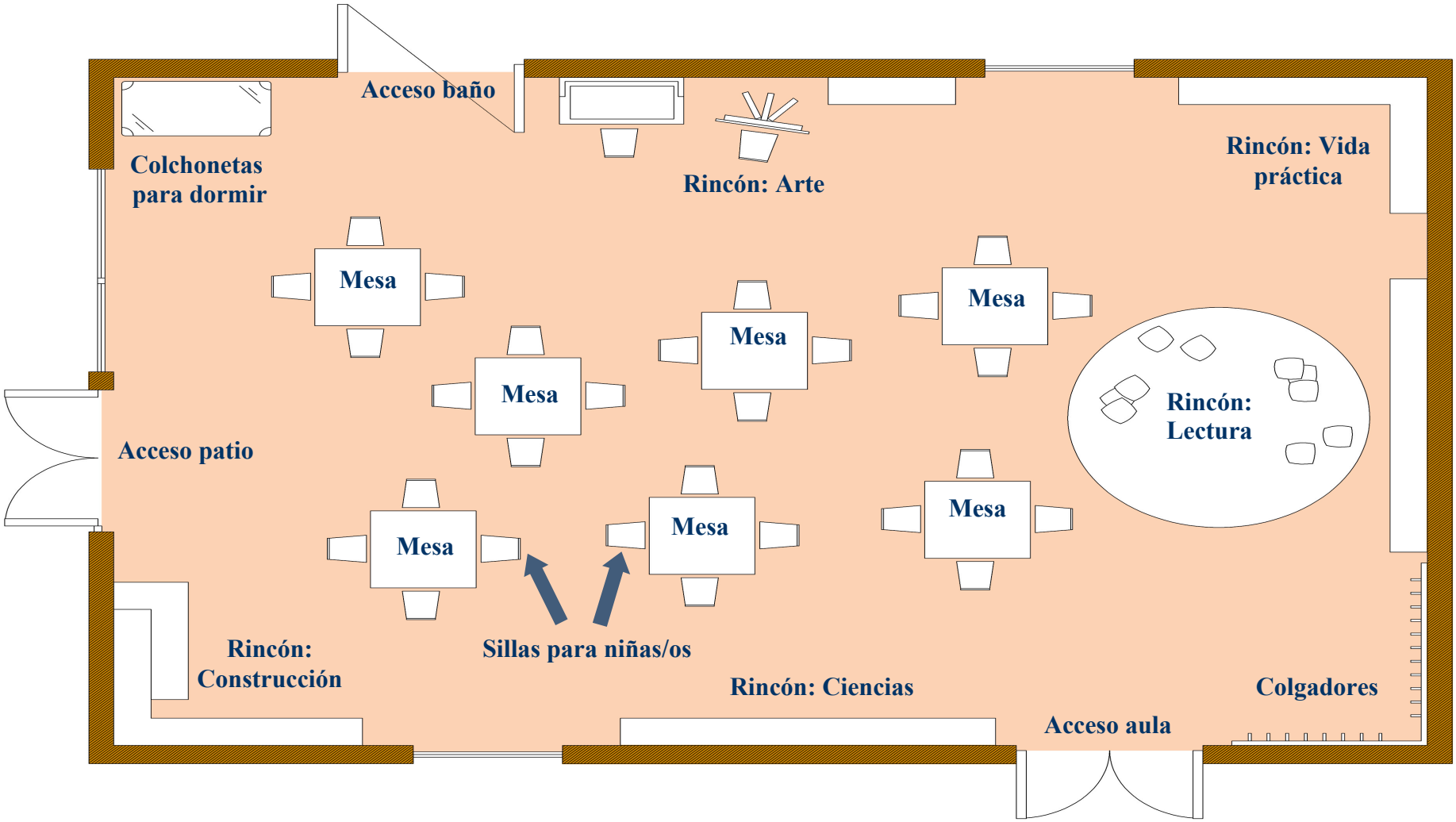


FIGURA 7.2. Principales características del espacio físico de los Niveles Medios



A su vez, el número de educadoras por nivel educativo también varía según se haga referencia a las Salas Cunas o Niveles Medios. Las Salas Cunas alcanzan un promedio de 3,3 educadoras por aula. Mientras que en los Niveles Medios, el promedio desciende a 1,9 educadoras por aula.

Dentro de los espacios físicos descritos y a través de las hojas de documentación y los datos del software Atlas.ti, se identificaron las principales actividades que solían llevar a cabo las educadoras durante el período observado. Estas actividades han sido agrupadas bajo la definición de actividades cotidianas y organizadas pedagógicamente, definiciones que surgen de Harms et al. (2004) y Tietze y Viernickel (2010).

Dentro de las actividades cotidianas se pueden encontrar el baño o muda, el saludo y el período musical. Mientras que dentro las actividades organizadas pedagógicamente suele estar la actividad tranquila y de rincones.

Al hablar de actividades cotidianas – y siguiendo a Harms et al. (2004) y Tietze y Viernickel (2010) – se hace referencia a todas aquellas acciones que forman parte de la planificación diaria de la sala de clases, por lo cual se llevan a cabo día a día y en el mismo segmento horario, siendo predecibles para el alumnado. En contraposición, las actividades organizadas pedagógicamente – y en función de lo expresado por los/as autores/as antes indicados – hacen referencia a un conjunto de acciones planificadas y que son realizadas por la educadora y el alumnado, dentro o fuera del aula, por una niña/o o un grupo de niños/niñas, teniendo una finalidad específica de enseñanza, siendo visible claramente para quien observa la actividad.

Finalmente, llamó la atención la similitud en la forma en que las tres instituciones organizaban el período observado, lo cual se podría explicar por el nivel de coordinación que existe entre ellas.

7.1.3. Recolección de la información

Para recolectar la información fue necesario, en primer lugar, establecer contacto con las instituciones para luego contactar a las participantes. Como señala U. Flick (2007):

> Un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar. La investigación es una perturbación, y perturba rutinas, sin beneficio inmediato ni a largo plazo perceptible para la institución y sus miembros (p.71)

En primer lugar, se contactó a la directora del Programa Multidisciplinario de Estudios de Género perteneciente a la Universidad de Concepción, Chile. El propósito era obtener el apoyo del programa para así facilitar la autorización en las instituciones educativas que brindan atención al Primer Ciclo de Educación Infantil. La directora del programa redactó un documento en el cual certificaba el apoyo a la investigación, documento que fue entregado en las distintas instituciones educativas.

Seguidamente, se localizó a cada una de las instituciones que reciben fondos públicos y que brindan atención al Primer Ciclo (Grupos A, B y C).Se les informó acerca del estudio, sus procedimientos y los beneficios que obtendrían. Una vez obtenido el apoyo de las tres instituciones, el contacto se mantuvo con las resposanbles de hacer seguimiento a las investigaciones, con las cuales se estableció el procedimiento para acceder a los Jardines Infantiles, directoras y educadoras.

Finalmente y habiendo obtenido las autorizaciones respectivas, a cada una de las representates con las que se mantuvo contacto en cada institución se le solicitó el listado

de centros educativos, niveles y modalidades educativas y de zonas geográficas en que se emplazan los Jardines Infantiles, así como de educadoras y asistentes de párvulos que trabajan en la Región del Bío – Bío, siendo la información que cada representante institucional facilitó lo que permitió realizar el catastro de Jardines Infantiles, educadoras y realidades en que se desempeñan, para así seleccionar la población piloto y foco de estudio. Cabe subrayar que, de acuerdo a la información entregada, no había ningún hombre que cumpliera el rol de educador en las instituciones de Educación Infantil en la Región del Bío-Bío, razón por la cual la población foco de estudio sólo está compuesta por mujeres.

Luego de haber obtenido la autorización institucional, se contactó a las directoras y educadoras seleccionadas para la población piloto y foco de estudio. Se les dio a conocer el estudio, el rol de la observadora y las razones por las que habían sido seleccionadas, al igual que nos comprometimos a mantener su anonimato, razón por la cual se ha decidido denominar a las instituciones como Grupos A, B y C.

- *Proceso de recogida de datos pilotos*

Previo a las visitas se solicitó a las directoras información sobre la organización de la jornada educativa, la cual permitió reconocer los períodos de tiempo en que se desarrollaban las actividades. Una vez conocida esta información se inició la visita a la población piloto. La recogida y análisis de los datos pilotos fue un proceso continuo. Si nos guiamos por los dichos de Sabariego et al. (2004), la revisión de la información capturada en la primera visita orientaba las decisiones para la segunda visita (y tercera visita), decisiones vinculadas al procedimiento de recogida de datos y a los elementos relevantes de registrar.

Cada visita se realizó con un desfase de dos días. En las visitas el medio de registro fueron las notas de campo (ver Apéndice A), las cuales cumplen con un fin metodológico (Massot, Dorio y Sabariego, 2004), determinar el medio de registro y los procedimientos que se adoptarán para capturar la información en la población foco de estudio. En definitiva, estas "(…) *notas metodológicas* reflejan decisiones relativas al proceso de investigación (…) sugerencias para futuras investigaciones, etc." (Massot et al., 2004, p.355), sugerencias que en este caso tienen que ver con los procedimientos de registro en la población foco de estudio definitiva. Para el logro de este propósito, fue necesario realizar notas abiertas, detalladas y como indican Massot et al. (2004) descriptivas del contexto educativo en general, descripción que permitió tomar decisiones relativas a los horarios, espacios, entre otros, en que se centrarían las visitas y registros siguientes, lo cual derivó en la selección de los elementos, momentos e instrumentos más idóneos para capturar la información en la población definitiva.

La primera visita contempló la jornada completa, iniciándose a las 8.30 am. Se le preguntó a la educadora cuáles eran los espacios que menos utilizaban niños y niñas para desarrollar sus diferentes actividades. Esto con el propósito de interferir lo menos posible en el desarrollo normal de la jornada. Una vez conocida esta información, se escogió uno de estos espacios de acuerdo a su potencial para otorgar una mayor visibilidad de la sala de clases.

Antes de iniciar la segunda visita, se revisaron los registros obtenidos de la visita anterior y, en función de los comentarios registrados en las notas de campo, se tomaron decisiones en torno al procedimiento y los énfasis que se realizarían en la segunda visita. Así, la segunda visita se realizó durante la jornada de la mañana, iniciándose a las 8.30 am y finalizando, aproximadamente, a las 13.30 pm. La jornada de la mañana

implicó una mayor cantidad de horas, un mayor número de niños y niñas, una mayor variedad de actividades y una mayor interacción educadora y alumnado. Se registraron, nuevamente, los objetivos de las distintas actividades, la forma en que eran distribuidas a lo largo de la jornada, la manera en que se organizaba al grupo de niños y niñas en torno a éstas últimas y las características más relevantes que adquirían las interacciones discursivas entre educadoras y alumnado en las distintas actividades.

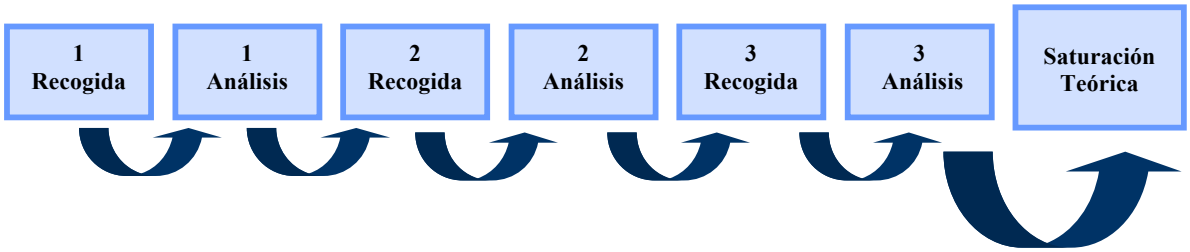
Antes de acudir a la última visita se revisaron los comentarios registrados en las notas de campo antes elaboradas y se realizaron las modificaciones pertinentes al procedimiento de observación, registro y selección de la información relevante para complementar y enriquecer el estudio de los intercambios discursivos entre educadoras y niñas y niños. A partir de la información capturada en las visitas anteriores se determinó que, aproximadamente, entre las 10 am y 11 am se desarrolla la mayor diversidad y cantidad de actividades dentro de la jornada de la mañana, lo cual debería implicar una mayor variedad y cantidad de estrategias discursivas. Además, se precisaron aquellos espacios que menos utilizaba el alumnado, pero que permiten la visibilidad del aula. Normalmente, estos espacios eran cercanos a la calefacción o a los muebles en que se guardaban las pertenencias del alumnado. De esta manera, la tercera y última visita, si bien se inició a las 8.30 am, el proceso de observación y registro se concentró entre las 10 am y las 11 am. Las notas de campo capturaron todos aquellos elementos que, de acuerdo al horario observado, se constituyeron como significativos, nos referimos a la secuencia de actividades observada, los objetivos de éstas y la forma de organizar al grupo; los rasgos necesarios de destacar y registrar en torno al contexto en que educadora y alumnado entablaban diálogos; y aquellas actividades o situaciones que podrían constituirse como un obstáculo en la captura de la información (p.e. actividades de música, celebraciones de cumpleaños, etc.).

En síntesis, esta etapa permitió: (a) precisar el procedimiento de observación, es decir, precisar los elementos necesarios de registrar y (b) seleccionar los instrumentos para la población foco de estudio de la investigación cualitativa.

- *Proceso de recogida de datos definitivos*

La recogida de datos en las educadoras que conforman la población foco de estudio definitiva consistió en un proceso continuo de recogida, análisis y categorización de datos (Sabariego et al., 2004), finalizando con la saturación teórica, es decir, cuando "(…) no emerge ya nada nuevo." (Flick, 2007, p.79) y, particularmente en nuestro caso, cuando ya no se presentan datos relevantes para los fines del estudio. El proceso de recolección y análisis puede ser representado a través de la propuesta de Punch (1998, p.167, citado por Sabariego et al., 2004).

FIGURA 7.3. Proceso de toma y análisis de los datos cualitativos



Fuente: Adaptado de Punch (1998, p.167, citado por Sabariego et al., 2004)

La recogida de datos se llevó a cabo en tres ocasiones. Las educadoras fueron visitadas durante la jornada de la mañana, realizando el registro de datos entre 10 y 11 am. En cada visita se les hizo entrega de una grabadora y un micrófono condensador de solapa, cuyo propósito fue capturar las interacciones comunicativas. Mientras que el rol de la investigadora fue de *completamente observadora* (Johnson y Turne, 2003), debiendo observar y registrar por medio de una hoja de documentación – y tal como lo destaca Flick (2007) – el contexto, las acciones e interacciones que formaban parte de los

diálogos. El autor lo expresa de la siguiente manera "En cuanto a las observaciones, la tarea más importante es documentar las acciones y las interacciones" (p.183).

En la hoja de documentación (ver Apéndice B o apartado 7.1.4) se registraron todos aquellos elementos que se definieron, según las notas de campo, como relevantes de capturar. Estos elementos son datos vinculados al Jardín Infantil, el nivel educativo, la duración de la observación, hora de inicio y término del registro, número de educadoras, número de niñas y niños presentes, rango de edad del alumnado, tipo de actividades, sus objetivos y la forma en que se organiza al grupo. Además y de acuerdo a la propuesta de Flick (2007), se describió el contexto de cada actividad y las acciones y actitudes de las educadoras y del alumnado al entablar diálogos. Respecto a las acciones y actitudes, se registraron muestras de afecto, ubicación, gestos, movimientos y posición corporal de la educadora y de la niña y/o niño que participaba del diálogo. Todos estos elementos denotan el uso de una guía para capturar la información observada.

Al finalizar la primera recogida de datos, se procedió a dar término a la transcripción de los registros que se iban capturando y a realizar un primer análisis. El proceso de transcripción y codificación requirió de la contratación de dos ayudantes o codificadoras, quienes fueron formadas en el uso de las convenciones de transcripción (ver Apéndice C), colaborando también en el proceso de fiabilidad del sistema de códigos, el cual se determinó por medio del grado de acuerdo entre quienes participaron de dicho proceso (García y Montero, 2006; McMillan y Schumacher, 2005), proceso que será profundizado en el apartado 7.4.

Una semana antes de finalizar la primera visita a las educadoras, se les contactó nuevamente para confirmar el segundo día de visita. Este procedimiento de recogida, análisis y codificación se repitió, depuró y profundizó hasta que y siguiendo a Flick

(2007) y Sabariego et al. (2004) ya no se observaron elementos relevantes para el estudio, lo que para los autores implica la saturación de los datos. Así, se logró plasmar la variedad de estrategias discursivas que las diferentes educadoras – que se desempeñan en Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos – despliegan cara a cara con niñas y niños de tres o menos años de edad dentro del período observado.

7.1.4. Instrumentos para recolectar la información

Los instrumentos para recoger la información en la fase uno son tres, notas de campo, hojas de documentación y una grabadora de audio que está acompañada de un micrófono condensador de solapa. En la etapa piloto se contempló el uso de notas de campo; mientras que la etapa definitiva implicó la grabadora y micrófono de solapa, así como el uso de hojas de documentación.

A continuación se detalla cada uno de los instrumentos para recoger la información de la fase uno y el propósito con el cual fueron utilizados.

- *Instrumentos de recolección de datos pilotos*

Para Flick (2007) y Massot et al. (2004) existen diferentes tipos de registros, entre ellos están las notas de campo. En nuestro caso y en función de los dichos de Massot et al. (2004), las notas de campo de la fase piloto cumplieron un fin metodológico: (a) determinar el medio o instrumento de registro para la población foco de estudio definitivo y (b) los procedimientos y elementos que se debían registrar. Para ello, los registros en las notas de campo fueron abiertos, detallados y como indica Massot et al. (2004) descriptivos.

En las notas de campo se registraron aspectos vinculados al Jardín Infantil, el horario en que se realizaba la visita, el nivel educativo, el tipo de educadora, la zona en que se emplazaba el Jardín Infantil, el número de educadoras, número de niñas y niños presentes, al igual que se realizó una descripción detallada del contexto en que se llevaban a cabo los diálogos entre educadora y alumnado. Descripción que implicó el registro de "(…) las dificultades que plantean, las ventajas y los inconvenientes que ofrecen (…)" (Massot et al., 2004, p.355), en nuestro caso, la selección de un determinado procedimiento para la recogida de datos en la población foco de estudio definitiva.

Ante esto Flick (2007) subraya que las notas de campo deben reflejar "(…) no sólo a los aspectos que se dejan fuera, sino sobre todo a aquellos que llegan a figurar en las notas." (p.186).

- *Instrumentos de recolección de datos definitivos*

En esta estapa se utilizaron dos instrumentos de registro, una grabadora de audio, junto a un micrófono, y una hoja de documentación.

El registro de audio se compuso de una grabadora y un micrófono condensador de solapa y cumplió con el propósito de registrar y capturar los intercambios discursivos entre las educadoras y su alumnado por un período de una hora. Este período, como ya se ha dicho, se presentó como el de mayor variedad de actividades.

El registro de audio fue complementado con una hoja de documentación, teniendo como propósito enriquecer las grabaciones de audio La hoja contempló el registro de datos vinculados al Jardín Infantil, el nivel educativo, la duración de la observación, hora de

inicio y término del registro, número de educadoras, número de niñas y niños presentes, tipo de actividades, sus objetivos y la forma en que se organiza al grupo, al igual que – y siguiendo las ideas de Flick (2007) – implicó la descripción del contexto de cada actividad, las acciones y actitudes de quienes entablan los diálogos, así como sus gestos, movimientos, posición corporal y expresiones.

La selección de las hojas de documentación como medio de registro se debe – y siguiendo la exposición de Flick (2007) – a que permiten definir elementos contextuales y explícitos para capturar (p.e. número de niñas y niños presentes, tipos de actividades, objetivos de éstas, horarios, etc.), que sean relevantes para los propósitos del estudio y que complementen, en nuestro caso, el registro de audio del diálogo educadora - alumnado, facilitando un registro flexible conforme a las situaciones que se presentan, adaptándose a los propósitos del estudio.

7.2. Proceso de análisis de la información.

El proceso de análisis en esta primera fase responde, en un primer lugar, a los datos obtenidos a través de la población piloto de educadoras y, en segundo lugar, a la población foco de estudio. Si bien los procedimientos de análisis vinculados a cada uno de estas poblaciones cumplieron con fines diferentes, todos tienen como propósito final localizar las estrategias discursivas que despliegan las educadoras con su alumnado y precisar un sistema de análisis que permita dar significado a las estrategias discursivas que las educadoras utilizan para dialogar cara a cara con niñas y niños.

7.2.1. Proceso de análisis de la información piloto[18]

La información relativa a la población piloto permitió tomar decisiones en torno a los procedimientos e instrumentos más adecuados para recoger los datos en la población foco de estudio definitiva.

La revisión de las notas de campo permitió determinar:

(a) *Que las hojas de documentación se constituyen como el instrumento más adecuado para capturar las observaciones en la etapa definitiva*. Este instrumento – y siguiendo a Flick (2007) – permite registrar elementos significativos del contexto y de la interacción, que estén acorde a los fines del estudio (p.e. número de niñas y niños presentes, tipos de actividades, objetivos de éstas, etc.), al igual que favorece un registro flexible.

(b) *Que el período más rico en información era entre las 10 am y 11 am.* Este período es en el que se observaron y grabaron los intercambios comunicativos en la etapa definitiva. Esta decisión se fundamenta en el hecho que fue durante la jornada de la mañana donde se apreció la mayor variedad de actividades, siendo reflejo de esta variedad los objetivos que se plantean para cada una de ellas y los roles que adopta el alumnado y las educadoras dentro del aula, lo cual tiende a favorecer una mayor diversidad de formas de diálogo entre las educadoras y su alumnado.

(c) *Que los elementos relevantes de registrar durante el proceso de observación y a través de la hoja de documentación son:* Tipos de actividades, objetivos de éstas,

[18] El proceso de análisis correspondiente a la etapa piloto se construyó, principalmente, a partir de los dichos de Sabariego et al. (2004) en torno a la Teoría Fundamentada y en función de los rasgos que Massot et al. (2004) le asignan a las notas de campo que cumplen un propósito metodológico.

formas en que se agrupa a niños y niñas, horario de inicio y término de la recogida de datos, número de niños y niñas presentes, tipo de Jardín Infantil, tipo de educadora, nivel educativo y ubicación geográfica; así como – y siguiendo los dichos de Flick (2007) en torno a los componentes de los registros de observación – se debían registrar expresiones de afecto, posiciones y movimientos corporales y gestuales y, en general, las acciones que definían el diálogo educadora – alumnado.

7.2.2. Proceso de análisis de los datos definitivos[19]

El proceso de análisis de las estrategias discursivas de las educadoras que componen la población foco de estudio definitiva, se puede definir como un proceso abierto y en constante diálogo con los referentes teóricos de la investigación.

En palabras de Ruiz Olabuénaga (1999, citado por Massot et al., 2004) el proceso de análisis en el estudio corresponde a un proceso que entrecruza un análisis abierto, centrado en la información que entregan los datos, para luego pasar a un análisis que es guiado, en nuestro caso, por las estrategias discursivas del profesorado y del alumnado reconocidas en la literatura. En otros términos, la "(…) "codificación abierta", tal y como la denomina Strauss (1987), es inevitable para efectuar una primera sistematización de los datos. Posteriormente, el proceso se puede ir orientando hacia (…) una codificación más teórica, centrada en las cuestiones pertinentes a lo que se pretende saber" (Ruiz Olabuénaga, 1999, citado por Massot et al., 2004, p.359).

[19] El proceso construido para el análisis de los datos está influido por los dichos de Sabariego et al. (2004) en torno a la Teoría Fundamentada, por la propuesta de Ruiz Olabuénaga (1999, citado por Massot et al., 2004) respecto a la construcción de categorías a partir de una codificación combinada, por la propuesta de análisis desarrollada por Jiménez (2007, 2011) en torno al uso del análisis del discurso como medio para realizar estudios de género vinculados al profesorado y por los aportes de M.Bajtín en torno al enunciado y sus propiedades (1982, 1993b).

Este proceso se ha organizado bajo dos bloques. El primero de ellos corresponde a un análisis provisional y el segundo al análisis final. El análisis provisional dice relación con el estudio de los datos recogidos después de cada visita a las educadoras de la población foco de estudio definitiva. Mientras que el análisis final se llevó a cabo una vez alcanzada la saturación teórica, es decir, cuando ya no se obtuvo información nueva y relevante para los fines del estudio.

- *Análisis provisional de la información capturada*

Como lo anunciaramos, el análisis provisional corresponde al estudio de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado. El análisis que se describirá a continuación se llevó a cabo durante el proceso de recolección de datos y se detuvo hasta alcanzar la saturación de los mismos, lo cual significa que no aparecieron nuevos datos (Flick, 2007) conforme a nuestros objetivos. Esta saturación se obtuvo una vez estudiada la información correspondiente a la tercera visita realizada al total de educadoras que componen la población foco de estudio.

Dicho esto, el análisis provisional de los datos consistió, después de visitar a cada educadora, en la transcripción de las grabaciones de audio y en el traspaso de éstas al Software Atlas.ti 5.0. La transcripción fue realizada por tres personas, dos ayudantes y la investigadora, siendo estas dos ayudantes quienes también colaboraron en el proceso de codificación que se describe a lo largo del apartado. Las personas responsables de transcribir el discurso de las educadoras y del alumnado debían guiarse por las convenciones de transcripción, las cuales contemplan los rasgos que de acuerdo con M.Bajtín (1993b) son relevantes de considerar en el proceso dialógico (ver apartado 1.4.3).

Una vez transcritos los diálogos educadora – alumnado e incorporados al Atlas.ti, se contrastaron dichos diálogos con las estrategias discursivas propuestas en la literatura, al igual que se identificaron los rasgos básicos del contexto en que se llevaron a cabo los intercambios dialógicos (p.e. tipo de actividad y tipo de institución educativa).

Luego se segmentaron los enunciados de las educadoras en función de si es niña o niño a quien están dirigidos, así como también los enunciados que emiten niñas y niños cuando se dirigen a la educadora, implicando una primera codificación. La identificación y delimitación de los enunciados estuvo orientada por los elementos que, de acuerdo con M.Bajtín (1982), permiten diferenciar entre un enunciado y otro (ver apartado 1.4.3.3).

Habiendo delimitado los enunciados de educadoras, de niñas y niños, se inició el análisis de los mismos. Se identificaron las estrategias discursivas que las educadoras y el alumnado despliegan cuando interactúan cara a cara y se definieron de acuerdo a la función principal con que educadora y alumnado las emiten. Este proceso fue orientado por las funciones del habla del alumnado y de las educadoras, por la situación en que se producía el diálogo y por el sentido y significado principal con que las educadoras y el alumnado los desplegaban, adquiriendo un carácter abierto Posteriormente, el proceso de análisis fue orientado por las estrategias discursivas reconocidas en la literatura y que fueron expuestas en el marco de referencia.

Identificadas y caracterizadas las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado, fueron organizadas bajo indicadores, estos en categorías y las categorías en dimensiones. Mientras que las estrategias del alumnado sólo fueron estructuradas bajo indicadores, lo cual se debe a que el foco principal del estudio está en el habla de las educadoras en interacción con su alumnado y no en el del alumnado.

Una vez definidas y organizadas las estrategias discursivas de las educadoras en indicadores, categorías y dimensiones – al igual que organizadas las del alumnado – se procedió a construir y asignar códigos a los indicadores, categorías y dimensiones que caracterizan el habla de las educadoras y del alumnado. Así como también se construyeron y asignaron códigos a las actividades en que los intercambios dialógicos se producían.

Finalmente, el proceso de análisis provisional se detuvo cuando se alcanzó la saturación de los datos, es decir, cuando "(…) los datos nuevos no muestran nuevos elementos teóricos (…)" (Sabariego et al., 2004, p.321), lo que en el caso del estudio se traduce en que no se produjeron nuevos y relevantes hallazgos para los fines de la investigación.

- *Análisis final de la información capturada*

Finalizado el proceso de análisis provisional, se dio inicio al estudio y revisión final de la información, lo cual implicó la depuración de la codificación. En primer lugar, se elaboró el protocolo final de codificación. En segundo lugar, las codificadoras aplicaron el protocolo a un conjunto de enunciados que reflejan los tipos de actividades en que se presentan los diálogos y las diferentes estrategias discursivas identificadas en el discurso de las educadoras y de niñas y niños, siendo este conjunto de enunciados el que permitió definir la fiabilidad del sistema de codificación.

Habiendo acordado los criterios de aplicación del protocolo y obtenida una fiabilidad aceptable, se procedió a la depuración final de la codificación de las actividades en que se producían los diálogos, de las estrategias discursivas de las educadoras y de las emisiones que niñas por un lado y niños por el otro despliegan al interactuar cara a cara con la educadora; siendo este último paso el que permitió dar término a la construcción del sistema de códigos.

7.3. Conceptualización del sistema de códigos

Los cuadros 7.3 y 7.4 resumen, respectivamente, el sistema de códigos para caracterizar tanto las actividades y estrategias discursivas de niñas y niños como las estrategias de las educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos, en la Región del Bío-Bío, Chile y.

CUADRO 7.3. Resumen del sistema de códigos para las actividades y estrategias discursivas que despliegan niñas y niños al interactuar con las educadoras[20].

DIMENSIÓN	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA ENTABLAR DIÁLOGOS CON EDUCADORAS (EDN)	ACTIVIDADES (A)
Indicadores	▪ Interaccional (EDN_ITR) ▪ Instrumental (EDN_IST) ▪ Informativa (EDN_INF) ▪ Regulador (EDN_R) ▪ Hipotetizar (EDN_H) ▪ Personal (EDN_P) ▪ Imaginativa (EDN_IMG)	▪ Actividades organizadas pedagógicamente (A_AP). ▪ Actividades cotidianas (A_AR)

[20] Para las estrategias discursivas de niñas y niños se hace uso de los conceptos que Halliday (1982a, 1982b) utilizó para definir las funciones del habla infantil. En tanto, para las definiciones de las actividades se hace uso del texto de Harms et al. (2004) y Tietze y Viernickel (2010).

CUADRO 7.4. Resumen del sistema de códigos para el análisis del discurso de las educadoras en interacción con niñas y niños[21]

DIMENSIÓN	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PROMOTORAS DE APRENDIZAJES (EPA)	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA ESTABLECER LAS RELACIONES SOCIALES DEL AULA (ERS)	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE ATENCIÓN EMOCIONAL (EAE)	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CUIDADO PERSONAL (ECP)
Categoría	**Solicitar información (EPASI)**	**Abiertas y directas (ERSAD)**	**Atender emocionalmente abordando motivos del malestar (EAEAC)**	**Motivar (ECPM)**
▪ Indicador	▪ Preguntas para solicitar información (EPASI_PSC) ▪ Preguntas divergentes (EPASI_PD) ▪ Preguntas convergentes (EPASI_PC) ▪ Preguntas de relación (EPASI_PR)	▪ Instrucciones para suprimir conductas (ERSAD_ISC) ▪ Instrucciones para promover conducta disciplinaria (ERSAD_IPCD) ▪ Desaprobaciones (ERSAD_D) ▪ Castigos (ERSAD_CST)	▪ Explicaciones para consolar (EAEAC_EC)	▪ Alienta a satisfacer necesidades personales (ECPM_ASNP) ▪ Promueve el cuidado y reconocimiento de pertenencias personales (ECPM_PCRP)
Categoría	**Extender (EPAE)**	**Abiertas e indirectas con cortesía negativa (ERSCN)**		
▪ Indicador	▪ Explicaciones para lograr aprendizajes (EPAE_ELA) ▪ Entrega de información adicional (EPAE_EIA)	▪ Explicaciones para suprimir conducta (ERSCN_ESC) ▪ Condiciones (ERSCN_C)		
Categoría	**Promover (EPAP)**	**Abiertas e indirectas con cortesía positiva (ERSCP)**	**Antender emocionalmente rehuyendo motivos del malestar (EAENAE)**	**Orientar (ECPO)**
▪ Indicador	▪ Alienta a realizar actividades (EPAP_ARA) ▪ Entrega oportunidades de participación (EPAP_OP)	▪ Explicaciones promotoras de conducta formativa (ERSCP_EPCF) ▪ Instrucciones promotoras de conducta formativa (ERSCP_IPCF) ▪ Refuerzo positivo (ERSCP_RP)	▪ Disminuye importancia (EAENAE_DI) ▪ Distrae la atención (EAEAC_DA)	▪ Explicaciones que fomenten el cuidado y satisfacción de necesidades personales (ECPO_EFCSNP) ▪ Instrucciones para satisfacer necesidades personales (ECPO_ISNP)
Categoría	**Corregir (EPAC)**	**Encubiertas (ERSEBT)**		
▪ Indicador	▪ Corrección periférica (EPAC_CP)	▪ Preguntas convergentes (ERSEBT_PC) ▪ Preguntas divergentes (ERSEBT_PD) ▪ Preguntas de relación (ERSEBT_PR)		

[21] Las definiciones vinculadas a la dimensión estrategias promotoras de aprendizaje (EPA), así como a sus categorías e indicadores, están influidas por los postulados de Coll (2001), Dickinson et al. (2008), Harms et al. (2004), Mercer (1997) y Tietze y Viernickel (2010). Por su parte, la dimensión Estrategias para establecer las relaciones sociales del aula (ERS) debe su nombre a la propuesta de Castellà et al. (2007), sus categorías a la propuesta de Brown y Levinson (1978), mientras que las definiciones de los indicadores están influidas por Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007). En tanto, la definición de las dimensiones Estrategias de atención emocional (EAE) y de cuidado personal (ECP), junto a sus categorías e indicadores, están influenciadas por los postulados de Harms et al. (2004) y Tietze y Viernickel (2010)

A continuación se presenta la definición de cada código. Para alcanzar una mayor claridad de las definiciones serán acompañadas por fragmentos extraídos de las transcripciones de los intercambios comunicativos, en los cuales se destaca en negrita el diálogo que corresponde a cada concepto.

7.3.1. Sistema de códigos para el análisis de los enunciados de las educadoras.

1.- Estrategias discursivas promotoras de aprendizajes: Las educadoras utilizan su discurso con el propósito de promover capacidades, conocimientos y/o destrezas vinculadas al desarrollo intelectual y del pensamiento; al movimiento, grueso y fino del cuerpo; al uso del lenguaje. Proponen oportunidades de aprendizaje, favoreciendo el acceso a ellas.

Este tipo de estrategia dialógica es organizada en cuatro categorías, las que a su vez se componen de indicadores, los que hacen observable los recursos dialógicos promotores de conocimiento que despliegan las educadoras con su alumnado:

1.1. Solicitar información: Las educadoras se dirigen al alumnado por medio de preguntas sobre determinados conocimientos, las que buscan ofrecer experiencias vinculadas a la exploración de nuevos aprendizajes.

- Preguntas para solicitar información: Las educadoras exponen interrogantes sobre un tema, hecho, objeto, persona o situación para que el alumnado haga manifiesto sus conocimientos en torno a ello.

Fragmento 1
E: hoy vamos a hablar sobre sus diferencias y el para qué sirven (.) aquí tenemos éste (.) niñito P **¿para qué nos sirve?** *"la adulta a cargo le pregunta por la ambulancia"*
(AA6. Fragmento grabación nº2, 370)

- Preguntas divergentes: Las educadoras utilizan interrogantes dirigidos al alumnado con el fin de promover el debate y cuyas respuestas pueden ser diversas, siendo todas correctas.

Fragmento 2
E: Niña M ¿qué era lo que no tenían que hacer los niños? *"la pregunta surge de una historia que les acaba de contar"*
Niña M: salir solos (E)
E: ¿y por qué no hay que salir solos niño P?
Niño P: yo salgo solo (E)
E: ¿y dónde vas? (niño P)
Niño P: comprar pan (E)
Niña A: tía, voy con mi hermana.
(AB12. Fragmento grabación nº3, 303-309)

- Preguntas convergentes: Las educadoras despliegan estos interrogantes con el fin de verificar un sólo conocimiento en el alumnado y cuya respuesta correcta es única.

Fragmento 3
E: a ver, niños S ¿qué son estos? (.) ¿qué son? (…) ºmiraº, **¿es una 'a' o una 'e'?**
(AB13. Fragmento grabación nº3, 424)

- Preguntas de relación: Las educadoras utilizan estos interrogantes para que el alumnado establezca vínculo entre un conocimiento y otro.

Fragmento 4
E: niño E ¿qué está haciendo el niño aquí? *"la adulta a cargo le pregunta a niño E por un juego en que debía secuenciar las actividades que hace durante el día"*
Niño E: levantándo(se) (E)
E: ¿y tú para dónde vas después de levantarte? (niño E)
Niño E: ºa(l) jardínº (E)
E: sí, al jardín, **entonces ¿qué hará este niño después de levantarse?** (niño E) *"niño E organiza la secuencia colocando en primer lugar la imagen del niño que se levanta y luego donde va a la escuela"*
(AB13. Fragmento grabación nº1, 711-715)

1.2. Extender: Las educadoras llevan al alumnado hacia una construcción más compleja y completa del aprendizaje.

- Explicaciones para lograr aprendizajes: Las educadoras dan razones vinculadas a un aprendizaje en particular y que le permiten al alumnado construir conocimientos más complejos.

Fragmento 5
Niño P: (XX) (niña P)*"el niño P le hace una seña a una alumna que va llegando a la sala"*
E: chao (¿) (RISAS) **cuando un amiguito llega le decimos hola, cuando se va del jardín le decimos cha:::o:: (.) la niña P viene llegando, así que le decimos hola niñita P (niño P)**
(EC20. Fragmento grabación nº3, 258-259)

- Entrega de información adicional: Las educadoras brindan apoyo por medio de pistas y/o brindan información nueva para que el alumnado pueda ampliar su comprensión y conocimiento.

Fragmento 6
Niño A: ¡(ra) na, (ra) na! (E)
E: Mira una rana, **la rana es resbalosa y salta así (niño A)***"la adulta le muestra a niño A cómo saltan las ranas"*
(EA2. Fragmento grabación nº2, 232-233)

1.3. Promover: Las educadoras animan o impulsan al alumnado a experimentar una actividad, lo cual implica la exploración de nuevos aprendizajes y habilidades.

- Alienta a realizar actividades: Las educadoras animan, dos o más veces, al alumnado que muestra frustración frente a la tarea que realiza, motivando y guiando para que la finalice.

Fragmento 7
E: ¡qué entretenido! tú lo puedes hacer, ya queda poco, eso, eso, queda poco, muy poquito niño JA (.) llegaste (BRAZOS) *"la adulta a cargo anima a JA a que se atreva a cruzar un túnel gateando"*
(EC18. Fragmento grabación nº3, 656)

- Entrega oportunidades de participación: Las educadoras invitan al alumnado a que realice una actividad pedagógica frente a sus pares.

Fragmento 8
E: [a ver ºa verº a ver::::::: niña I (¿) *"la adulta a cargo invita a pasar a niña I"*
(EC15. Fragmento grabación nº1, 376)

1.4. Corregir: Las educadoras reaccionan ante las aportaciones del alumnado, rectificándolas o desaprobándolas, en función de su criterio.

- Correcciones periféricas: Las educadoras despliegan este tipo de recurso discursivo para señalar errores en los aportes del alumnado, pero el error que destaca o bien la corrección que realizan no altera la posibilidad de logro, adecuado o inadecuado, del aprendizaje.

Fragmento 9
E: hola hola niño N ¿cómo estás? *"cantando"*
Niño N: ºmu(y) b(i)enº (E)
E: pero qué les pasa hoy (¿), están sin ánimo (¿) (.) **niño N cuando venimos al jardín ¿cómo tenemos que estar?** (.) hola, hola niño N ¿cómo estás? *"cantando"*
Niño N: mu(y) b(i)en (E)
(EB10. Fragmento grabación nº1, 193-196)

2.- Estrategias discursivas para establecer relaciones sociales: Las educadoras usan su discurso con el fin de influenciar la conducta, actitud y/o lenguaje del alumnado, para así promover, restringir o suprimir conductas, actitudes o lenguajes que de acuerdo a su juicio se configuran como relevantes para promover contextos aptos para el aprendizaje y enseñanza.

Las estrategias comunicativas que pretenden definir las relaciones sociales dentro del aula se organizan bajo cuatro categorías y éstas a su vez en indicadores

2.1. Abiertas y directas: Las educadoras muestran con claridad su intención, sin una mayor preocupación por los efectos que podrían tener sus dichos en el alumnado. Esto con el propósito de construir aquellas relaciones que, a su juicio, se erigen como relevantes para promover contextos de enseñanza y aprendizaje.

- Instrucciones para suprimir conductas: Las educadoras despliegan directrices enfáticas que pretenden que el alumnado disminuya o elimine cierta actitud, haciéndole saber, claramente, que su conducta es inapropiada para la relación y que debe evitarla. Aunque lleve implícita una "desaprobación" no se clasifica como tal si no es explicitada claramente por la educadora.

Fragmento 10
E: niño Y (BRAZOS), **a la boca no,** ¿qué pasaría si la pintura llega aquí, a tu guatita? *"la adulta a cargo lo toma en brazos para que deje de morder una parte de la cuna"*
(EC18. Fragmento grabación nº1, 623)

- Instrucciones para promover conducta disciplinaria: Las educadoras usan directrices enfáticas con el alumnado, para así controlar y motivar la aparición de una conducta determinada.

Fragmento 11
E: tienes que guardar niño C, a guardar, <u>ahora</u>
(EC17. Fragmento grabación nº2, 618)

- Desaprobación: Las educadoras manifiestan un claro descontento ante el comportamiento del alumnado, haciéndoselo saber.

Fragmento 12
E: niño J, no puedes pegarle a alguien así, **no me gusta nada, <u>nada</u> eso, nunca más**.
(EA2. Fragmento grabación nº3, 250)

- Castigo: Las educadoras tienen como propósito reprender y aplicar una sanción al alumnado, privándolo/a u obligándolo/a a hacer algo.

Fragmento 13
E: NO un ratito, NO, mírenlo, de ahí nos vas a mirar (…) <u>chao no más</u>, <u>chao no más</u>, <u>chao,</u> nanay al amigo, no, ahí te quedas un minuto, imagínese, mordiéndolo al chiquillo (Niño J)]
(EB8. Fragmento grabación nº2, 241)

2.2. Abiertas e indirectas con cortesía negativa: Las educadoras son enfáticas en su intención, pero hacen uso de algunos recursos que podrían facilitar el logro de su propósito para construir las relaciones que, a su juicio, son relevantes para favorecer contextos de enseñanza y aprendizaje.

- Explicaciones para suprimir conductas: Las educadoras dan razones que establecen una relación coherente entre sucesos y cuyo propósito es suprimir la conducta del alumnado.

Fragmento 14
E: pero niña J (RISAS) la pelota se lanza con las manos o se patea con los pies, pero no es para comérsela, porque está sucia.
(EC19. Fragmento grabación nº1, 593)

- Condiciones: Las educadoras establecen como prerrequisito algo que se ha definido como necesario para que el alumnado pueda hacer o decir lo que quería.

Fragmento 15
E: niño I, te voy a dar agüita si dejas de pegarle a los niños.
(AA3. Fragmento grabación nº3, 17)

2.3. Abiertas e indirectas con cortesía positiva: Las educadoras se muestran amigables y cercanas al momento de manifestar sus intenciones, haciendo uso de recursos que destacan positivamente al alumnado, para así poder construir las relaciones sociales que, a su juicio, promueven contextos de enseñanza y aprendizaje.

- Explicaciones promotoras de conductas formativas: Las educadoras dan razones que motivan al alumnado a adquirir una conducta deseable y que se considera positiva para su proceso de formación, aumentando la probabilidad que ésta aparezca.

Fragmento 16
E: niño A, niño A, préstale unos pocos al compañerito, **es bueno compartir los materiales que están en la sala, si pues, así aprendemos todos juntos.**
(AA4. Fragmento grabación nº2, 621)

- Instrucciones promotoras de conductas formativas: Las educadoras dan directrices al alumnado para que colabore con el desarrollo de las actividades que se buscan ejecutar, utilizando como recurso las cualidades del niño o niña.

Fragmento 17
E: [mira, ayuda a niñito R, ayúdalo, tu lo sabes hacer bien, eso ayúdalo (niña G) *"la adulta a cargo le pide a niña G que colabore con niño R, quien intenta armar un rompe cabezas"*
(EC16. Fragmento grabación nº1, 695)

- Refuerzo positivo: Las educadoras manifiestan a niños y niñas que su actitud, comportamiento y/o respuesta le parecen pertinentes, le agradan, aumentando la probabilidad de que la conducta prevalezca.

Fragmento 18
E: vamos niño T, inténtalo, inténtalo, inténtalo tú, inténtalo tú, cuando lo intentas lo puedes hacer *"la adulta a cargo alienta a niño T a que intente solo cerrar una caja"*
Niño T: (< E) (E) *"niño T intenta varias veces cerrar la caja hasta que lo hace"*
E: <u>dame los cinco</u> ¡muy bien! (niño T)
(EB10. Fragmento grabación nº3, 417-419)

2.4. Encubiertas: Las educadoras, para promover aquellas relaciones que, a su juicio, favorecen contextos de enseñanza y aprendizaje, hacen uso de recursos que muestran su intención, pero delegan la responsabilidad de interpretar su intención en el alumnado.

- Preguntas convergentes: Las educadoras despliegan interrogantes orientados a verificar que el alumnado va a adoptar la conducta deseada por la educadora, por lo que existe una única respuesta correcta.

  Fragmento 19
  E: pero niño F, deja de subirte en la silla, ¿lo vas a dejar de hacer? ¿lo vas a dejar de hacer? sí:::: ¿lo vas a dejar de hacer?
  (EC15. Fragmento grabación nº3, 223)

- Preguntas divergentes: Las educadoras utilizan interrogantes orientados a averiguar posibles respuestas o explicaciones ante la conducta del alumnado, buscando que se hagan cargo de su actuar y adopten la conducta deseada por la educadoras. Ante estas preguntas las respuestas correctas son diversas.

  Fragmento 20
  E: ven para acá, **¿por qué le pegaste a la amiguita? (niño L)**
  (EC17. Fragmento grabación nº2, 295)

- Preguntas de relación: Las educadoras despliegan interrogantes con el objetivo de que el alumnado establezca el vínculo entre su conducta y el peligro que ésta reviste, esperando que el alumnado adopte el comportamiento deseado.

  Fragmento 21
  E: niño Y (BRAZOS), a la boca no, **¿qué pasaría si la pintura llega aquí, a tu guatita?** *"la adulta a cargo lo toma en brazos para que deje de morder una parte de la cuna"*
  (EC18. Fragmento grabación nº1, 623)

3.- Estrategias discursivas de atención emocional: Las educadoras despliegan su discurso para realizar manifestaciones positivas y/o atender de manera compresiva o no a toda niña o niño que solicite su atención y apoyo, entregándole confianza y apoyo más allá de su propia opinión.

Las estrategias discursivas de esta dimensión se subdividen en dos categorías y éstas a su vez en indicadores.

3.1. Atender emocionalmente abordando los motivos del malestar: Las educadoras acogen positivamente a niñas y niños que solicitan su ayuda y apoyo, haciendo uso de estrategias que reflejan el interés de la educadoras por ayudarla/o.

- Explicaciones para consolar: Las educadoras entregan razones que denotan comprensión y apoyo al niño o niña y cuyo propósito es ayudarlo/a a que se sienta aliviado/a.

Fragmento 22
Niño C: (LLANTO) (< E) (E)
E: (BRAZOS) niñito C, tú mamá tiene que ir a estudiar a Los Ángeles, más rato cuando tú llegues a la casa la vas a encontrar ahí, te vas a quedar con nosotros sólo un ratito.
(EC14. Fragmento grabación nº1, 184-185)

3.2. Atiende emocionalmente rehuyendo los motivos del malestar: Las educadoras acogen, sin mayor comprensión, al alumnado que se ve afectado por alguna situación y que solicita su ayuda y apoyo, haciendo uso de diversas estrategias que reflejan su desinterés por ayudar al alumnado.

- Distrae la atención: Las educadoras desvían la atención, positivamente, del alumnado hacia otra actividad con el fin de evitar la continuidad del suceso que lo/a aqueja

Fragmento 23
Niño V: (LLANTO) (< E) (E)
E: (BRAZOS) miremos los animalitos (¿), mira los animales, un cocodrilo, te sabes la canción del cocodrilo (¿) (niño V) *"la adulta a cargo le muestra un libro a niño V y luego le canta una canción"*
(EB8. Fragmento grabación nº3, 225-226)

- Disminuye importancia: Las educadoras reducen la relevancia del problema que aqueja al alumnado con el fin de resolver rápidamente la situación que le afecta.

Fragmento 24
Niño JA: tía (LLANTO) *"el niño JA se acerca a la adulta a cargo y le indica que se pegó en el brazo"*
E: ya:: (CARIÑO R); sh:::::::: no es para tanto mi amor (niño JA)
Niño JA: (XX) aquí (LLANTO) (E)
E: ¿a ver? no tienes nada, estás siendo un poquito alaraco (niño JA)
(AA3. Fragmento grabación nº2, 115-118)

4. Estrategias discursivas de cuidado personal: Las educadoras centran su discurso en promover hábitos de aseo, cuidado e higiene personal; ayudando al alumnado a realizar estas actividades de manera independiente/autónoma y a satisfacer sus necesidades.

Bajo esta dimensión se agrupan dos categorías, las que a su vez están compuestas por una serie de indicadores.

4.1. Motivar: Las educadoras animan al alumado a que proceda de manera autónoma para satisfacer las necesidades que le manifiestan o bien para que procedan de manera autónoma frente a necesidad que la educadora considera relevante y que se vinculan al cuidado personal.

- Alienta a satisfacer necesidades personales: Las educadoras motivan al alumnado para que de manera autónoma resuelva o dé solución a las necesidades que manifiesta.

Fragmento 25
E: Ya mi amor, hoy tú sola, cepillando, cepillando, cepillando niña D (.) así, así y a:::sí:::: *"la adulta a cargo se lo dice porque D se acerca a pedirle ayuda"*
(AA4. Fragmento grabación nº2, 80)

- Promueve el cuidado y reconocimiento de pertenencias: Las educadoras alientan al alumnado a que identifique sus pertenencias, diferenciándolas de la de los/as demás, para que las cuiden.

Fragmento 26
E: amiga esta es tu mochila, es igual a la de niña MJ, por eso debes fijarte en el nombre que dice aquí (.) ahora guarda todas tus cosas sin olvidar nada ¿bueno?
(AA6. Fragmento grabación nº3, 548)

4.2. Orientar: Las educadoras guían al alumnado para que pueda aumentar su nivel de autonomía frente a su cuidado y necesidades personales.

- Explicaciones que fomenten el cuidado y satisfacción de necesidades personales: Las educadoras dan razones que buscan que el alumnado logre mayor autonomía en su cuidado personal y/o en la satisfacción de sus necesidades personales, señalando cómo y/o por qué debe ejecutar determinadas acciones vinculadas a dichos propósitos.

Fragmento 27
Niño P: [PIPI, PIPI, PIPI (E)
E: cuando tengas ganas de hacer pipi tienes que decirme tía::::::::, quiero pipi::::::, quiero ir al baño o bien vas tú solo corriendo al baño, porque así no te mojas, ¿ya? (niño P)]
(EC15. Fragmento grabación nº2, 118- 119)

- Instrucciones para satisfacer necesidades personales: Las educadoras despliegan drectrices para que el alumnado satisfaga las necesidades que manifiesta de manera autónoma.

Fragmento 28
E: mira niño M, límpiate la boca, así.
Niño M: (XX XX XX) (E)
E: la bo:::::ca:::: (niño M)
Niño M: (XX XX) (E)
(EA2. Fragmento grabación nº3, 80-83)

7.3.2. Sistema de códigos para el análisis de los enunciados de niñas y niños.

Respecto a los recursos dialógicos que despliega el alumnado y a diferencia de la estructura bajo la cual se organizaron las estrategias dialógicas de las educadoras, los recursos del alumnado se agrupan bajo una única dimensión.

Las estrategias discursivas del alumnado cumplen con propósitos diversos, los cuales definen, en cierta medida y como lo destaca Candela (2005), el rumbo y las características que adoptan los intercambios comunicativos con las educadoras y el tipo

de estrategias que éstas despliegan; permitiéndonos alcanzar una mayor comprensión del sentido y significado de las estrategias dialógicas de las educadoras.

En el proceso de análisis del habla del alumnado se identificaron siete estrategias discursivas, las que han sido organizadas en siete indicadores.

- Interaccional: El alumnado utiliza el lenguaje, verbal o no verbal, con el propósito de desarrollar una actividad conjunta, invitando, verbal o actitudinalmente, a la educadora a participar.

Fragmento 29
Niña B: (< E) (E) *"la niña B se acerca a la adulta a cargo y le entrega una cuerda que arrastra un juguete"*
E: ya:::, vamos a la casa de su familia ¿te parece niña B?
Niña B: (XX) (E) *"la niña B toma la cuerda del juguete junto con la adulta a cargo y caminan un momento por la sala"*
(EC18. Fragmento grabación nº2, 509-511)

- Instrumental: El alumnado despliega el lenguaje con el objetivo de obtener algo de la educadora.

Fragmento 30
Niña Z: café (¿) (E).
E: ahí te dejé el color (niña Z)
Niña Z: no rojo (E) *"niña Z rechaza el color que le entrega la adulta a cargo".*
E: a ver, si mezclamos negro con rojo queda café, el color que tú quieres ¿o no? (niña Z)
Niña Z: (XX) café (E)
(AA3. Fragmento grabación nº1, 682-686)

- Informativa: El alumnado utiliza el lenguaje, explícitamente, como medio para satisfacer inquietudes a través de la educadora.

Fragmento 31
Niño S: [**¿Tía y esos se los iban a comer?**
E: No, ellos vivían ahí donde el niño, allá vivían los pescaditos dónde estaba el niño llorando (niño S)
(AB12. Fragmento grabación nº1, 243-244)

- Regulador: El alumnado utiliza el lenguaje como un medio de control sobre la educadora y así satisfacer su necesidad o lo que desea.

Fragmento 32
E: [ya niños ahora vamos a +/.

Niño S: Tía falta el nombre
E: ¿Qué nombre le colocamos? (niño S)
Niño S: Tía
E: ¿Qué mi niño S?
Niño S: º(XX XX)º (E)
(AB12. Fragmento grabación nº1, 164-169)

- Hipotetizar: El alumnado despliega su lenguaje para establecer suposiciones en torno a la actividad que desarrolla en conjunto con la educadora.

Fragmento 33
E: ¿por qué vinieron tan pocos niños hoy día? (NN)
Niña D: porque se quedaron dormidos (E)
E: yo pienso que es porque llueve (NN)
Niño S: pueden venir en bote (E)
E: ¿cómo vas a venir en bote al jardín niño S?
(AB12. Fragmento grabación nº2, 211-215)

- Personal: El alumnado utiliza su lenguaje para dar su opinión sobre la actividad o tema que desarrolla cojuntamente con la educadora.

Fragmento 34
E: niño JM, ayúdame *"a guardar"*
Niño JM: NO:::::::: (E)
E: ayúdame (niño JM)
(EA2. Fragmento grabación nº3, 345-347)

- Imaginativa: El alumnado despliega el lenguaje con el propósito de representar creativamente algo en conjunto con la educadora.

Fragmento 35
Niña J: *"la niña J imita el galope de un caballo"*
E: uh::::: arre caballito, arre arre caballito, ¿para donde va el caballito? (niña J)
Niña J: la feria (¿) (E)
E: voy a ir buscar mi caballito y vamos juntas a la feria ¿te parece mi vida? (niña J).
(AA7. Fragmento grabación nº1, 781-784)

7.3.3. Sistema de códigos para el análisis de las actividades.

Durante el proceso de captura de las estrategias discursivas de las educadoras y a través de las hojas de documentación se apreció que los diálogos se daban bajo dos estructuras básicas de actividades. Estas dos estructuras básicas se agrupan bajo una única dimensión, a la cual se le ha denominado actividades.

Las actividades son entendidas como acciones, de las educadoras y el alumnado, que forman parte de la jornada educativa y que pueden ser definidas como actividades organizadas pedagógicamente y actividades cotidianas.

Así, estas dos estructuras básicas, actividades organizadas pedagógicamente y cotidianas, se transforman en indicadores que permiten diferenciar el contexto en que se producen los intercambios dialógicos entre las educadoras y sus alumnas y alumnos.

- Actividades organizadas pedagógicamente[22]: Conjunto de acciones planificadas y que son realizadas por las educadoras y el alumnado, dentro o fuera del aula, por una niña o niño o un grupo de niños/niñas, teniendo una finalidad específica de enseñanza, siendo visible claramente para quien observa la actividad.

Fragmento 36
E: [Miren, tenemos una gallina, un caballo, dos chanchos ¡ah! un pato y una cabra (.) ¿cómo se llamará éste lugar? (….) la niña E vive en un lugar como este (…) niño R, ¿qué otro animal podemos encontrar aquí? (.) ¿qué hacemos aquí? (niño R)
Niño R: (pelo)ta, (pelo)ta (E)
E: Sí, al lado de la cerca hay una pelota (Niño R) (.) pero ¿cómo se llama este lugar? ¿qué animales podemos encontrar niña Y?
(EC16. Fragmento grabación nº3, 302-304)

- Actividades cotidianas: Corresponde a una actividad o conjunto de actividades que forma(n) parte de la planificación diaria de la sala de clases, por lo cual se debe(n) llevar a cabo día a día y en el mismo segmento horario, siendo predecible(s) para niños y niñas.

Fragmento 37
E: [uno, dos y tres, kiñe, epu, küla (NN) *"cantan canción saludo"*
E: ¿está el niño O?
Niño O: *"levanta la mano"* (E)
E: ¡muy bien! (.) hola niño O, marri, marri.
(EC17. Fragmento grabación nº3, 166-169)

[22] De ahora en adelante nos referiremos a las actividades organizadas pedagógicamente como actividades pedagógicas.

Las definiciones del sistema de códigos son reflejo de los recursos discursivos que despliegan las educadoras y el alumnado, al igual que de la estructura educativa básica bajo la cual se organiza la actividad dialógica .Así, se ha elaborado un sistema de códigos capaz de conformar parte de una guía de observación que refleje las estrategias dialógicas que utilizan las educadoras para entablar diálogos cara a cara con niños y niñas, pudiendo develar las potenciales diferencias que establecen según sea niño o niña con quien entablan los diálogos.

7.4. Fiabilidad del sistema de códigos

De acuerdo con García y Montero (2006) existen diferentes formas de establecer la fiabilidad de una medida y una de ellas es el grado de acuerdo o coincidencia que se aprecia entre las personas que tienen el rol de observar y definir a un mismo fenómeno bajo criterios o categorías determinadas, siendo por el cual hemos optado. Así, el grado de acuerdo se establece en funcion de las "(…) veces que los dos observadores registran lo mismo sobre el total de registros realizados entre ambos." (García y Montero, 2006, p.83).

En el proceso de fiabilidad del sistema de códigos participaron tres codificadoras. A cada codificadora se le entregó uno conjunto de cinco enunciados reflejo de la diversidad de actividades y de estrategias discursivas identificadas en el discurso de las educadoras de la población foco de estudio y en el discurso del alumnado.

De acuerdo con García y Montero (2006), al aplicar los códigos de observación es deseable alcanzar un 80% de acuerdo. En nuestro caso el grado o porcentaje de acuerdo en el total por dimensión estuvo entre 0,87 (87%) y 1 (100%), por lo que podemos decir que las dimensiones obtienen una fiabilidad satisfactoria o aceptable. Esta situación

sufre variaciones al contemplar el nivel o porcentaje de acuerdo por cada código o indicador, fluctuando entre 0,73 (73%) y 1 (100%). Si bien el porcentaje de acuerdo más bajo (73%) está por debajo de lo deseable (80%), en ningún caso – y de acuerdo con García y Montero (2006) – es inaceptable, ya que está por sobre el 70% de acuerdo. Para mayor información ver Apéndice D.

Establecida la fiabilidad del sistema de códigos y realizada la codificación final de las estrategias discursivas de las educadoras y del alumnado, así como de las actividades en que se desplegaban dichas estrategias, se hizo una última lectura de los datos.

Luego, y a través de la información registrada en las hojas de documentación y en el software Atlas.ti 5.0, se determinaron los rasgos físicos y materiales básicos de las aulas en que educadoras (y alumnado) construían sus estrategias discursivas

En paralelo, se exportó la información capturada en el programa Atlas.ti 5.0 al programa SPSS 20; proceso de exportación que se llevó a cabo vía XML. Una vez exportada la información a SPSS 20 se verificó que la base de datos generada estuviese normalizada, es decir, que no hubíese pérdida o redundancia de datos.

La exportación tuvo como propósito determinar el promedio por hora con que las educadoras desplegaban sus estrategias discursivas con cada alumnado en general y con cada niña y niño en particular, al igual que tuvo como objetivo determinar el promedio por hora con que las educadoras, en cada tipo de actividad, desplegaban sus recursos dialógicos con alumnas, con alumnos y con el alumnado en general.

Este análisis favoreció la caracterización de los diálogos que las educadoras establecían con su alumnado en general y con niñas y niños en particular; al igual que permitió

reconocer y analizar la forma en que las educadoras distribuyen sus recursos discursivos al establecer diálogos cara a cara con el alumnado en general y con niñas y niños en particular. Es así que se pudo localizar las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado y precisar un sistema de análisis de las mimas.

Cabe agregar que para identificar el promedio de veces que las educadoras despliegaban sus estrategias dialógicas con alumnas y alumnos durante una hora fue necesario, inicialmente, dividir el número de estrategias discursivas que las educadoras dirigían a niñas y niños por el número de niñas y niños presentes durante cada observación.

7.5. Instrumentos de análisis

Para esta primera fase de investigación se utilizaron cinco instrumentos de análisis: notas de campo, Atlas.ti 5.0, sistema de códigos para el análisis de las estrategias discursivas de las educadoras, hojas de documentación y SPSS 20.

Las notas de campo permitieron, en la etapa piloto y como se indicara, definir el procedimiento y el instrumento más adecuado para enriquecer el proceso de captura de los diálogos que las educadoras de la población foco de estudio definitiva entablaban con su alumnado. El software Atlas.ti 5.0 permitió el análisis de los datos y la construcción de un sistema de códigos, el cual funcionó como instrumento de análisis de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras al interactuar cara a cara con niñas y niños. Así, el sistema de códigos sobre las estrategias discursivas de las educadoras nace como un tercer instrumento, el cual permitió caracterizar y organizar las estrategias discursivas que las educadoras desplegaban con su alumnado en general y con niños y niñas en particular.

Por otra parte, las hojas de documentación, las cuales, junto a la información registrada en el software Atlas.ti 5.0, permitieron reconocer las características físicas y materiales del aula en que se llevaban a cabo los intercambios dialógicos y la estructura básica de actividades en que se organizaba el período de la jornada educativa observada.

Mientras que el quinto y último instrumento utilizado fue el software SPSS 20. Este programa cumplió con el propósito de definir, en primera instancia, el promedio por hora con que las educadoras desplegaban sus estrategias discursivas con el alumnado en general y con niñas y niños en particular; y, en segunda instancia, el promedio de veces por hora con que las educadoras utilizaban, con niñas y niños y en cada tipo de actividad, sus recursos dialógicos.

A partir de esta información se pudo identificar y analizar, desde una perspectiva de género, el contenido de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños y la forma en que distribuyen sus recursos al dialogar cara a cara con alumnas y alumnos; siendo este análisis el que permitió reconocer aquellas estrategias discursivas que las educadoras despliegan de manera diferenciada y que podrían estar influidas por sus creencias de género.

Capítulo 8. Fase dos. Investigación cuantitativa……..……. 251
8.1. Proceso de recolección de la información…….. 251
8.1.1. Selección de informantes y de muestras……. 252
8.1.2. Contexto en que se recoge la información ……. 258
8.1.3. Recolección de la información…… 259
8.1.4. Instrumentos para recolectar la información……... 264
8.2. Proceso de análisis de la información……. 273
8.3. Instrumentos de análisis…….. 291

8. Fase dos. Investigación cuantitativa[23].

La segunda fase de investigación, la cual es de orden cuantitativo, tiene como objetivo establecer la relación entre la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas cara a cara con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan y a las cuales asiste el alumnado de tres o menos años de edad de la Región del Bío - Bío, Chile. Análisis que permitirá, además, definir la validez de criterio de la guía de observación que se construyó para poder capturar los recursos discursivos que despliegan las educadoras del Primer Ciclo en interacción cara a cara con su alumnado.

Para el logro de dichos propósitos se examinaron las características que adquiere el habla de las educadoras en interacción, cara a cara, con niñas y niños; los rasgos de sus creencias de género en torno al alumnado y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan. Al igual que se indagó en el vínculo entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con alumnas y alumnos y sus creencias de género y en la relación de estos dos factores con la calidad de proceso de las aulas destinadas al Primer Ciclo de Educación Infantil.

8.1. Proceso de recolección de la información.

Al igual que para la fase uno, la población global de estudio corresponde a las educadoras que trabajan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío. En esta segunda fase se seleccionaron cuatro informantes y tres muestras de educadoras. Las informantes permitieron

[23] El proceso planteado para esta segunda fase de estudio nace, principalmente, de la propuesta de Hernández et al. (2007) y de McMillan y Schumacher (2005).

establecer la validez de contenido[24] de la guía de observación, mientras que las muestras de educadoras cumplen con propósitos diversos.

Respecto a las muestras, una de ellas es de carácter piloto y cumplió con los propósitos de practicar el uso y aplicación de la guía de observación y probar la sección del cuestionario[25] que buscó capturar las creencias de género de las educadoras. La segunda muestra, permitió determinar la confiabilidad inter-jueces de la guía de observación. Mientras que la tercer y última, tuvo como finalidad capturar la información que permitió determinar la relación entre las creencias de género de las educadoras, las estrategias discursivas que despliegan cara a cara con niñas y niños y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan, así como la validez de criterio de la guía de observación.

8.1.1. Selección de informantes y de muestras

- *Selección informantes*

Una vez definidas las estrategias discursivas que conforman la guía de observación y establecida la estructura de esta última, se seleccionó, intencionadamente, a cuatro profesionales para que evaluaran el contenido, la pertinencia, claridad y capacidad de la guía de observación para recoger la información para la cual ha sido elaborada.

De las cuatro profesionales o informantes, dos son educadoras, una mujer con el título profesional de Educadora de Párvulo y otra con el título de técnica en Asistente de

[24] De acuerdo con los dichos de Bostwick y Kyte (2005, citados por Hernández et al., 2007), tradicionalmente se ha considero el juicio de expertos como un tipo de validez que forma parte de la llamada validez de contenido, pero hoy la validez de expertos es definida como una validez diferente a la de contenido.

[25] La razón para probar sólo la claridad y pertinencia de la sección destinada a capturar las creencias de género de las educadoras, se debe a que los apartados restantes ya han sido utilizados en otras investigaciones dirigidas al Primer Ciclo de la Región del Bío-Bío.

Párvulos. Mientras que las dos restantes son investigadoras vinculadas a la Educación Infantil.

Los criterios utilizados para seleccionar a las informantes fueron la disposición a participar, que hubiese una representante por tipo de educadora y que hubiesen dos personas vinculadas a la investigación en Educación Infantil.

- *Selección de la muestra piloto*

La muestra piloto para la investigación cuantitativa cumple con un doble propósito: (a) prácticar, probar y definir la forma de aplicar la guía de observación y (b) conocer la opinión de las educadoras sobre la claridad y pertinencia de una de las secciones del cuestionario que se utilizó con la muestra de 120 educadoras de la Región del Bío-Bío que trabajan en el Primer Ciclo en Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos.

La propuesta de una muestra piloto nace de los dichos de Hernández et al. (2007) quienes instan a probar los medios de registro que se utilizarán en la muestra definitiva en una muestra similar, pero más pequeña, permitiendo revisar la claridad de los instrumentos de registro, el procedimiento de uso y su pertinencia.

Para la muestra piloto se establecieron como criterios de selección, la necesidad de que estén presentes (a) todas las instituciones educativas, (b) todas las zonas geográficas, (c) todos los niveles educativos y (d) la diversidad de educadoras. Habiendo considerando estos criterios, la selección de las educadoras dentro de cada subpoblación fue al azar.

CUADRO 8.1. Muestra piloto

Institución	Tipo de educadora	Nivel Educativo	Zona
Grupo A	Educadora	Sala Cuna Heterogénea	Rural
	Asistentes	Heterogéneo	Rural
Grupo B	Educadora	Sala Cuna Mayor	Urbana
	Asistente	Heterogéneo	Rural Indígena
Grupo C	Educadora	Sala Cuna Menor	Urbana
	Educadora	Medio Menor	Urbana

- *Selección de la muestra de educadoras para determinar la confiabilidad inter-jueces de la guía de observación.*

El propósito de esta muestra es determinar la confiabilidad de la guía de observación a través del acuerdo inter-jueces. Para ello se establecieron criterios básicos para seleccionar la muestra: (a) debían estar presentes todas las instituciones educativas, (b) todas las zonas geográficas y (c) la diversidad total de educadoras y niveles educativos. Una vez considerados estos criterios, la selección de las educadoras dentro de cada una de estas subpoblaciones fue al azar.

Se seleccionaron seis educadoras que son reflejo de la variedad máxima de tipos de educadoras, de niveles educativos y zonas geográficas, tomando la precaución que todas las instituciones educativas estuvieran presentes con a lo menos una educadora. Así, la muestra para determinar la confiabilidad de la guía quedó compuesta de la siguiente manera:

CUADRO 8.2. Muestra para determinar la confiabilidad de la Guía de Observación

Institución	Tipo educadora	Nivel Educativo	Zona
Grupo A	Asistente	Medio Menor	Urbano
	Asistente	Heterogéneo	Rural Indígena
Grupo B	Educadora	Sala Cuna Mayor	Urbano
	Asistente	Heterogéneo	Rural
Grupo C	Educadora	Sala Cuna Menor	Urbano
	Educadora	Sala Cuna Heterogénea	Rural

- *Selección de la muestra para determinar la relación entre los factores de estudio y para definir la validez de criterio de la guía de observación*

Esta muestra responde a un muestreo estratificado de afijación proporcional, el cual, siguiendo a Sabariego (2004), consiste en que el tamaño de las subpoblaciones de la muestra sea proporcional al tamaño que estos estratos tienen en la población global de estudio.

La selección de este tipo de muestreo se basa en cuatro razones. En primer lugar, en el análisis de la información obtenida en la fase de investigación cualitativa. Dicho análisis destacó que las educadoras de la población foco de estudio definitiva de la fase uno presentan, entre aquellas estrategias discursivas que despliegan de manera diferenciada según sea niña o niño con quien dialogan, un patrón bastante similar, por lo cual no se presenta la necesidad de brindar una mayor atención a una de las subpoblaciones de educadoras por sobre las otras. En segundo lugar, se tiene conocimiento previo sobre las características que tiene el fenómeno de interés en la población en que será ejecutado el estudio, conocimiento que se obtuvo en la primera fase. En tercer lugar, es factible organizar la muestra de estudio en estratos que en su interior presenten rasgos comunes; y, en cuarto lugar, el hecho que cada estrato de la muestra sea proporcional a la población global de estudio, permite construir una muestra representativa de la población global de educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile.

En definitiva, la muestra se compone de 120 educadoras, donde la selección en cada uno de los estratos o subpoblaciones fue al azar. La cantidad de educadoras que componen la muestra fue definida de acuerdo a la diferencia promedio que establecen, por hora, al interactuar comunicativamente tanto con niños como con niñas y en función de la

varianza que existe en dicha diferencia. Este punto será profundizado en el apartado procedimientos de análisis correspondiente a la presente muestra.

Respecto a los estratos de la muestra, se determinaron considerando criterios similares a los establecidos en la fase uno. Así, las subpoblaciones se definieron en función del tipo de educadora, el nivel educativo, la institución y la zona en que se desempeñan los distintos tipos de educadoras.

Ahora bien, se tomaron una serie de decisiones en relación a la configuración de los estratos muestrales. En primer lugar, se incorporó como quinto estrato muestral la provincia, la cual es reflejo de la máxima subdivisión territorial de la región. Esta decisión se basó en la revisión de la información entregada por las instituciones educativas, la cual reflejaba una importante diferencia en el número total de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos por cada provincia.. Sin embargo, este estrato no arrojó datos relevantes para el estudio, por lo que si se quiere conocer los resultados se puede recurrir al Apéndice E.

En segundo lugar, las zonas geográficas se unificaron con las dos modalidades educativas convencionales definidas en el estudio (Clásicos e Interculturales). Así, las zonas geográficas se organizan en tres estratos, zonas urbanas, zonas rurales y zonas rurales indígenas. Las dos primeras son reflejo de los centros educativos convencionales clásicos y la última representa a los centros educativos convencionales interculturales. Posteriormente y como se apreciará en los resultados, se decidió unificar los estratos zona rural y zona rural indígena. Las razones para unificarlas son dos (a) la dificultad que podría presentar el estrato zona rural indígena – al contemplar sólo dos educadoras – en el proceso de análisis y (b) que las diferencias de género que se aprecian en la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas son relativamente

homogéneas entre los estratos. En definitiva y para los análisis y resultados los estratos rural y rural indígena quedan unidos bajo el nombre zona rural.

Por otra parte, se ha decidido unificar, bajo el estrato Sala Cuna, a todos aquellos niveles educativos que atienden niñas y niños de dos o menos años de edad, es decir, bajo esta denominación está la Sala Cuna Heterogénea, la Sala Cuna Menor y Mayor. Mientras que bajo el estrato Nivel Medio, se reúne a aquellas aulas a las que asisten niñasy niños entre dos años un mes y tres (o cuatro) años de edad, o sea, las aulas Heterogéneas y Medio Menor. Esta decisión se sustenta en dos razones: (a) en el hecho que las diferencias de género que se aprecian en las estrategias discursivas de las educadoras de la fase uno presentan un patron bastante homogéneo, por lo que no se considera necesario tener cinco niveles educativos; a lo cual cabe sumar que la consideración de cinco niveles educativos podría generar dificultades en el proceso de análisis de la información; y (b) en el hecho que la versión revisada y traducida al castellano del instrumento de Calificación del ambiente para bebés y niños pequeños, ITERS-R (Harms et al., 2004), el cual será utilizado dentro de esta fase, al medir la calidad del ambiente educativo para niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil establece algunas diferencias entre las aulas destinadas a niñas y niños que asisten a la Sala Cuna y niñas y niños que asisten a los niveles superiores.

La tabla 8.1 presenta la distribución de la muestra de 120 educadoras que trabajan en Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, según los estratos muestrales establecidos para esta segunda fase.

TABLA 8.1. Distribución de la muestra de educadoras según los estratos en que se desempeñan en la Región del Bío-Bío, Chile.

Categorías		Muestra
Provincia	Arauco	22
	Ñuble	61
	Concepción	27
	Bío-Bío	10
	Total	**120**
Zona	Rural	19
	Rural Indígena	2
	Urbano	99
	Total	**120**
Institución	Grupo A	42
	Grupo B	29
	Grupo C	49
	Total	**120**
Nivel Educativo	Sala Cuna	69
	Nivel Medio	51
	Total	**120**
Tipo educadora	Educadoras	86
	Asistentes	34
	Total	**120**

8.1.2. Contexto en que se recoge la información

El contexto en que se recogieron los datos correspondientes a esta segunda fase adquiere características muy similares a las expresadas para la fase uno, por lo que para una revisión más exhaustiva del espacio físico y sus rasgos se puede recurrir al apartado 7.1.2.

Sin embargo y a diferencia de la fase uno, el período observado es de tres horas, entre 9 am y 12 pm, por lo que abarca una mayor diversidad de actividades cotidianas y organizadas pedagógicamente, las que se desarrollaban principalmente al interior del aula o bien en patios techados.

8.1.3. Recolección de la información

Finalizado el análisis de los datos de la investigación cualitativa, se contactó a las informates que permitieron determinar la validez de contenido de la guia de observación y, en paralelo, se retomó el contacto con las encargadas de las distintas instituciones que reciben fondos públicos. A dichas encargadas se les presentó la lista de aulas seleccionadas para formar parte de la fase dos.

Aprobada la nómina de educadoras para cada muestra de la segunda fase, las responsables de cada institución comunicaron a las directoras de los Jardines Infantiles que formarían parte de la investigación. Se les explicó el propósito y los beneficios, así como la etapa en que participarían, el procedimiento en función de dicha etapa, las personas que efectuarían la visita y la fecha de ésta última

Una vez que las coordinadoras de las distintas instituciones comunicaran a la investigadora que ya habían entregado la información, se procedió a contactar a cada Jardín Infantil. El primer contacto se sostuvo con las directoras de los Jardines Infantiles. Este contacto se inició durante el proceso de validación de contenido de la guía de observación.

En primer lugar, se contactó a la muestra piloto, luego a la muestra destinada a determinar la confiabilidad y finalmente a aquella compuesta por 120 educadoras. En todos los casos se resolvieron dudas acerca del estudio.

Habiendo finalizado el proceso de validación de contenido de la guía de observación, el cual implicó realizar las modificaciones sugeridas por las cuatro informantes, se procedió a visitar a la muestra piloto y a confirmar las visitas a las dos muestras restantes.

Las visitas se realizaban durante la jornada de la mañana, en el horario en que el Jardín Infantil comenzaba su jornada. Los primeros minutos se dedicaron a explicar a las educadoras los propósitos y procedimientos del estudio, para así – y como señala Flick (2007) – disminuir la distancia entre las observadoras y las educadoras. Los minutos restantes implicaron la estadía dentro del aula, lo cual se realizó con el propósito de generar algún nivel de acostumbramiento del alumnado y de las educadoras a la presencia de las observadoras. Una vez finalizados estos procedimientos, es decir, a las 9 am, se procedió a realizar los registros correspondientes a los distintos instrumentos, proceso que duró tres horas.

Hasta el momento hemos indicado el proceso general de recogida de datos, por lo que a continuación señalaremos las particularidades de dicho proceso en función de la muestra a la que se haga referencia.

- *Proceso de recogida de datos en las informantes para determinar la validez de contenido de la guía de observación.*

Como se ha indicado el proceso de validación de contenido de la guía se desarrolló por medio del juicio de expertas, siendo cuatro informantes quienes cumplen dicho rol. Con las cuatro informantes se acordó un plazo para evaluar la guía y emitir su opinión y sugerencias respecto a la misma. Se tomaron notas respecto a sus comentarios y se realizaron las modificaciones sugeridas a la guía de observación, sugerencias que serán ahondadas en el apartado proceso de análisis.

- *Proceso de recogida de datos en la muestra piloto*

Como se indicó, el procedimiento adoptado en esta etapa busca poner en práctica la guía de observación y probar una de las secciones del cuestionario que se usó en la muestra final de educadoras.

Una vez contactadas las educadoras involucradas en la muestra piloto, se procedió a visitarlas, siendo visitadas una vez y por dos observadoras, una educadora infantil y la investigadora. De acuerdo a lo previsto y considerando los requisitos y sugerencias realizadas por las informantes a la guía de observación, la visita a cada aula se inició en el horario en que el Jardín iniciaba la jornada (8.30 am, apróx.) y finalizó a las 12 pm. Primero, se resolvieron dudas y se conversó con las educadoras; luego se llevó a cabo el proceso de reconocimiento de los espacios del aula y acostumbramiento de quienes forman parte de la misma[26]; y desde las 9 am hasta las 12 pm las dos observadoras, ubicadas en zonas diferentes dentro del aula, llevaron a cabo la aplicación de la guía de observación.

Finalizado el proceso de observación, se le hizo entrega a cada educadora del cuestionario que sería aplicado en la muestra final de educadoras y se les indicó la sección del cuestionario que interesaba que evaluaran. El propósito era que cada una de ellas diera a conocer su opinión respecto a la claridad de las instrucciones para los diferentes ítems y si los ítems eran pertinentes. Estos cuestionarios fueron recogidos una vez finalizada la jornada educativa en cada Jardín Infantil.

Además, y como lo sugieren Hernández et al. (2007), antes de retirar los cuestionarios, las observadoras establecieron reuniones para comentar y resolver posibles

[26] Los minutos destinados a reconocer espacios y favorecer el acostumbramiento de educadoras y alumnado se estableció como criterio para definir un nivel básico común con la aplicación de la ITERS-R, instrumento en el cual se sugiere que quien observa "Dedique unos minutos al principio de su observación para orientarse en la sala de clases" (Harms et al 2004, p.5).

discrepancias y/o confusiones respecto al uso de la guía de observación, al igual que para definir con mayor precisión y claridad el procedimiento de toma de datos.

El procedimiento indicado finalizó una vez que se visitó a todas las educadoras involucradas en la muestra piloto y habiendo recogido sus opiniones respecto al cuestionario.

- *Proceso de recogida de datos en la muestra destinada a determinar la confiablidad inter-jueces de la guía de observación*

Esta etapa tiene como propósito determinar la confiabilidad inter-jueces de la guía de observación. Así, esta estapa y a diferencia de la anterior, contempla el uso exclusivo de la guía de observación como instrumento de registro.

En esta etapa las dos observadoras que participaron de la aplicación de la guía en la muestra piloto aplicaron de manera simultánea la guía de observación para determinar la confiabilidad de esta última.

Para lograr este objetivo, se contactó previamente a las seis educadoras involucradas, se les explicó el procedimiento de recogida de datos, quienes asistirían al aula y el rol que adoptarían.

Al igual que en la muestra anterior, cada una de las educadoras fue visitada desde el inicio de la jornada de la mañana (8.30 am, apróx.), en un comienzo se resolvieron dudas y se conversó con las educadoras, para luego ingresar al aula y destinar algunos minutos para que la educadora y el alumnado se acostumbraran, en alguna medida, a la presencia de las observadoras. A partir de las 9 am se comenzó el registro de los datos, el cual finalizó tres horas después, a las 12 pm. Las observadoras se ubicaron en

espacios diferentes dentro del aula, debiendo trasladarse de espacio en algunas ocasiones, lo cual dependía de la ubicación de la educadora. Al finalizar la recogida de datos se procedió a analizar la confiabilidad del instrumento.

- *Proceso de recogida de datos en la muestra para determinar la relación entre los factores de estudio y para definir la validez de criterio de la guía*

Esta etapa tiene como propósito determinar la relación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan; al igual que determinar la validez de criterio de la guía de observación. Para ello se utilizó la versión revisada de la Escala de calificación del ambiente para bebes y niños pequeños, ITERS-R (Harms et al. 2004), un cuestionario dirigido a las educadoras y la guía de observación que se ha construido a partir de la fase uno de estudio, guía que permite, desde el prisma del género, registrar las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan cara a cara con sus alumnas y alumnos.

Una vez contactadas las educadoras seleccionadas para formar parte de esta etapa y definidas las fechas de visita, se inició el proceso de visita a las diferentes aulas. La organización temporal de las visitas dependió de una serie de características, las que buscaban optimizar el uso del tiempo y evitar extender los plazos para tomar los datos. Para ello, los Jardines Infantiles fueron organizados en función de la zona geográfica en que se ubicaban y el clima que caracteriza a dicha zona, al igual que según el nivel educativo en el que trabajaban las educadoras.

Habiendo realizado estos alcances, las visitas a cada aula se realizaban al inicio de la jornada de la mañana y se aplicaron dos intrumentos, la guía de observación y la escala

ITERS-R. Para aplicar la escala ITERS-R se requiere de una preparación previa que involucra un examen de suficiencia, la observadora responsable de suministrar la escala ya ha sido capacitada en el uso de dicho instrumento, razón por la cual no fue necesario volver a capacitarla, aunque sí se le aplicó un examen de suficiencia. En el caso de la aplicación de la guía de observación, la observadora – quien participó de la etapa piloto y de la etapa para determinar la confiabilidad interjueces – también debió superar un examen de suficiencia.

Al igual que en las muestras precedentes, las visitas a las educadoras se iniciaban a primera hora de la mañana. Se resolvieron dudas y se conversó con las educadoras involucradas, para luego ingresar al aula y destinar un tiempo a la normalización del ambiente. Mientras que el registro de los datos se llevó a cabo entre 9 am y 12 pm.

Al finalizar el proceso de observación, se le hizo entrega a cada educadora del cuestionario que permite caracterizarlas. La retirada del Jardín Infantil se realizaba, apróximadamente, a las 14 hrs, ya que en ocasiones tanto educadoras como directoras solicitaban algún tipo de retroalimentación, la cual se les daba.

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos se les informó a las coordinadoras de las distintas instituciones del término del proceso de recolección de información y de la fecha estimada en que se les haría entrega del informe final de la investigación.

8.1.4. Instrumentos para recolectar la información

En la fase de investigación cuantitativa se usaron tres instrumentos: (a) la Guía de Observación; (b) la escala ITERS-R (Harms et al., 2004) y (c) un cuestionario dirigido a las educadoras.

- *Guía de observación, desde el prisma del género, de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile (ver Apéndice F).*

La guía surge del análisis de los datos obtenidos en la fase de investigación cualitativa y tiene como objetivo observar, medir y caracterizar, de manera pertinente y desde una perspectiva de género, las estrategias discursivas que utilizan las educadoras para entablar diálogos cara a cara con niñas y niños del Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bio-Bío, Chile.

La guía está compuesta por un total de 17 indicadores que se organizan en seis categorías y éstas a su vez en dos dimensiones, permitiendo valorar y caracterizar las estrategias discursivas que utilizan las educadoras para interactuar cara a cara con alumnos por un lado y con alumnas por el otro.

Cada uno de estos indicadores se valora sólo si está presente y en la medida que la educadora establezca diálogos cara a cara con una niña o niño, ya sea que el diálogo lo inicie el alumno/a o la propia educadora. De esta manera, el uso, en mayor o menor medida, de los indicadores con niñas o niños, es reflejo de las diferencias de género que establece la educadora al interactuar verbalmente con el alumnado, permitiendo vislumbrar, a partir de las definiciones de cada indicador, categoría y dimensión, los posibles efectos que este uso diferenciado puede tener en las posibilidades de aprendizaje del alumnado y en la forma en que construye sus relaciones sociales.

En definitiva, la guía de observación está compuesta por una primera dimensión que tiene relación con las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para promover aprendizajes (EPA). Bajo esta dimensión se ubican dos categorías que son

reflejo de las funciones que cumplen las estrategias: (a) solicitar información (EPASI) y (b) extender el conocimiento (EPAE).

La primera categoría (EPASI), está formada por cuatro indicadores que permiten observar las funciones que cumplen estas estrategias discursivas: Preguntas para solicitar información (PSC), preguntas divergentes (PD), convergentes (PC) y de relación (PR). Por su parte, la categoría extender conocimiento (EPAE) se compone de dos indicadores: explicación para promover aprendizajes (EPA) y entrega información adicional (EIA).

La segunda dimensión considera todas aquellas estrategias discursivas que utlizan las educadoras para establecer las relaciones sociales dentro del aula (ERS). Esta se compone de cuatro categorías: (a) estrategias abiertas y directas (ERSAD), (b) estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa (ERSCN), (c) abiertas e indirectas con cortesía positiva (ERSCP) y (d) encubiertas (ERSEBT).

La primera categoría (ERSAD), tiene tres indicadores: instrucciones para suprimir conductas (ISC), instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD) y desaprobaciones (D). La segunda categoría, que corresponde a las estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa (ERSCN), se compone de dos indicadores: explicaciones para suprimir conductas (ESC) y condiciones (C). La tercera categoría (ERSCP), contiene tres indicadores: explicaciones (EPCF) e instrucciones para promover conducta formativa (IPCF) y refuerzo positivo (RP). Mientras que la cuarta y última categoría (ERSEBT) se compone de tres estrategias: preguntas convergentes (PC), divergentes (PD) y de relación (PR).

Todas las dimensiones, junto a sus respectivas categorías e indicadores, se han obtenido del análisis de las estrategias discursivas que caracterizaron el habla de las educadoras en la fase uno de estudio, por lo que para apreciar ejemplos de dichas estrategias se puede recurrir al apartado 7.3.1.

La guía de observación está compuesta por una serie de criterios que en caso de presentarse su aplicación debe suspenderse. Estos son[27]:

(a). Un número inferior a cinco niños y niñas presentes en el aula.

(b). Si se presenta, repentina o planificadamente, una actividad atípica dentro de la planificación diaria. Por ejemplo: medir talla y tomar el peso, lecturas de cuento por parte de familiares, celebración de cumpleaños, entre otras.

(c). En el caso de aquellas aulas donde se observa caos, provocando que la educadora sólo pueda reaccionar ante el comportamiento y demandas de niños y niñas, sin poder ejecutar la planificación.

(b). Y si alguna (s) niña(s) o niño(s) corre(n) peligro durante el proceso de observación.

Una vez asegurado que ninguno de estos criterios se presenta, la persona que observa debe adoptar un rol de *completamente observadora/or*, como lo denominan Johnson y Turne (2003), centrando su atención en la educadora responsable de llevar a cabo las actividades que se desarrollan en el aula.

[27] Los criterios nacen de las sugerencias realizadas por las informantes, de la experiencia en el proceso de toma de datos y de las consideraciones señaladas por Harms et al. (2004).

La aplicación comprende, aproximadamente, un período de tres horas y medias consecutivas, las que idealmente deben realizarse durante la jornada de la mañana, ya que es el período de mayor riqueza en actividades e interacciones. Luego de haber entrado en contacto con la educadora y habiéndo ingresado al aula, los primeros minutos son para favorecer el acostumbramiento de la educadora y alumnado a la presencia de la observadora/or, mientras que el tiempo restante es exclusivo para la observación.

Al finalizar la aplicación se hace una sumatoria por indicador, diferenciando por niño y niña. De esta manera, se aprecia si la educadora establece o no diferencias en el despliegue de las estrategias discursivas que utiliza con niños y niñas y las características que adquiere su discurso al interactuar con unos y otras.

La guía de observación no sólo registra los indicadores, categorías y dimensiones relativas a las funciones y estrategias discursivas de las educadoras, sino que también contempla una serie de elementos relativos a la caracterización del contexto en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas (p.e. número de niñas y niños presentes).

Finalmente, la confiabilidad de la guía se determino a través de la medida inter-jueces, es decir, el grado de acuerdo entre diferentes personas ante una misma situación. Se obtuvo una confiabilidad, según el coeficiente de correlación Pearson (r), que fluctuó entre ,81 y ,95 según el indicador evaluado, lo cual transforma a la guía de observación en una herramienta confiable para la población de educadoras que participan del estudio.

- *Escala de calificación del ambiente para bebes y niños pequeños (ITERS-R) (Harms et al., 2004).*

Son cuatro las razones que nos han llevado a seleccionar la escala ITERS-R para establecer la relación entre los factores de estudio y definir la validez de criterio de la guía.

En primer lugar, está en concordancia con los postulados teóricos que se esgrimen en el marco de referencia del estudio. En segundo lugar y como se indicara en el capítulo quinto, es de un amplio uso y reconocimiento a nivel internacional. En tercer lugar, ha sido validada y utilizada en la Región del Bío – Bío, Chile, mostrándose como válida para determinar la calidad educativa de las aulas del Primer Ciclo de Educación Infantil (p.e. Herrera et al., 2006). Y, en cuarto lugar, los únicos estudios desarrollados en Chile que analizan la calidad de los ambientes educativos en que están niñas/os del Primer Ciclo desde una perspectiva de género lo hacen utilizando la escala ITERS-R (p.e. Morales et al., 2008a).

Dicho esto, la escala ITERS-R se encarga de evaluar los programas para niñas/os de hasta 30 meses, pero en Chile se ha validado para ambientes que atienden a niñas y niños de tres o menos años de edad que, en ocasiones, presentan grupos heterogéneos (dos a cuatro años) (Herrera et al., 2006). Los ítemes de la escala son 39 y evalúan espacio y mobiliario, rutinas de cuidado personal, escuchar y hablar, actividades e interacción, estructura del programa y atención a padres y personal (Harms et al., 2004).

Para efectos del estudio, sólo se seleccionaron aquellas subescalas que están en estrecho vínculo con la guía de observación y que forman parte de la calidad de proceso. Estas subescalas son: Escuchar y Hablar, Actividades e Interacción, constituyendo un total de 17 ítemes.

Cada una de las subescalas presenta una calificación determinada, la cual indica el promedio de calidad del ambiente educativo para esa subescala, otorgando la posibilidad de definir la calidad en determinados elementos sin necesariamente aplicar la escala en su totalidad.

De acuerdo con Harms et al. (2004) los ítemes de la escala se marcan *Sí, No y No se aplica.* Sí, se aplica cuando el ítem es verdadero; No, si no es verdadero; y No se aplica, si el ítem no se evalúa conforme a la establecido en el instrumento. Para al aplicación total del instrumento se requiere un tiempo mínimo de tres horas.

Los ítemes de la ITERS-R se califican de 1 a 7. La nota 1 es reflejo de una calidad educativa Inadecuada, sin satisfacer y proveer las medidas básicas que otorgan protección, seguridad y facilitan el desarrollo del alumnado; 3 corresponde a una calidad Mínima, se satisfacen o cubren las necesidades básicas del alumnado en cuestiones de seguridad, protección y cuidado, pero sin favorecer apropiadamente su desarrollo; 5 se define como una calidad Buena, puesto que se entrega seguridad, bienestar y estimulación al alumnado; y 7 corresponde a todas aquellas aulas que alcanzan una calidad Excelente, lo cual implica que se atiende y entrega protección, seguridad y estimulación al alumnado, al igual que se favorece su desarrollo a través de una atención personalizada. Respecto a las calificaciones 2, 4 y 6, estas se obtienen cuando se cumplen todos los ítemes de la calificación previa y la mitad de la calificación siguiente.

Para la versión revisada de la ITERS – y debido a que la versión revisada conserva los rasgos de la original – se concentró la atención en tres medidas de confiabilidad. Se determinó la confiabilidad del indicador, la concordancia general y la coherencia interna del instrumento (Harms et al., 2004). Los resultados indican que la escala es confiable y

válida para medir la calidad educativa de las aulas destinadas al alumnado del Primer Ciclo, aunque presenta una variación importante en la consistencia interna de las subescalas (Harms et al., 2004).

Finalmente, al revisar la confiabilidad de la escala ITERS-R para la muestra de 120 aulas en que se desempeñan las educadoras, se alcanzó, a través del Alpha de Cronbrach, una confiabilidad total de ,93, siendo indicativo de que las sub escalas que se han aplicado en el estudio, en su conjunto, son confiables. Al indagar en la confiabilidad por sub escala, se alcanzó un Alpha de ,82 en la sub escala Escuchar y Hablar, de ,83 en la sub escala Actividades y de ,89 en la sub escala Interacción. Esto es reflejo de que las sub escalas, por separado, son confiables. En consecuencia, los ítemes y sub escalas utilizadas de la escala ITERS-R se correlacionan entre sí y, por tanto, permiten medir, de manera confiable, el propósito para el cual se creo.

- *Cuestionario*

El cuestionario seleccionado para la muestra de 120 educadoras (ver Apéndice G) cumple con dos propósitos, caracterizarlas demográficamente y capturar sus creencias de género en torno a niñas y niños de tres o menos años de edad. La información recopilada contribuyó a establecer la relación entre los factores que se estudian y a determinar la validez de criterio de la guía de observación.

El cuestionario se compone de los siguientes elementos demográficos: (a) información relativa al centro infantil; (b) información sobre la persona que responde el cuestionario; (c) formación inicial y posterior; (d) información de orden laboral; (e) satisfacción laboral y (f) aspectos pedagógicos. Es en esta última sección donde se encuentra el apartado que dice relación con las creencias de género de las educadoras.

Hechas estas aclaraciones y respecto a las creencias de género, a las educadoras se les preguntó en torno a 32 rasgos susceptibles de ser atribuidos a niñas o niños, los cuales surgen de la revisión bibliográfica y de las sugerencias realizadas por la muestra piloto de educadoras. Frente a estos 32 rasgos las educadoras deben señalar, de acuerdo a cómo ellas conciban cada uno de los rasgos, si dicho rasgo es propio de niños, de niñas, de ambos o bien no se presenta en niñas y niños de tres o menos años de edad. Al finalizar existe la posibilidad de realizar comentarios en caso que la educadora lo estime conveniente.

La decisión de adoptar el cuestionario como instrumento para recoger la información que consideramos relevante se debe, principalmente: (a) al tamaño de la muestra; (b) a que algunas de las secciones que se proponen en el cuestionario ya han formado parte de otros estudios sobre calidad educativa en el Primer Ciclo de la Región del Bío-Bío; y (c) al tiempo disponible para desarrollar el estudio.

McMillan y Schumacher (2005) comparten las razones que se han esgrimido para utilizar el cuestionario. Señalan que dentro de las razones más comunes para hacer uso de este tipo de técnica se encuentran el bajo costo económico, son de registro sencillo y normalmente rápido; asegura el anonimato, considera las mismos ítemes para la muestra, y pueden ser utilizados en muestras numerosas.

Babbie (2001, citado por McMillan y Schumacher, 2005) agrega que el uso de cuestionarios requiere tomar algunas precauciones: (a) se debe asegurar la claridad de los ítemes; (b) se deben evitar ítemes con múltiples propósitos; (c) se debe asegurar que los ítemes sean pertinentes; (d) que sean sencillos y estén redactados en positivo; y (5) se debe evitar el sesgo de los ítemes.

Las precauciones indicadas han intentado ser consideradas al decidir utilizar algunos elementos ya probados en cuestionarios utilizados en educadoras de la Región del Bío-Bío. Mientras que, en el caso de la sección destinada a capturar las creencias de género de las educadoras, estas potenciales dificultades se intentaron suplir al someter esta sección a evaluación.

Finalmente, los ítemes que componen al cuestionario permiten recoger información sobre las educadoras, pudiendo vincularlos a aspectos de la calidad educativa de proceso y a la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas, constituyéndose como herramientas relevantes para cumplir con los propósitos del estudio.

8.2. Proceso de análisis de la información.

Una vez finalizada la fase de investigación cualitativa se pocedió a determinar las dimensiones, categorías e indicadores que formarían parte de la guía de observación que busca caracterizar las diferencias que establecen las educadoras al desplegar sus estrategias discursivas en función de si es niña o niño con quien dialogan.

Para seleccionar los indicadores, junto a las categorías y dimensiones que son reflejo de una interacción diferenciada, se comparó a las educadoras pertenecientes a la población foco de estudio de la fase uno. La comparación de las educadoras permitió apreciar una relativa homogeneidad en las diferencias discursivas que establecían al interactuar comunicativamente y cara a cara con niñas y niños. Esta relativa homogeneidad permitió que nos concentráramos en el total de interacciones discursivas que las educadoras establecieron tanto con niñas como con niños, ya que al no resaltar un tipo

de educadora y de realidad por sobre otra debido a algún patrón discursivo en particular, podemos tratar las diferencias de género que establecen las educadoras como patrones diferenciadores que son relativamente comunes.

De esta manera, se estableció un primer criterio de selección de los indicadores que son reflejo de las diferencias discursivas que las educadoras establecen al interactuar con alumnas y alumnos: *Seleccionar todos aquellos indicadores que presentan una alta frecuencia en su uso y un alto nivel de diferenciación en su despliegue con niñas y niños.*

Posteriormente y con el propósito de evitar perder potenciales indicadores que podrían ser reflejo de las diferencias con que las educadoras utilizan el lenguaje al entablar diálogos cara a cara con alumnos y con alumnas, se consultó el promedio de estrategias dialógicas por hora que las educadoras desplegaban con niños y niñas, al igual que la frecuencia con que las educadoras utilizaban los indicadores con ellos y ellas. Así surge el segundo criterio para seleccionar aquellos indicadores que forman parte de la guía de observación: *Seleccionar todos aquellos indicadores que se presentan, por lo menos, 0,5 veces por hora y que reflejan una diferencia en los diálogos que las educadoras establecen cara a cara con niñas y con niños, ya sea a favor de ellas o de ellos.*

A partir de los dos criterios indicados es que se determinó qué indicadores, junto a sus categorías y dimensiones, formarían parte de la guía de observación. Una vez construida la guía se dio inicio al proceso de validación de contenido.

Las expertadas indicaron que la guía de observación es un instrumento válido para caracterizar las diferencias de género que establecen las educadoras en el proceso dialógico que llevan a cabo cara a cara con niños y niñas. Como sugerencia,

establecieron la posibilidad de incorporar ejemplos a la descripción de los indicadores, ejemplos que fueran frecuentes e idealmente reflejo de la variedad de educadoras y realidades en que se desempeñan; al igual que sugirieron establecer criterios mínimos para la aplicación de la guía, asegurando una homogeneidad básica entre las aulas en que se aplique la guía. Estos criterios se pueden revisar en el apartado 8.1.4.

Durante el proceso de validación de contenido, se llevó a cabo el proceso de análisis para definir el tiempo que se requeriría para aplicar la guía y la muestra que se debía seleccionar para la aplicación de esta última, información que se estableció a partir de los indicadores que se seleccionaron para conforman la guía.

Es así que, en función de los datos obtenidos en la fase uno sobre aquellos indicadores que componen la guía, se determinó que cada educadora, de un registro a otro, diversificaba de manera importante la frecuencia con que desplegaba sus estrategias discursivas cara a cara con niños y con niñas. En consecuencia y con el propósito de disminuir el margen de error en el proceso de recolección de datos de la segunda fase, se estableció que, considerando una muestra compuesta por 100 educadoras, donde cada aplicación implique tres horas, se obtendría un total de 300 horas, lo cual reduce el margen de error en la aplicación de la guía en la segunda fase a 1,98 y si a esto le sumamos 20 educadoras, alcanzando una muestra de 120, el margen de error se estima en 1,81. Estas son las razones para seleccionar una muestra de 120 educadoras, donde cada observación tenga una duración de tres horas.

Establecida la muestra de educadoras y realizados los cambios a la guía, se dio inicio a la aplicación piloto de la guía y a la revisión del cuestionario. Respecto a la guía, su aplicación piloto implicó aclarar dudas relativas a su aplicación; y en relación a los rasgos de niñas y niños propuestos en el cuestionario, las educadoras establecieron que

los rasgos son pertinentes y comprensibles, pero que agregarían algunos y distinguirían entre otros.

En el caso de los niños, las sugerencias de las educadoras implicaron la incorporación de tres rasgos como propios de ellos: fuertes, rápidos y curiosos; y en el caso de las niñas, las sugerencias implicaron la incorporación de siete rasgos: cariñosas, conformistas, comprensivas, empáticas, solidarias, temerosas y protectoras. A su vez propusieron distinguir ante dos rasgos. Respecto a la característica competitiva/competitivo, sugirieron distinguir entre una competitividad que hemos definido como conductual y otra a la cual hemos llamado académica; mientras que frente a las habilidades verbales sugirieron detallarlas para así establecer algunas diferencias. De esta manera, se han organizado en habilidades de comprensión verbal (lingüística), aquellas para aprender a hablar, las vinculadas al manejo de una variedad de vocabulario y aquellas orientadas a resolver conflictos, al igual que se matuvo como rasgos general hábiles comunicativamente. Todas estas sugerencias fueron incorporadas al cuestionario.

Resueltas las dudas relativas a la guía de observación, se inició el proceso para determinar la confiabilidad inter – jueces de la misma. Los datos obtenidos se registraron en una planilla Excel y a través del coeficiente de correlación de Pearson (r) se determinó el grado de acuerdo que alcanzaron las observadoras. Como se indicara en el apartado 8.1.4 la confiabilidad de la guía fluctuó entre ,81 y ,95 según el indicador evaluado, siendo definida como una herramienta confiable para la muestra de educadoras involucradas en el estudio.

Seguidamente se procedió a establecer el sistema de codificación de la información que se obtendría de los instrumentos que se aplicaron en la muestra final de educadoras.

Estabecidos los códigos, se procedió a codificar la información y registrarla en una planilla Excel, para posteriormente y una vez capturada la información en la totalidad de la muestra, trasladar la planilla Excel al programa SPSS 14.0.

En primer lugar y a través del SPSS 14.0, se realizó el análisis descriptivo de los recursos discursivos que despliegan las educadoras en función de si es niña o niño con quien dialogan, determinando la consistencia interna de los indicadores, categorías y dimensiones que componen la guía de observación, para lo cual se calculó el Alpha de Cronbrach (α).

En segundo lugar, se análizaron los descriptivos de la calidad de proceso de los contextos educativos destinados a niñas y niños, lo cual implicó determinar la consistencia interna, total y por sub escala, de la ITERS-R a través del Alpha de Cronbrach (α). Y, en tercer lugar, se establecieron las correlaciones entre las estrategias discursivas y la calidad de proceso de las aulas, para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación Pearson (r).

Luego de los procedimientos indicados, el siguiente paso fue concentrar la atención en los 32 rasgos consultados por medio del cuestionario, lo cuales son susceptibles de ser reflejo de las creencias de género que portan las educadoras. Las educadoras debían indicar si dichos rasgos son propios de niñas, de niños, de ambos o que no se presentan en el alumnado, siendo sus respuestas reflejo de las creencias de género que portan. Para este análisis, los datos codificados en la planilla Excel se exportaron al software R 2.15.3, software que permitió construir un modelo sobre las creencias de género de las educadoras de la muestra y que se desempeñan con niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.

Para la construcción del modelo que es reflejo de las creencias de género de las educadoras, el primer paso fue probar la hipótesis de homogeneidad de las respuestas de las educadoras, es decir, determinar si la hipótesis se acepta en caso de que las respuestas se presenten en igual proporción en la muestra o si la hipótesis se rechaza en caso de que exista una respuesta mas frecuente que otras. A partir de los resultados de la prueba, se decidió organizar las creencias de género de las educadoras bajo tres categorías, categorías que a nuestro juicio son razonables de establecer puesto que logran reunir el 80% de las respuestas que suelen dar las educadoras frente a cada uno de los rasgos consultados, siendo reflejo de una tendencia clara en las creencias de género de las educadoras. Las tres categorías definidas son:

(a) *Categoría única:* Un rasgo se agrupa en esta categoría si más del 80% de las respuestas que dan las educadoras en torno a dicho rasgo indican que esa característica es propia de un mismo grupo, es decir, si se considera propia de niños, de niñas o de ambos.

(b) *Categoría doble, con principal y secundaria:* Un rasgo se agrupa en esta categoría si las respuestas que dan las educadoras en torno a dicho rasgo no superan, por si solas, el 80% de las respuestas de las educadoras y si la prueba de igualdad de proporciones se rechaza para las dos categorías más frecuentes.

(c) *Categoría doble:* Un rasgo se agrupa en esta categoría si las respuestas que dan las educadoras en torno a dicho rasgo no superan, por si solas, el 80% de las respuestas de las educadoras y la prueba de igualdad de proporciones se acepta para las dos categorías más frecuentes.

El tercer paso fue definir la relación entre las respuestas que daban las educadoras en torno a los rasgos consultados. En otras palabras, se determinó el vínculo entre las creencias de género que se aprecian a través de las respuestas de las educadoras. Para ello se optó por el Coeficientes de Incertidumbre Simétrico (CIS), el cual determina en qué medida las variables se relacionan entre sí, el CIS adopta el valor 0 en caso de total independencia entre las variables y 1 en caso de completa dependencia. Este análisis fue complementado con las pruebas exactas de Fisher, permitiendo apreciar si la relación observada entre las variables podría ser generalizada a la población global de educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales de las instituciones que reciben fondos públicos en la región del Bío-Bío.

A partir de la matriz de disimilitud entre variables generada por el CIS, se realizó un análisis de conglomerado. Esto con el propósito de agrupar las respuestas de las educadoras que estuviesen relacionadas entre sí. Para este propósito se utilizaron cuatro algoritmos: aglomerativos, tanto de enlace (a) promedio como (b) completo (Agnes), (c) disociativos (Diana) y (d) no jerárquicos (Pam). Como criterios para seleccionar uno de estos algoritmos se utilizó:

(a) *El ancho de silueta promedio* (ver Apéndice H tabla H1), lo cual indica, en este caso, cuán parecida es la respuesta de la educadora respecto al grupo en que se ha categorizado y cuán diferente es respecto a su grupo más cercano (Rousseeuw, 1987).

(b) *La observación de los dendogramas* (ver Apéndice H figura H1).

(c) *La variación del Índice de Rand* (ver Apéndice H gráfico H1), el cual indica en qué porcentaje están de acuerdo los algoritmos en todas las combinaciones posibles entre las respuestas que dan las educadoras frente a los rasgos consultados.

En este caso se usó la concordancia entre cuatro algoritmos y no entre dos, como es usual. El análisis arrojó que existen una gran cantidad de relaciones entre las respuestas de las educadoras (ver Apéndice H tabla H2). Esto permite pensar en la presencia de uno o más factores subyacentes y que se expresan en las respuestas de las educadoras.

Para seleccionar la mejor categorización de las educadoras se utilizaron como criterios los señalados anteriormente, es decir: (a) el ancho de la silueta promedio (ver Apéndice H tabla H3), (b) la observación de los dendogramas, excepto en PAM y Coolcat (ver Apéndice H figura H2) y (c) la estabilidad de la asignación a conglomerados a través de la adaptación del Índice de Rand, usando la concordancia entre los cinco algoritmos (ver Apéndice H gráfico H2). A estos tres criterios de selección se incorporó un cuarto criterio:

(d) *Los indicadores de entropía* (ver Apéndice H tabla H4), es decir, se escogió el algoritmo que mejor organice y ordene a las educadoras en función de sus respuestas en torno a los rasgos consultados.

De este modo y considerando los criterios establecidos, se determinó que el algoritmo Diana presenta los mejores indicadores de entropía, la mejor silueta en la solución de tres conglomerados, al igual que presenta una clara representación gráfica en el dendograma.

Con el propósito de establecer un procedimiento rápido para clasificar las respuestas de las educadoras, se indagó en dos modelos de análisis. El primero de ellos y el más sencillo, implica la consideración de un factor categórico, el cual da cuenta de los diferentes tipos de educadoras que se aprecian a través de sus respuestas. Mientras que el segundo modelo de análisis, el cual es más complejo, consiste en considerar la existencia de *p* factores de naturaleza continua que forman un espacio p-dimensional.

- *Modelo de análisis uno*

En este modelo de análisis se utilizaron dos métodos (ver Apéndice I). El primer método (M1) consiste en calcular la probabilidad a posteriori de que una persona pertenezca a cada uno de los tres conglomerados de Diana, siendo asignada al conglomerado que tenga más probabilidades de pertenecer en función de los datos. Por su parte, el segundo método (M2) se definió a partir de la información proveniente de la proporción en que las educadoras consideran que ciertos rasgos son propios de niñas, de niños o de ambos, lo cual se aprecia en los tres conglomerados determinados a partir del algoritmo Diana. En este segundo método las personas son clasificadas de acuerdo a la frecuencia con que se presente la respuesta en función de los conglomerados. Por ejemplo, en el caso del rasgo *fuerza* una respuesta que indica que este rasgo es propio de niñas es más frecuente en el conglomerado tres, una que considera que es propio de niños y niñas se ubica en el conglomerado uno y una de asignación a los niños es propia del conglomerado dos. Para cada caso se cuenta el número de asignaciones a cada conglomerado y se asigna la persona al conglomerado que presente más asignaciones.

A partir de los datos obtenidos se estableció que el Método dos (M2) es el más apropiado, puesto que no tiende a sobre asignar a un determinado conglomerado, siendo capaz de reconocer a todas las educadoras (cuatro) del conglomerado tres, cosa que el

Método uno (M1) no logra (ver Apéndice I).

Como se señaló, la presencia de una gran cantidad de relaciones entre las respuestas que dan las educadoras permite pensar en la presencia de uno o más factores psicológicos subyacentes. Razón por la cual se indagó en dos modelos de análisis, siendo el primer modelo, el cual considera la presencia de un solo factor subyacente, el que ha sido expuesto.

- *Modelo de análisis dos*

Este segundo modelo consiste en considerar la existencia de *p* factores de naturaleza continua que forman un espacio p-dimensional. Para esto se utilizó un análisis de homogeneidad, el cual le asigna una posición en el espacio tanto a la persona como a las categorias de respuesta, de tal manera que cada categoría esté a la menor distancia posible de la educadora que entrega la respuesta (Leeuw y Mair, 2009).

Para determinar el número de dimensiones necesarias para representar los datos, se utilizó la prueba de permutaciones, permitiendo seleccionar el número máximo de dimensiones a trabajar. A partir de esta prueba se estableció que el número de valores propios supera lo esperado en caso de independencia, son 11. No obstante, se apreció que desde el sexto valor propio, los valores son levemente superiores al percentil 95% de la distribución esperada en caso de independencia. Además, estos valores propios rescatan el 71,06% de la información. En consecuencia, una solución más parsimoniosa fue considerar sólo las seis primeras dimensiones (ver Apéndice J).

Al analizar los valores discriminativos en la solución de seis factores, se utilizó como criterio para asignar una variable a un factor *que su valor discriminativo superase el promedio general y que fuese al menos el doble del siguiente valor discriminativo para*

otra dimensión. De esta manera, 11 variables fueron eliminadas por no cumplir con estos criterios: Cariñoso/cariñosa, conformismo, rápido/rápida, curioso/curiosa, competitiva/competitivo (académicamente), inteligente, seguro/segura, solidario/solidaria, responsabilidad, cooperativa/cooperativo y preocupada/preocupado, siendo posible asignar variables a cinco de las seis dimensiones. Es así que se generó una solución de 21 variables organizadas en cinco dimensiones.

Siguiendo los criterios antes indicados, *pero relajando el criterio de carga cruzada al 60% de la carga mayor*, se eliminaron cuatro variables: Delicado/delicada, comprensivo/compresiva, silencioso/silenciosa y pulcro/pulcra, reduciendo las dimensiones a cuatro. Es así que se optó por considerar 17 variables que se organizan en cuatro dimensiones en la solución final.

CUADRO 8.3. Dimensiones en que se organizan los rasgos que las educadoras asignan a niñas, niños o a ambos

Dimensiones	Rasgos asociados a cada dimensión[28]
Nivel de tradicionalismo[29]	Fuerte, Sumisa/o, Competitiva/o (conductual) , Agresiva/o, Ordenada/o, Activa/o, Temerosa/o, Arriesgada/o.
Destrezas verbales	Hábil comunicativamente, Competente lingüísticamente, Rapida/o para aprender a hablar, Variedad de vocabulario, Manejo verbal en conflicto.
Sensibilidad ante las demandas	Empática/o, Obediente.
Empoderarse	Independiente, Protectora/or

[28] La abreviación de los rasgos asociados a cada dimensión (p.e.sumisa/o) se debe a cuestiones de espacio y no responde a la forma en que fueron consultados en el cuestionario.

[29] El nombre asignado a la dimensión *Nivel de tradicionalismo* surge de la propuesta de Tharp et al. (2002), pero no por ello ha sido sencillo de establecer, puesto que genera dudas respecto a su pertinencia, por la carga conceptual que tiene el hablar de 'tradicionalismo'. Otra alternativa en la que se pensó, la cual fue sugerida por N.Solsona, fue denominar a la dimensión *Arquetipos de género*, pero finalmente la hemos rechazado. Se optó por Nivel de tradicionalismo porque refleja, a nuestro juicio, mejor la definición y forma de aplicación de la dimensión; y hemos descartado Arquetipos de género porque, a nuestro parecer, establece algún grado de jerarquía respecto a la relevancia de las dimensiones restantes.

Al revisar la forma en que se organizan los rasgos que las educadoras asignan como propios de niñas, de niños o de ambos en cada una de las dimensiones o escalas indicadas en el cuadro 8.3, se estableció que las respuestas de las educadoras de la muestra se pueden agrupar en categorías, a las cuales hemos denominado Polo A y Polo B.

El Polo A es reflejo de creencias de género más flexibles, es decir, ante los rasgos que componen a cada una de las cuatro dimensiones o escalas las educadoras tienden a considerar que estas características son propias de niñas y niños; mientras que en el Polo B se encuentran todas aquellas educadoras que son reflejo de creencias más rígidas, puesto que consideran que los rasgos que componen a cada una de las cuatro escalas son propios de niñas o de niños.

Cabe indicar que el uso de los términos creencias de género más *flexibles,* para denominar al Polo A y creencias de género más *rígidas,* para referir al Polo B, proviene de los dichos de Tharp et al. (2002), quienes a su vez lo toman de Hofstede (1980). De acuerdo con Tharp et al. (2002) la presencia de un pensamiento de género más flexible es indicador de una cultura menos diferenciadora, mientras que las creencias de género más rígidas son reflejo de una cultura más bien diferenciadora. Lo que hemos subrayado es expresado por Tharp et al. (2002) de la siguiente manera "(…) la flexibilidad de lo roles sexuales de los hombres y de las mujeres se puede emplear como un indicador de la diferenciación de los roles sexuales en distintas culturas" (p.173).

Dicho esto, la organización de los rasgos que las educadoras consideran como propios de niños, de niñas o de ambos en cuatro escalas y a su vez en Polos permite establecer que aquellos rasgos que caracterizan una dimensión tiendan a aparecer juntos, pudiendo

clasificar tanto las respuestas de las educadoras como a las mismas educadoras dentro de cada dimensión.

A partir de las categorías asignadas a cada Polo se elaboraron cuatro escalas, las que nacen de las respuestas a las dimensiones teóricas. Cada escala se calcula sumando las asignaciones a cada respuesta, asignando el valor 1 si la respuesta corresponde al Polo B (creencias de género más rígidas) o 0 si corresponde al Polo A (creencias de género más flexibles).

Al determinar la correlación a través de Pearson (r) y la consistencia interna por medio del Alpha de Cronbrach, se estableció que la escala Nivel de tradicionalismo presenta una correlación de ,93 con los valores para la dimensión teórica y muestra un nivel de consistencia interna buena (,83). La escala Destrezas verbales presenta una correlación fuerte con los valores teóricos (,89) y muestra una consistencia interna excelente ,93. La escala Sensibilidad de niñas y niños ante las demandas que les realizan otras personas, muestra una correlación de ,8 con la dimensión teórica y un nivel de consistencia interna cuestionable ,6. Finalmente, la escala Empoderarse, presenta una relación de ,74 con la dimensión teórica, mostrando un nivel de consistencia interna no aceptable (,08).

A partir de estos análisis, se decidió utilizar sólo las tres primeras escalas para el análisis de las creencias de género de las educadoras, dejando fuera la escala Empoderarse, ya que presenta una consistencia interna inaceptable.

Seguidamente y debido a la similitud entre el análisis de conglomerado Diana y los resultados de la escala Nivel de tradicionalismo se revisaron los resultados de dicha escala a la luz de la clasificación por conglomerado (Diana). Para este propósito se utilizó el ANOVA de una vía, el cual indica que existen diferencias significativas en la

escala Nivel de tradicionalismo entre las educadoras pertenecientes a los distintos conglomerados, $F(2,117)=190$, $p<0,001$.

A raíz de estos análisis se decidió utilizar, para el estudio de los descriptivos de las creencias de género de las educadoras y las correlaciones entre éstos y sus estrategias discursivas y la calidad de proceso del aula, las escalas que se generaron a partir del análisis de homogeneidad, puesto que respetan la forma en que se organizan las respuestas de las educadoras en los tres conglomerados ya descritos (Diana).

Construido el modelo en torno a las creencias de género que portan las educadoras, se procedió a exportar la información al software SPSS 14.0. Una vez exportados los datos, el siguiente paso fue analizar los descriptivos de las creencias de género de las educadoras a partir de las tres escalas creadas: Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas. Establecidos los descriptivos y a través de la correlación de Pearson (r), se definió el vínculo entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en cada escala y la forma en que despliegan sus estrategias discursivas cara a cara con niñas y niños, así como la correlación entre sus creencias de género y la calidad de proceso del contexto educativo en que se desempeñan.

Como un medio para profundizar en el análisis de los resultados indicados, los cuales definen a la escala Nivel de tradicionalismo como la única que exhibe correlaciones significativas con los recursos dialógicos de las educadoras y con la calidad de proceso del aula, se exportaron los resultados relativos a dicha dimensión del software SPSS 14.0 a una planilla Excel. Esto permitió determinar la dispersión de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras cara a cara con niñas y niños según el Nivel de tradicionalismo que manifiestan en sus creencias de género; así como la dispersión

de la calidad de proceso de los ambientes educativos de acuerdo al Nivel de tradicionalismo que manifiestan las educadoras en sus creencias de género.

Habiendo finalizado los procedimientos antes indicado, el último paso fue crear un modelo que intentara explicar las posibles relaciones entre las creencias de género que manifiestan las educadoras, la forma en que distribuyen sus estrategias dialógicas cara a cara con niños y niñas y la calidad de proceso de los ambientes educativos en que se desempeñan. Para ello se indagó en cuatro modelos de análisis, los que corresponden a una regresión múltiple de mínimos cuadrados ordinarios.

El primer modelo consistió en predecir la calidad de proceso de las aulas a partir de las 34 variables que componen la guía de observación. Cabe recordar que la guía está compuesta por un total de 17 indicadores, los cuales al ser registrados en función de si las educadoras los despliegan con niñas o niños generan un total de 34 variables. Este modelo, si bien permitió predecir el 62% (R^2=0,619) de la varianza de la calidad de proceso de la muestra de estudio, la cual ajustada explica el 51% (R^2 ajustada=0,507) de la varianza de la calidad de proceso en la población de estudio, teóricamente es complejo de interpretar. Debido a dicha complejidad y para alcanzar una mejor interpretación teórica de las correlaciones, se realizó un análisis factorial de los indicadores que son reflejo de los recursos discursivos que despliegan las educadoras con su alumnado. A partir del análisis factorial surgen como factores predictivos relevantes cuatro variables de las 34 con que se contaba inicialmente. Estas variables son: (a) la categoría de estrategias discursivas para promover aprendizajes que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y (b) la que despliegan cara a cara con niños; así como (c) la categoría de recursos comunicativos orientados a construir las relaciones interpersonales con alumnas y (d) la que se utiliza con alumnos.

Una vez obtenida esta información se indagó en un segundo modelo de análisis. En este segundo modelo se incorporaron las cuatro variables del análisis factorial, las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo, la cual, como se indicara en los resultados, se define como relevante; al igual que se incorporaron todas aquellas variables de orden estructural que fueron capturadas en el proceso de recogida de datos (tipo de educadora, tipo de nivel educativo, tipo de institución, número de niñas y niños presentes en el aula, tipo de formación de las educadoras, por mencionar algunas).

Este segundo modelo destaca dos elementos. En primer lugar, que el Nivel de tradicionalismo que manifiestan las educadoras en sus creencias de género se constituye, en conjunto con las cuatro variables vinculadas a las categorías discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con alumnas y alumnos, en factores predictivos de la calidad de proceso de las aulas educativas. Y, en segundo lugar, del conjunto de variables estructurales, sólo el número de niñas y de niños presentes en el aula se torna relevante.

Respecto a este último punto y como se apreciará en los resultados, el número de niñas y de niños se constituyen como variables supresoras[30], es decir, actúa como un factor predictor de la forma en que las educadoras distribuyen sus categorías discursivas para promover aprendizajes y definir las relaciones sociales con niñas y niños y no como una variable que, por sí sola, permita explicar la calidad de proceso de las aulas. En otras palabras, debido a que el número de niñas y de niños presentes en el aula predice, en alguna medida, los intercambios discursivos para promover aprendizajes y construir las

[30] Para una mayor profundización en el concepto de *variables supresoras* se puede recurrir a J.Cohen, P.Cohen, S.West y L.Aiken (2003).

relaciones de aula que las educadoras entablan con alumnas y alumnos, es que surge como variable relevante de considerar en la caracterización de la calidad de proceso de las aulas infantiles (ver Apéndice K).

A partir de las variables antes mencionadas, el segundo modelo de análisis permite explicar el 62% (R^2=0,618) de la varianza de la calidad de proceso de la muestra de estudio, la cual ajustada explica el 58% (R^2 ajustada=0,579) de la varianza de la calidad de proceso en la población de estudio.

A este conjunto de variables predictivas de la calidad de proceso de las aulas, se decidió incorporar, conforme a los resultados de los análisis, otros posibles factores predictores de la calidad. Estos son la proporción de cuánto les hablan las educadoras a niñas y niños y el nivel de desequilibrio con que las educadoras distribuyen sus categorías discursivas entre alumnas y alumnos, definiendo el nivel de desequilibrio como *la distancia que existe entre la proporción de estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y la proporción de recursos que utilizan con niños*. De esta manera, se dio origen al tercer modelo de análisis, donde la incorporación del nivel de desequilibrio con que las educadoras utilizan sus recursos dialógicos con niñas y niños y la proporción de cuánto se dialoga con alumnas y alumnos en el aula, permitieron aumentar la capacidad predictiva de la calidad de proceso al 69% (R^2=0,693) de la varianza de la muestra de estudio y ajustada al 67% (R^2 ajustada=0,668) de la varianza en la población.

Respecto a la variable nivel de desequilibrio cabe señalar que el término *desequilibrio,* junto a su definición, surge, al igual que los conceptos flexibilidad y rgidez, de la propuesta de Tharp et al. (2002), quienes destacan que la presencia de creencias de género rígidas puede influir en la construcción de aulas *armónicas* en la interacción

entre niñas y niños, ante lo cual nosotras sumamos la influencia en la armonía de la interacción profesorado – niña/niño.

Para Tharp et al. (2002) la armonía es una de las dimensiones que permiten construir ambientes educativos equitativos y, por tanto, de calidad. Desde nuestro prisma, hemos decidido definir armonía como el nivel de equilibrio con que las educadoras entablan diálogos con niñas y niños, ya que si bien no pretendemos, bajo ningún respecto, una igualdad en la distribución de los diálogos educativos, si creemos que la presencia de creencias de género rígidas y diferenciadoras puede romper con el equilibrio que debe existir entre las educadoras y las posibilidades de todas las niñas y niños de acceder a diálogos que les permitan aprender y desarrollarse conforme a sus potencialidades. Son estos dichos los que nos llevaron a decidir que *nivel de desequilibrio* se constituye como una denominación apropiada para los propósitos con los cuales cumple la variable.

Seguidamente y con el propósito de construir un modelo explicativo de la calidad de proceso más parsimonioso, se analizó un cuarto modelo, en el cual se eliminan tres variables de las que se consideraron en el modelo anterior, las cuales se definieron como poco relevantes. Se eliminó la proporción de cuánto las educadoras le hablan a niñas y niños y la frecuencia con que las educadoras despliegan la categoría de estrategias discursivas para definir las relaciones interpersonales con sus alumnos.

En síntesis, el cuarto modelo y definitivo queda compuesto por ocho factores predictivos de la calidad de proceso de las aulas: (a) la categoría de estrategias promotoras de aprendizaje que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y (b) la que despliegan con niños; (c) la categoría de estrategias para establecer las relaciones sociales que las educadoras utilizan cara a cara con niñas; (d) las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo; (e) el número de

niñas y (f) de niños presentes en el aula, variables que actúan como supresoras, puesto que predicen la distribución de las de estrategias dialógicas y no directamente la calidad de proceso; y (g) el nivel de desequilibrio con que las educadoras distribuyen sus recursos dialógicos, entre niñas y niños, para favorecer aprendizajes y (h) para definir las relaciones interpersonales de aula con niñas y niños. Así, el modelo definitivo permite explicar el 68% (R^2=0,684) de la varianza en la calidad de proceso que caracteriza a la muestra de estudio, y ajustada explica el 66% (R^2 ajustada=0,661) de la varianza en la población.

8.3. Instrumentos de análisis

Para esta segunda fase se utilizaron cuatro instrumentos, por un lado, tres softwares de análisis de datos, el software SPSS en su versión 14.0 y 20, Excel y R en sus versiones 2.15.3 y 3.0.1 y, por el otro, el conjunto de escalas sobre las creencias de género que caracterizan a las educadoras de la muestra, las que nacen del análisis de los rasgos que éstas atribuyen como propios de niñas, de niños o de ambos.

El SPSS permite trabajar con una gran cantidad de información, permtiendo incorporar y exportar, permanentemente, la información capturada. Este software, en su versión 20, se utilizó para seleccionar los indicadores, categorías y dimensiones que formarían parte de la guía de observación; mientras que la versión 14.0 se utilizó para los descriptivos de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras según si es niña o niño con quien dialogan, para los descriptivos de la calidad de proceso de los ambientes educativos del aula del Primer Ciclo y los descriptivos de las creencias de género que caracterizan a las educadoras. Además, permitió establecer, por medio de la correlación de Pearson (r), la relación entre los recursos discursivos de las educadoras y sus

creencias de género, la correlación entre las estrategias discursivas de las educadoras y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan, así como el vínculo entre las creencias de género que las caracterizan y la calidad de proceso de los entornos educativos en que se desempeñan.

Por otra parte, el software SPSS 14.0 permitió determinar la consistencia interna, a través del Alpha de Cronbrach, de las estrategias dialógicas que caracterizan el habla de las educadoras desde un enfoque de género y la consistencia interna de las subescalas de la escala ITERS-R.

Por su parte, la planilla Excel y a través del coeficiente de correlación Pearson (r), permitió determinar la confiabilidad inter –jueces de la guía; así como la elaboración de una seríe de gráficos que permitieron profundizar los resultados obtenidos de los descriptivos.

En relación al software R 2.15.3, proporciona una gama amplia de herramientas, permitiendo su manipulación de acuerdo a los propósitos de cada investigación, al igual que su exportación a diferentes bases de datos. Considerando la flexibilidad que permite este software es que se utilizó para construir el modelo sobre las creencias de género de las educadoras, ya que otorga la posibilidad de indagar en distintos análisis y establecer relaciones entre ellos. Es así que, a partir del proceso de análisis desarrollado a través de R 2.15.3, se construyeron las escalas de las creencias de género que son reflejo de las creencias que portan las educadoras de la muestra, sirviendo, dichas escalas, como un instrumento de análisis.

De esta manera, otro instrumento de análisis de datos son las escalas sobre las creencias de género que las educadoras de la muestra portan sobre niñas y niños, de las cuales, como ya se ha mencionado, sólo se utilizaron tres.

Las escalas sobre las creencias de género de las educadoras que forman parte de la muestra y su forma de valoración se detalla a continuación.

(a) *Nivel de tradicionalismo*: Implica la presencia de educadoras cuyas creencias de género tienden a ser más convencionales o menos convencionales, así como más flexibles o más rígidas.

La tendencia a portar creencias de género menos convencionales, la que a su vez se definen como más flexibles, refleja una menor existencia de diferencias entre los rasgos que pueden tener niñas y niños, así como la asignación de rasgos que tradicionalmente se han asociado a un sexo al sexo opuesto. De este modo, las educadoras con creencias de género menos convencional y más flexibles tienden a pensar que tanto niñas como niños son personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o bien ambos son personas competitivas conductualmete y activas y que los niños o bien ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas, perteneciendo al Polo A.

En el caso de las educadoras con creencias convencionales y, por ende, más rígidas (Polo B), se caracterizan por tender a considerar que los rasgos de niñas y de niños son diferentes, suprimiendo la posibilidad de que niñas y niños puedan tener los mismos rasgos. De este modo, las educadoras pertenecientes al Polo B en la escala Nivel de tradicionalismo suelen asignar a los niños rasgos que tradicionalmente se les han asignados (competitivos conductualmente y activos), sucediendo lo mismo en el caso de las niñas (sumisas, ordenadas y temerosas); al igual que creen que si los niños son

fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no lo son o bien que si estos rasgos son propios de niñas los niños no los pueden portar.

Esta escala se compone de ocho indicadores o rasgos: arriesgadas/os, fuertes, agresivos/as, temerosos/as, sumisos/as, ordenados/as, competitivas/os conductualmente y activas/os. Cada uno de estos rasgos se valora con 0 (Polo A) si se considera que el rasgo puede ser tanto de niñas como de niños o bien si se atribuyen al sexo contrario al cual tradicionalmente han estado asociados. En cambio, el rasgo se valora con 1 (Polo B) si se cree que es propio de niñas o de niños, presentándolo como opuestos y excluyentes. Al sumar todos los valores asignados a cada rasgo, si se obtiene un valor cercano a 0 significa que la educadora tiende a exhibir creencias menos convencionales y más flexibles, mientras que al estar cercano al valor ocho la educadora portaría creencias más convencionales y rígidas.

(b) *Destrezas verbales:* Implica la presencia de educadoras cuyas creencias de género se caracterizan por atribuir una mayor habilidad verbal a niños o por considerar que las niñas o bien ambos son hábiles verbalmente.

Las educadoras que atribuyen todos los rasgos que son reflejo de destrezas verbales a los niños tienden a presentar creencias de género más rígidas (Polo B), considerando que los niños son: Más hábiles comunicativamente, más competentes lingüísticamente, más rápidos para aprender a hablar, tienen una gama de vocabulario más amplia y una mayor capacidad de manejar conflictos a través del diálogo que las niñas. Mientras que, en el otro extremo, se encuetran aquellas educadoras que presentan creencias de género más flexibles, atribuyendo las habilidades antes mencionadas a niñas o bien a ambos (Polo A).

La escala Destrezas verbales se compone de cinco indicadores o rasgos: Hábiles comunicativamente, competentes lingüísticamente, rapidez para aprender a hablar, variedad de vocabulario y capacidad verbal para el manejo de conflictos. Cada uno de estos rasgos se valora con 0 (Polo A) si se considera que el rasgo puede ser de niñas o bien de ambos; mientras que se valora 1, correspondiente al Polo B, si se cree que el rasgo es exclusivo de niños.

Al sumar los valores asignados a cada rasgo, si el resultado es cercano a 0 quiere decir que la educadora tiende a creer que niñas o bien ambos pueden tener las destrezas verbales indicadas, tendiendo a presentar un pensamiento de género más fléxible y si la suma de los valores es cercana a 5 implica que la educadora cree que las destrezas verbales señaladas son exlusivas de niños, caracterizándose por creencias de género más rígidas.

(c) *Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas:* Implica la presencia de educadoras cuyas creencias de género se caracterizan, al igual que en la escala Destrezas verbales, por creer que los niños son más comprensivos frente a las solicitudes de otras personas o bien por pensar que las niñas o ambos son comprensivos. Las educadoras que consideran que los niños son más obedientes y empáticos son reflejo de creencias de género más rígidas (Polo B); mientras que aquellas educadoras que tienden a creer que las niñas son más empáticas y obedientes o bien que ambos pueden tener estos rasgos son reflejo de creencias de género más flexibles (Polo A).

Esta escala se compone de dos indicadores o rasgos: Empatía y obediencia. Cada uno de estos rasgos se valora con 0 (Polo A) si se considera que el rasgo puede ser propio de ambos o bien si se le atribuye a las niñas. En cambio, el rasgo se valora con 1 (Polo B) si se cree que es exclusivo de niños. De este modo y al sumar todos los valores

asignados a cada rasgo, si se obtiene un valor cercano a 0 significa que la educadora es reflejo de un pensamiento de género más bien flexible, mientras que al estar cercano a 2 la educadora portaría un pensamiento de género más rígido.

Como se anunció, estas escalas permitieron analizar, a través del software SPSS 14.0, los descriptivos de las creencias de género de las educadoras y establecer la correlación, según Pearson (r), de dichas creencias con las estrategias discursivas que utilizan las educadoras para dialogar cara a cara con niños y niñas, así como el vínculo de dichas creencias con la calidad de proceso de los entornos educativos para el Primer Ciclo.

En último lugar, se utilizó el software R 3.0.1, el cual permitió indagar en los diferentes modelos de la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra, definiendo el modelo más adecuado para explicar los factores que intervienen en el proceso de construcción de entornos educativos de calidad destinados al Primer Ciclo de jardines infantiles convencionales y que reciben fondos públicas en la Región del Bío-Bío, Chile.

Finalmente, en el cuadro 8.4 se resumen las fases de la investigación, destacando las poblaciones foco de estudio y muestras, según el caso; así como los instrumentos de recogida y análisis de datos.

CUADRO 8.4. Síntesis de las fases de investigación. Objetivos, informantes, instrumentos de recogida de datos y proceso de análisis.

Período	Objetivos específicos	Informantes	Instrumentos	Proceso de análisis
FASE UNO **Investigación cualitativa**	Localizar las estrategias y funciones del discurso de las educadoras a partir de las características que adquieren los enunciados que emiten al dialogar con niñas y niños que asisten a las aulas del Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío - Bío. .	a. Revisión literatura b. Tres educadoras correspondientes a la población piloto c. 20 educadoras que corresponden a la población foco de estudio	a. Notas de campo. b. Registro de audio. c. Hoja de documentación. d. Sistema de códigos	a. Análisis del discurso b. Atla.ti 5.0
	Poner a prueba y precisar un sistema de análisis que permita dar significado a las estrategias discursivas que las educadoras utilizan para dialogar con niñas y niños.	a. Revisión literatura b. 20 educadoras que corresponden a la población foco de estudio	a. Registro de audio b. Hoja de documentación. c. Sistema de códigos	a. Análisis del discurso b. Atla.ti 5.0 c. SPSS 20

Período	Objetivos específicos	Informantes	Instrumentos	Proceso de análisis
FASE DOS **Investigación cuantitativa**	Generar una guía de observación confiable que, desde el prisma del género, atienda a los indicadores que van a permitir comprender y contruibuir al análisis de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños.	a. Cuatro informantes para la validez de contenido. b. Seis educadoras para la muestra piloto c. Seis educadoras para determinar la confiabilidad inter-jueces.	a. Guía de observación b. Sección del cuestionario en torno a las creencias de género.	a. Análisis no experimental descriptivo – correlacional b. SPSS 20 c. Excel
	Determinar si las creencias de género que portan las educadoras, la forma en que despliegan sus recursos discursivos con niñas y con niños y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan se relacionan entre sí.	a. 120 educadoras	a. Guía de observación b. Cuestionario dirigido a las educadoras. c. Escala ITERS-R. d. Escalas en torno a las creencias de género.	a. Análisis no experimental descriptivo – correlacional. b. SPSS 14.0. c. R 2.15.3 y R 3.0.1 d. Escalas sobre las creencias de género de las 120 educadoras e. Excel.

TERCERA PARTE

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Capítulo 9. Resultados de la fase uno. Investigación cualitativa……..…... 303

9.1. Rasgos de los diálogos entre educadoras y niñas y niños según la actividad en que se presentan……. 304

9.2. Los rasgos del habla de las educadoras a partir de los diálogos que establecen con niñas y niños…… 313

9.3. Los rasgos del habla de las educadoras a partir de los diálogos que establecen con niñas y niños. Una mirada desde el prisma del género……... 329

9. Resultados de la fase uno. Investigación cualitativa.

En este noveno capítulo se exponen los resultados de la fase uno. Esta fase cumple con dos propósitos: (a) localizar las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para entablar diálogos cara a cara con niñas y niños que asisten a las aulas del Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile; y (b) poner a prueba y precisar un sistema de dimensiones, categorías e indicadores que permita apreciar y caracterizar, desde el prisma del género, cómo las educadoras despliegan sus recursos discursivos según sea niña o niño con quien dialogan.

A partir de lo señalado, en el presente capítulo se exploran las funciones y características de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras al dialogar cara a cara con su alumnado en general y con niñas y niños en particular.

En primera instancia, se exponen los rasgos que adquiere el diálogo en algunas de las diferentes actividades desarrolladas durante el período observado. En segundo lugar, se describen los resultados relativos a la distribución de las estrategias discursivas de las educadoras dentro del período observado, permitiendo identificar los rasgos del habla de las educadoras. Por último, se presentan los resultados vinculados a la forma en que las educadoras despliegan sus recursos dialógicos según sea niña o niño con quien dialogan. Se indagará en cómo el tipo de actividad bajo la cual se organiza el diálogo influye en la distribución de las estrategias discursivas y detallaremos, desde el prisma del género, los rasgos del habla de las educadoras cuando dialogan con niñas y con niños.

Todo ello permitirá revisar la organización de los indicadores, en categorías y dimensiones, que se utilizó para la recopilación de datos de la investigación, para así proponer – desde una perspectiva de género – un sistema de observación y análisis de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío – Bío, Chile.

Es así que se dará respuesta a los objetivos de la fase uno, los cuales buscan conocer: ¿Qué estrategias discursivas utilizan las educadoras para dialogar cara a cara con niñas y niños?, ¿qué funciones o propósitos cumplen las estrategias discursivas que despliegan las educadoras en los intercambios comunicativos con su alumnado? y ¿cómo se distribuyen y qué rasgos adquieren las estrategias discursivas de las educadoras al desplegarlas con su alumnado en general y con niñas y niños en particular?

9.1. Rasgos de los diálogos entre educadoras y niñas y niños según la actividad en que se presentan.

Como ya hemos destacado, los intercambios dialógicos se ubican bajo una serie de actividades, las cuales hemos clasificado como cotidianas y organizadas pedagógicamente. Una de las actividades cotidianas que solía presentarse fue el baño o muda. En esta situación las educadoras orientaban a niñas y niños en las acciones que debían ejecutar al ir al baño, por ejemplo, en el lavado de dientes, en la busqueda de sus pertenecias de aseo o bien les cantaban o conversaban durante el período de muda. Las educadoras tendían a volcar sus esfuerzos en ejecutar este tipo de actividad, por lo que

aquellas/os niñas/os que iban finalizando el momento del baño o muda ingresaban al aula y solían jugar libremente en ella y con diferentes materiales.

Un ejemplo de los diálogos que se presentan en la actividad de baño o muda es el que se expone en el fragmento 38. El dialogo se produjo entre una educadora del Grupo B y una niña que asiste a una sala cuna menor clásica ubicada en una zona urbana.

Fragmento 38
E: cambiamos los paños niñita D (¿), sí:::::: (.) primero sacamos la ro::pi:ta, luego vemos el pañal y a lava:::rnos:: (.) pero que hay aquí (RISAS)
(EB9. Fragmento grabación nº2, 11)

Otra de las actividades cotidianas que solía presentarse era el saludo. En el caso de las salas cunas tendía a desarrollarse en la colchoneta de actividades (ver figura 7.1), mientras que en los niveles medios niñas y niños la actividad la realizaban en sus respectivas sillas y mesas o en alguna superficie puesta en el suelo (ver figura 7.2).

Si bien la actividad de saludo en cada aula podía presentar matices, en general, se caracterizaba por contemplar instrumentos musicales, cánticos, conversaciones en torno el estado del clima y los días de la semana, el reconocimiento de sus fotografías con el propósito de saber quién asistío al aula, el conteo del alumnado presente y ausente y/o por conversaciones en torno a lo que niñas/os hicieron con sus familias o amistades el día anterior.

El fragmento 39 exhibe el tipo de diálogo que tendía a caracterizar a las actividades de saludo. En este caso el diálogo se produce en un aula heterogénea intercultural y rural.

Fragmento 39
E: niñita R ¿qué día es hoy?
Niña R: m(i)é(r)coles (E)
E: si hoy es miércoles ¿mañana qué día será niño C?
Niño C: marte(s) (E)
E: miren: lu:::nes, ma:::rtes, miér::coles, jue::ves, vier:::nes, sá::bado y domingo (.) hoy es miércoles ¿mañana qué día será? (NN)
Niño JM: jueve(s) (E)
(AB12. Fragmento grabación nº2, 201-206)

Otra actividad cotidiana que tendía a aparecer es lo que podríamos denominar el período musical. Este consistía en utilizar diferentes instrumentos musicales para cantar un número importante de canciones, tendiendo a ser la educadora quien iba preguntando a diferentes niñas y niños qué canción les gustaría cantar o bien ella misma decide qué canción cantar. Al iniciarse la canción, el alumnado canta y sigue el ritmo por medio de instrumentos musicales.

El fragmento 40 es un ejemplo de la actividad del período musical y se desarrolló en una sala cuna mayor clásica del Grupo B, emplazada en una zona urbana.

Fragmento 40
E: [Ahora, los instrumentos musica::les, ¿les parece?, ¿quién quiere esta?, ¿quién quiere esta? ah (¿) ¿quién la quiere? (NN)
NN: *"el alumnado se inquieta y aplaude ante la propuesta de la adulta a cargo"*
E: niño O ¿tú quieres una?, yo:::::::::::: *"la adulta a cargo le entrega a niño O un instrumento musical"*
(EB8.Fragmento grabación nº1, 253-255)

Al centrar la atención en las actividades organizadas pedagógicamente, una de las actividades que se observó fue la actividad que podríamos llamar tranquila. Las niñas y niños de las salas cunas tendían a desarrollar esta actividad en la misma colchoneta en que se ejecutaba el saludo (ver figura 7.1); mientras que en los niveles medios, niñas y niños, solían ubicarse en semicírculo en el rincón de la lectura o bien cerca de él (ver figura 7.2).

La actividad tranquila solía consistir en que la educadora les relate una historia, les lea un cuento, conversen sobre algún tema en especial o sobre las láminas que les va presentando, a lo cual se suma la lectura compartida en el caso de algunos niveles medios. En esta actividad surgen interrogantes, explicaciones y nuevos temas, siendo la educadora quien, mayoritariamente, decide quién, cómo y cuándo participa; mientras que las educadoras restantes tendían a adoptar, al igual que en las actividades cotidianas, un rol de control sobre las acciones de niñas/os, lo cual no impedía que la

educadora a cargo también realizara intervenciones para ejercer control sobre la conducta de niños y niñas.

El fragmento 41 es reflejo de una actividad tranquila, desarrollada en un nivel heterogéneo clásico y urbano del Grupo A.

Fragmento 41
E: niño N ¿qué ves en esta lámina?
Niño N: manzana (E)
E: ¿qué ves tú niño P? +//.
E: amiguito, amigo D ¿qué haces? ¿por qué tomas mis cosas? nada que ver, déjalas tranquilitas no más *"niño D tomó algunas láminas que la adulta a cargo tenía guardadas detrás suyo"*
E: ya, ¿tú qué ves niñita MJ?
(AA6. Fragmento grabación nº1, 403-407)

En esta situación la educadora despliega una serie de preguntas de solicitud de información (*¿qué ves en esta lámina?; ¿qué ves tú niño P?+//.; ¿tú qué ves niñita MJ?*), siendo – tal como ya lo advirtiéramos – relativamente común que las educadoras interrumpieran los diálogos para así poder controlar el comportamiento de una niña o niño. En este caso que acabamos de transcribir, la educadora interrumpe la pregunta dirigida a niño P (*¿qué ves tú niño P? +//.*) para reprender a niño D (*amiguito, amigo D ¿qué haces? ¿por qué tomas mis cosas? nada que ver, déjalas tranquilitas no más "niño D tomó algunas láminas que la adulta a cargo tenía guardadas detrás suyo"*), sin retomar el diálogo con niño P.

Otra de las actividades pedagógicas que se registró fueron los rincones de actividad. Los rincones son espacios que están delimitados tanto por sus propósitos y materiales educativos como por un espacio físico, algunos de estos rincones de actividad son el de Arte, el de Lectura o Ciencia.

En el caso de las salas cunas, niñas y niños solían decidir libremente a qué rincón asistir y cuánto tiempo permanecer en él; por el contrario y en los niveles medios, las

educadoras tendían a guiar a niñas y niños en la selección del rincón. Esta situación probablemente se deba a la cantidad de niñas y niños dentro del aula de los niveles medios y/o a que niñas y niños solían presentar preferencias sólo por unos pocos rincones (p.e. rincón de la construcción y vida práctica o casa).

Este tipo de actividad implicó que las educadoras y el equipo de educadoras que la acompañan, intervinieran y desarrollaran intercambios dialógicos con diversas niñas y niños que ejecutan actividades diferentes de manera paralela. Así, las educadoras podían colaborar en la actividad que desarrolla una niña en el rincón de la construcción y, al cabo de unos minutos, intervenir en el rincón de la lectura donde un niño está observando láminas.

Un ejemplo del tipo de diálogo que se producía en la actividad de rincones es el fragmento 42, en la cual participa una educadora y niña J, quien asiste a un medio menor clásico del Grupo B emplazado en una zona urbana.

Fragmento 42
Niña J: (pei)neta (E) *"niña J le pasa a la adulta a cargo una muñeca para que la peine"*
E: qué bonita está quedando con su trenza (niña J)
Niña J: tía ven
E: vamos a jugar (.) ¿quién soy yo? (niña J)
Niña J: la hija (E)
(EB10. Fragmento grabación nº2, 611-615)

Como se apreció en el fragmento 42, el rol de las educadoras varía respecto a las actividades anteriores, pasando de tener un mayor grado de control en actividades como el saludo o el período musical, a cumplir un rol de observadora de la actividad pedagógica que el alumnado desarrolla en los rincones o bien a cumplir un rol en que se deja guiar por las decisiones que va tomando el propio alumnado, lo que define la manera en que intervendrá la educadora. Esto se aprecia en el fragmento recién transcrito. Niña J, quien despliega su habla con una función interaccional (p.e. (*pei)neta (E) "niña J le pasa a la adulta a cargo una muñeca para que la peine"; tía ven*), utiliza

su lenguaje y orienta su conducta para solicitar la atención de la educadora, invitándola a participar de la actividad que ella desarrolla. Ante la solicitud, la educadora accede a participar, lo cual se aprecia cuando le dice a niña J *vamos a jugar (.) ¿quién soy yo? (niña J)*.

A excepción de las conversaciones que se generan en actividades como las de rincones, las educadoras, en general, tienden a mantener un nivel importante de control sobre el curso que toman los diálogos con el alumnado y sobre la conducta de estos últimos. Esto se aprecia en fragmentos como el 41 ó 44, diálogos en que, respectivamente, las educadoras interrumpen las conversación dirigida a niño P y niña M, para llamar la atención a niño D y niño O.

La tendencia de las educadoras a mantener control sobre la conducta del alumnado y/o los diálogos que entabla con ellas y ellos, también se observa en el siguiente fragmento. El diálogo se produce en el período musical, entre una educadora del Grupo C y niño C. La educadora se desempaña en una sala cuna mayor clásica y urbana.

Fragmento 43
E: ¿cuál quieres niñito C?
Niño C: *"pone la mano dentro del canasto y toma dos instrumentos musicales"*
E: Tú, ya te pasé una (niño C) *"maraca" "la adulta a cargo no permite que niño C tenga dos maracas, por lo que una de las que tomo el niño la devuelve al canasto de los instrumentos"*
(EC19. Fragmento de la grabación nº2, 323-325)

Lo que se aprecia en el fragmento 43 es que la educadora decide cuántos instrumentos puede utilizar niño C. La educadora frente al hecho que niño C toma dos instrumentos musicales le dice: *Tú, ya te pasé una (niño C) "maraca" "la adulta a cargo no permite que niño C tenga dos maracas, por lo que una de las que tomo el niño la devuelve al canasto de los instrumentos"*, dándole la posibilidad de utilizar sólo un instrumento musical.

De esta manera, algunos fragmentos expuestos, muestran cómo las educadoras ejercen control en la conducta y en las características que adquieren los diálogos que entablan con su alumnado en las distintas actividades. Esto denota, y siguiendo a Castellà et al. (2007), que las conversaciones están formalmente reguladas por las educadoras, influyendo en las formas de participación del alumnado y en los enunciados que emiten.

Ahora bien, la forma en que las educadoras ejercen control sobre los diálogos no tiene por qué generar las mismas consecuencias educativas. Así, se pueden apreciar situaciones como la que afectó a niño P, en que la educadora interrumpe el dialogo que intentaba desarrollar con él para reprender a niño D, afectando la fluidez – y como dice Cubero (2005) – la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (ver fragmento 41); y otras situaciones en que el control del diálogo favorece la implicación del alumnado en la actividad, como lo sería en el caso del fragmento 39, donde la educadora intenta guiar al alumnado – por medio de una serie de preguntas y a través de la entrega de información adicional – hacia la respuesta esperada, favoreciendo la participación e implicación del alumnado.

En definitiva, y como lo advirtieran autores/as como Castellà et al. (2007), los diálogos educativos están formalmente regulados por las educadoras y las consecuencias educativas de dicho control pueden generar resultados diversos. Esto subraya el hecho que la capacidad de promover y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera adecuada depende, en alguna medida, de la capacidad de las educadoras para construir, reconocer y hacer uso de potenciales situaciones de aprendizaje y de implicar al alumnado en la actividad que se ejecuta. Esta idea nace de los dichos de Dickinson et al. (2008) y Early et al. (2010). Dickinson et al. (2008) sostienen que el profesorado suele desaprovechar potenciales situaciones de aprendizaje, lo que dificulta la construcción de

conocimiento en el alumnado y Early et al. (2010) señalan que niñas y niños gran parte del tiempo están en actividades cuyos propósitos pedagógicos son poco claros.

Lo indicado también se puede apreciar al comparar los siguientes fragmentos. Los fragmentos 44 y 45 refieren a la actividad de saludo y responden a dos formas diferentes de registrar qué niña y niño está presente y ausente en el aula. El fragmento 44 corresponde a una educadora del Grupo C, la cual trabaja en una sala cuna heterogénea, intercultural y rural; en tanto el fragmento 45 refleja el diálogo entre una educadora del Grupo B y niñas y niños que asisten a un nivel heterogéneo, clásico y rural.

Fragmento 44

E: [uno, dos y tres, kiñe, epu, küla (NN) *"cantan canción saludo"*
E: ¿está el niño O?
Niño O: *"levanta la mano"* (E)
E: ¡muy bien! (.) hola niño O, marri, marri.
E: ¿está niño T?
Niño T: (a)quí (E)
E: marri, marri niño T
E: ¿vino niñita M? =
E: deja a la amiguita tranquila niño O
Niño O: (< E) (E) *"niño O deja de tocarle el pelo a su compañera"*
E: = ¿vino niña M?
(EC17. Fragmento grabación nº3, 166-176)

Fragmento 45

E: ¿qué tenemos? (.) ¿más niñas o más niños? (NN)
Niña Y: menos niños (E)
E: ¿y por qué hay menos niños que niñas? (.) ¿les habrá pasado algo? (niño L)
Niño L: es que llovía mucho y no pudieron bajar (E) *"del cerro donde está su casa"*
Niña M: no:::::, es que son flojos y no quisieron venir al jardín (E)
NN: (RISAS)
(AB11. Fragmento grabación nº1, 416-421)

En el fragmento 45, y luego que la educadora hiciera que una niña y un niño contaran, respectivamente, a sus compañeras y compañeros, se observa cómo en la actividad de saludo se construye un diálogo educativo sobre por qué algunas/os alumnas y alumnos han faltado a clases. La construcción de un diálogo educativo se aprecia en las preguntas que realiza la educadora (p.e.*¿y por qué hay menos niños que niñas? (.) ¿les habrá pasado algo?*) y en la participación de diferentes niñas y niños, en este caso de niño L, niña M y niña Y, quienes se implican en el diálogo y comienzan a dar respuesta a las demandas de la educadora (p.e. *menos niños*) y a elaborar hipótesis en torno a por qué hay menos niños que niñas dentro de aula (p.e. *es que llovía mucho y no pudieron bajar; no:::::, es que son flojos y no quisieron venir al jardín*).

Por el contrario, en el fragmento 44 la educadora se concentra en pasar la lista, esperando que el alumnado atienda a su nombre cuando éste sea pronunciado. Esto se aprecia en el caso de niño O y T. La educadora pregunta *¿está el niño O?,* ante lo cual niño O levanta su mano indicando que está presente y la educadora lo felicita por responder correctamente a su nombre (*¡muy bien! (.) hola niño O, marri, marri*), sucediendo algo muy parecido con niño T.

Si bien se es consciente que los fragmentos 44 y 45 aluden a niveles educativos distintos, lo cual conlleva que los aprendizajes y la actitud que se espera del alumnado también difieran, consideramos que son dos ejemplos válidos de cómo las educadoras hacen uso de potenciales situaciones de enseñanza – aprendizaje, logrando la implicación del alumnado (ver fragmento 45) y de cómo desaprovechan posibles situaciones de enseñanza y aprendizaje, dificultando el involucramiento del alumnado en la actividad, lo cual en el fragmento 44 se aprecia cuando niño O comienza a jugar con el pelo de una compañera y la educadora decide interrumpir el diálogo que iniciaba con niña M.

Sin embargo, en momentos como los rincones de actividad se pueden apreciar cómo las educadoras pueden llegar a favorecer el desarrollo de situaciones en que el alumnado – como lo destacara Candela (2005) – puede ejercer una mayor influencia en los diálogos del aula y en el camino que éstos tomen. Así se observó en el fragmento 42, donde la educadora acepta la invitación a jugar que niña J le hace (p.e. *(pei)neta (E) "niña J le pasa a la adulta a cargo una muñeca para que la peine"*) y luego realiza una pregunta a niña J para saber cuál era su rol dentro del juego (*<u>vamos</u> a jugar (.) ¿quién soy yo?*).

En suma, las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado se construyeron en un horario determinado, en un espacio particular y bajo

unas actividades precisas, en las cuales el papel de las educadoras y del alumnado sufría variaciones.

9.2. Los rasgos del habla de las educadoras a partir de los diálogos que establecen con niñas y niños.

Las estrategias discursivas que se han identificado en los diálogos que las educadoras entablan cara a cara con su alumnado, permitieron la construcción de un sistema de análisis que se organiza en indicadores, categorías y dimensiones.

La tabla 9.1 presenta el promedio, por hora y alumnado, con que el total de educadoras de la población foco de estudio desplegó sus estrategias discursivas, cara a cara, con niñas y niños en general.

Las educadoras, en promedio y en un período de una hora, despliegan un total de 15,79 estrategias discursivas por alumnado, de las cuales 9,56 tienen como propósito establecer las relaciones sociales del aula (ERS); 5,21 están dirigidas a favorecer la construcción de aprendizajes (EPA); 0,54 a pomover la independencia del alumando en la satisfacción de sus necesidades y en el cuidado de sus pertenencias (ECP) y 0,49 a atender emocionalmente al alumnado (EAE).

Al concentrar la atención en cada una de las dimensiones que agrupan a la diversidad de estrategias discursivas que utilizan las educadoras, se aprecia que las educadoras no utilizan de igual manera los recursos dialógicos que componen cada dimensión, lo cual en términos de Wertsch (1993) significa que las educadoras privilegian cierto tipo de estrategias discursivas por sobre otras al entablar diálogos cara a cara con su alumnado.

Tabla 9.1. Distribución de los promedios con que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas *por alumnado* durante una hora.

Dimensión	Categoría	Estrategia discursiva	Promedio por hora y alumnado (s)
EPA	EPASI	PSC	1,18 (0,73)
		PD	0,86 (0,43)
		PC	0,5 (0,44)
		PR	1,12 (0,64)
	EPAE	ELA	0,57(0,42)
		EIA	0,7 (0,49)
	EPAP	ARA	0,09 (0,11)
		OP	0,12 (0,15)
	EPAC	CP	0,07 (0,12)
	Total		**5,21 (1,23)**
ERS	ERSAD	ISC	0,79 (0,)
		IPCD	0,85 (0,4)
		D	0,46 (0,26)
		CST	0,02 (0,04)
	ERSCN	ESC	0,66 (0,35)
		C	0,48 (0,27)
	ERSCP	EPCF	0,64 (0,35)
		IPCF	0,98 (0,36)
		RP	0,94 (0,37)
	ERSEBT	PC	0,88 (0,34)
		PD	1,2 (0,43)
		PR	1,29 (0,35)
	Total		**9,56 (1,21)**
EAE	EAENAE	DA	0,28 (0,26)
		DI	0,14 (0,23)
	EAEAC	EC	0,09 (0,2)
	Total		**0,49 (0,46)**
ECP	ECPM	ASNP	0,03 (0,06)
		PCRP	0,03 (0,06)
	ECPO	EFCSNP	0,16 (0,18)
		ISNP	0,34 (0,28)
	Total		**0,54 (0,37)**
TOTAL			**15,79 (1,79)**

Nota: PSC: Preguntas solicitud de información; PD: Preguntas divergentes; PC: Preguntas convergentes; PR: Preguntas de relación; ELA: Explicaciones lograr aprendizajes; EIA: Entrega información adicional; ARA: Alienta a realizar actividades; OP: Oportunidades para participar; CP: Correcciones periféricas; ISC: Instrucciones para suprimir conductas; IPCD: Instrucciones promotoras conductas disciplinarias; D: Desaprobaciones: CST: Castigos; ESC: Explicaciones suprimir conductas; C: Condiciones; EPCF: Explicaciones promover conductas formativas; IPCF: Instrucciones promover conductas formativas; RP: Refuerzo positivo; PC: Preguntas convergentes; PD: Preguntas divergentes; PR: Preguntas de relación; DA: Distrae atención; EC: Explicaciones para consolar; DI: Disminuye importancia; ASNP: Alienta satisfacer necesidades personales; PCRP: Promueve cuidado y reconocimiento pertenencias; EFCSNP: Explicaciones fomenten cuidado y satisfacción necesidades personales; ISNP: Instrucciones satisfacer necesidades personales.

De esta manera y como se ha advertido, la dimensión dialógica que más despliegan las educadoras agrupa a las estrategias que buscan definir las relaciones interpersonales del aula (ERS) y dentro de dicha dimensión las dos estrategias que más privilegian son las preguntas de relación (PR) y divergentes (PD), ambas de la categoría de estrategias encubiertas (ERSEBT). En el caso de las preguntas de relación (PR) las educadoras las despliegan 1,29 veces por hora y alumnado, en tanto las preguntas divergentes son utilizadas 1,2 veces por hora y alumnado.

Por el contrario, las dos estrategias dialógicas que menos despliegan o privilegian las educadoras para construir las relaciones sociales del aula (ERS) con niñas y niños son los castigos, CST (0,02) y las desaprobaciones, D (0,46), ambas de la categoría de recursos abiertos y directos (ERSAD).

La segunda dimensión comunicativa que más privilegian las educadoras busca promover la construcción de conocimiento en el alumnado (EPA), privilegiando como recursos principales las preguntas de solicitud de información (PSC) y de relación (PR), ambas de la categoría solicitud de información (EPASI). Las primeras son desplegadas 1,18 veces por hora y alumnado y las segundas 1,12 veces.

En contraposición, los dos recursos comunicativos que menos despliegan las educadoras para promover aprendizajes en su alumnado (EPA) son las correcciones periféricas (CP), las cuales son utilizadas 0,07 veces por hora y alumnado y pertenecen a la categoría corregir (EPAC); y motivar al alumnado para que realice una actividad, ARA (0,09), estando bajo la categoría discursiva promover (EPAP).

La tercera dimensión dialógica que privilegian las educadoras reúne a las estrategias discursivas que favorecen la autonomía del alumnado en su cuidado personal (ECP), siendo las instrucciones para que el alumnado satisfaga sus necesidades personales, ISNP (0,34) y las explicaciones que buscan que el alumnado satisfaga sus necesidades personales EFCSNP (0,16), ambas de la categoría orientar (ECPO), las dos estrategias que más privilegian las educadoras con su alumnado durante una hora.

En tanto, los recursos discursivos que menos despliegan las educadoras para favorecer la autonomía del alumnado en su cuidado personal (ECP), los cuales pertenecen a la categoría motivar (ECPM), son promover el cuidado y reconocimiento de sus pertenencias (PCRP) y el alentar a que satisfaga sus necesidades personales (ASNP), siendo ambas desplegadas un promedio de 0,03 veces por hora y alumnado.

En último lugar, las educadoras despliegan la dimensión dialógica para atender emocionalmente al alumnado (EAE), siendo la estrategia discursiva distraer la atención (DA), la cual pertenece a la categoría atender emocionalmente rehuyendo motivos de malestar (EAENAE), el recurso que más privilegian las educadoras para responder a aquello que aqueja al alumnado, siendo utilizado 0,28 veces por hora y alumnado. Mientras que la estrategia de atención emocional que menos despliegan son las explicaciones de consuelo (EC), las que se utilizan un promedio de 0,09 veces por hora y alumnado y pertenecen a la categoría atender emocionalmente abordando los motivos de malestar (EAEEAC)

Cabe destacar, en general, que las estrategias destinadas a definir las relaciones sociales del aula (ERS) exhiben una notoria mayor privilegiación que los recursos vinculados a la promoción de aprendizajes (EPA) y éstos a su vez presentan un promedio de uso muy

superior al que muestran los recursos dirigidos a favorecer la autonomía del alumnado en su cuidado personal (ECP) y a atender emocionalmente al alumnado (EAE).

Esto se traduce en que en total los recursos destinados a definir las relaciones interpersonales con el alumnado (ERS) son desplegados, en una hora, 1,84 veces más que aquellos orientados a favorecer el aprendizaje en el alumnado; en tanto, esta última dimensión (EPA), es utilizada, respectivamente, 9,65 y 10,63 veces más por hora y alumnado que las estrategias destinadas a promover la independencia del alumnado en su cuidado personal (ECP) y a atender emocionalmente al alumnado (EAE).

Finalmente, al revisar las desviaciones estándares del promedio de estrategias discursivas que las educadoras despliegan por alumnado en un período de una hora, se aprecia que las desviaciones son amplias. Esto significa que la forma en que las educadoras despliegan sus recursos discursivos para construir las relaciones interpersonales del aula (ERS), para promover aprendizajes (EPA), para atender emocionalmente al alumnado (EAE) y para favorecer la autonomía del alumnado en su cuidado personal (ECP) puede sufrir variaciones importantes respecto a la media de los datos. En otras palabras, el hecho que las desviaciones estándares sean amplias implica que el promedio de estrategias discursivas que despliegan las educadoras con su alumnado, de un registro a otro, así como de una educadora a otra puede variar de manera relevante.

A nuestro juicio, la presencia de desviaciones amplias podría deberse, a lo menos, a tres elementos: (a) al hecho que algunas educadoras cumplen una doble función dentro del Jardín Infantil, debiendo abandonar en ocasiones el aula, lo cual debería afectar de manera importante la frecuencia de interacciones cara a cara con el alumnado; (b) al tipo de actividad que se desarrolla en el aula y la forma en que las educadoras se

involucran en ella; y (c) al mayor o menor número de niñas y niños presentes en el aula, lo cual afectaría la cantidad de estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado.

La posibilidad de caracterizar el habla de las educadoras, de apreciar rasgos comunes y de establecer cómo privilegian ciertos recursos por sobre otros, es reflejo de la presencia de enunciados que tienden a reiterarse dentro del habla de las educadoras y a ser favorecidos por sobre otros, siendo indicativo de un tipo de género discursivo, tal como lo concluyeran Castellà et al. (2007).

La presencia de enunciaciones comunes, que responden a una dinámica particular, donde quienes participan cumplen roles específicos, permite pensar que el habla en entornos escolares no sólo representa un tipo de género discursivo, sino que también un lenguaje social. Esto implica – y siguiendo lo expresado por Holquist y Emerson (1981, citados por Wertsch, 1993) – que la forma en que las educadoras dialogan cara a cara con su alumnado es propia del entorno escolar, ya que cumplen con un papel determinado, el cual no se reproduce en otro espacio de actividad, por lo que se podrían establecer diferencias entre las formas de habla de educadoras y alumnado y las que educadoras y alumnado utilizan en otros contextos, en los cuales cumplen con otros roles (p.e. hija, hijo, tía, tío, madre, padre, amiga, amigo, etc.).

El hecho que el habla de las educadoras sea reflejo de un tipo de lenguaje social y género discursivo, no significa – como ya lo hemos advertido – que las educadoras utilicen de igual manera los recursos dialógicos que caracterizan su habla. En esta línea, en la tabla 9.1 se pudo observar que las educadoras privilegian ampliamente estrategias como las preguntas de relación (PR) y divergentes (PD) de la dimensión establecer las relaciones sociales (ERS), mientras que escasamente utilizan, por ejemplo, recursos que

alienten al alumnado a que satisfaga sus necesidades personales (ASNP), así como estrategias que promuevan el cuidado y reconocimiento de pertenencias personales (PCRP), ambas de la dimensión discursiva de estrategias de cuidado personal (ECP).

Como se observara en la tabla 9.1, los recursos dialógicos que más privilegian las educadoras son aquellos que buscan establecer las relaciones sociales del aula (ERS), definiendo una manera particular de construir las relaciones interpersonales dentro del proceso educativo. Esta privilegiación se aprecia en que las estrategias para definir las relaciones sociales del aula (ERS) se despliegan 1,84 veces más que la segunda dimensión discursiva más utilizada por las educadoras (EPA).

La notoria preocupación de las educadoras por controlar y establecer disciplina en el alumnado también se pudo apreciar, por ejemplo, en el fragmento 41, en el cual la educadora interrumpe la pregunta que dirigía a niño P para reprender a niño D.

A lo anterior cabe sumar, que el mayor uso de estrategias para establecer las relaciones sociales del aula podría verse aumentado por el hecho que niñas y niños tienden a estar expuestas/os a actividades en que se involucra a todo el grupo curso (p.e. saludo, actividad tranquila), generando situaciones de espera bastante prolongadas para niñas y niños de tres o menos años de edad, pudiendo funcionar como un elemento potenciador del uso de este tipo de estrategias.

En concreto y en función de los resultados, pareciera que para las educadoras la construcción de las relaciones sociales con el alumnado es un elemento especialmente relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, no todas las categorías que se aglutinan bajo la dimensión estrategias discursivas para establecer relaciones sociales (ERS) adquieren la misma importancia en

el habla de las educadoras. En la descripción de los resultados (ver tabla 9.1) se apreció que dentro de esta dimensión son las estrategias encubiertas (ERSEBT) las que presentan un mayor uso por parte de las educadoras, siendo, específicamente, las preguntas de relación (PR) y divergentes (PD) las que más despliegan, las que más privilegian.

El uso de este tipo de estrategias (PR y PD) implica que las educadoras buscan que el alumnado interprete y otorgue sentido a los enunciados que ellas emiten, esperando que adopten el comportamiento que, bajo su criterio, es el deseado para esa situación en particular.

En el caso de las preguntas de relación (PR), la responsabilidad que las educadoras le otorga al alumnado en el proceso de interpretación de sus enunciados se aprecia en que utiliza este tipo de pregunta para que el alumnado reflexione en torno a su comportamiento y los efectos que éste podría llegar a tener, esperando que establezca el vínculo entre su actuar y la posible consecuencia que éste podría generar. Un ejemplo de ello es fragmento 46.

Fragmento 46
E: [¿Sabes lo que podría pasar si te sigues metiendo el instrumento en la boca? (.) ¿sabes? (…) ¿sabes o no? (niña L)
Niña L: ºlo rompo y se queda maloº (E)
(AA5. Fragmento grabación nº3, 351-352)

El fragmento 46 se produce entre una educadora del Grupo A y niña L, quien asiste a un nivel medio menor clásico rural. El propósito de la educadora es que niña L deje de poner en su boca unas pequeñas pelotas que cuelgan del mango de un sonajero que tiene en su mano. Para cumplir este propósito la educadora realiza preguntas de relación (PR) para que niña L establezca el vínculo entre su comportamiento y las posibles consecuencias que éste podría tener, lo cual se aprecia cuando la educadora le pregunta

¿Sabes lo que podría pasar si te sigues metiendo el instrumento en la boca? (.) ¿sabes? (...) ¿sabes o no? y niña L responde *ºlo rompo y se queda maloº.*

Por otra parte, en las preguntas de orden divergente (PD) y orientadas a construir las relaciones sociales con el alumnado (ERS), las educadoras muestran, en algún grado, su intención y buscan obtener información respecto a por qué el alumnado hizo o adoptó una conducta determinada, esperando que se haga cargo de su actuar y adopte el comportamiento deseado. El uso de este tipo de estrategias se aprecia en el fragmento 47.

Fragmento 47
E: niño F ¿qué le pasó a la plantita? ¿cómo se calló?
Niño F: ºno séº (E)
E:¿querías ver algo en nuestra planta? (CARIÑO) (niño F)
Niño F: ºaguaº (¿) (E)
E: ah:::::: ¿le querías poner agua? ¿y se habrá caído por eso? (niño F)
(AB11. Fragmento grabación nº2, 687-691)

El diálogo 47 corresponde a un intercambio comunicativo entre una educadora del Grupo B y niño F, quien asiste a un nivel heterogéneo rural. La educadora le pregunta a niño F por una planta que se había caido. Para ello la educadora despliega una serie de preguntas divergentes (PD) dirigidas a niño F, por ejemplo, *¿qué le pasó a la plantita? ¿cómo se calló?, ¿querías ver algo en nuestra planta?*. Estas preguntas denota el interés de la educadora tanto por saber qué sucedió como por orientar a niño F a que se haga cargo de su actuar.

El uso mayoritario de estos dos tipos de estrategias para construir las relaciones sociales (ERS) – nos referimos a las preguntas de relación (PR) y divergente (PD) – denota, en alguna medida, la privilegiación, consciente o no, de estrategias que favorecen la comprensión del alumnado antes que la mera obediencia (p.e. castigo).

La segunda dimensión dialógica que más despliegan las educadoras es la promoción de aprendizajes (EPA), siendo los interrogantes de solicitud de información (PSC) y de establecimiento de relaciones entre aprendizajes (PR), ambos de la categoría solicitud de información (EPASI), los recursos comunicativos que más privilegian las educadoras para favorecer la construcción de conocimiento.

A través de las preguntas para solicitar información (PSC), las educadoras buscan que el alumnado manifieste su saber respecto a un tema en particular, para así conocer el nivel de dominio respecto a dicho tema. El uso de este tipo de recurso se puede apreciar en el fragmento 48.

El fragmento 48 corresponde al diálogo entre una educadora del Grupo C y dos niñas y niños que asisten a una Sala Cuna Heterogénea clásica emplazada en una zona rural.

Fragmento 48
E: [Miren, tenemos una gallina, un caballo, dos chanchos ¡ah! un pato y una cabra (.) ¿cómo se llamará éste lugar? (….) la niña E vive en un lugar como este (…) niño R, ¿qué otro animal podemos encontrar aquí? (.) ¿qué hacemos aquí? (niño R)
Niño R: (pelo)ta, (pelo)ta (E)
E: Sí, al lado de la cerca hay una pelota (Niño R) (.) pero ¿cómo se llama este lugar? ¿qué animales podemos encontrar niña Y?
(EC16. Fragmento grabación nº3, 302-304)

La educadora, por medio de láminas, busca que niñas/os den a conocer su conocimiento en torno al campo, para ello despliega preguntas como *¿qué otro animal podemos encontrar aquí? (.) ¿qué hacemos aquí?*, ante lo cual niño R responde indicando *(pelo)ta, (pelo)ta,* provocando que la educadora despliegue una nueva pregunta de solicitud de información, pero esta vez dirigida a niña Y (*¿qué animales podemos encontrar niña Y?*).

Por su parte, en las preguntas de relación (PR) las educadoras pretenden que el alumnado vincule dos o más conocimientos, de lo cual es reflejo algunos de los fragmentos del diálogo 49.

Fragmento 49
Niña A: [tía, tía, este es verde (¿)
E: sí::::::::, ¡muy bien! ¿dónde encontramos más verde? (.) ¿qué cosas del entorno también son verde? (niña A)
Niña A: En mi casa hay verde, en el pa(s)to (E)
(AA7. Fragmento grabación nº2,605-607)

El diálogo 49 se produce en el rincón del arte y exhibe un fragmento de la conversación entre una educadora del Grupo A y una niña que asiste a un aula heterogénea clásica y rural. En la conversación se aprecia cómo la educadora, a partir del interés que muestra la niña A, busca que relacione el color que conoce con el color de elementos que hay en su entorno cotidiano, ante lo cual niña A indica que el césped de su casa también es de color verde. De este modo, la educadora despliega interrogantes como *¿qué cosas del entorno también son verde?,* con el propósito de que niña A establezca el vínculo entre un conocimiento y otro.

Tanto con las preguntas de solicitud de información (PSC) como con las de relación (PR) las educadoras están privilegiando la construcción de nuevos conocimientos por medio de la exploración de aprendizajes, lo que en términos de Coll (2001) puede ser entendido como la solicitud al alumnado de información que puedan vincular al contenido o a la actividad, para así explorar y debatir ideas y propuestas; y/o la construcción de relaciones con experiencias y conocimientos que han adquirido fuera del contexto escolar. De este modo y siguiendo a Coll (2001), el alumnado, al poner en común su conocimiento, frente a las educadoras y/o sus pares, puede ampliar y enriquecer el significado de sus propios aprendizajes y el de los/as demás.

De acuerdo con Mercer (1997), el hecho que las educadoras privilegien el uso de interrogantes para pomover aprendizajes en el alumnado, se debería a que cumplen una doble función. Por un lado, promover la participación activa del alumnado y, por otro, mantener algún nivel de control sobre el rumbo de la actividad.

El hecho que las principales estrategias discursivas que despliegan las educadoras estén formuladas como interrogantes, coincide con lo señalado en la literatura (Dickinson, et al., 2008; Mercer, 1997), en la cual se concluye que las preguntas son uno de los recursos más recurrentes en el habla del profesorado; utilizandolas, como indicara Mercer (1997), con mayor frecuencia para establecer las relaciones sociales dentro del aula, lo que en el caso de los resultados se traduce en el uso, principalmente, de preguntas divergentes (PD) y de relación (PR); y, en segundo lugar y con una menor frecuencia, para favorecer aprendizajes, lo cual para esta investigación se traduce en el despliegue mayoritario de preguntas de solicitud de información (PSC) y de relación (PR).

Si bien las dos maneras clásicas de aproximarse el habla del profesorado es por medio de las relaciones interpersonales del aula y a través de los recursos que favorecen la construcción de conocimiento (Castella et al., 2007; Cubero, 2005), en el análisis del discurso de las educadoras se distinguieron estrategias discursivas vinculadas a la atención emocional (EAE) y al cuidado personal del alumnado (ECP).

Al referirnos a estas dos dimensiones discursivas, causa curiosidad que los promedios por hora y alumnado con que las educadoras despliegan estas estrategias se encuentran muy por debajo de los promedios, por alumnado y hora, que caracterizan a las estrategias promotoras de aprendizajes (EPA) y que buscan establecer las relaciones de aula (ERS).

Ante esta situación, se puede decir que las estrategias discursivas de atención emocional (EAE), las que son reflejo de un discurso que realiza manifestaciones positivas y/o atiende de manera compresiva o no, a toda niña o niño; y las de cuidado personal (ECP), las que pretenden promover hábitos de aseo, cuidado e higiene personal, enfatizando la autonomía del alumnado en dichas actividades, operan de manera diferente a las estrategias promotoras de aprendizajes (EPA) y a las que buscan establecer las relaciones interpersonales de aula (ERS).

Lo anterior se sustenta en que los recursos de antención emocional (EAE) y de cuidado personal (ECP), a diferencias de las estrategias para definir las relaciones interpersonales (ERS) y las de promoción de aprendizajes (EPA), suelen estar vinculados a actividades y situaciones concretas, por lo que el despliegue de dichos recursos comunicativos dependería, en mayor medida, de la aparición o no de esas situaciones. En el caso de los recursos de cuidado personal (ECP), aparecen, fundamentalmente, en actividades como el baño o muda. Mientras que los recursos para antender emocionalmente al alumnado (EAE) tienden a surgir repentinamente y su presencia suele depender de la aparición de conflictos entre el alumnado o de situaciones en que el niño o niña extraña a alguien (p.e. madre, padre, abuela, etc). Todas situaciones que tienden a ser esporádicas.

A lo señalado cabe sumar la posibilidad de que el horario en que se recopilaron las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado no sea el más rico para capturar los recursos vinculados a la antención emocional y el cuidado personal del alumnado.

Habiendo realizado estos alcances, el hecho que las educadoras privilegien, en la dimensión para promover el cuidado personal en el alumnado (ECP), las instrucciones

para satisfacer necesidades personales (ISNP), es reflejo de que las educadoras buscan, por medio del uso de directrices, que el alumnado satisfaga las necesidades que manifiesta de manera autónoma. Un reflejo de ello es el segmento 50.

Fragmento 50
Niño L: [tía *"el niño le pide ayuda a la adulta a cargo con el cepillado de dientes"*
E: ya niñito L, ponle pasta al cepillo solito, te cepillas los dientes y luego te limpias la boca.
(AA4. Fragmento grabación nº2, 101-102)

El fragmento 50 se ejecutó en el baño. Niño L, quien asistía a un aula heterogénea, intercultural y rural del Grupo A, solicita la ayuda de la educadora para lavarse los dientes, señalándole *[tía "el niño le pide ayuda a la adulta a cargo con el cepillado de dientes",* frente a la demanda la educadora le entrega una serie de directrices a niño L, indicándole los pasos que debe seguir para poder cepillarse con éxito los dientes y lo que debe hacer al finalizar el cepillado *ya niñito L, ponle pasta al cepillo solito, te cepillas los dientes y luego te limpias la boca.*

El uso de este tipo de recursos implica que las educadoras centran su discurso en otorgar lineamientos claros al alumnado para que pueda aprender y responder, paulatinamente, a sus demandas con éxito y de manera independiente. La privilegiación de este recurso frente a otros de la dimensión cuidado personal (ECP) puede deberse a que las instrucciones son un mecanismo de respuesta rápido, que le permite atender a todo el alumnado que demanda su apoyo, fomentando algún grado de autonomía.

Lo anterior se basa en que los diálogos vinculados a la promoción del cuidado personal se presentan, mayoritariamente, en situaciones en que existe una demanda alta, permanente y paralela del alumnado hacia la educadora (baño), donde las instrucciones se podrían definir como un recurso potencialmente eficiente para responder a dichas demandas de manera rápida e intentando fomentar la autonomía del alumnado; lo cual

las puede llevar a generalizar el despliegue y eficiencia de las instrucciones para que el alumnado satisfaga de manera independiente sus necesidades a otras actividades.

Respecto a la atención emocional del alumnado (EAE), las educadoras despliegan como recurso principal la distracción de la atención del alumnado (DA). Esto implica que las educadoras buscan, positivamente, llevar al alumnado hacia otra actividad con el fin de evitar la continuidad del suceso o problema que lo/a aqueja.

Algunos de los segmentos del fragmento 51 exhiben cómo las educadoras atienden y brindan apoyo a niñas/os por medio de la distracción hacia otro tipo de actividad. El dialogo se desarrolla entre una educadora del Grupo B y una niña que asiste a una sala cuna mayor clásica y urbana.

Fragmento 51
E: (BRAZOS), ahora vamos a jugar y verás lo bien que lo vas a pasar (.) la abuelita ya va a volver (niña L)
Niña L: (LLANTO) (E)
E: (BRAZOS) la niñita P está jugando con unos cubos ¿vamos a ver cómo juega? ya::: ¿qué hará? ºtomó el rojoº y ahora el azul, los trata de poner uno arriba del otro, pero se le calló (.) ¿la ayudamos? ¿te quieres quedar aquí jugando? (niña L) *"la adulta a cargo deja a niña L en el lugar en que está jugando niña P"*
(EB8. Fragmento grabación nº2, 549-551)

A pesar de los escasos momentos en que se presentan situaciones donde el alumnado solicite o requiera de manera explícita apoyo emocional, el hecho que las educadoras los/as acojan de manera comprensiva, distrayendo su atención de manera positiva a otras actividades, aunque sin atender de manera explícita a los motivos que generaron su malestar, es indicio de que las educadoras les entregan atención, apoyo y confianza al alumnado. Esto favorece que el alumnado desarrolle, en alguna medida, relaciones emocionales seguras y de protección, elemento básico para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo indicado se aprecia en el fragmento 51 cuando la educadora invita a niña L a jugar con niña P (*(BRAZOS) la niñita P está jugando con unos cubos ¿vamos a ver cómo juega? ya::: ¿qué hará? ºtomó el rojoº y ahora el azul, los trata de poner uno arriba del otro, pero se le calló (.) ¿la ayudamos? ¿te quieres quedar aquí jugando? (niña L) "la adulta a cargo deja a niña L en el lugar en que está jugando niña P"*), esto con el propósito de que niña L desvie su atención a otro tipo de actividad, superando el malestar que le generaba el estar lejos de su abuela.

A partir de lo que se ha destacado, se puede establecer que las educadoras disponen de diferentes estrategias discursivas para dialogar cara a cara con su alumnado, las que cumplen con propósitos diversos y son privilegiadas de manera diferente.

Si consideramos los resultados obtenidos hasta el momento y los dichos de Coll (2001), Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997) en torno a la influencia de las creencias, concepciones o visiones de mundo del profesorado en sus decisiones pedagógicas, podemos decir que, en este caso, las educadoras tienen una concepción del proceso de enseñana y aprendizaje que se basa en la definición de las relaciones sociales del aula, llevándolas a privilegiar cierto tipo de recursos discursivos por sobre otros, privilegiación que puede ser o no ser consciente (Wertsch, 1993).

Ahora bien, y como se podrá apreciar a continuación, las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con su alumnado no sólo pueden estar definidas por una forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también por una forma de ver el alumnado según lo que éste represente.

9.3. Los rasgos del habla de las educadoras a partir de los diálogos que establecen con niñas y niños. Una mirada desde el prisma del género.

Como se ha subrayado en la primera parte del documento, la práctica discursiva del profesorado y, en nuestro caso, de las educadoras, no sólo está influida por los propósitos educativos que se han establecido de manera explícita en el currículo formal, sino que también existen una serie de otros elementos que intervienen en dicha práctica, entre los que se pueden encontrar las creencias de género.

De acuerdo con Colás (2007), Jiménez (2011) y Tharp et al. (2002) algunas creencias de género forman parte del conocimiento generalizado dentro de una sociedad, lo cual – bajo la concepción de Bronfenbrenner (2002) – significa que forman parte del llamado macrosistema. Si esto es así, si existen creencias de género dominantes en una sociedad y su cultural, éstas – y según los postulados de M.Bajtín – deberían poder apreciarse en los diálogos que las personas entablan dentro de los entornos en que participan, lo cual incluye los diálogos que educadoras y alumnado sostienen dentro del aula.

Siguiendo los mismos procedimientos ya descritos para expresar los promedios con que las educadoras despliegan sus estrategias para dialogar con su alumnado durante una hora, la tabla 9.2 presenta el promedio de veces, por alumnado y hora, con que las educadoras, según el tipo de actividad y de acuerdo con el sexo del alumnado, utilizan las dimensiones bajo las cuales se agrupan sus estrategias discursivas

La decisión de indagar en la distribución de las estrategias discursivas de las educadoras según la actividad en la cual se presentan y de acuerdo al sexo del alumnado (ver tabla 9.2), se debe a que las actividades cotidianas y pedagógicas suelen ser planificadas de

manera diferente, lo cual podría afectar el nivel de influencia que ejercen las creencias de género en los rasgos que adquiera el habla de las educadoras con niñas y con niños.

Tabla 9.2 Distribución de los promedios por alumnado y hora con que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas según el *tipo de actividad* y el *sexo* del alumnado.

Categorías		Promedios por hora y alumnado (s) General	Niños	Niñas
Actividades pedagógicas	EPA	5,62 (0,96)	6,49 (1,07)	4,56 (0,78)
	ERS	9,45 (1,08)	10,23 (1,35)	8,53 (1,03)
	EAE	0,39 (0,41)	0,41 (0,48)	0,39 (0,42)
	ECP	0,47 (0,3)	0,59 (0,38)	0,34 (0,3)
	Total	**15,93 (1,85)**	**17,71 (2,21)**	**13,8 (1,59)**

Categorías		Promedios por hora y alumnado (s) General	Niños	Niñas
Actividades cotidianas	EPA	3,99 (1,24)	5,38 (1,29)	2,85 (0,96)
	ERS	9,89 (1,63)	11,99 (3,08)	8,35 (0,95)
	EAE	0,79 (0,25)	0,89 (0,53)	0,72 (0,57)
	ECP	0,73 (0,54)	0,98 (0,67)	0,57 (0,59)
	Total	**15,41 (1,78)**	**19,25 (2,75)**	**12,51 (1,22)**

Nota: EPA: Estrategias discursivas promotoras de aprendizajes; ERS: Estrategias discursivas para establecer relaciones sociales; EAE: Estrategias discursivas de atención emocional; ECP: Estrategias discursivas de cuidado personal.

Las actividades cotidianas no suelen ser organizadas como una potencial situación de aprendizaje y enseñanza, mientras que las pedagógicas sí suelen ser organizadas bajo lo que se ha definido como necesario de aprender dentro del currículum oficial. La distinción entre las actividades puede implicar niveles de conciencia e intención pedagógica diferentes, elementos que pueden facilitar o inhibir la influencia mediadora de las creencias estereotipadas de género en el habla de las educadoras.

La tabla 9.2 muestra que las educadoras, en general, por alumnado y en una hora, despliegan un total de 15,93 en las actividades pedagógicas y 15,41 en las cotidianas. De este modo y en general, las educadoras entablan, en una hora, 1,03 diálogos más con su alumnado en las actividades pedagógicas que en las cotidianas.

Al revisar cada una de las dimensiones dialógicas, se aprecia que el promedio de estrategias discursivas promotoras de aprendizajes (EPA) que despliegan las educadoras con su alumnado es mayor en las actividades pedagógicas (5,62) que en las cotidianas (3,99). Por el contrario, los recursos orientados a establecer las relaciones sociales de aula (ERS), a promover el cuidado personal (ECP) y a atender emocionalmente al alumnado (EAE) son desplegados con mayor frecuencia en las actividades cotidianas que en las pedagógicas. De esta manera, las educadoras despliegan 1,05 estrategias más en las actividades cotidianas que en las pedagógicas cuando buscan definir las relaciones sociales; en tanto, para favorecer el cuidado persona despliegan 1,55 estrategias más en las actividades cotidianas que en las pedagógicas, siendo esta diferencia de 2,03 en el caso de la dimensión antención emocional.

Al centrar la atención en el promedio total por hora con que las educadoras despliegan sus recursos discursivos con niñas y niños en cada actividad, se observa que, tanto en las actividades pedagógicas como en las cotidianas, las educadoras entablan una mayor cantidad de diálogos con alumnos que con alumnas.

De este modo y en las actividades pedagógicas, las educadoras despliegan, en una hora, un promedio total de 17,71 estrategias por niño, mientras que los diálogos que establecen con niñas descienden a un promedio total de 13,8 estrategias por hora y niña.

En el caso de las actividades cotidianas – y en comparación a las actividades pedagógicas – las educadoras aumentan los recursos que dirigen en total a niños (19,25), mientras que con niñas las educadoras disminuyen el total de estrategias dialógicas que dirigen a sus alumnas (12,51).

Lo señalado se traduce en que las educadoras despliegan un promedio total, por hora, de 1,34 estrategias más por alumno que por alumna en las actividades cotidianas, diferencia que disminuye a 1,28 estrategias en las actividades pedagógicas, lo cual significa que es en las actividades cotidiandas donde se observaría una mayor diferenciación en la cantidad de diálogos que las educadoras dirigen, en un hora, a niñas y niños.

Al profundizar en cada una de las dimensiones dialógicas que son desplegadas con niñas y niños en ambas actividades, los resultados exhiben que las educadoras, en ambas actividades y tanto para niñas como para niños, privilegian los diálogos orientados a construir las relaciones sociales del aula (ERS), seguidos de aquellos que favorecen el aprendizaje (EPA).

En otros términos, en las actividades pedagógicas, las educadoras despliegan un promedio de 10,23 estrategias dialógicas para construir las relaciones interpersonales (ERS) con niños y un promedio de 8,53 recursos comunicativos con niñas; distribución que, en el caso de los alumnos y en las actividades cotidianas, asciende a 11,99 recursos dirigidos a niños y desciende a 8,35 en el caso de las niñas; siendo los alumnos quienes, en ambas actividades, están expuestos a una mayor regulación conductual por parte de las educadoras que sus compañeras.

Respecto a los recursos discursivos orientados a promover el apredizaje en el aula (EPA), las educadoras despliegan, en las actividades pedagógicas, un promedio de 6,49 estrategias con niños y 4,56 para favorecer aprendizajes en niñas; mientras que en las actividades cotidianas y si bien los niños continúan teniendo la ventaja, las educadoras disminuyen los recursos orientados a promover conocimientos (EPA), desplegando 5,38 estrategias por niño y 2,85 por niña.

Por su parte y en comparación a las dos dimensiones recien mencionadas (EPA y ERS), las estrategias destinadas a atender emocionalmente al alumnado (EAE) y a promover la autonomía del alumnado en su cuidado personal (ECP) presentan un notorio menor despliegue en ambas actividades, tanto con niñas como con niños.

En el caso de la dimensión atención emocional (EAE), las educadoras despliegan una mayor cantidad de recursos discursivos, con niñas y con niños, en las actividades cotidianas que en las pedagógicas. En las actividades cotidianas, las educadoras despliegan un promedio por hora de 0,89 estrategias de atención emocional por niño (EAE), disminuyendo a un promedio de 0,72 estrategias por niña y hora; en tanto, en las actividades pedagógicas, el despliegue de éste tipo de recurso comunicativo desciende a un promedio de 0,41 estrategias de atención emocional por alumno y 0,39 por alumna.

Al centrar la atención en la dimensión favorecer la autonomía del alumnado en su cuidado personal (ECP) y en la misma línea que la dimensión discursiva recién mencionada (EAE), las educadoras exhiben un mayor uso de este tipo de estrategias, tanto con niñas como con niños, en las actividades cotidianas que en las pedagógicas; siendo en ambas los niños quienes tienen un mayor acceso a diálogos con las educadoras. Mientras las educadoras despliegan, en las actividades pedagógicas, un promedio de 0,59 estrategias de cuidado personal (ECP) con niños y de 0,34 estrategias con niñas; en las actividades cotidianas dichos promedios aumentan, en el caso de los niños a 0,98 estrategias por hora y para las niñas asciende a 0,57 recursos por alumna y hora.

Las diferencias que se aprecian en los promedios con que las educadoras distribuyen sus recursos discursivos con alumnos y alumnas se traducen en que, en el caso de las actividades pedagógicas, son las dimensiones para promover aprendizajes (EPA) y el

cuidado personal (ECP) las que presentan las diferencias a favor de niños más acentuadas, desplegándolas, en promedio y respectivamente, 1,42 y 1,74 veces más con ellos que con ellas. Mientras que en las dimensiones discursivas de atención emocional al alumnado (EAE) y definición de las relaciones sociales (ERS) las educadoras exhiben las diferencias menos pronunciadas, dialogando, respectivamente, 1,05 y 1,19 veces más con sus alumnos que con sus alumnas, durante una hora.

Al comparar las diferencias que establecen las educadoras en las actividades pedagógicas con aquellas que establecen al distribuir sus dimensiones discursivas, en niñas y niños, en las actividades cotidianas, el mayor diálogo que las educadoras establecen con niños en las actividades de orden pedagógico sufre algunas varaciones al centrar la atención en las actividades cotidianas.

En las actividades cotidianas, las educadoras acentúan la diferencia con que despliegan sus recursos discursivos, con niñas y con niños, en tres de las cuatro categorías dialógicas: (a) en las estrategias promotoras de aprendizaje (EPA), (b) en las de regulación conductual (ERS) y (c) en las de atención emocional (EAE); mientras que las diferencias disminuyen, levemente, al referirnos a la dimensión discursiva de cuidado personal (ECP).

En el caso de los recursos que fomentan la construcción de conocimiento (EPA), si las educadoras ya favorecían a niños con 1,42 estrategias más que a sus pares mujeres en las actividades pedagógicas, en las actividades cotidianas esta brecha aumenta, favoreciendo a niños, en promedio y por hora, con 1,89 oportunidades más que a las niñas de enriquecer sus conocimientos en las actividades cotidianas; aumento que se produce pese a que las educadoras disminuyen la cantidad de estrategias discursivas que despliegan con niñas y con niños.

En esta misma línea y en la dimensión para definir las relaciones sociales del aula (ERS), si las educadoras regulaban, en promedio y por hora, 1,19 veces más a niños que a niñas en las actividades pedagógicas, en las cotidianas esta diferencia aumenta, regulando la conducta de los niños 1,44 veces más que la de sus pares mujeres durante una hora. Este aumento se produce porque las educadoras ascienden en la cantidad de diálogos dirigidos a niños en las actividades cotidianas, mientras que con las niñas este tipo de diálogos disminuye.

En el caso de la dimensión discursiva cuidado personal (ECP) y si bien las educadoras aumentan sus diálogos promedios tanto con niñas como con niños cuando despliegan sus estrategias para favorecer el cuidado personal del alumnado (ECP) en las actividades cotidianas, las diferencias que establecen las educadoras al desplegar éste tipo de estrategias discursivas con niñas y con niños en las actividades cotidianas sufre una leve disminución respecto al uso de este tipo de recurso en las actividades pedagógicas. En otros términos, si las educadoras desplegaban, en promedio y por hora, 1,74 estrategias de cuidado personal (ECP) más con niños que con niñas en las actividades pedagógicas, en las cotidianas la diferencia a favor de los niños desciende, escasamente, a 1,72 estrategias más por hora y niño.

Por el contrario, y al igual que las dimensiones EPA y ERS, los recursos orientados a atender emocionalmente al alumnado (EAE), exhiben un aumento en la brecha de estrategias discursivas que las educadoras dirigen a niños y niñas en las actividades cotidianas. Si las educadoras dialogan en las actividades pedagógicas 1,05 veces más con niños que con niñas, en las actividades cotidianas esta diferencia aumenta a 1,24 recursos más con niños que con niñas durante una hora.

En síntesis, las educadoras privilegian, tanto en alumnas como en alumnos y en ambas actividades, el uso de estrategias para construir las relaciones interpersonales del aula (ERS) y para favorecer aprendizajes (EPA), siendo los niños, en comparación a sus pares mujeres, quienes están más expuestos, en ambas actividades y dimensiones, a un mayor control conductual y disciplinario por parte de las educadoras y a más oportunidades que les permiten enriquecer sus conocimientos. Además y respecto a estas dos categorías cabe subrayar que las educadoras exhiben una distribución más desigual de sus recursos educativos en las actividades cotidianas que en las pedagógicas.

Por otra parte, son las estrategias de cuidado personal (ECP) y atención emocional (EAE) las que presentan un menor uso en las actividades pedagógicas y cotidianas. A lo cual cabe sumar que, en el caso de la dimensión de cuidado personal (ECP), las educadoras presentan la distribución más desigual, entre todas las dimensiones dialógicas, en las actividades pedagógicas.

Por su parte, la dimensión de atención emocional (EAE) es la que presenta menos distinciones en su uso con alumnas y alumnos; siendo la dimensión dialógica donde, aparentemente, el ser niña o niño tiene menos efecto en cómo las educadoras dialoguen con ellas y ellos.

Ahora bien y pese a las variaciones que se observan en cada una de las dimensiones dialógicas y en las distintas actividades, las educadoras muestran una tendencia clara, entablan más diálogos cara a cara con niños que con niñas, brecha que aumenta en las actividades cotidianas.

Al revisar las desviaciones estándares de los promedios con que las educadoras despliegan sus categorías discursivas, en general, por niñas y niños y en cada actividad, los resultados indican que éstas tienden a ser amplias; lo cual significa que la forma en que las educadoras despliegan sus dimensiones dialógicas, en general, por niñas y niños y en cada actividad, se dispersa bastante de la media que muestran los resultados. De esta manera, la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas al dialogar cara a cara con niñas y niños puede sufrir variaciones importantes de un registro a otro y de una educadora a otra.

Los patrones discursivos que se han identificado en el habla de las educadoras (ver tabla 9.2) permiten pensar en los postulados de Bajtín (1993a), Colás (2007), Jiménez (2011) y Wertsch (1993, 1999). De acuerdo con Bajtín (1993a) el habla al ser ideológico se adapta a quien cumple el rol de oyente y a la situación. Las educadora y en función de los resultados, adaptarían sus estrategias discursivas a si es niña o niño a quien se dirigen y al tipo de actividad en que se produce el diálogo, lo cual reflejaría, en alguna medida, el carácter ideológico del discurso de las educadoras. Esto destaca lo ya advertido por Colás (2007) y Jiménez (2011), que el discurso del profesorado – en nuestro caso de las educadoras – está influido por estereotipos de género, los que – y siguiendo a Wertsch (1993, 1999) – pueden ser utilizados, privilegiados por las educadoras, de manera involuntaria al establecer diálogos cara a cara con niñas y con niños.

Si se atiende a dos de las tres dimensiones (EPA y ERS) en que las diferencias en su uso con niñas y niños aumentan en las actividades cotidianas y disminuyen en las pedagógicas. Es razonable pensar que la mayor diferencia a favor de los niños en las

actividades cotidianas[31] se deba a que son actividades que se realizan día a día, en el mismo segmento horario y, normalmente, no están planificadas como una posible situación de enseñanza y aprendizaje, lo cual podría implicar una menor regulación y consciencia de las educadoras sobre sus decisiones pedagógicas, ampliando la posibilidad de que sus estereotipos o creencias de género adquieran mayor relevancia dentro de dichas decisiones y de los diálogos que entablan con niñas y con niños en situaciones particulares.

En contraposición, la presencia de un objetivo de enseñanza y aprendizaje explícito en la planificación podría explicar por qué, en las actividades pedagógicas[32], las educadoras establecen menos diferencias en la forma en que despliegan sus estrategias dialógicas (EPA y ERS) con niñas y niños. El habla de las educadoras no sólo estaría guiada por lo que para ellas culturalmente significa ser niño o niña (y por otros factores), sino que también por el mayor o menor acercamiento de niñas y niños al aprendizaje deseado.

Estas posibles explicaciones nacen de los dichos de Escalera (2009) quien, a partir del carácter situado que autoras como Goodwin (1980) y autores como Thorne (1986) le asignan a las diferencias entre el habla de niñas y de niños, sostiene que en aquellas actividades en que el género adquiere un rol dominante o importante dentro de la situación (p.e. actividades cotidianas) las diferencias entre las formas de habla de niñas y de niños tienden a acentuarse. En cambio en aquellas instancias en que son otros factores los que adquieren relevancia (p.e. el mayor o menor acercamiento del alumnado

[31] Cabe recordar que esta definición surge de Harms et al. (2004) y Tietze y Viernickel (2010)
[32] Cabe recordar que esta definición surge de Harms, et al. (2004) y Tietze y Viernickel (2010)

a los objetivos educativos planificados de manera explícita), las diferencias entre el habla de niñas y niños se atenúan.

Bajo nuestro criterio, los argumentos de Escalera (2009) son aplicables y permiten entender, en alguna medida, por qué las educadoras de la población foco de estudio tienden a exhibir una distribución más desigual de sus diálogos (EPA y ERS) en las actividades cotidianas y no así en las pedagógicas, donde las primeras tienden a no estar definidas como potenciales situaciones de enseñanza y aprendizaje, mientras que las segundas suelen exhibir objetivos de enseñanza y aprendizaje más claros, por lo que la presencia de objetivos educativos explícitos y el mayor o menor logro de ellos podría actuar como regulador de las creencias de género de las educadoras, diminuyendo el nivel de importancia que adquieren dichas creencias en las dinámicas educativas.

Al centrar la atención en las estrategias de cuidado personal (ECP), las educadoras utilizan este tipo de recursos, en promedio y por hora, una mayor cantidad de veces con niños que con niñas en ambas actividades; siendo en las actividades cotidianas donde son desplegados con mayor frecuencia.

El aumento del uso de este tipo de recursos dialógicos (ECP) en las actividades cotidianas y con ambos sexos se puede deber a que éstos están estrechamente relacionados con una de las actividades cotidianas: el baño/muda; lo que además permite explicar su baja frecuencia, puesto que este tipo de actividad se tendía a presentar como una actividad de grupo una sola vez durante el período registrado; mientras que en las actividades cotidianas restantes y en las pedagógicas, el surgimiento de momentos de cuidado personal solía depender de la manifestación de necesidades por parte del alumnado o del tipo de actividad que desarrollaban, por ejemplo, lavarse las manos después de haber estado en el rincón del arte.

Ahora bien, el hecho que las educadoras, en ambos tipos de actividades, utilicen un promedio de estrategias de cuidado personal (ECP) superior en niños que en niñas, se podría deber a un esfuerzo especial por parte de las educadoras por favorecer la autonomía de los niños en su cuidado personal, lo que también podría provocar que los niños expesen una mayor demanda por recibir ayuda u orienación por parte de las educadoras.

Este particular esfuerzo por la promoción de la autonomía de los niños, podría ser reflejo de concepciones estereotipadas de género. Creencias que pueden estar vinculadas, por ejemplo, a una imagen de alumno como persona dependiente, lo cual, en contraposición, podría implicar una concepción de las alumnas como personas más independientes que los niños o bien que la independencia en ellas no es un rasgo tan necesario de fomentar. Reflejo de lo señalado es el fragmentos 52.

Fragmento 52
E: tú, tú lo puedes hacer solito (.) uno, dos y tres <u>sopla</u>, <u>sopla</u> (.) última vez, ¡eso! <u>muy bien</u>, lo hiciste solito (niño JA) *"la adulta a cargo anima al niño JA a que se limpie la nariz"*
(AA3. Fragmento grabación nº3, 198)

En el fragmento 52, la educadora anima reiteradamente a niño JA a que se limpie solo la nariz. Reflejo de ello es cuando le dice a niño JA *tú, tú lo puedes hacer solito (.) uno, dos y tres <u>sopla</u>, <u>sopla</u> (.) última vez, ¡eso! <u>muy bien</u>, lo hiciste solito (niño JA) "la adulta a cargo anima al niño JA a que se limpie la nariz".*

Si bien la educadora no hace referencia explícita a la necesidad de que niño JA requiera un mayor nivel de autonomía, el hecho que insista en la necesidad de que niño JA se limpie solo la nariz, podría ser indicativo de creencias en torno a la necesidad de que sus alumnos sean personas autónomas e independientes.

Una situación similar se podrá apreciar en el fragmento 57, donde la educadora reitera la necesidad de que niño R ejecute una acción de manera autónoma, utilizando como argumentos el hecho que el niño ya es fuerte y grande, lo cual sirve como aliciente para pensar que la mayor frecuencia de diálogos que establecen las educadoras con niños en situaciones de cuidado personal (ECP) puede estar impregnada de creencias estereotipadas de género.

Por su parte, las estrategias de atención emocional (EAE), si bien se presentan poco en ambas actividades, exhiben una mayor presencia en las actividades cotidianas que en las pedagógicas. Puede que la mayor presencia de situaciones en que las educadoras utilizan estrategias para atender emocionalmente al alumnado (EAE) en las actividades cotidianas se deba, por lo menos, a tres razones: (a) debido a una aparente menor intención pedagógica en las actividades de tipo cotidianas y a un mayor conocimiento del alumnado sobre lo que se hace y se espera de ellas y ellos en cada actividad, pudiendo surgir una mayor cantidad de situaciones que generen malestar emocional, ya que niñas y niños ya conocen lo que se realiza en cada actividad cotidiana, por lo que les puede ser poco atractivo participar en ellas de manera más activa; (b) en esta misma línea, en el horario en que se inició el registro – coincidiendo principalmente con la actividad cotidiana del baño – todavía llegaban niñas y niños al Jardín infantil, quienes en ocasiones manifestaban su malestar emocional porque la persona que la o lo llevó el jardín se retiraba y lo dejaba con la educadora; y (c) el hecho que las actividades pedagógicas suelan estar asociadas a situaciones menos predecibles para el alumnado, las que además pueden estar vinculadas a propuestas educativas novedosas, pudiendo contribuir a que niñas y niños concentren su atención en la actividad que se les propone, lo cual disminuiría la posibilidad de que aparezcan potenciales conflictos, ya que niñas y niños desviarían su atención hacia situaciones que las o los motiven a participar.

Ahora bien y en el caso de los niños, la mayor atención emocional que reciben en ambas actividades puede deberse, como se apreciará en la tabla 9.3, a que una de las estrategias que privilegian las educadoras para atenderlos emocionalmente se basa en disminuir la relevancia de aquello que los afecta (DI), por lo que al no ver satisfechas sus demandas emocionales los niños pueden insistir en que se les atienda, dando a conocer, nuevamente, su malestar; a lo cual se debe agregar que el mayor despliegue de estrategias orientadas a controlar la conducta del alumnado (ERS) y, en particular, la de los niños, puede generar un mayor número de situaciones de malestar emocional en ellos. Reflejo de esta atención menos comprensiva hacia los niños es el fragmento 53.

Fragmento 53
Niño M: TÍA (LLANTO) *"niño M le indica a la adulta a cargo que un compañero se llevó el auto con que jugaba"*
E: pero niñito M para qué lloras (¿) aquí hay muchos autos, escoge uno y juegas tranquilito por aquí.
Niño M: no::: mío (E)
E: a ver sin gritarme, no me grites niño M.
(EA2. Fragmento grabación nº1, 599-602)

En el diálogo participa niño M y una educadora del Grupo A que se desempeña en una sala cuna heterogénea clásica y rural. Ante el llamado de niño M, la educadora esgrime que el hecho que su compañero le haya quitado un juguete no es algo de mucha relevancia, señalando *pero niñito M para qué lloras (¿) aquí hay muchos autos, escoge uno y juegas tranquilito por aquí.* Esto es interpretado como un intento de atender a la demanda de niño M por medio de la disminución de la importancia de aquello que lo afecta. Ante esta situación niño M reacciona y adopta una actitud más desafiante frente la educadora *(no::: mío)*, ante lo cual la educadora reacciona, pero sin dar respuesta o alternativas de solución a la demanda de niño M.

El fragmento descrito es muestra de cómo la educadora, pese a acoger a niño M ante su llanto, responde a su demanda sin una intención clara de querer apoyar y comprender a niño M, lo cual la lleva a reducir la relevancia del problema que aqueja a niño M y a

intentar resolver rápidamente el conflicto, derivando en que niño M manifieste, nuevamente, su malestar emocional.

Más allá de las diferencias que se presentan en la distribución de las estrategias de atención emocional (EAE) según sea niña o niño con quien se dialogue, la baja frecuencia con que se presenta este tipo de estrategias, en ambas actividades, se podría explicar porque suelen ser situaciones que dependen de la presencia o no de conflictos entre pares o de situaciones de malestar emocional, siendo reflejo de este último punto – de la presencia de situación de malestar emocional vinculado a otros contextos de actividad social – los fragmentos 22 y 51, donde el alumnado manifiesta malestar porque extraña a la persona que lo o la fue a dejar al aula.

En términos generales, los resultados de la tabla 9.2 permiten identificar. (a) que los niños están expuestos a una mayor actividad discursiva que sus pares mujeres, y (b) que esta brecha tiende a aumentar en las actividades que se han definido como cotidianas; hecho que por lo demás ya fue advertido por Subirats y Brullet (1988), quienes concluyen que a las niñas se les otorga una menor atención en aquellas actividades menos formales, donde "(…) parece descender el esfuerzo del docente por atender a todos (…)" (p.140). El hecho que las autoras asocien las actividades menos formales con un menor esfuerzo del profesorado por brindar atención a todo el alumnado permite establecer el vínculo con las actividades que hemos denominado como cotidianas. Estas últimas pueden ser entendidas como menos formales en la medida que tienden a carecer de un objetivo educativo explícito, pudiendo revestir un menor nivel de 'importancia', lo cual podría provocar que las decisiones, el discurso y el actuar de las educadoras estén menos orientados por fines pedagógicos, provocando – como destaca Escalera

(2009) – que el género, para nosotras, los estereotipos de género adquieran un rol relevante dentro del aula.

A partir de los resultados podemos pensar – tal como lo anunciaran Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2007, 2011) – que los estereotipos o creencias de género de las educadoras pueden estar actuando como herramientas que median la relación y particularmente el diálogo que establecen cara a cara con su alumnado, lo cual y siguiendo a Colás y Villaciervos (2007) implica poner especial atención a aquellas creencias de género que forman parte de la educación escolar. Reflejo de ello son los resultados de la tabla 9.3. En la tabla se expone, detalladamente, los promedios con que las educadoras despliegan cada una de sus estrategias dialógicas según sea niña o niño con quien dialogan, durante una hora.

Como se advirtiera en la tabla 9.1, en general, las educadoras despliegan un promedio total de 15,79 estrategias dialógicas por hora y alumnado, de las cuales 9,56 están destinadas a establecer las relaciones sociales del aula con el alumnado (ERS), siendo la dimensión dialógica más desplegada durante una hora por las educadoras; a esta le siguen los recursos para favorecer el aprendizaje en el alumnado (EPA), siendo desplegados un promedio de 5,21 veces por hora y alumnado. En tercer lugar, las educadoras utilizan las estrategias para promover el cuidado personal en el alumnado (ECP), siendo desplegadas 0,54 veces por hora y alumnado; en tanto, son las estrategias de atención emocional (0,49) las que, en promedio, menos utilizan las educadoras durante una hora y por alumnado.

Tabla 9.3. Distribución del promedio de estrategias discursivas que las educadoras despliegan en una hora según si es *niña o niño* con quien dialogan.

Categoría	Dimensión	Estrategia discursiva	Promedio por hora y alumnado (s) General	Niños	Niñas
EPA	EPASI	PSC	1,18 (0,73)	1,45 (1,1)	0,96 (0,69)
		PD	0,86 (0,43)	0,96 (0,56)	0,78 (0,55)
		PC	0,5 (0,44)	0,84 (0,65)	0,16 (0,27)
		PR	1,12 (0,64)	1,26 (0,82)	1,02 (0,67)
	EPAE	ELA	0,57(0,42)	0,78 (0,64)	0,44 (0,35)
		EIA	0,7 (0,49)	0,82 (0,61)	0,64 (0,52)
	EPAP	ARA	0,09 (0,11)	0,11 (0,18)	0,08 (0,18)
		OP	0,12 (0,15)	0,13 (0,19)	0,13 (0,22)
	EPAC	CP	0,07 (0,12)	0,09 (0,17)	0,09 (0,24)
	Total		**5,21 (1,23)**	**6,21 (1,2)**	**4,13 (1,11)**
ERS	ERSAD	ISC	0,79 (0,)	0,97 (0,65)	0,64 (0,35)
		IPCD	0,85 (0,4)	1,01 (0,58)	0,73 (0,48)
		D	0,46 (0,26)	0,81 (0,52)	0,11 (0,16)
		CST	0,02 (0,04)	0,04 (0,15)	0 (0)
	ERSCN	ESC	0,66 (0,35)	0,73 (0,46)	0,61 (0,38)
		C	0,48 (0,27)	0,61 (0,44)	0,4 (0,25)
	ERSCP	EPCF	0,64 (0,35)	0,78 (0,48)	0,55 (0,36)
		IPCF	0,98 (0,36)	1,03 (0,48)	0,98 (0,59)
		RP	0,94 (0,37)	1,08 (0,53)	0,83 (0,44)
	ERSEBT	PC	0,88 (0,34)	1,05 (0,57)	0,77 (0,47)
		PD	1,2 (0,43)	1,27 (0,59)	1,17 (0,56)
		PR	1,29 (0,35)	1,45 (0,69)	1,24 (0,74)
	Total		**9,56 (1,21)**	**10,67 (1,99)**	**8,49 (0,99)**
EAE	EAEAC	DA	0,28 (0,26)	0,27 (0,32)	0,35 (0,43)
		DI	0,14 (0,23)	0,26 (0,45)	0,05 (0,12)
	EAENAE	EC	0,09 (0,2)	0,05 (0,15)	0,15 (0,31)
	Total		**0,49 (0,46)**	**0,53 (0,53)**	**0,47 (0,87)**
ECP	ECPM	ASNP	0,03 (0,06)	0,03 (0,09)	0,02 (0,06)
		PCRP	0,03 (0,06)	0,05 (0,09)	0,02 (0,13)
	ECPO	EFCSNP	0,16 (0,18)	0,25 (0,31)	0,08 (0,18)
		ISNP	0,34 (0,28)	0,42 (0,36)	0,3 (0,33)
	Total		**0,54 (0,37)**	**0,69 (0,48)**	**0,4 (0,39)**
TOTAL			**15,79 (1,79)**	**18,09 (2,37)**	**13,48 (1,59)**

Nota: PSC: Preguntas de solicitud de información; PD: Preguntas divergentes; PC: Preguntas convergentes; PR: Preguntas de relación; ELA: Explicaciones para lograr aprendizajes; EIA: Entrega información adicional; ARA: Alienta a realizar actividades; OP: Oportunidades para participar; CP: Correcciones periféricas; ISC: Instrucciones para suprimir conductas; IPCD: Instrucciones promotoras de conductas disciplinarias; D: Desaprobaciones: CST: Castigos; ESC: Explicaciones para suprimir conductas; C: Condiciones; EPCF: Explicaciones para promover conductas formativas; IPCF: Instrucciones para promover conductas formativas; RP: Refuerzo positivo; PC: Preguntas convergentes; PD: Preguntas divergentes; PR: Preguntas de relación; DA: Distrae atención; EC: Explicaciones para consolar; DI: Disminuye importancia; ASNP: Alienta a satisfacer necesidades personales; PCRP: Promueve el cuidado y reconocimiento de pertenencias; EFCSNP: Explicaciones que fomenten el cuidado y satisfacción de necesidades personales; ISNP: Instrucciones para satisfacer necesidades personales.

Desde el prisma del género, el total general de estrategias que las educadoras utilizan con su alumnado (15,79) aumenta a un promedio total de 18,09 estrategias discursivas cuando se contemplan sólo los recursos dialógicos desplegados con niños en una hora; mientras que en el caso de las niñas, el promedio total de recursos que se despliegan con ellas desciende a 13,48 estrategias por hora y alumna. En otras palabras, los alumnos tienen un promedio de 1,34 oportunidades más que las niñas de dialogar con las educadoras durante una hora.

Esta ventaja de los niños se traduce en que, en casi todas las estrategias discursivas pertenecientes a las diferentes dimensiones y categorías dialógicas, las educadoras despliegan más sus recursos discursivos con ellos que con ellas. Aunque hay algunas excepciones, ya sea porque la distribución de las estrategias no está influida por el hecho de ser niña o niño o porque ésta favorece a las primeras.

Los recursos dialógicos que presentan el mismo promedio de distribución, por hora y en niñas y niños, son: las oportunidades de participar, OP (0,09) de la categoría promover (EPAP) y las correcciones periféricas, CP (0,13) de la categoría corregir (EPAC), ambas estrategias forman parte la dimensión promover aprendizajes (EPA).

Por su parte, las estrategias discursivas que buscan distraer la atención del alumnado dolido/a o triste (DA) y entregarles explicaciones para consolar al alumnado (EC), las que pertenecen, respectivamente, a la categoría atender emocionalmente al alumnado rehuyendo los motivos de malestar (EAENAE) y atender emocionalmente abordando los motivos de malestar (EAEAC) de la dimensión de atención emocional (EAE), son desplegadas, en promedio y por hora, una mayor cantidad de veces con niñas que con niños.

Al revisar cada una de las dimensiones en que se agrupan los recursos dialógicos que despliegan las educadoras con su alumnado, se aprecia que las educadoras utilizan, tanto para dialogar con niñas como con niños, una mayor cantidad de recursos destinados a construir las relaciones interpersonales dentro del aula (ERS), seguidos de las estrategias orientadas a la promoción de aprendizajes (EPA); mientras que, en tercer y cuarto lugar y en el caso de los niños, despliegan, respectivamente, los recursos para favorecer la independencia del alumnado en su cuidado personal (ECP) y las estrategias de atención emocional (EAE); situación que se invierte en el caso de las niñas, desplegando, en tercer lugar, las estrategias de atención emocional (EAE) y, en cuarto y último lugar, los recursos orientados a promover la autonomía de las alumnas en su cuidado personal (ECP).

Respecto a la dimensión de estrategias para establecer las relaciones sociales (ERS), las educadoras despliegan, en general, un promedio de 9,56 estrategias por hora y alumnado; promedio que aumenta al contemplar sólo aquellas estrategias destinadas a construir las relaciones de aula con niños (10,67), mientras que en el caso de las niñas el promedio de estrategias que se despliegan con ellas desciende a 8,49 recursos por hora y niña. De este modo, las educadoras controlan el comportamiento de cada niño 1,26 veces más que el de las alumnas durante una hora, siendo esta diferencia la tercera más acentuada, después de las estrategias para promover aprendizajes (EPA) y las de cuidado personal (ECP).

Al revisar la dimensión de estrategias promotoras de aprendizaje (EPA), las educadoras despliegan, en general, un promedio total de 5,21 estrategias por hora y alumnado, total que aumenta a 6,21 recursos promotores de aprendizajes (EPA) cuando se considera sólo el promedio de recursos destinados a niños en una hora; en tanto que por niña dicho

total desciende a 4,13 estrategias para favorecer aprendizajes en ellas (EPA). En otras palabras, cada niño tiene 1,5 oportunidades más que sus compañeras de ampliar sus aprendizajes, brecha que se transforma en la segunda más acentuada entre todas las dimensiones discursivas.

Respecto a la dimensión promotora del cuidado personal (ECP), las educadoras despliegan en general un promedio total de 0,54 estrategias dialógicas por alumnado y hora, total que asciende a 0,69 cuando se consideran sólo los recursos utilizados con niños y desciende a 0,4 cuando se despliegan sólo con niñas. Si bien este tipo de recursos comunicativos son desplegados con menor frecuencia que los anteriores (ERS y EPA), son los que presentan la diferencia más acentuada. Esto se traduce en que las educadoras promueven la autonomía de los alumnos 1,73 veces más, por hora y niño, que la autonomía de las niñas.

Por su parte, las estrategias de atención emocional (EAE) son desplegadas, en general, un promedio total de 0,49 veces por hora y alumnado, total que aumenta a 0,53 estrategias por hora al considerar sólo aquellos recursos destinados a los alumnos, mientras que disminuye a 0,47 estrategias por hora y alumna. De este modo, las educadoras atienden emocionalmente a los niños 1,13 veces más que a las alumnas durante una hora, siendo esta diferencia la menos pronunciada entre las cuatro dimensiones discursivas.

Al concentrar la atención en cada una de las categorías e indicadores que componen a las cuatro dimensiones bajo las cuales se han organizado las estrategias discursivas de las educadoras, se observa que las cuatro estrategias que más despliegan las educadoras con su alumnado en general (PR y PD de ERSBT, y PSC y PR de EPASI) coinciden con las cuatro estrategias que más despliegan con niños y con niñas; aunque el orden

con que las educadoras despliegan dichas estrategias con niñas y niños sufre algunas variaciones.

Las educadoras dialogan con sus alumnos, principalmente y en primer lugar, a través de las preguntas de relación, PR (1,45) de la categoría de recursos encubiertos (ERSEBT) y de las preguntas de solicitud de información, PSC (1,45) de la categoría solicitud de información (EPASI). En tanto que, en segundo lugar y con niños, dialogan por medio del uso de preguntas divergentes, PD (1,27) de la categoría encubierta (ERSEBT), la cual pertenece a la dimensión estrategias discursivas para establecer relaciones sociales (ERS), seguidas de las preguntas de relación, PR (1,26) de la categoría solicitud de información (EPASI), la cual pertenece a la dimensión dialógica promover aprendizajes (EPA).

En el caso de las niñas y si bien las educadoras privilegian con ellas los mismos recursos discursivos que favorecen con niños, el orden con que se despliegan con niñas difiere respecto al orden con que se utilizan con niños. Así, las educadoras privilegian, en primer y segundo lugar, las preguntas de relación, PR (1,24) y divergentes, PD (1,17) de la categoría de recusos encubiertos (ERSEBT), la cual pertenece a la dimensión discursiva establecer las relaciones sociales del aula (ERS). Mientras que, en tercer y cuarto lugar, privilegian las preguntas de relación, PR (1,02) y de solicitud de información, PSC (0,96) de la categoría solicitud de información (EPASI), la cual pertenece a la dimensión dialógica promover aprendizajes (EPA).

Si bien las educadoras privilegian los mismos recursos al dialogar cara a cara con niñas y niños, la frecuencia promedio con que los utilizan es mayor en niños que en niñas y el orden con que los favorecen difiere según si es niña o niño con quien los despliegan.

Al revisar las estrategias discursivas a través de las cuales las educadoras establecen más diferencias, entre niñas y niños, en su distribución promedio y por hora, se aprecia que el primer lugar lo ocupan las desaprobaciones (D), las cuales se despliegan 7,36 veces más con niños que niñas durante una hora. Dicha estrategia forma parte de la categoría de estrategias abiertas y directas (ERESAD) de la dimensión para construir las relaciones sociales del aula (ERS). En segundo lugar, están las preguntas convergentes (PC), las cuales se utilizan 5,25 veces más con niños que con niñas, durante una hora. Esta estrategia está bajo la categoría solicitud de información (EPASI), perteneciente a la dimensión para promover aprendizajes (EPA). El tercer recurso que las educadoras despliegan de manera más desigual es la disminución de la importancia de aquello que aqueja al alumnado (DI), siendo utilizado 5,2 veces más con alumnos que con alumnas durante una hora. Esta estrategia se ubica bajo la categoría atender emocionalmente al alumnado rehuyendo los motivos de su malestar (EAENAE), la cual pertenece a la dimensión atender emocionalmente al alumnado (EAE). En tanto que, el cuarto recurso discursivo que exhibe la distribución más desigual son las explicaciones que fomentan el cuidado y satisfacciones de necesidades personales, EFCSNP (3,13), estrategia que pertenece a la categoría orientar (ECPO) de la dimensión dialógica promover el cuidado personal del alumnado (ECP).

No obstante, existen dimensiones cuyas categorías e indicadores casi no distinguen según sea niña o niño o bien simplemente no distinguen. Al igual que, como se ha advertido, existen unos cuantos recursos que se despliegan, en promedio y por hora, una mayor cantidad de veces con niñas que con niños.

Así, la estrategia de castigo (CST) de la categoría recursos abiertos y directos (ERSAD) que forman parte de la dimensión construir las relaciones interpersonales del aula (ERS)

se despliega, en promedio y por hora, sólo 0,04 veces con niños y ninguna vez con niñas; aunque el hecho que sólo se despliegue con alumnos puede generar una idea de las diferencias que se prodrían encontrar en la relación que se construye con ellos y la que se construye con ellas. En tanto, el despliegue de las estrategias discursivas para otorgar oportunidades de participación, OP (0,13) de la categoría promover (EPAP) y las correcciones periféricas, CP (0,09) de la categoría corregir (EPAC), ambas de la dimensión promover aprendizajes (EPA), no presentan diferencias en su distribución promedio por hora, según si es niña o niño con quien las educadoras entablan diálogos.

A lo dicho se suma, que los recursos discursivos distraer la atención del alumnado dolido o triste (DA) de la categoría atender emocionalmente rehuyendo los motivos de malestar (EAENA) y entregarles explicaciones para consolar al alumnado (EC) de la categoría atender emocionalmente abordando los motivos de malestar (EAEAC), de la dimensión de atención emocional (EAE), son desplegadas, en promedio y por hora, una mayor cantidad de veces con niñas que con niños. En otros términos, las educadoras cuando atienden al alumnado emocionalmente (EAE) despliegan, en promedio y en una hora, 1,3 estrategias más con niñas que con niños para distraer su atención (DA), así como despliegan 3,33 explicaciones más con niñas que con niños para consolarlas frente a su malestar emocional (EC).

Respecto a este último punto, cabe indicar que, si bien en la dimensión de atención emocional (EAE) las niñas son favorecidas en dos de las tres estrategias (DA y EC), el hecho que la estrategia disminuir importancia (DI) se despliegue más con niños y esté dentro de los cuatro recursos a través de los cuales las educadoras más diferencias exhiben al utilizarlo con niñas y con niños, permite entender por qué, pese a la ventaja de las niñas en dos de las tres estrategias de la dimensión de atención emocional (EAE),

el promedio total de la dimensión indique que las educadoras despliegan más sus recursos comunicativos de atención emocional con niños que con niñas.

Al hacer una revisión más profunda de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para dialogar cara a cara con niños y con niñas, se pueden encontrar algunos elementos importantes de destacar.

En la dimensión estrategias discursivas promotoras de aprendizaje (EPA) se aprecia que, del total de nueve estrategias discursivas identificadas en el habla de las educadoras, siete son desplegadas, en promedio y por hora, una mayor cantidad de veces con niños que con niñas. Estos resultados se podrían traducir – a partir de las ideas de Koch (2003), She (2000) y Tharp et al. (2002) – en que las niñas están expuestas, en comparación a sus pares hombres, a una menor cantidad de potenciales diálogos que les permitirían ampliar y profundizar sus aprendizajes.

Al considerar los tres principales recursos comunicativos que utilizan las educadoras para promover aprendizajes, se aprecia que tanto en niñas como en niños privilegian las mismas estrategias dialógicas, aunque y como se ha advertido, el recurso que más privilegian con ellas (PR) difiere del que más privilegian con ellos (PSC), a lo cual cabe agregar que el promedio con que las educadoras despliegan las estrategias más utilizadas con sus alumnas (PR, PSC y PD) está por debajo de los promedios que exhiben los recursos discursivos que más se despliegan con niños (PSC, PR y PD).

En otras palabras y en orden de privilegiación, las educadoras favorecen el aprendizaje en niñas por medio de las preguntas de relación, PR (1,02), seguida de las preguntas de solicitud de información, PSC (0,96) y de las preguntas divergentes, PD (0,78). En tanto con niños, favorecen la construcción de conocimiento, en primera instancia, a través de

las preguntas de solicitud de información, PSC (1,45), seguidas de las preguntas de relación, PR (1,26) y de las preguntas divergentes, PD (0,96); siendo cada estrategia dialógica desplegada un promedio mayor de veces con niños que con niñas.

Además de ser los alumnos quienes tienen más posibilidades que sus pares mujeres de enriquecer su conocimiento, el hecho que las educadoras favorezcan, en primera instancia, estrategias dialógicas diferentes para promover el aprendizaje en alumnos (PSC) y en alumnas (PR), conlleva favorecer o privilegiar formas de pensamiento distintas.

Al favorecer, principalmente, la construcción de aprendizajes en niños por medio de interrogantes de solicitud de información (PSC), lo que las educadoras buscan es que los alumnos hagan manifiesto su conocimiento respecto a algo en particular, lo cual – bajo los términos de Coll (2001) – puede ser definido como solicitar información al alumnado que se considera significativa para la situación educativa, mientras que para Mercer (1997) las PSC se ubicarían dentro de las estrategias de obtención de conocimiento. En el caso de las niñas, las educadoras fomentan la construcción de aprendizajes, principalmente, a través de preguntas de relación (PR), es decir, las educadoras no sólo les piden que hagan manifiesto su conocimiento en torno a algo, sino que además reflexionen y determinén cuál es el vínculo entre, por lo menos, dos aspectos; lo cual, al ir más allá de la mera manifestación de un conocimiento, implica el uso de habilidades mentales más complejas. De acuerdo a la recopilación que hace Coll (2001), las preguntas de relación (PR) formarían parte de aquellos recursos en que el profesorado tiene como meta que el alumnado relacione lo que hace o dice con experiencias y conocimientos previos, que no necesariamente se han adquirido en contextos educativos formales. Ahora bien, pese a esta aparente ventaja de las niñas y

siguiendo las ideas de Tharp et al. (2002), al ser ellas quienes están expuestas a una menor cantidad de estrategias promotoras de aprendizaje, la posibilidad de experimentar diversas formas de pensamiento se ve reducida.

El hecho que las educadoras, a través de sus diversas estrategias dialógicas para favorecer aprendizajes: (a) otorguen más oportunidades de ampliar, profundizar y adquirir nuevos conocimientos a niños que a niñas, (b) desplieguen con niños, como recurso principal, interrogantes de menor complejidad cognitiva (PSC), siendo este tipo de interrogantes y como se indicó, la segunda estrategia que más privilegian las educadoras para dialogar con niños y (c) exhiban la distribución más desigual, dentro de la dimensión promover aprendizajes (EPA), al desplegar las preguntas convergentes (PC), recurso que es utilizado como medio para verificar el conocimiento del alumnado, permite pensar que el mayor uso de estrategias de promoción de aprendizajes (EPA) con niños y el uso de estrategias de menor complejidad cognitiva (PSC y PC) podría estar vinculado, no sólo a una idea de los alumnos como personas más interesantes o capaces que las niñas (She, 2000), sino también al uso de este tipo de recursos discursivos como un mecanismo de control sobre el comportamiento de los alumnos (Koch, 2003), puesto que el recurso que más se privilegía con ellos para favorecer aprendizajes (PSC) y el que presenta la distribución más desigual (PC) son mecanismos discursivos que buscan que los niños expresen un conocimiento concreto sin requerir una mayor elaboración por parte de los alumnos. En tanto, en el caso de las niñas y pese a tener menos oportunidades de enriquecer sus aprendizajes por medio de diálogos con las educadoras, la privilegiación de preguntas de relación (PR) puede ser interpretada como una estrategia discursiva que tiene como único propósito favorecer aprendizajes, puesto que requiere de una mayor reflexión de las educadoras en su formulación y de una mayor

complejidad en la respuesta por parte de las niñas. Estos dichos se basan en fragmentos como el que se expone a continuación.

Fragmento 54
E: [¿qué son estos? (.) miren, estos los vemos en varias partes, ¿qué son? (…) a ver niño S, ¿sabes qué son?
Niño S: *"toma de una repisa una pelota pequeña y comienza a manipularla"*
E: a ver, niño S ¿qué son estos? (.) ¿qué son? (…) ºmiraº, ¿es una 'a' o una 'e'?
Niño S: (XX) *"sigue manipulando la pelota pequeña"*
E: ºmiraº, aquí también hay una pelota, y es pequeña, como la tuya (…) pero ¿qué son estos? (…) ¿son letras o números? (niño S) *"una de las adultas toma a pelota que tenía niño S"*
(AB13. Fragmento grabación nº3, 422-426)

El fragmento 54 presenta el diálogo entre niño S, quien asiste a un nivel heterogéneo clásico urbano, y una educadora del Grupo B. En el diálogo se aprecia cómo la educadora realiza una serie de preguntas convergentes (*¿es una 'a' o una 'e'?; ¿son letras o números?*) y de solicitud de información (*¿sabes qué son?; ¿qué son estos? (.) ¿qué son?; pero ¿qué son estos?*) a niño S con un doble sentido, introducir la temática de la actividad y capturar la atención de niño S, ya que éste se distrae constantemente con un material.

El diálogo 54 es reflejo del principal recurso que las educadoras privilegian con niños (PSC), así como de la estrategia discursiva a través de la cual establecen más diferencias en su distribución (PC) con niños y con niñas. El fragmento transcrito permite pensar que el mayor acceso que tienen los niños a diálogos educativos, así como la privilegiación de estrategias dialógicas de menor exigencia cognitiva (PSC) con niños y el notorio mayor uso de estrategias de verificación de conocimientos (PC) con ellos y no con ellas, no sólo podría estar asociado, como indica She (2000), a una concepción de los alumnos como personas más interesantes, sino que también, y siguiendo las ideas de Koch (2003), puede ser utilizado como un mecanismo de control sobre la conducta de los alumnos, para así intentar desarrollar las actividades y alcanzar los propósitos educativos.

Respecto a la construcción de las relaciones interpersonales con el alumnado (ERS) y debido al mayor uso que le dan las educadoras a este tipo de estrategias dialógicas, es que se describirán todos aquellos recursos que son desplegados a lo menos una vez por hora.

Las educadoras despliegan, una vez por hora, dos tipos de recursos discursivos con sus alumnas. En primer lugar, privilegian las preguntas de relación, PR (1,24) y, en segunda instancia, las preguntas divergentes, PD (1,17). En el caso de los niños despliegan, en promedio y por lo menos una vez por hora, seis tipos diferentes de estrategias para definir las relaciones del aula, privilegiando las preguntas de relación, PR (1,45), las preguntas divergentes, PD (1,27), seguidas del refuerzo positivo, RP (1,08), de las preguntas convergentes, PC (1,05), de las instrucciones para promover conductas formativas, IPCF (1,03) y de las instrucciones para promover conductas disciplinarias, IPCD (1,01).

Si bien los dos primeros recursos que las educadoras privilegian con niños (PR y PD) coinciden con las dos estrategias más utilizadas con niñas (PR y PD), se aprecia que los alumnos están expuestos, en promedio y en una hora, a una mayor diversidad y cantidad de estrategias que buscan regular su comportamiento.

Un ejemplo de la mayor exposición de niños que de niñas a diálogos para construir las relaciones sociales del aula son las preguntas de relación (PR), las preguntas convergentes (PC) y las instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD). Cada una de estas estrategias es desplegada, respectivamente, 1,17, 1,36 y 1,38 veces más por cada niño que por cada niña en una hora.

A lo señalado cabe sumar dos elementos. En primer lugar, que el único recurso para definir las relaciones interpersonales del aula (ERS) que las educadoras usan exclusivamente con niños son los castigos (CST), aunque este tipo de estrategia dialógica es la menos utilizada por las educadoras; y, en segundo lugar, el recurso discursivo a través del cual las educadoras establecen la mayor diferencia en su distribución son las desaprobaciones (D), siendo desplegadas un promedio de 0,81 veces por hora y alumno y de 0,11 veces por hora y alumna, lo cual significa que las educadoras despliegan 7,36 veces más las desaprobaciones con niños que con niñas durante una hora.

En definitiva y al revisar los promedios con que se despliegan las estrategias para construir las relaciones interpersonales del aula (ERS) durante una hora, las educadoras tienden a construir las relaciones con el alumnado principalmente por medio de dos categorías dialógicas: (a) los recursos encubiertos (ERSEBT), donde el alumnado debe interpretar y otorgar el sentido correcto a las intenciones que las educadoras expresan por medio de sus enunciados, definición que nace de la propuesta de Brown y Levinson (1978) y de la interpretación que Castellà et al. (2007) realizan de la teoría de Brown y Levinson; y (b) los recursos abiertos e indirectos con cortesía positiva (ERSCP), lo cual implica – siguiendo a Brown y Levinson (1978) y Castellà et al. (2007) – que la intención de las educadoras es construir las relaciones de aula a través de estrategias discursivas que reflejen una relación más cercana y amigable al momento de dar a conocer sus intenciones, haciendo uso, por ejemplo, del refuerzo positivo (RP), como medio para destacar al alumnado y alcanzar su propósito.

La privilegiación de este tipo de recursos (ERSEBT y ERSCP) muestra, como se indicó en la tabla 9.1 y como también lo indicaron Castellà et al. (2007), algún grado de

preocupación por parte de las educadoras en el efecto que puedan tener sus enunciados sobre el alumnado, así como un intento de llevar a niñas y niños a reflexionar en torno a su conducta, incentivando que adopten el comportamiento que, bajo su juicio, es el adecuado.

Reflejo de la preocupación que manifiestan las educadoras en el efecto que tengan sus dichos en su alumnado es el siguiente fragmento. El diálogo se produce entre una educadora del Grupo C y niño N, quien asiste a una sala cuna mayor clásica y rural.

Fragmento 55
E: niñito N, cuando vamos al baño tenemos que respetar nuestro turno (.) todos somos importantes, por eso hay que respetar el turno de todos (.) eso, muy bien, así todos nos llevamos bien y nadie pelea].
(EC20. Fragmento nº2, 25)

El fragmento 55 exhibe cómo la educadora despliega con niño N una de las estrategias discursivas que pertenece a una de las dos categorías que más privilegian las educadoras para definir las relaciones sociales con el alumnado, nos referimos a los recursos abiertos e indirectos con cortesía positiva (ERSCP). Como se mencionó, el uso de este tipo de recursos es reflejo – en alguna medida – de la preocupación de las educadoras por el efecto que sus dichos pueden tener en niños y niñas. En el fragmento transcrito, se observa cómo la educadora utiliza el refuerzo positivo (RP) y las explicaciones para promover conductas formativas (EPCF) – pertenecientes a la categoría de estrategias dialógicas abiertas e indirectas con cortesía positiva (ERSCP) – como un medio para incentivar la aparición de una conducta que, bajo el juicio de la educadora, es deseable. Las explicaciones formativas y el refuerzo se aprecian cuando la educadora le dice a niño N *niñito N, cuando vamos al baño tenemos que respetar nuestro turno (.) todos somos importantes, por eso hay que respetar el turno de todos (.) eso, muy bien, así todos nos llevamos bien y nadie pelea].*

En concreto, el fragmento 55 es reflejo de cómo la educadora manifiesta algún grado de preocupación por el efecto que puedan tener sus enunciados sobre niño N, lo cual se aprecia en el esfuerzo que realiza por explicarle a niño N la necesidad de que respete su turno y el de sus compañeros/as, para así evitar conflictos; a lo cual suma el refuerzpo positivo como mecanismo que ayuda a mantener la conducta deseada.

Pese al uso general de estrategias que denotan algún grado de preocupación por parte de las educadoras en el efecto de sus dichos en el alumnado, la mayor atención al comportamiento de niños y de niñas y en particular al de los primeros; el uso exclusivo del castigo (CST) como estrategia dialógica con niños; el mayor uso de desaprobaciones (D) con alumnos que con alumnas; sumado al despliegue de una mayor cantidad de estrategias abiertas y directas (ERSAD) con niños que con niñas, categoría a la cual pertenence el castigo (CST) y las desaprobaciones (D), pone en juego, como lo indicaran Hamre y Pianta (2001), la posibilidad de los niños de adaptarse a las demandas escolares y de tener éxito en su rendimiento escolar. Esto se sustenta en que la mayor atención a las relaciones interpersonales que se construyen con niñas y niños, así como el mayor despliegue de estrategias abiertas y directas con alumnos (ERSAD), lo cual implica que las educadoras tienden a manifestar una baja preocupación por los efectos de sus dichos en ellos, puede contribuir a que los espacios educativos del aula se transformen en un entorno poco agradable para niñas y niños, pero sobre todo para los últimos; dificultando su interés por aprender y participar de las actividades, lo cual puede provocar – siguiendo a Coffey y Delamont (2000) – un aumento de las conductas que las educadoras consideran inapropiadas para una situación en particular.

La particular atención que las educadoras brindan a niños en el establecimiento de las relaciones sociales del aula (ERS) y la tendencia a exhibir una menor preocupación por

los efectos de sus dichos en los alumnos (ERSAD) se puede apreciar en el siguiente fragmento.

Fragmento 56
E: niño J nunca más vuelvas a tirarle el pelito así a la amiguita, eso es muy feo, los amigos no se lo hacen a otros amigos, porque les duele.
Niño J: *"le tira por segunda vez el pelo a su compañera"*
E: parece que hoy no andamos con un buen día, aquí te quedas un ratito, hasta que yo te diga (niño J)
(AB11. Fragmento grabación nº3, 608-610)

El fragmento 56 expone el diálogo entre una educadora del Grupo B y niño J, quien asiste a un nivel heterogéneo clásico y rural. El diálogo muestra cuatro estrategias discursivas diferentes. Tres de ellas (D, CST e ISC) pertenecen a la categoría de recursos abiertos y directos (ERSAD) y una de ellas (ESC) a la categoría de recursos discursivos con cortesía negativa.

En el diálogo recién transcrito, la educadora despliega desaprobaciones (D) (*eso es muy feo*), instrucciones para suprimir la conducta (ISC) de niño J (*niño J nunca más vuelvas a tirarle el pelito así a la amiguita*) y explicaciones para suprimir conductas (*los amigos no se lo hacen a otros amigos, porque les duele.*). Ante la negativa de niño J de dejar a un lado su comportamiento, la educadora toma la decisión de castigarlo (CST) (*parece que hoy no andamos con un buen día, aquí te quedas un ratito, hasta que yo te diga (niño J)*), sin intentar, a través de otros recursos discursivos (p.e. RP, C, entre otros), que niño J abandone su actuar.

El fragmento 56 es ejemplo, no sólo de los recursos que se despliegan, principalmente (ISC y D) y exclusivamente (CST) con alumnos, sino también de una posible menor preocupación de las educadoras por los efectos que sus dichos pueden generar en los niños, en su interés por participar de las actividades y en su estado emocional.

Al revisar las dimensiones de cuidado personal (ECP) y atención emocional (EAE) se aprecia que, a diferencia de las dimensiones ya descritas (EPA y ERS), todas sus categorías e indicadores se despliegan menos de una vez por hora y alumnado, por lo que el criterio de selección utilizado para destacar los recursos discursivos que más despliegan las educadoras con niñas y niños para construir las relaciones de aula (ERS) no puede ser utilizado para las dimensiones dialógicas de cuidado personal (ECP) y de atención emocional (EAE).

Más allá de este alcance, las estrategias dialógicas que las educadoras privilegian con niñas y niños para promover el cuidado personal (ECP), son, en primer lugar y para ambos, las instrucciones para que niñas o niños satisfagan de manera autónoma sus necesidades (ISNP) y, en segundo lugar y para ambos, las explicaciones que fomentan el cuidado y satisfacción de sus necesidades personales de manera independiente (EFCSNP), siendo esta última la que presenta la diferencia más acentuada a favor de los niños, desplegándola 3,13 veces más con niños que con niñas durante una hora.

En tercer lugar y en el caso de las niñas, las educadoras favorecen tanto las estrategias promotoras del cuidado y reconocimiento de pertenencias (PCRP) como los recursos que las alientan a satisfacer sus necesidades personales (ASNP) y en el caso de los niños utilizan primero, las estrategias promotoras del cuidado y reconocimiento de pertenencias (PCRP) y luego los recursos que los alientan a satisfacer sus necesidades personales (ASNP).

Al observar el orden con que las educadoras privilegian sus recursos dialógicos de cuidado personal (ECP) con niñas y niños se puede decir que, en general, favorecen los mismos recursos para incentivar su autonomía en la satisfacción de sus necesidades. Sin embargo, los resultados exhiben que todos los recursos pertenecientes a la dimensión

estrategias de cuidado personal (ECP) se utilizan más con niños que con niñas, lo cual se podría deber, como ya se ha advertido, a que son reflejo de un esfuerzo particular por promover la autonomía o independencia de los niños.

El hecho que las educadoras en la dimensión dialógica para promover el cuidado personal (ECP), así como también en la dimensión para definir las relaciones interpersonales de aula (ERS), presenten un promedio de distribución, por hora y alumnado, mayor en niños que en niñas en todas las estrategias dialógicas, puede ser indicativo, por ejemplo, de una concepción de los alumnos como personas agresivas, inquietas y dependientes; y de una concepción de alumnas como personas menos agresivas e inquietas y más independientes que los niños o bien y como se indicara en párrafos anteriores, que la independencia en ellas no es un rasgo tan necesario de fomentar.

El siguiente diálogo es un ejemplo de cómo las creencias de género podrían mediar el habla que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado, determinando el tipo de estrategias discursivas que despliega con niñas y con niños.

Fragmento 57
Niño R: (XX) las mangas (E)
E: ¿qué pasa con tus mangas? ¿no te las puedes subir? (…) mira así se suben (niño R) *"la adulta a cargo le muestra a niño R cómo subirse las magnas del delantal"*
Niño R: no p(u)edo (E)*"indica que no con su cabeza en reiteradas ocasiones y con voz de tristeza"*
E: ¿eres un niño grande y fuerte o no niño R?
Niño R: *"asiente con la cabeza"*
E: entonces si eres grande y fuerte lo puedes hacer solito, vamos, ahora tú (niño R)
(AA3. Fragmento grabación nº2, 15-20)

El fragmento 57, la cual se ejecutó en el período del baño, presenta el diálogo entre una educadora del Grupo A y un niño que asiste a un nivel medio menor clásico urbano. El fragmento exhibe cómo la educadora despliega una de las estrategias discursivas

orientadas a promover la autonomía de niño R en su cuidado personal, develando ciertas concepciones sobre lo que significa ser alumno.

En concreto, la educadora despliega una serie de explicaciones (EFCSNP) (*mira así se suben (niño R) "la adulta a cargo le muestra a niño R cómo subirse las magnas del delantal"; entonces si eres grande y fuerte lo puedes hacer solito, vamos, ahora tú (niño R)*) que buscan que niño R comprenda por qué debe satisfacer solo su necesidad de subirse las mangas. En este último recurso la educadora esgrime como razones el hecho que el niño es grande y fuerte, por eso debe ser capaz de satisfacer sus necesidades de manera independiente.

El fragmento seleccionado permite vislumbrar algunas ideas respecto por qué las educadoras utilizan una mayor cantidad de estrategias de regulación conductual y cuidado personal con niños que con niñas. Esto podría deberse – siguiendo las ideas de Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) – a que sus estrategias discursivas están mediadas por una visión particular y diferenciada de concebir a alumnos (hombres) y alumnas (mujeres), influenciando la cantidad y forma de entablar las relaciones sociales en las diferentes actividades del aula.

Finalmente, los recursos comunicativos destinados a atender emocionalmente al alumnado (EAE) muestran que las educadoras privilegian, en primera instancia, tanto con niños como con niñas, la estrategia que busca distraer la atención del alumnado, de manera positiva, hacia algo que logre disminuir su malestar emocional (DA). Sin embargo y respecto al segundo y tercer recurso que, respectivamente, privilegian las educadoras para atender emocionalmente al alumnado, en el caso de las niñas recurren a las explicaciones de consuelo (EC), seguidas de las estrategias que disminuyen la importancia del malestar de las niñas (DI); mientras que en el caso de los niños utilizan,

como segundo recurso, las estrategias que disminuyen la importancia (DI) del malestar del niño, seguidas por las explicaciones de consuelo (EC).

Si bien las educadoras privilegian con ambos, la estrategia distraer la atención (DA), cabe señalar que esta estrategia, en el caso de las niñas, presenta un promedio de uso por hora mayor que el resto de los recursos que se despliegan con ellas; mientras que en el caso de los niños supera, escasamente, al recurso dialógico que disminuye la importancia de las emociones de los alumnos (DI). Esto quiere decir que, efectivamente, las educadoras para atender emocionalmente a las alumnas privilegian el distraer su atención, de manera positiva, hacia otras actividades (DA); en tanto que en el caso de los niños se debaten entre el uso de estrategias de distracción de la atención (DA) y de disminución de la importancia de las emociones que aquejan a los alumnos (DI).

En el caso de los alumnos, el debate de las educadoras en el uso de DA y DI puede funcionar – de acuerdo a las ideas expresadas por Coffey y Delamont (2000) – como un posible factor que ayuda a perpetuar o potenciar aquellas conductas que, a juicio de las educadoras, no son adecuadas para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los niños tendrían menos posibilidades, que las niñas, de satisfacer sus necesidades afectivas. A lo cual cabe agregar que, en promedio, las educadoras disminuyen la importancia de aquello que aqueja a los alumnos (DI) 5,2 veces más que a las alumnas, transformándose en el tercer recurso que presenta la distribución más desigual entre niñas y niños en una hora.

Los siguientes fragmentos permiten comparar la forma que adquieren estos dos recursos dialógicos (DA y DI). El diálogo 58 se desarrolla en el rincón de la lectura entre una educadora del Grupo A y una alumna que asiste a una sala cuna heterogenea clásica y urbana. Mientras que el 59, el cual también se lleva a cabo en el rincón de la lectura,

exhibe el diálogo entre una educadora del Grupo C y un niño que asiste a una sala cuna heterogénea intercultural y rural.

Fragmento 58

E: [niña M, ¿qué te pasó? ¿por qué lloras? (.) vamos a ver unas láminas (¿) (BRAZOS) *"la niña M llora porque la pasaron a botar"*
Niña M: (XX XX) (LLANTO) (E)
(EA1. Fragmento grabación nº2, 493-494)

Fragmento 59

E: ¿desde cuándo tan sensible mi niñito T? (BRAZOS) si fue pequeñito, no es para llorar así, verdad (¿) *"algo le pasó a niño T en la mano que se la muestra a la adulta a cargo mientras ésta lo tiene en brazos"*
Niño T: (LLANTO) (E)
E: pero ya, si fue poquito (CARIÑO) (niño T)
(EC17. Fragmento grabación nº1, 157-159)

El fragmento 58 exhibe el tipo de diálogo que se construye cuando las educadoras despliegan como recurso de atención emocional el distraer la atención del alumnado hacia otra actividad (DA). El hecho que las educadoras tiendan a privilegiar con niñas el uso de la estrategia distraer la atención (DA) se traduce en que acogen positiva y comprensivamente a las alumnas, brindándoles apoyo y confianza, para así ayudarles a superar el malestar. El intento de la educadora por distraer la atención de niña M se aprecia en enunciados como, y frente al llanto de la niña, *[niña M, ¿qué te pasó? ¿por qué lloras? (.) vamos a ver unas láminas (¿) (BRAZOS) "la niña M llora porque la pasaron a botar"*, lo cual va acompañado de expresiones de cariño por parte de la educadora, tales como tomar en brazo a niña M, denotando – en alguna medida – apoyo y comprensión por parte de la educadora, pero rehuyendo las razones del malestar.

Por su parte, el segmento 59 exhibe cómo la educadora disminuye la relevancia de aquello que aqueja a niño T, lo cual se aprecia en dichos como: *¿desde cuándo tan sensible mi niñito T? (BRAZOS) si fue pequeñito, no es para llorar así, verdad (¿) "algo le pasó a niño T en la mano que se la muestra a la adulta a cargo mientras ésta lo tiene en brazos"*. En este caso la educadora tiende a priorizar su opinión respecto a los hechos, antes de ayudar y comprender a niño T, lo cual la lleva a reducir la relevancia de aquello que aqueja a niño T, situación que no contribuye a que el niño deje de llorar, frente lo cual la educadora intenta, nuevamente y por medio de la

disminución de la importancia de aquello que aqueja a niño T (*pero ya, si fue poquito (CARIÑO) (niño T)*), que supere lo que le genera malestar emocional.

La tendencia de las educadoras a brindarles de manera comprensiva apoyo emocional a las niñas y la menor exposición, en comparación a los niños, a diálogos que busquen regular su conducta, puede contribuir a que las alumnas tengan menos conflictos dentro del contexto educativo, pudiendo aceptar con mayor facilidad las reglas del contexto escolar. Por el contrario y en el caso de los niños, el uso de estrategias orientadas a disminuir la relevancia de aquello que los aqueja y el mayor control de su conducta, puede implicar una mayor presencia de conflictos conductuales y una menor aceptación de las reglas escolares. Estas suposiciones nacen de las conclusiones de Hamre y Pianta (2001), quienes señalan que los rasgos que adquiera la relación profesorado – alumnado es un predictor de la conducta del alumnado (y de su éxito académico), siendo un predictor especialmente importante en el caso de los niños.

Finalmente, al concentrar la atención en las desviaciones estándares (s) de los promedios por hora con que las educadoras de la población foco de estudio despliegan sus estrategias discursivas cara a cara con niñas y con niños, se observa que las desviaciones son amplias. Esto implica que la manera en que las educadoras despliegan sus recursos con alumnas y alumnos puede sufrir variaciones importantes, tanto de un registro a otro como de una educadora a otra.

A partir de los resultados expuestos se puede definir, tal como lo hicieran Castellà et al. (2007), al habla de las educadoras de la población foco de estudio como un tipo de género discursivo, ya que – dentro del período observado – desplegaron estrategias discursivas comunes para dialogar, cara a cara, con su alumnado, lo cual permitió organizar dichos recursos en indicadores, categorías y dimensiones.

La organización de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado en indicadores, categorías y dimensiones, permitió identificar aquellos recursos que las educadoras, en términos de Wertsch (1993), privilegian con su alumnado en general y con niñas y niños en particular, siendo indicativo del carácter ideológico que M.Bajtín le asigna al habla y – como señalan Colás y Villaciervos (2007), Jiménez (2011) y Wertsch (1999) – de la mediación de estereotipos, como los de género, en el habla de las personas (p.e. educadoras) y en cómo éstas guíen, consciente o no, el rumbo de la conversación.

De acuerdo a la propuesta de Wertsch (1999), el hecho que las educadoras puedan no ser conscientes de la forma en que dialogan con niñas y niños, dificultaría su capacidad para apreciar cómo la forma en que apoyan afectivamente al alumnado difiere según sea niña o niño con quien dialogan; así como también dificultaría su capacidad para percatarse de que el acceso del alumnado a diálogos educativos está definido, en parte, por si éste es niña o niño; y que su insistencia en el comportamiento de unos, y no tanto en el de otras, genera y construye formas distintas de experimentar los espacios y propuestas educativas.

A partir de lo señalado, y de acuerdo a los dichos de Subirats y Brullet (1988), podemos establecer que la manera con que las educadoras de la población foco de estudio despliegan sus recursos discursivos con niñas y niños, es reflejo del segundo lugar que tienden a ocupar las alumnas en los entornos educativos formales y del protagonismo que suelen ostentar los alumnos; aunque este protagonismo, y de acuerdo a los resultados, implica una mayor exposición a situaciones y formas de habla que pueden obstaculizar la construcción de ambientes educativos propicios para la enseñanza y aprendizaje.

Los resultados expuestos hasta el momento han permitido alcanzar, principalmente, tres objetivos: (a) identificar las estrategias dialógicas que utilizan las educadoras con su alumnado, (b) las funciones o propósitos con que las despliegan, pudiendo organizarlas bajo indicadores, éstos en categorías y las categorías en dimensiones y (c) estudiar el habla de las educadoras y, en particular, sus estrategias dialógicas, desde una perspectiva de género. Este último objetivo permitió reconocer cómo las educadoras distribuyen sus estrategias con niñas y con niños, el tipo de recurso que favorecen o privilegian con unas y otros y vislumbrar algunas incipientes ideas respecto a las posibles creencias de género que podrían estar influyendo las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas por un lado y niños por el otro.

Capítulo 10. Resultados de la fase dos. Investigación cuantitativa……. 371

10.1. Las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños que asiste al Primer Ciclo de Educación Infantil. Una mirada de género…….. 373

10.1.1. Las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños desde el prisma del género…….. 374

10.1.2. Las estrategias discursivas de las educadoras según su estrato muestral y en función de si dialogan con niñas o niños…… 394

10.2. Las creencias de género de las educadoras de niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil…… 436

10.2.1. Construcción de un modelo sobre las creencias de género de las educadoras……. 437

10.2.2. Las creencias de género de las educadoras según su estrato muestral.. 460

10.3. Correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños y sus creencias de género…….. 475

10.4. Las estrategias discursivas de las educadoras, sus creencias de género y la calidad de proceso de los ambientes educativos para niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil…… 496

10.4.1. La calidad de proceso de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil según el estrato muestral al que pertenecen las educadoras……... 497

10.4.2. Correlación de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con su alumnado y de sus creencias de género con la calidad de proceso de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños……... 521

10.4.2.1. Correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños y la calidad de proceso del ambiente educativo en que se desempeñan…….. 522

10.4.2.2. Correlación entre las creencias de género de las educadoras y la calidad de proceso del ambiente educativo al cual asiste el alumnado 546

10.5. Modelo explicativo de la relación entre las estrategias discursivas que despliegan las educadoras con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas destinadas al Primer Ciclo de Educación Infantil…… 551

10. Resultados de la fase dos. Investigación cuantitativa.

En este capítulo se presentan los resultados de la fase cuantitativa del estudio. La fase tiene dos propósitos (a) generar, a partir de los datos obtenidos de la fase uno, una guía que permita observar, medir y caracterizar, de manera pertinente y desde una perspectiva de género, las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío; y (b) determinar la relación entre las creencias de género que portan las educadoras, la forma en que despliegan sus estrategias comunicativas con niñas y niños y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan.

Para ello se seleccionaron aquellas estrategias discursivas pesquisadas en la fase uno de investigación y que permiten apreciar diferencias en la forma en que las educadoras dialogan cara a cara con niñas y niños. Estas estrategias fueron organizadas en una guía de observación y aplicadas en 120 educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío. Lo señalado permitió establecer la utilidad de la guía y la relación entre las creencias de género que portan las educadoras, la forma en que despliegan sus estrategias discursivas con niñas y niños y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que trabajan.

De este modo, son tres los elementos que orientan el presente capítulo: (a) la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con alumnas y alumnos, (b)

sus creencias de género y (c) la calidad de proceso que caracteriza a los ambientes educativos en que se desempeñan.

A partir de los resultados que se expondrán se podrá saber, desde el prisma del género, ¿qué indicadores, categorías y dimensionesdel sistema de análisis se constituyen como relevantes para formar parte de la guía de observación?, ¿cómo se pueden organizar los indicadores, categorías y dimensiones que formarán parte de la guía, de tal manera que refleje su propósito, sea comprensible y de aplicación sencilla?, se sabrá si las definiciones de las dimensiones, categorías e indicadores que componen la guía son confiables; si es un medio válido para observar, medir y caracterizar las diferencias de género que establecen las educadoras de la muestra al desplegar sus estrategias dialógicas con niños y con niñas; si la guía de observación, junto a sus dimensiones, categorías e indicadores, es representativa y generalizable a la población total de educadoras que se desempeña en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío; y si es útil disponer de un instrumento que permita comprender, reflexionar y mejorar, desde una perspectiva de género, la práctica educativa. Además, se sabrá ¿cómo distribuyen las educadoras sus estrategias discursivas con niñas y con niños y qué rasgos adquieren las estrategias discursivas que son desplegadas con niñas por un lado y con niños por el otro?, se sabrá ¿cuáles son las creencias de género que portan las educadoras y cómo se relacionan con la manera en que despliegan sus estrategias discursivas con alumnas y alumnos?, se sabrá ¿qué características adquiere la calidad de proceso de las aulas en que trabajan las educadoras y cómo se relaciona la forma en que utilizan sus estrategias discursivas con niñas y niños con la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan?, también se sabrá ¿cuál es la relación que existe entre las creencias de género que portan las educadoras y la calidad de proceso de las aulas en que trabajan y

cómo se relacionan las creencias de género de las educadoras, la forma en que utilizan sus estrategias discursivas con niñas y niños y la calidad de proceso de las aulas?

10.1. Las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil. Una mirada de género.

Las dimensiones discursivas que se seleccionaron para esta segunda fase reúnen a las estrategias dialógicas promotoras de aprendizaje (EPA) y a aquellas que permiten establecer las relaciones sociales del aula (ERS). Dentro de la dimensión para fomentar la construcción de conocimiento (EPA) se seleccionaron la categoría para solicitar conocimiento (EPASI), junto a todos sus indicadores (PSC, PD, PR y PC), y la categoría extender (EPAE), junto a sus respectivos indicadores (ELA e EIA). Mientras que para la dimensión dialógica construir las relaciones interpersonales del aula (ERS) se seleccionaron todas sus categorías (ERSAD, ERSCN, ERSCP y ERSEBT) y sus respectivos indicadores (ISC, IPCD, D, ESC, C, EPCF, IPCF, RP, PD, PC y PR).

Cabe recordar que las dimensiones y recursos comunicativos que se presentan en esta segunda fase corresponden a todos aquellos que cumplieron con los criterios establecidos para poder formar parte de la guía de observación, citerios que fueron explicados en el apartado 8.2.

De este modo, aquellas dimensiones, categorías e indicadores que se apreciaron en la fase uno y que no se encuentran en esta segunda fase, quedaron excluidos por no cumplir con los criterios de selección indicados.

Dicho esto y en primera instancia, se describen, desde el prisma del género, los resultados relativos a las dimensiones, categorías y estrategias dialógicas que conforman la guía de observación. Los resultados se presentan en función del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de la muestra desplegaron sus recursos comunicativos en general y con niñas y niños en particular. Al igual que se presenta el grado de confiabilidad de los indicadores, de su organización en categorías y dimensiones.

En segundo y último lugar, se muestra la distribución promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras, de los diferentes estratos muestrales, desplegaron sus estrategias dialógicas con niñas, con niños y con el alumnado en general.

10.1.1. Las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños desde el prisma del género.

A continuación se presentan los resultados relativos a las dimensiones dialógicas que las educadoras despliegan en general y con niñas y niños en particular; y se ahondará en la forma en que las educadoras utilizan, en general y con alumnas y alumnos, cada una de las estrategias discursivas que forman parte de las dimensiones que componen la guía.

La tabla 10.1 muestra la distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras despliegan las dimensiones discursivas para entablar diálogos con niños y niñas.

Tabla 10.1. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras despliegan sus *dimensiones discursivas* para entablar diálogos con niños y niñas.

	Promedios por alumnado y hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
EPA	4,78 (2,83)	5,68 (5,13)	4,04 (3,33)
ERS	8,35 (3,55)	10,17 (5,46)	6,65 (3,86)
Total	13,13 (5,43)	15,84 (9,42)	10,69 (6,47)

Nota: EPA: Estrategias discursivas promotoras de aprendizaje; ERS: Estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales.

[a] n=120

*α= ,82

De acuerdo con la tabla 10.1, del total de cuatro dimensiones discursivas identificadas en el diálogo que las educadoras establecen cara a cara con su alumnado, dos de ellas se seleccionaron para formar parte de la guía de observación, las estrategias para establecer las relaciones sociales del aula (ERS) y las estrategias discursivas para promover aprendizajes (EPA).

Al revisar el promedio general, por alumnado y hora, con que las educadoras desplegaron cada dimensión, se aprecia que, en total, utilizaron un promedio por hora de 13,13 estrategias dialógicas por alumnado, de las cuales 4,78 están destinadas a fomentar la construcción de conocimiento (EPA) y 8,35 a definir las relaciones sociales del aula (ERS).

Al examinar el promedio de estrategias desplegadas por las educadoras según sea niña o niño con quien dialogan, los resultados exhiben que el promedio total de recursos que se despliegan por hora y niño (15,84) es superior al promedio general y total (13,13), mientras que en el caso de las niñas el promedio total de estrategias que se despliegan con ellas durante una hora es inferior (10,69), no sólo al promedio general y total de recursos dialógicos (13,13) que despliegan las educadoras, sino que también al

promedio de estrategias que las educadoras usan para dialogar con niños durante una hora (15,84).

De acuerdo a cada dimensión dialógica, de un promedio total de 15,84 estrategias discursivas destinadas a los alumnos, 5,68 están dirigidas a promover la construcción de conocimientos (EPA) y 10,17 a establecer las relaciones sociales dentro de la sala de clases (ERS). En el caso de las niñas, de un promedio total de 10,69 estrategias comunicativas que se despliegan con cada una de ellas durante una hora, las educadoras destinan 4,04 para promover aprendizajes (EPA) y 6,65 para definir las relaciones interpersonales del aula (ERS).

De este modo, las educadoras despliegan en promedio y tanto con niñas como con niños, más estrategias para construir las relaciones sociales (ERS) que recursos para fomentar la elaboración de aprendizajes (EPA). Al igual que, en ambas dimensiones discursivas, dialogan más con alumnos que con alumnas.

Pese a que las educadoras aumentan sus dialogos tanto con niñas como con niños cuando buscan construir las relaciones sociales, la brecha en la distribución de este tipo de estrategia se acentúa, levemente, a favor de los niños. Mientras las educadoras promueven la construcción de aprendizajes (EPA), en promedio y por hora, 1,41 veces más en niños que en niñas, al querer definir las relaciones sociales (ERS) las educadoras aumentan la brecha, desplegando, en promedio y por hora, 1,53 estrategias discursivas más con niños que con niñas. Esto deriva en que las educadoras despliegan, en promedio y por hora, un total de 1,48 estrategias discursivas más con niños que con niñas.

Al revisar la desviación estándar (s) de los promedios por hora con que las educadoras usan sus recursos dialógicos con niñas y niños, se aprecia que las desviaciones son amplias. Esto quiere decir que la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas vinculadas a las dimensiones para construir aprendizajes (EPA) y definir las relaciones sociales del aula (ERS) puede sufrir variaciones importantes, puesto que los resultados que obtienen las educadoras se dispersan bastante respecto a la media.

Finalmente, para la confiabilidad de la guía de observación se evaluó la consistencia interna de las dimensiones discursivas que conforman la guía. Este procedimiento se hizo a través del Alpha de Cronbrach (α). Se obtuvo un Alpha de ,82, el cual permite concluir que la guía exhibe una confiabilidad buena. Esto implica que el conjunto de indicadores que forman parte de la guía se correlacionan entre sí y permiten medir el propósito para el cual se construyó la guía.

Al revisar las estrategias dialógicas que forman parte de las dos dimensiones recién descritas (EPA y ERS), se aprecia – en términos de Wertsch (1993) – que las educadoras privilegian cierto tipo de recursos dialógicos por sobre otros, que no dan las mismas oportunidades de aprendizaje a niñas y niños y que la forma en que configuran las relaciones de aula difieren según sea niña o niño con quien dialoga.

La tabla 10.2 presenta las seis estrategias discursivas (PSC, PD, PC, PR, ELA e EIA) vinculadas a la dimensión promover aprendizajes (EPA). En la tabla se expresa el promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras desplegaron sus estrategias dialógicas cara a cara con niñas, con niños y en general; al igual que el mínimo y máximo de recursos dialógicos que las educadoras desplegaron por niña y niño durante una hora.

Tabla 10.2. Promedio, Mínimo y Máximo, por alumnado y hora, con que las educadoras despliegan sus *estrategias discursivas para promover aprendizajes* en niñas y niños.

	Promedios por alumnado y por hora (s)			**Mín.**		**Máx.**	
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**
PSC	1,06 (0,66)	1,22 (1,66)	0,93 (0,76)	0	0	9,67	4,44
PD	0,49 (0,36)	0,56 (0,53)	0,45 (0,44)	0	0	4,67	2,11
PC	0,63 (0,43)	0,74 (0,76)	0,52 (0,52)	0	0	5	3,55
PR	1,08 (0,67)	1,25 (1,16)	0,93 (0,76)	0	0	9,67	4,22
ELA	0,30 (0,29)	0,46 (0,45)	0,24 (0,28)	0	0	2,83	1,48
EIA	1,18 (0,91)	1,45 (1,67)	0,98 (1,07)	0,13	0	14,67	5,67
Total	4,78 (2,83)	5,68 (5,13)	4,04 (3,33)	0,44	0	45,67	20,22

Nota: PSC: Pregunta solicitud información; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación; ELA: Explicación para lograr aprendizaje; EIA: Entrega información adicional.

[a] n=120

* α= ,74

La tabla 10.2 muestra que en general las educadoras despliegan un promedio total, por alumnado y hora, de 4,78 estrategias para favorecer la construcción de conocimiento (EPA); siendo la estrategia entrega información adicional (EIA) la que más despliegan para favorecer la construcción de conocimiento (1,18), seguida por las preguntas de relación, PR (1,08) y por las preguntas para solicitar información, PSC (1,06). Mientras que el recurso dialógico que menos privilegian para promover conocimiento son las explicaciones para lograr aprendizajes (ELA), desplegándolas en promedio 0,30 veces por hora y alumnado.

Al revisar la distribución de estas estrategias según se despliegan con niñas o niños, se aprecia que las educadoras utilizan, todas sus estrategias diálogicas promotoras de aprendizajes (EPA), una mayor cantidad de veces con niños que con niñas. Esto provoca que los niños tengan, en promedio y por hora, 1,41 posibilidades más que las niñas de entablar diálogos cara a cara con las educadoras y que les permitan enriquecer sus conocimietos.

El mayor acceso de los niños a dialogos que amplíen y profundicen sus aprendizajes se traduce en que las educadoras despliegan entre 1,24 y 1,92 estrategias promotoras de aprendizaje (EPA) más con niños que con niñas durante una hora; siendo las preguntas divergentes (PD) la estrategia discursiva a través de la cual menos diferencias establecen al promover aprendizajes (1,24); mientras que las explicaciones para lograr aprendizajes (ELA) y la entrega de información adicional (EIA) son los recursos dialógicos a través de los cuales más diferencias establecen al favorecer aprendizajes en alumnas y alumnos, desplegándolas, respectivamente, 1,92 y 1,48 veces más con niños que con niñas durante una hora.

Cabe destacar que la estrategia entrega información adicional (EIA), además de ser el segundo recurso dialógico que las educadoras despliegan de manera más desigual, es también el que más privilegian con niñas y niños para favorecer la construcción de conocimiento (EPA).

La tendencia de las educadoras a favorecer a los niños por sobre las niñas al entablar diálogos que fomenten la construcción de aprendizajes, también se observa en el mínimo y máximo de recursos dialógicos que pueden llegar a desplegar por niño y niña durante una hora.

En el caso de los mínimos, la tabla 10.2 exhibe que la mayoría de los recursos dialógicos que despliegan las educadoras con su alumnado pueden llegar a no ser utilizados, tanto con niñas como con niños, durante una hora. La única excepción a esta tendencia es la estrategia entrega información adicional (EIA), la cual es desplegada un mínimo de 0,13 veces por hora, pero sólo con alumnos, ya que con las alumnas las educadoras pueden llegar a no desplegar, durante una hora, ninguna de sus estrategias para favorecer aprendizajes en alumnas.

Lo anterior implica que las educadoras, en total, usan un mínimo de 0,44 estrategias promotoras de aprendizaje por niño y hora; mientras que con las niñas las educadoras pueden llegar a no dialogar con ellas, durante una hora, cuando el propósito es favorecer la construcción de conocimiento. La posibilidad de que las educadoras lleguen a no promover aprendizajes cara a cara con sus alumnas durante una hora llama la atención, razón por la cual se decidió revisar con mayor profundidad los resultados. Estos indican que la posibilidad de que las educadoras lleguen a no usar EPA con sus alumnas en una hora, se debe a que sólo una de las educadoras de la muestra no desplegó, cara a cara y con sus alumnas, estrategias discursivas para favorecer aprendizajes durante una hora, por lo que podemos presumir que, en general, las educadoras si dialogan con niñas, durante una hora, para favorecer sus aprendizajes; aunque la frecuencia de dichos diálogos tiende a ser inferior a la que establecen con niños.

Respecto al máximo de estrategias dialógicas, las educadoras pueden llegar a desplegar, en todo momento, un máximo de estrategias con niñas inferior al máximo de recursos que pueden llegar a usar con niños durante una hora, siendo la estrategia dialógica que más usan las educadoras para promover aprendizajes en niñas y en niños (EIA) la que puede llegar a presentar la mayor diferencia entre los máximos con que se despliegan con niñas (5,67) y con niños (14,67). Por el contrario, son las explicaciones para lograr aprendizajes (ELA) el recurso dialógico donde el maximo de veces que puede llegar a ser desplegado con niñas (1,48) y niños (2,83), durante una hora, presenta la distribución menos desigual.

La tendencia de las educadoras a entablar una mayor cantidad de diálogos promotores de aprendizajes con niños, genera que, en total, el máximo de recursos dialógicos promotores de aprendizajes (EPA) que pueden llegar a desplegar por cada niño y

durante una hora sea de 40,67 estrategias, mientras que por niña este número desciende a un máximo de 20,22 estrategias por alumna y hora.

Al concentrar la atención en cómo las educadoras promueven el aprendizaje en niñas por un lado y en niños por el otro, se aprecia, en primer lugar, y como se ha reiterado, que las educadoras privilegian más la construcción de aprendizajes en niños que en niñas, lo cual se observa en que algunas de las estrategias dialógicas son desplegadas, por lo menos, una vez por hora y por niño; mientras que en el caso de las niñas ninguno de los recursos es utilizado, por lo menos, una vez por hora y alumna.

En segundo lugar y considerando los tres recursos que más privilegian las educadoras para promover aprendizajes en niñas y niños, se puede decir que las educadoras, tanto con niñas como con niños privilegian el despliegue de los mismos recursos para promover aprendizajes, pero esta distribución no es igual, los tres recursos discursivos que más utilizan las educadoras para favorecer aprendizajes son desplegados, en promedio y por hora, una mayor cantidad de veces con niños que con niñas.

En otros términos, la estrategia discursiva que más utilizan las educadoras para favorecer la construcción de conocimiento en el alumnado es la entrega de información adicional (EIA), desplegándola, en promedio y por hora, 1,45 veces por cada alumno y 0,98 veces por alumna. En segundo lugar y en el caso de las niñas, las educadoras privilegian tanto las preguntas de relación, PR (0,93) como las de solicitud de iformación, PSC (0,93); en tanto que con los niños, la segunda estrategia que más utilizan son las preguntas de relación (PR), desplegándolas 1,25 veces por hora y niño; seguida de las preguntas de solicitud de información (PSC), la que es desplegada 1,22 veces por hora y niño.

De esta manera, en niñas y niños las educadoras fomentan la construcción de conocimiento por medio de los mismos recursos, siendo la cantidad de veces que despliegan dichos recursos con niños y niñas lo que diferencia las oportunidades del alumnado de acceder a nuevos y mejores aprendizajes. Son los niños quienes tienen más oportunidades de profundizar y ampliar sus aprendizajes, mientras que las niñas ven mermadas sus posibilidades de aprendizaje. Esto se aprecia en que los tres recursos comunicativos (EIA, PR y PSC) que las educadoras más privilegian con niños alcanzan un promedio de uso por sobre el promedio de uso de la estrategia dialógica que más se privilegia con niñas (EIA).

Al indagar en la desviación estándar (s) del promedio de veces, por hora, con que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes (EPA) en niñas y niños, se aprecia que las desviaciones son amplias. Esto quiere decir, al igual como se mencionó para la tabla 10.1, que la manera en que las educadoras despliegan sus diferentes estrategias discursivas para favorecer aprendizajes (EPA) en niñas y niños puede sufrir variaciones importantes, puesto que los resultados que obtienen las educadoras se dispersan bastante respecto a la media.

Por último, las estrategias discursivas que componen la dimensión estrategias promotoras de aprendizajes (EPA) no se presentan bajo las categorías teoricas en que habían sido organizadas en la fase uno. Esto se debe a que la confiabilidad de la categoría extender (EPAE), la cual contenía originalmente a las estrategias explicaciones para lograr aprendizajes (ELA) y entrega de información adicional (EIA), presentó un Alpha de Cronbrach (α) pobre (,54), siendo indicativo de la poca relación que existe entre estas dos estrategias. Esto provocó la disolución de las categorías teóricas que definían a la dimensión y bajo las cuales se agrupaban los diferentes recursos discursivos promotores de aprendizaje que utilizaban las educadoras. De este

modo, se organizó a todas las estrategias discursivas bajo una única dimensión: Estrategias discursivas promotoras de aprendizajes (EPA), permitiendo alcanzar un Alpha de Cronbrach (α) de (,74). De esta manera, las estrategias discursivas que componen la dimensión estrategias promotoras de aprendizaje (EPA) se relacionan de manera aceptable.

Al centrar la atención en la segunda dimensión discursiva que compone la guía de observación, la tabla 10.3 expone los resultados relativos a los 11 recursos dialógicos (ISC, IPCD, D, ESC, C, EPCF, IPCF, RP, PD, PC y PR) que componen la dimensión estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales dentro del aula (ERS). La tabla muestra los promedios, mínimos y máximos, por alumnado y hora, con que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula con niñas y niños.

Tabla 10.3. Promedio, Mínimo y Máximo, por alumnado y hora, con que las educadoras despliegan sus *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* con niñas y niños.

	Promedios por alumnado y por hora (s)			**Mín.**		**Máx.**	
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**
ISC	0,99 (0,59)	1,32 (0,92)	0,66 (0,47)	0,11	0	4,93	2,33
IPCD	1,36 (0,62)	1,09 (0,89)	1,05 (0,64)	0,06	0,25	4,50	4,17
D	0,84 (0,53)	1,41 (0,90)	0,51 (0,38)	0	0	4,67	1,83
ESC	0,66 (0,37)	0,87 (0,59)	0,45 (0,35)	0	0	3,50	1,83
C	0,14 (0,21)	0,18 (0,29)	0,07 (0,12)	0	0	2	0,67
EPCF	0,59 (0,37)	0,75 (0,55)	0,44 (0,38)	0,03	0,06	3,05	1,89
IPCF	1,40 (0,76)	1,54 (1,14)	1,35 (1)	0,06	0,08	9,33	6,56
RP	0,58 (0,39)	0,64 (0,68)	0,49 (0,16)	0	0	5,33	2,33
PD	0,86 (0,49)	0,98 (0,65)	0,81 (0,63)	0,17	0	4	3,33
PC	0,04 (0,08)	0,04 (0,09)	0,03 (0,10)	0	0	0,40	0,87
PR	0,88 (0,51)	1,05 (0,66)	0,82 (0,62)	0,17	0	4	3,33
Total	8,35 (3,55)	10,17 (5,46)	6,65 (3,86)	1,17	1,67	37,67	20,44

Nota: ISC: Instrucciones para suprimir conducta; IPCD: Instrucciones para promover conductas disciplinarias; D: Desaprobaciones; ESC: Explicaciones para suprimir conductas; C: Condiciones; EPCF: Explicaciones promotoras de conductas formativas; IPCF: Instrucciones promotoras de conductas formativas; RP: Refuerzo positivo; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación.

[a] n=120

*α= ,84

En general, las educadoras utilizan las estrategias que componen la dimensión para definir las relaciones sociales del aula, por alumnado y hora, un total de 8,35 veces; siendo las instrucciones (IPCF, IPCD e ISC) el recurso diálogico que, en general, más despliegan las educadoras con su alumnado.

Del total de 8,35 estrategias dialógicas, las instrucciones para promover conductas formativas, IPCF (1,4) es la estrategia que, en general, más privilegian las educadoras para construir las relaciones con su alumnado. En segundo lugar, utilizan las instrucciones para promover conductas disciplinarias, IPCD (1,36), seguidas de las instrucciones para suprimir conductas, ISC (0,99). Por el contrario, son las preguntas convergentes, PC (0,04) y las condiciones, C (0,14) los recursos comunicativos que menos despliegan las educadoras, por alumnado y hora, para establecer las relaciones sociales de aula.

Al revisar los resultados en función de si es niña o niño con quien se despliegan dichas estrategias, las educadoras despliegan un promedio de estrategias para construir las relaciones interpersonales (ERS), por hora y niño, superior (10,17) al promedio general (8,35) y en el caso de las niñas es inferior (6,65) tanto al promedio general como al promedio de recursos dialógicos que se despliegan con niños.

Lo anterior provoca que las educadoras, en promedio y por hora, desplieguen todas sus estrategias dialógicas para establecer las relaciones sociales de aula (ERS) una mayor cantidad de veces con niños que con niñas. Esto se observa en que los niños, respecto a sus compañeras, tienen 1,53 veces más posibilidades de que las educadoras dialoguen con ellos para definir las relaciones sociales del aula.

Al indagar en las estrategias discursivas que se caracterizan por la mayor diferencia en su despliegue con niñas y niños, las desaprobaciones (D) son las que presentan la distribución más desigual entre niñas y niños, siendo desplegadas con los alumnos 2,77 veces más por hora que con alumnas. A esta estrategia se suman las condiciones (C) y las instrucciones para suprimir conductas (ISC). Las condiciones (C), pese a ser uno de los recursos menos desplegado con niños y niñas durante una hora, es utilizado 2,57 veces más con niños que con niñas; y las instrucciones para suprimir conductas (ISC), además de ser el tercer recurso que más privilegian las educadoras para regular el comportamiento del alumnado, también se define como la estrategia dialógica que presenta la tercera diferencia más acentuada en su despliegue con niñas y niños, siendo desplegada 2 veces más por cada niño que por cada niña durante una hora.

El hecho que las educadoras desplieguen de manera diferenciada las desaprobaciones (D), las instrucciones para suprimir conductas (ISC) y las condiciones (C), estableciendo una mayor cantidad de diálogos con niños que con niñas, significa que son los primeros, en el caso de las desaprobaciones (D) e instrucciones para suprimir conductas (ISC), quienes están más expuestos a situaciones en que las educadoras les dan a conocer sus intenciones con claridad y sin una mayor preocupación por los efectos que sus dichos puedan tener en ellos. En tanto, en el caso de las condiciones (C), el mayor despliegue de este tipo de estrategia con alumnos implica que están expuestos, más que sus pares mujeres, a situaciones dialógicas en que las educadoras dan a conocer con claridad sus intenciones por medio del establecimiento de prerrequisitos que podrían facilitar el logro de sus propósitos.

A lo indicado cabe sumar que, dentro de las tres estrategias que se despliega de manera más desigual (D, C e ISC), se encuentra uno de los tres recursos discursivos que más

privilegian las educadoras para construir las relaciones sociales con su alumnado, nos referimos a las instrucciones para suprimir conductas (ISC). En contraposición, dos de las tres estrategias que más privilegian las educadoras para construir las relaciones de aula con su alumnado (ERS) son las que presentan la distribución menos desigual entre niñas y niños. Uno de estos recursos discursivos son las instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD), la cual es desplegada 1,04 veces más con niños que con niñas durante una hora y la segunda estrategia son las instrucciones para promover conductas formativas (IPCF), siendo utilizada por las educadoras 1,14 veces más con alumnos que con alumnas durante una hora.

Al revisar los mínimos y máximos con que las educadoras utilizan sus recursos con niñas y niños durante una hora, se aprecia, en el caso de los mínimos, que las educadoras pueden llegar a no desplegar, durante una hora, algunas de sus estrategias para definir las relaciones interpersonales (ERS) tanto con niñas como con niños y otras sólo con niñas.

Los recursos que pueden no ser desplegados durante una hora con niñas y niños son: las desaprobaciones (D), las explicaciones para suprimir conductas (ESC), las condiciones (C), el refuerzo positivo (RP) y las preguntas convergentes (PC). Mientras que aquellas estrategias dialógicas que las educadoras pueden llegar a no desplegar con niñas durante una hora, pero que sí despliegan con niños, son: las instrucciones para suprimir conductas (ISC), las preguntas divergentes (PD) y de relación (PR). En tanto que no hay ningún recurso comunicativo para definir las relaciones de aula que las educadoras sí desplieguen con niñas y no utilicen con niños.

Si bien las educadoras, en una hora, pueden llegar a desplegar una menor cantidad de estrategias discursivas con alumnas que con alumnos, aquellas estrategias discursivas

que son utilizadas, en alguna medida, tanto con niñas como con niños y durante una hora, presentan un mínimo de uso superior en ellas que en ellos.

Las estrategias discursivas que exhiben un mínimo de uso superior en niñas que en niños son las instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD), las cuales son desplegadas un mínimo de 0,06 veces por hora y niño y un mínimo de 0,25 veces por niña; las explicaciones para promover conductas formativas (EPCF), las que son usadas un mínimo de 0,03 veces por niño y hora y un mínimo de 0,06 por niña; y las instrucciones promotoras de conductas formativas (IPCF) las que son usadas, por las educadoras, un mínimo de 0,06 veces por niño durante una hora y 0,08 veces por niña. El hecho que las educadoras, en las estrategias antes mencionadas, presenten un mínimo de distribución superior en niñas y no así en niños permite entender por qué el mínimo total con que las educadoras pueden llegar a desplegar sus recursos dialógicos para definir las relaciones sociales (ERS) es superior en ellas (1,67) e inferior en ellos (1,17). Esto pese a que las educadoras pueden llegar a desplegar un mínimo de tres estrategias discursivas con sus alumnas durante una hora, mientras que con los niños despliegan un mínimo de seis estrategias dialógicas por hora.

Respecto al máximo de estrategias discursivas que las educadoras pueden llegar a desplegar con su alumnado, las educadoras usan un máximo total de 37,67 estrategias por niño durante una hora, mientras que en el caso de las alumnas este máximo desciende a 20,44 estrategias por niña y hora. Esto provoca que del total de 11 recursos diálogicos que las educadoras usan para contruir las relaciones sociales (ERS), 10 presenten un máximo de uso por hora superior en niños que en niñas, siendo la única excepción a esta tendencia las preguntas convergentes (PC), las que pueden llegar a ser desplegadas más veces con niñas (0,87) que con niños (0,4) durante una hora.

Al revisar cada uno de los recursos dialógicos que presentan una baja diferencia entre sus máximos de distribución según sea niña o niño con quien se utiliza, son las instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD) la estrategia que presenta la menor brecha en su uso máximo con niñas (4,17) y con niños (4,5). A lo cual cabe sumar que dichas instrucciones son la segunda estrategia que más privilegian las educadoras para construir las relaciones interpersonales con su alumnado en general y que son el recurso discursivo a través del cual las educadoras menos diferencias realizan al distribuirlo entre niñas y niños.

En esta misma línea, las dos estrategias discursivas que presentan la segunda diferencia menos acentuada en su máximo de distribución con niñas y niños son las preguntas divergentes (PD) y las de relación (PR). Ambas pueden llegar a ser utilizadas un máximo de 4 veces por niño y un máximo de 3,33 por niña durante una hora.

Por el contrario, al indagar en los recursos dialógicos que presentan la mayor diferencia entre sus máximos de distribución según si es niña o niño con quien se utilizan, es el refuerzo positivo (RP) la estrategia dialógica que puede llegar a presentar la mayor diferencia en su uso con alumnas (2,33) y alumnos (5,33). A este le siguen las desaprobaciones (D), las que, además de ser el primer recurso que más diferencias presenta en su uso promedio con niñas y niños, también puede llegar a presentar la segunda diferencia más acentuada, pudiendo llegar a ser utilizado un máximo de 1,83 veces por niña y un máximo de 4,67 por niño durante una hora. En tercer y último lugar, están las instrucciones para promover conductas formativas (IPCF), transformándose en el tercer recurso a través del cuál más diferencias pueden llegar a establecer las educadoras al desplegarlo con niños (3,05) y niñas (1,89) durante una hora.

Más allá de las diferencias que existen entre los máximos de las estrategias que las educadoras utilizan con niñas y niños para definir las relaciones interpersonales (ERS), los resultados exhiben que las educadoras construyen las relaciones sociales de aula, con alumnas y alumnos, a través de recursos discursivos diferentes. Esto se aprecia tanto al revisar el máximo de estrategias que las educadoras pueden llegar a desplegar con niñas y niños, como al revisar el promedio de recursos que utilizan con ellas y ellos durante una hora.

En el caso del máximo de estrategias que pueden llegar a desplegar con niñas y con niños se observa que las instrucciones para promover conductas formativas (IPCF) son el recurso discursivo que las educadoras más pueden llegar a utilizar con alumnas (6,56) y con alumnos (9,33) durante una hora; pero esta situación cambia al revisar otros recursos dialógicos.

Así, la segunda estrategia que más llegan a desplegar las educadoras con sus alumnos es el refuerzo positivo, RP (5,33); mientras que con las alumnas privilegian, en segunda instancia, las instrucciones para promover conductas disciplinarias, IPCD (4,17). En tanto, el tercer recurso que más llegan a utilizar con niños en una hora son las instrucciones para suprimir conductas, ISC (4,93), seguidas muy de cerca por las desaprobaciones, D (4,67). Por su parte y con niñas, el tercer recurso dialógico que las educadoras pueden llegar a desplegar en más ocasiones durante una hora son las preguntas divergentes (PD) y de relación (PR), las que pueden alcanzar un máximo de 3,33 preguntas por hora para poder regular su comportamiento.

En esta misma línea, al indagar en los promedios por hora con que las educadoras despliegan sus estrategias comunicativas para regular la conducta de niñas y niños. Las educadoras construyen las relaciones interpersonales de aula con sus alumnos (ERS),

principalmente, por medio de instrucciones para promover conductas formativas, IPCF (1,54), seguidas de las desaprobaciones verbales, D (1,41) y de las instrucciones para suprimir conductas, ISC (1,32). En tanto que con sus alumnas, las educadoras, en promedio y por hora, construyen las relaciones de aula, mayoritariamente, a través de las instrucciones para promover conductas formativas, IPCF (1,35) y disciplinarias, IPCD (1,05), así como por medio de preguntas de relación, PR (0,82).

Como se puede apreciar, la única estrategia dialógica que las educadoras privilegian tanto con niñas como con niños son las instrucciones para promover conductas formativas (IPCF), mientras que los recursos restantes difieren según se regule la conducta de niñas o niños.

La privilegiación, tanto con niñas como con niños, de instrucciones para promover coductas formativas (IPCF), se traduce en que las educadoras buscan alcanzar su propósito por medio del uso de directrices que le permitan mostrarse cercanas y amigables con el alumnado, haciendo uso de diferentes mecanismo que destaquen a niñas y niños de manera positiva, para así aumentar la posibilidad de que el alumnado adopte la conducta deseada por la educadora.

Respecto a aquellas estrategias discursivas que privilegian las educadoras, pero que difieren según sea niña o niño con quien las despliegan, el hecho que las educadoras, en el caso de los alumnos, favorezcan la construcción de las relaciones del aula por medio de desaprobaciones (D) e instrucciones para surprimir conductas (ISC), implica que las educadoras buscan dar a conocer con claridad su desacuerdo con el comportamiento de los alumnos, teniendo como único objetivo alcanzar su propósito, sin manifestar una mayor preocupación por los efectos que sus palabras podrían tener en los niños.

Por su parte, el privilegiar, en el caso de las niñas, las instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD) y las preguntas de relación (PR), las educadoras denotan niveles diferentes de preocupación por las consecuencias que sus dichos pueden tener sobre sus alumnas. En primer lugar y al igual que sus pares hombres, las niñas son expuestas a diálogos donde las educadoras muestran con claridad su intención sin manifestar preocupación por los efectos que ésta tenga en las alumnas (IPCD); pero, en segundo lugar y a través de las preguntas de relación (PR), las educadoras delegan en las alumnas la responsabilidad de interpretar sus intenciones y favorecen la reflexión antes que la mera obediencia. Esto permite pensar que, a diferencia de los niños, las educadoras tienden a exhibir un mayor grado de preocupación por el efecto de sus enunciados sobre las niñas.

Al revisar la desviación estándar (s) del promedio de veces, por hora, con que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas para construir las relaciones sociales del aula con niñas y niños, la tabla 10.3 indica que las desviaciones son amplias. Por tanto y al igual que en los casos anteriores, ésto se traduce en que la manera en que las educadoras de la muestra despliegan sus estrategias discursivas para construir las relaciones sociales del aula (ERS) puede sufrir variaciones importantes.

Por último y al igual que en la dimensión discursiva para promover aprendizajes (EPA), el análisis de la confiabilidad de las categorías teóricas que componen a la dimensión estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula (ERS), arrojó que dos de las categorías que fueron exploradas en la fase uno exhiben un Alpha de Cronbrach (α) inaceptable y cuestionable. Así, la categoría teórica de las estrategias discursivas para establecer relaciones sociales abiertas e indirectas con cortesía negativa (ERSCN) presentó una confiabilidad inaceptable (,41), transformándola en una

categoría no confiable; mientras que la categoría de las estrategias abiertas con cortesía positiva (ERSCP) presentó un Alpha (α) cuestionable (,67).

A raíz de estos resultados se optó por disolver las categorías teóricas bajo las cuales se organizó a las estrategias dialógicas que despliegan las educadoras para establecer las relaciones sociales del aula (ERS). Una vez disueltas, se agrupó a las estrategias discursivas bajo una única dimensión, en la cual se inspeccionó la fiabilidad teórica de ésta. Así, se logró un Alpha de Cronbrach (α) bueno (,84), lo cual es sinónimo de que los recursos discursivos que componen la dimensión estrategias para definir las relaciones interpersonales de aula con alumnas y con alumnos (ERS) se relacionan entre sí, transformándose en una dimensión confiable.

En síntesis, las dimensiones (EPA y ERS) bajo las cuales se han organizado las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan con su alumnado, han permitido construir una guía de observación confiable, la cual, al ser aplicada y analizada, ha permitido determinar una serie de carácterísticas en torno al habla de las educadoras:

(a) Las educadoras entablan diálogos con su alumnado, en primer lugar, para construir las relaciones sociales del aula (ERS) y, en segundo lugar, para promover aprendizajes (EPA).

(b) Las educadoras, para construir las relaciones sociales con su alumnado y para favorecer aprendizajes, privilegian cierto tipo de estrategias discursivas por sobre otras.

(c) Las educadoras no sólo exhiben una concepción o visión de mundo sobre cómo favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (p.e. Edwards y Mercer, 1988), lo cual se aprecia en los recursos que privilegian – en general – en cada situación educativa,

sino que también muestran una forma particular de diálogar con niñas y con niños, pudiendo ser indicador de la presencia de creencias de género en torno al alumnado, las cuales – siguiendo a Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) – podrían funcionar como mediadoras de las formas en que despliegan sus recursos discursivos con alumnas y alumnos. Esto se sustenta en el mayor diálogo que las educadoras sostienen – en ambas dimensiones discursivas (EPA y ERS) – con niños y no así con niñas y en el uso diferenciado de algunas de sus estrategias dialógicas.

A partir de los resultados y en consonancia con las ideas de Colás (2007), Colás y Villaciervos (2007), Eckert y McConnell – Ginet (2003), Jiménez (2011) y Wertsch (1999), es razonable pensar que algunas de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado están mediadas por sus creencias de género, las que – y de acuerdo a los resultados – podrían contribuir a promover aprendizajes y formas de relacionarse diferentes, según sea niña o niño a quien la educadora se dirija.

Por último, las estrategias discursivas que se han agrupado bajo las dimensiones descritas (ERS y EPA) y que se seleccionaron para formar parte de la guía de observación se constituyen como una herramienta confiable para observar y caracterizar, desde una mirada de género, el habla de las educadoras que trabajan en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.

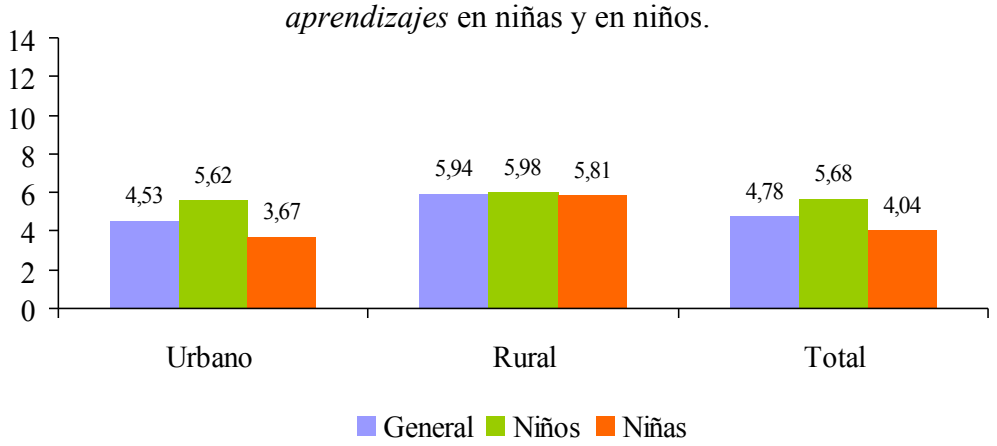
10.1.2. Las estrategias discursivas de las educadoras según su estrato muestral y en función de si dialogan con niñas o niños.

En esta sección se expone cómo las educadoras, según el estrato muestral al que pertenecen, distribuyen las dimensiones dialógicas con que promueven aprendizajes (EPA) y construyen las relaciones interpersonales del aula (ERS) con niñas, niños y con el alumnado en general.

Los resultados se presentan en función del promedio por alumnado y hora con que las educadoras, de los diferentes estratos muestrales, utilizan sus recursos comunicativos en general y según sea niña o niño con quien entablan los diálogos. En primer lugar, se revisará la distribución de ambas dimensiones discursivas (ERS y EPA) en función de la zona geográfica en que se desempeñan las educadoras, en segundo lugar de acuerdo a la institución en que trabajan y en tercer y cuarto lugar según el tipo de educadora y nivel educativo en que se desempeñan. Cabe recordar que los resultados vinculados a las provincias que componen la Región deb Bío-Bío se encuentran en el Apéndice E.

El gráfico 10.1 muestra la distribución promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras que trabajan en zonas rurales y urbanas despliegan sus estrategias para promover aprendizajes.

Gráfico 10.1. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las *diferentes zonas* despliegan sus *estrategias discursivas para promover aprendizajes* en niñas y en niños.



Nota: Zonas urbanas: 99 educadoras y zonas rurales: 21 educadoras.

El gráfico 10.1 muestra que las educadoras despliegan un promedio general, por alumnado y hora, de 4,78 estrategias para favorecer la construcción de aprendizajes; siendo las educadoras que se desempeñan en zonas rurales quienes más dialogan, en promedio y por hora, con su alumnado (5,94) y las que trabajan en zonas urbanas quienes, en promedio y por hora, menos promueven la construcción de aprendizajes en su alumnado (4,53). En otros términos, es el alumnado que asiste a aulas emplazadas en zonas rurales, en comparación con sus pares urbanos, quienes tienen más oportunidades de enriquecer sus conocimientos a través del diálogo que establecen con las educadoras durante una hora.

Al revisar la distribución de los promedios totales de las estrategias discursivas para promover aprendizajes en función de si es niña o niño con quien dialogan, los resultados indican que todas las educadoras, independientemente de la zona en que se desempeñan, dialogan más con niños que con niñas. Esto se traduce en que las educadoras despliegan un total de 5,68 estrategias por hora y niño y un total de 4,04 recursos comunicativos por hora y niña; lo que equivale a que los niños tienen acceso a 1,41 estrategias promotoras de aprendizaje más que sus compañeras.

Sin embargo, son las educadoras que se desempeñan en aulas de zonas rurales quienes presentan la diferencia menos acentuada a favor de los niños. Así, los niños de aulas rurales tienen 1,03 oportunidades más que las niñas de entablar diálogos con las educadoras y que les permitan enriquecer sus conocimientos; en tanto que, en el caso de las zonas urbanas, la ventaja de los alumnos asciende a 1,53 estrategias dialógicas por hora.

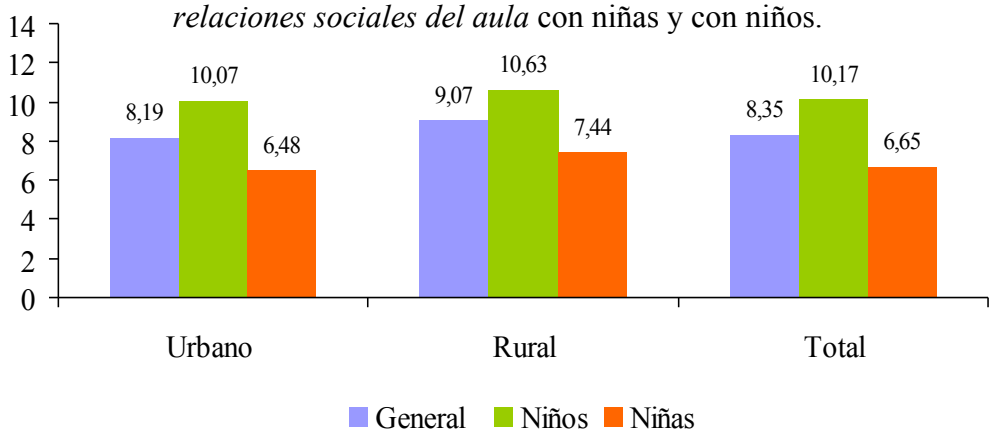
Pese a la permanente desventaja de las niñas, son las niñas (5,81) y niños (5,98) de zonas rurales quienes tienen más oportunidades de enriquecer su conocimiento que las

niñas (3,67) y niños (5,62) que asisten a aulas emplazadas en zonas urbanas, ya que son las educadoras de zonas rurales quienes más estrategias promotoras de aprendizaje despliegan con sus alumnas y alumnos durante una hora.

Es factible pensar que el mayor despliegue de este tipo de estrategias con niñas y niños que asisten a aulas rurales podría deberse a una menor presencia de alumnado dentro de las salas de clases, pero al observar el Apéndice Ñ el promedio de niñas y de niños por aula en zonas rurales y urbanas es práctimente el mismo y en ambos las niñas tienen una leve y mayor presencia.

Respecto a la dimensión discursiva para definir las relaciones sociales del aula, el gráfico 10.2 muestra la distribución promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes zonas geográficas despliegan sus recursos discursivos para establecer las relaciones interpersonales del aula con niñas y niños.

Gráfico 10.2. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las *diferentes zonas* despliegan sus *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* con niñas y con niños.



Nota: Zonas urbanas: 99 educadoras, y zonas rurales: 21 educadoras.

Al revisar la forma en que las educadoras de zonas urbanas y rurales distribuyen sus estrategias para construir las relaciones sociales con su alumnado en general y con niñas y niños en particular, los resultados indican que las educadoras, en general, despliegan

un promedio de 8,35 estrategias por hora y alumnado, pero que al revisar la zona en que se desempeñan, son las educadoras de zonas rurales quienes despliegan en general más recursos para regular al alumnado (9,07) que las educadoras que trabajan en zonas urbanas (8,19).

Desde el prisma del género, las educadoras de ambas zonas definen más las relaciones sociales con niños que con niñas. No obstante y al comparar a las educadoras de zonas rurales y urbanas, son las primeras quienes despliegan más estrategias para construir las relaciones del aula tanto con niñas (7,44) como con niños (10,63), mientras que el uso de este tipo de recursos en aulas de zonas urbanas desciende, en el caso de las niñas a 6,48 estrategias por hora y en el caso de los niños a 10,07 recursos por hora.

Si bien son las educadoras de zonas rurales quienes más dialogan con niños y con niñas para definir las relaciones interpersonales del aula, son quienes menos diferencias establecen al desplegar sus estrategias, regulando el comportamiento de sus alumnos 1,43 veces más que el de sus alumnas; mientras que las educadoras que se desempeñan en zonas urbanas despliegan 1,55 estrategias dialógicas más por hora y alumno que por hora y alumna.

En términos generales, las educadoras de zonas rurales y urbanas privilegian el uso de estrategias para construir las relaciones sociales por sobre aquellas que fomentan la elaboración de aprendizajes (ver gráficos 10.1 y 10.2).

Desde el prisma del género, al revisar la intensidad con que las educadoras de ambas zonas distribuyen sus estrategias discursivas en niñas y niños, se observa que las educadoras que se desempeñan en zonas rurales son quienes, en ambas dimensiones, presentan un promedio de uso de sus estrategias diálogicas, en niñas y niños, superior al

promedio de estrategias que despliegan las educadoras de zonas urbanas con sus alumnos y alumnas durante una hora.

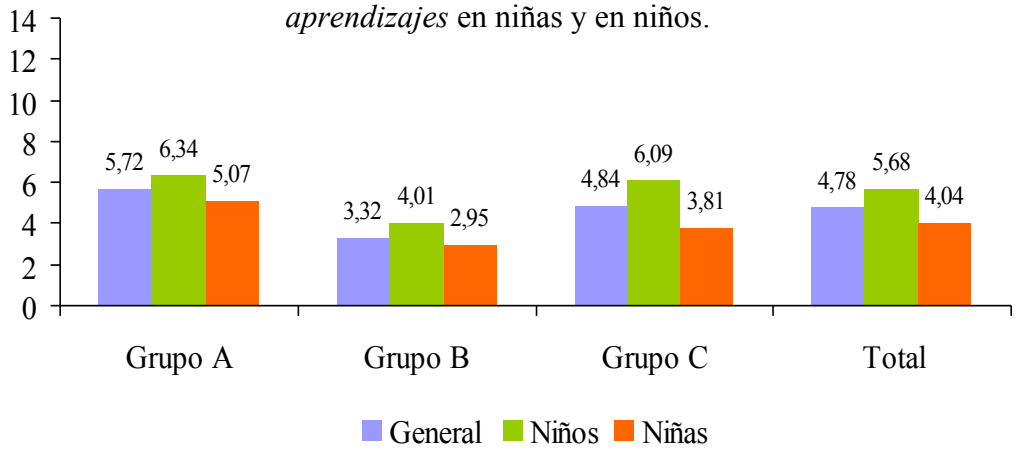
A esto se debe sumar que las educadoras que se desempeñan en zonas rurales presentan una distribución de sus recursos dialógicos, entre niñas y niños, más equilibrada que aquella que se aprecia en las educadoras que trabajan en zonas urbanas. Aunque en el caso de las estrategias para construir las relaciones de aula, la menor diferenciación que hacen las educadoras de zonas rurales al regular la conducta de alumnas y alumnos (1,43) es levemente inferior a la diferencia que establecen las educadoras que trabajan en zonas urbanas (1,55).

De este modo, los niños que asisten a aulas rurales y urbanas tienen más posibilidades, que sus compañeras de aula, de acceder a diálogos que enriquezcan sus aprendizajes y de que las educadoras regulen su conducta; pero tanto niñas como niños de zonas rurales tienen, respectivamente, más oportunidades que sus pares mujeres y hombres de zonas urbanas de acceder a diálogos que enriquezcan sus aprendizajes y de que las educadoras regulen su conducta. Esta situación se vuelve especialmente relevante en el caso de las niñas de zonas rurales, ya que es en dichas aulas donde las alumnas tendrían más posiblidades de acceder a diálogos que amplíen y profundicen sus aprendizajes.

El segundo estrato bajo el cual se organizó a las educadoras es la institución para la cual trabajan. Son tres las instituciones que reciben fondos públicos a nivel regional y que brindan educación a niñas y niños de tres o menos años de edad. A continuación se expone la distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes instituciones despliegan sus estrategias dialógicas para favorecer aprendizajes en niñas y niños (ver gráfico 10.3).

El gráfico 10.3 muestra que, en general, las educadoras de las diferentes instituciones despliegan un promedio total, por alumnado y hora, de 4,78 estrategias promotoras de aprendizajes; siendo las educadoras del Grupo A quienes, en general, más recursos despliegan durante una hora (5,72) y las del Grupo B quienes, en general, menos dialogan con su alumnado, durante una hora, para promover aprendizajes (3,32). En consecuencia, es el alumnado del Grupo A quien, en general, tiene más posibilidades de entablar diálogos con las educadoras que les permitan enriquecer sus conocimientos.

Gráfico 10.3. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las *diferentes instituciones* despliegan sus *estrategias discursivas para promover aprendizajes* en niñas y en niños.



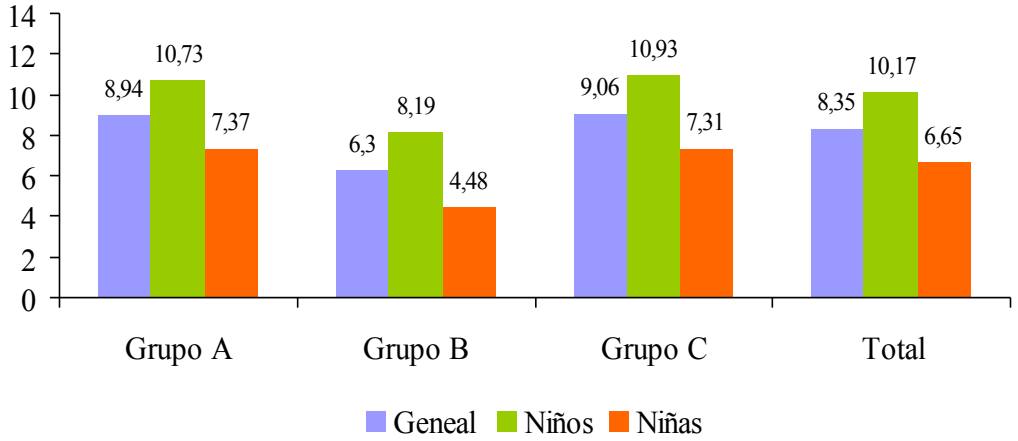
Nota: Grupo A: 42 educadoras, Grupo B: 29 educadoras y Grupo C: 49 educadoras.

De acuerdo a si es niña o niño con quien se despliega dicha dimensión y como ya se ha indicado en los estratos anteriores, las educadoras, de manera independiente a la institución en que se desempeñan, entablan una mayor cantidad de diálogos con niños que con niñas cuando quieren favorecer el aprendizaje. Las educadoras despliegan un promedio total, por alumno y hora, de 5,68 estrategias discursivas para promover aprendizajes y con alumnas un promedio total por hora de 4,04 estrategias discursivas para promover la construcción de conocimiento; promedio que es inferior al promedio general y total por alumnado (4,78) y al promedio total de recursos discursivos que las educadoras despliegan con niños (5,68).

Si embargo, no todas las educadoras de las diferentes instituciones establecen las mismas diferencias, entre niñas y niños, al desplegar sus recursos discursivos para fomentar el aprendizaje. Así, las educadoras del Grupo A, quienes más recursos despliegan durante una hora con niñas y niños, son además quienes menos diferencias establecen al usar sus recursos dialógicos con alumnos y alumnas, otorgándole a los primeros 1,25 oportunidades más que a las niñas de entablar diálogos que les permitan enriquecer sus conocimientos; mientras que esta diferencia a favor de los niños alcanza su distribución más desigual en las aulas de las educadoras del Grupo C, quienes favorecen a los alumnos con 1,6 estrategias promotoras de aprendizajes más que a las niñas durante una hora.

Al atender a las estrategias para construir las relaciones sociales del aula, el gráfico 10.4 permite apreciar la distribución promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las tres instituciones despliegan sus recursos para definir las relaciones interpersonales del aula con niñas y niños.

Gráfico 10.4. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las *diferentes instituciones* despliegan sus *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* con niñas y con niños.



Nota: Grupo A: 42 educadoras, Grupo B: 29 educadoras y Grupo C: 49 educadoras.

El gráfico 10.4 muestra que las educadoras despliegan un promedio total de 8,35 estrategias por hora y alumnado; siendo las educadoras del Grupo C quienes más estrategias despliegan con su alumnado para regular su comportamiento (9,06) y las del Grupo B quienes menos recursos utilizan por esta razón (6,3).

Al revisar los resultados en función de si es niña o niño con quien se despliegan dichos recursos, las educadoras despliegan un promedio total, por hora y niño, de 10,17 estrategias para controlar su comportamiento, promedio total que en el caso de las niñas desciende a 6,65 estrategias por hora y alumna.

Si bien las educadoras de las diferentes instituciones usan una mayor cantidad de recursos para regular la conducta de sus alumnos y no así la de sus alumnas, se pueden apreciar algunas leves diferencias en la forma en que despliegan sus estrategias discursivas con niñas y niños.

Son las educadoras del Grupo B quienes más diferencias establecen al desplegar sus estrategias dialógicas para construir las relaciones sociales de aula, desplegándolas 1,83 veces más con niños que con niñas durante una hora; en tanto las educadoras del Grupo A son quienes menos diferencias establecen, usando un promedio por hora de 1,46 estrategias más con niños que con niñas.

Además, son los niños del Grupo C junto a las niñas del Grupo A quienes, en comparación a sus pares hombres y mujeres de otras instituciones, están más expuestos/as a diálogos que busquen regular su conducta. Por el contrario, son las niñas y niños del Grupo B quienes menos diálogos de esta índole entablan con las educadoras.

Al comparar los gráficos 10.3 y 10.4 llama la atención que las educadoras del Grupo C son las únicas que disminuyen la brecha dialógica a favor de los niños al desplegar sus estrategias para definir las relaciones de aula, disminución que es leve; mientras que las educadoras de los grupos restantes y como ha sido la tendencia, aumentan la diferencia con que despliegan sus recursos dialógicos al querer regular la conducta del alumnado, diferencia que se acentúa a favor de los niños.

Así, las educadoras del Grupo C pasan de favorecer el aprendizaje de sus alumnos 1,6 veces más que el de niñas durante una hora, a regular la conducta de sus alumnos 1,5 veces más que la de las niñas durante una hora. Por el contrario, las educadoras de los Grupos A y B aumentan la brecha entre los diálogos que despliegan con niñas y aquellos que despliegan con niños para definir las relaciones sociales del aula. De este modo y respectivamente, las educadoras del Grupo A y B pasan de promover aprendizajes en niños 1,25 y 1,36 veces más que en niñas durante una hora, a regular la conducta de los alumnos 1,46 y 1,83 veces más que la conducta de las alumnas.

Por tanto y como ha sido la tendencia, las educadoras de las diferentes instituciones educativas dialogan más con niños que con niñas en ambas dimensiones dialógicas; diferencia que suele aumentar cuando las educadoras buscan regular y construir las relaciones interpersonales del aula.

Ahora bien y a diferencia de los resultados anteriores, donde la intensidad de la actividad discursiva de las educadoras con niña y niños no está, en general, asociada a una distribución más o menos equilibrada de los recursos que despliegan con niñas y con niños, los resultados relativos a las instituciones exhiben que las educadoras del Grupo A, quienes más estrategias promotoras de aprendizaje despliegan tanto con niñas como con niños, presentan, en ambas dimensiones discursivas, las diferencias menos

pronunciadas a favor de los alumnos. Esto podría ser indicativo de una mayor consciencia sobre la forma en que despliegan sus recursos dialógicos y los propósitos con que los usan.

Otro elemento destacable es que las educadoras del Grupo B son quienes, en ambas dimensiones dialógicas, menos estrategias despliegan con niñas y niños. Posiblemente, esta situación se deba a que sus aulas tienen el promedio más alto de niñas y niños presentes (ver Apéndice Ñ), debiendo repartir sus estrategias entre una mayor cantidad de alumnado. No obstante, esto no implica, automáticamente, que quienes menos alumnado tienen en el aula más diálogos entablarán con niñas y con niños, ya que son las educadoras del Grupo C quienes tienen menos niñas y niños dentro del aula (ver Apéndice Ñ) y no son las educadoras que más estrategias despliegan en una hora por alumnado.

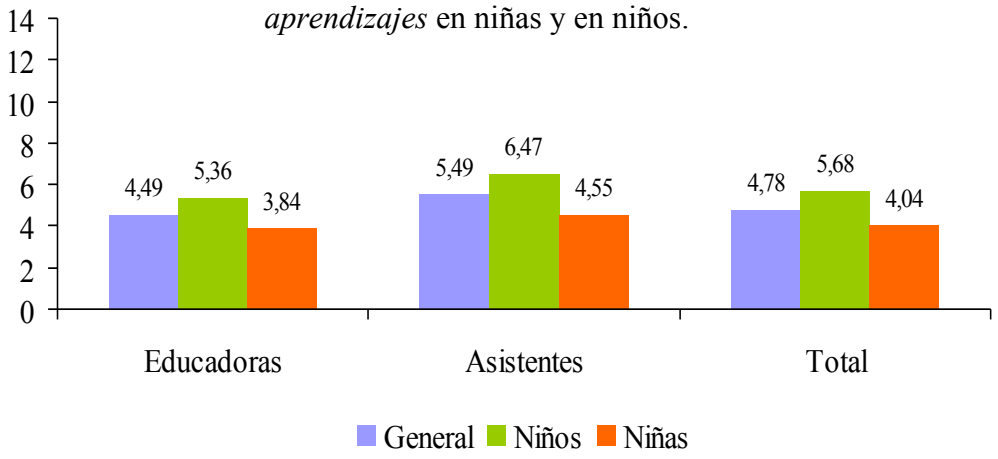
Lo anterior permite pensar que el aumento o disminución del número de niñas y de niños en el aula no tiene por qué estar directamente relacionado con la cantidad de estrategias discursivas que las educadoras despliegan con cada alumnado dentro de una hora.

Por último, cabe destacar que las educadoras del Grupo A son quienes más dialógos establecen con niñas y niños para promover aprendizajes y son las educadoras del Grupo C quienes más regulan la conducta de sus alumnas y alumnos. En otras palabras, son las niñas y niños que asisten a las aulas del Grupo A quienes tienen más oportunidades de ampliar y profundizar sus aprendizajes. Esta situación es particularmente relevante en el caso de las alumnas, ya que, ante la permanente desventaja en que se encuentran, sería en las aulas del Grupo A donde tendrían más oportunidades de acceder a diálogos que enriquezcan sus aprendizajes. Al igual que son

las niñas y niños del Grupo C y particularmente los niños, quienes más están expuestos/as a que las educadoras regulen su conducta.

Al centrar la atención en la forma en que las educadoras, según sean Asistentes o Educadoras de Párvulo, despliegan sus dimensiones discursivas, el gráfico 10.5 expone cómo se distribuye el promedio, por alumnado y hora, con que Asistentes y Educadoras despliegan sus recursos dialógicos para promover aprendizajes en niñas y niños.

Gráfico 10.5. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que *Asistentes y Educadoras de Párvulo* despliegan sus *estrategias discursivas para promover aprendizajes* en niñas y en niños.



Nota: Educadoras: 86 y Asistentes: 34

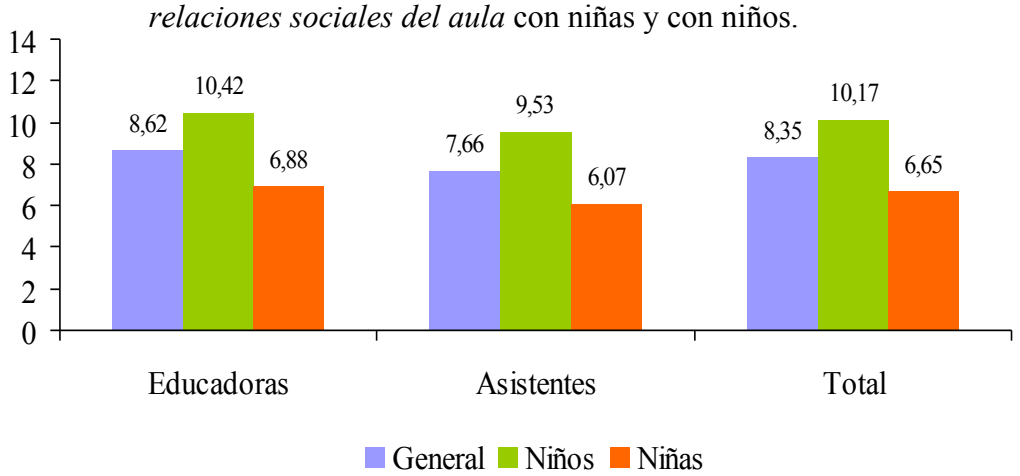
Al indagar en los resultados relativos a la dimensión dialógica promover aprendizajes, el gráfico 10.5 exhibe que las 34 Asistentes despliegan, en general, un promedio más alto de estrategias con su alumnado (5,49) que las 86 Educadoras, quienes despliegan un promedio, por alumnado y hora, de 4,49 estrategias promotoras de aprendizajes; lo cual se traduce en un promedio total y general de 4,78 estrategias promotoras de aprendizajes por hora y alumnado.

Si bien tanto Educadoras como Asistentes favorecen más los diálogos educativos con niños que con niñas, son las Asistentes quienes despliegan una mayor cantidad de diálogos con niñas y niños durante una hora, pero además son ellas quienes presentan la

distribución más desigual entre los recursos que usan para favorecer aprendizajes en alumnos y aquellos que despliegan con alumnas. En otros términos, si bien las Asistentes, en comparación a las Educadoras, se caracterizan por una mayor actividad diálogica con niñas y niños, al fomentar la construcción de conocimiento, esta actividad dialógica es levemente más desigual que aquella que se observa en las Educadoras. Las Asistentes les otorgan a los niños 1,42 oportunidades más que a las niñas de entablar diálogos que enriquezcan su conocimiento; mientras que en el caso de las Educadoras esta ventaja de los alumnos desciende levemente a 1,4 oportunidades dialógicas más que las niñas.

En relación a la dimensión de estrategias dialógicas orientadas a construir las relaciones sociales del aula, el gráfico 10.6 muestra la distribución del promedio, por alumnado y hora, con que Asistentes y Educadoras de Párvulos distribuyen dicha dimensión dialógica con niñas y niños.

Gráfico 10.6. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que *Asistentes y Educadoras de Párvulo* despliegan sus *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* con niñas y con niños.



Nota: Educadoras: 86 y Asistentes: 34

A diferencia de lo que sucedió en la dimensión discursiva que promueve la construcción de conocimiento (ver gráfico 10.5), son las Educadoras quienes, en general, más diálogos entablan con su alumnado para construir las relaciones sociales del aula (8,62),

mientras que las Asistentes presentan un promedio, por hora y alumnado, inferior (7,66); alcanzando un promedio general y total de 8,35 estrategias discursivas para construir las relaciones de aula por hora y alumnado.

Lo dicho también se aprecia al revisar la distribución de las estrategias dialógicas en función de si es niña o niño con quien se dialoga. Así, las Educadoras, tanto con niñas (6,88) como con niños (10,42), despliegan, en promedio y por hora, una mayor cantidad de estrategias para construir las relaciones sociales de aula que las Asistentes, quienes utilizan, en promedio y por hora, 6,07 recursos dialógicos con sus alumnas y 9,53 con sus alumnos.

Por otra parte, son las Educadoras quienes, además de ser las que entablan el promedio más alto de diálogos con niñas y niños para regular su comportamiento, también presentan una leve y menor diferenciación en la distribución de sus recursos dialógicos según sea niña o niño con quien dialogan. Las Educadoras despliegan 1,52 estrategias discursivas más con niños que con niñas durante un hora, las cuales tienen como fin construir las relaciones con los alumnos; mientras que las Asistentes regulan la conducta de los niños 1,57 veces más que la de las niñas, presentando una diferencia levemente superior a la de las Educadoras.

Al comparar los gráficos 10.5 y 10.6 y en primer lugar, Asistentes y Educadoras despliegan un promedio más alto de estrategias para regular el comportamiento de sus alumnas y alumnos que para promover aprendizajes. En segundo lugar y en las dos dimensiones discursivas, Asistentes y Educadoras establecen más diálogos con sus alumnos que con sus alumnas y, en tercer lugar, Asistentes y Educadoras aumentan sus diálogos con los alumnos al regular el comportamiento, mientras que con las niñas dicho aumento no es tan notorio, por lo que la diferencia en la forma en que Asistentes y

Educadoras distribuyen sus estrategias discursivas se acrecienta cuando el objetivo de las educadoras es construir las relaciones interpersonales del aula.

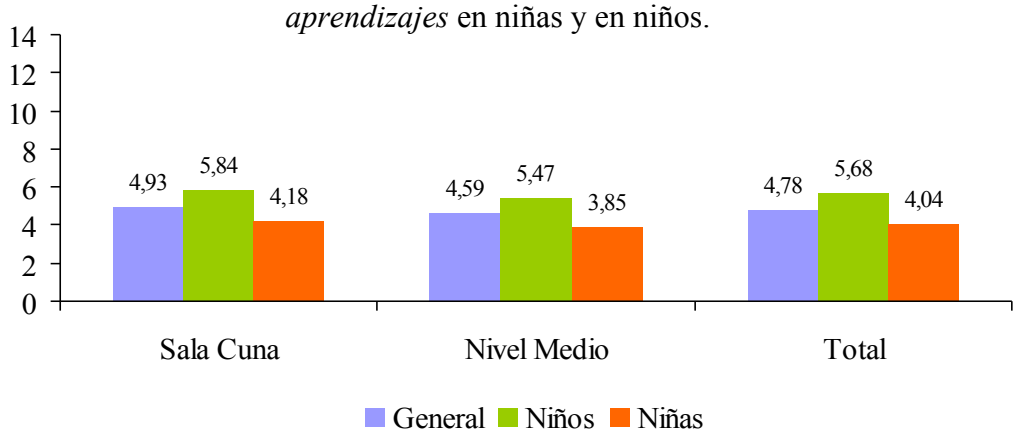
Respecto a la intensidad promedio de la actividad dialógica de las educadoras y como ha sido la tendencia, la intensidad no necesariamente es indicativa de un mayor equilibrio en el uso que las educadoras hacen de sus dimensiones dialógicas con niñas y niños. Lo señalado y en el caso de las Asistentes, se aprecia en que éstas son quienes tienen una mayor actividad dialógica al promover aprendizajes en niñas y niños, pero también son ellas quienes establecen una leve, pero mayor diferencia en la distribución de sus estrategias discursivas según sea niña o niño con quien dialoguen. Aunque, en el caso de las Educadoras, la mayor actividad dialógica, con niñas y niños, para regular su comportamiento coincide con una distribución más equilibrada de dichos recursos comunicativos.

Por último, las niñas y niños que asisten a las aulas de las Asistentes tienen más oportunidades de enriquecer su conocimiento que las niñas y niños que están en aulas en que se desempeñan Educadoras; mientras que en las aulas de las Educadoras alumnas y alumnos tienen más posibilidades de que se les regule conductualment. Esto implica, considerando la permanente desventaja dialógica de las alumnas, que las niñas que asisten a aulas en que la educadora es una Asistente tienen más posibilidades de enriquecer sus aprendizajes que sus pares mujeres que asisten a aulas en que trabajan Educadoras. En este mismo sentido y si bien los niños están expuesto a una mayor actividad dialógica que sus compañeras de aula, son los niños que están bajo la responsabilidad de las Educadores quienes tienen más posibilidades, que sus pares que están a cargo de Asistentes, de que se preste especial atención a su conducta.

El último estrato muestral que se revisará es el nivel educativo en que las educadoras se desempeñan. El gráfico 10.7 muestra la distribución promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las Salas Cunas y Niveles Medios despliegan sus estrategias discursivas para favorecer aprendizajes en niñas y niños.

El gráfico muestra que, en general, las educadoras despliegan un promedio total de 4,78 estrategias, por hora y alumnado, para favorecer la construcción de conocimiento. Al revisar dicho promedio en función del nivel educativo en que se desempeñan, son las educadoras de las Salas Cunas (4,93) quienes establecen un leve, pero mayor diálogo con su alumnado para favorecer aprendizajes que las educadoras de los Niveles Medios (4,59).

Gráfico 10.7. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de *Salas Cunas y Niveles Medios* despliegan sus *estrategias discursivas para promover aprendizajes* en niñas y en niños.



Nota: Salas Cunas: 69 educadoras y Niveles Medios: 51 educadoras

Al revisar estos resultados en función de si es niña o niño con quien se despliegan, las educadoras de ambos niveles promueven más aprendizajes en niños que en niñas, alcanzando un promedio total de 5,68 estrategias dialógicas por niño en una hora y un promedio total por niña en una hora de 4,04 estrategias para favorecer aprendizajes.

Sin embargo, son las educadoras que se desempeñan en las Salas Cunas quienes presentan una leve, pero menor diferenciación en la distribución de sus recursos

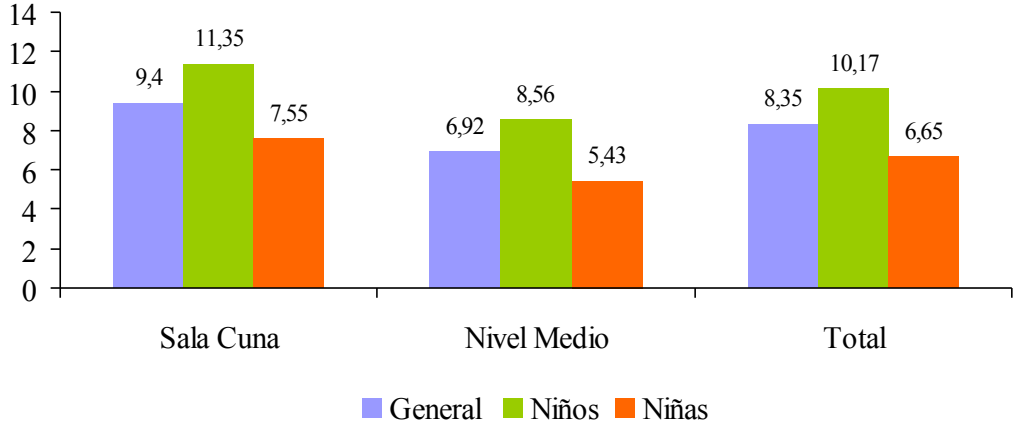
dialógicos para favorecer aprendizajes. En otros términos, las educadoras que se desempeñan en las Salas Cunas establecen 1,4 veces más diálogos para promover aprendizajes con alumnos que con alumnas; mientras que en las educadoras de los Niveles Medios esta diferencia a favor de los alumnos asciende, levemente, a 1,42 estrategias promotoras de aprendizajes.

A lo indicado cabe agregar que son las educadoras del alumnado que asiste a las Salas Cunas quienes presentan una mayor actividad dialógica con sus alumnas (4,18) y alumnos (5,84) que la actividad diálogica que caracteriza a las educadoras de los Niveles Medios, quienes despliegan 3,85 estrategias por niña y hora para favorecer aprendizajes y 5,47 por niño en una hora.

Así y pese a la constante desventaja en que están las niñas, son las alumnas y alumnos que asisten a las Salas Cunas quienes, respectivamente y en comparación a sus pares mujeres y hombres que asisten a los Niveles Medios, tienen más posibilidad de entablar diálogos con las educadoras y que les permitan ampliar y profundizar sus conocimientos; lo cual es particularmente relevante en el caso de las niñas, ya que es en las Salas Cunas donde tendrían más posibilidades de acceder a diálogos en que puedan adquirir nuevos aprendizajes.

Al revisar la distribución de la dimensión dialógica para construir las relaciones interpersonales del aula, el gráfico 10.8 exhibe el promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de Salas Cunas y Niveles Medios despliegan dichos recursos discursivos con niñas y niños.

Gráfico 10.8. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de *Salas Cunas y Niveles Medios* despliegan sus *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales de aula* con niñas y con niños.



Nota: Salas Cunas: 69 educadoras y Niveles Medios: 51 educadoras

Los resultados de la tabla 10.8 indican que las educadoras de ambos niveles educativos presentan un promedio general y total de 8,35 estrategias discursivas por alumnado y hora. Al indagar en este promedio, son las educadoras de las Salas Cunas quienes más diálogos de esta índole establecen con su alumnado (9,4), mientras que el promedio general con que las educadoras de los Niveles Medios despliegan sus recursos para regular el comportamiento del alumnado desciende a 6,92 estrategias por hora y alumnado.

Desde una perspectiva de género, todas las educadoras regulan más el comportamiento de sus alumnos (10,17) que el de sus alumnas (6,65). Esto se traduce en que las educadoras del nivel Sala Cuna despliegan un promedio por hora de 11,35 estrategias para definir las relaciones sociales con sus alumnos, promedio que desciende a 7,55 cuando construyen las relaciones con alumnas. Por su parte, las educadoras de los Niveles Medios despliegan 8,56 recursos dalógicos para definir las relaciones con niños durante una hora; mientras que con niñas el promedio de estrategias disminuye a 5,43 por hora y alumna.

Ahora y si bien las educadoras de las Salas Cunas continúan siendo quienes tienen la mayor actividad dialógica promedio tanto con niñas como con niños durante una hora, también siguen siendo quienes establecen una leve, pero menor diferencia entre la cantidad de recursos dialógicos que despliegan con sus alumnos para regular su comportamiento y aquellos que usan con sus alumnas. En otros términos, las educadoras de las Salas Cunas regulan 1,5 veces más por hora a los alumnos que a las alumnas; promedio que en el caso de las educadoras de los Niveles Medios aumenta, levemente, a 1,58 estrategias discursivas más por niño que por niña en una hora.

Si bien las educadoras dialogan más con niñas y niños cuando buscan definir las relaciones con el alumnado, son las alumnas y por sobre todo los alumnos que asisten a las Salas Cunas quienes, en comparación a sus pares de los Niveles Medios, están más expuestos/as a diálogos en que las educadoras busquen definir las relaciones interpersonales dentro del aula.

Al comparar los gráficos 10.7 y 10.8, las educadoras que se desempeñan en las Salas Cunas presentan, en ambas dimensiones dialógicas, una mayor actividad comunicativa que aquellas educadoras que se desempeñan en los Niveles Medios, mayor actividad que se aprecia tanto en el alumnado en general como al establecer la distinción entre niñas y niños. Esto podría deberse a que en las Salas Cunas el promedio de niñas y niños por aula es inferior al promedio de niñas y niños en los Niveles Medios (ver Apéndice Ñ). Al haber una menor cantidad de alumnado en el aula, tendrían más oportunidades de que las educadoras entablen diálogos cara a cara con ellas y ellos.

Al revisar la intensidad de la actividad dialógica promedio de las educadoras de cada nivel educativo en una hora, se aprecia, a diferencia de los estratos muestrales ya descritos, que la mayor actividad discursiva a la que están expuestas niñas y niños que

asisten a Salas Cunas coincide con un leve y mayor equilibrio en la distribución de las estrategias discursivas de ambas dimensiones dialógicas.

Desde el prisma del género, esto implica que, ante la permanente menor actividad dialógica que las educadoras establecen con niñas en ambas dimensiones, las alumnas que asisten a Salas Cunas tienen más posibilidades de acceder a diálogos que les permitan enriquecer sus aprendizajes que sus pares mujeres que asisten a los Niveles Medios, al igual que tienen más posibilidades de que se les regule conductualmente que sus pares mujeres de Niveles Medios. Mientras que en el caso de los alumnos y a pesar de ser con quienes más diálogos entablan las educadoras en ambas dimensiones, son los niños de Salas Cunas quienes tienen más posibilidadesdes, que sus pares hombres de los Niveles Medios, de acceder a diálogos que promuevan su aprendizaje y que busquen definir las relaciones sociales del aula.

En síntesis, los resultados presentados hasta el momento destacan, a lo menos, cinco aspectos:

(a) Las educadoras despliegan, tanto con niñas como con niños, una mayor cantidad de estrategias discursivas para construir las relaciones sociales del aula que para promover nuevos y mejores aprendizajes.

(b) Las educadoras, en ambas dimensiones dialógicas, despliegan una mayor cantidad de diálogos con niños que con niñas, brecha que tiende a aumentar cuando el propósito de las educadoras es construir las relaciones interpersonales del aula.

(c) La mayor o menor actividad discursiva de las educadoras con su alumnado no suele estar vinculada a una distribución más o menos equlibrada de las estrategias dialógicas que despliegan con niñas y niños.

(d) Llama la atención que la mayor actividad dialógica, con niñas y niños, que presentan las educadoras que se desempeña en zonas rurales coincida con una distribución más equilibrada de los recursos comunicativos que componen las dos dimensiones discursivas; sucediendo lo mismo en el caso de las educadoras que trabajan en Salas Cunas.

(e) Causa curiosidad que las educadoras del Grupo A, además de presentar una mayor actividad discursiva con niñas y niños al desplegar sus estrategias para promover aprendizajes, también se caractericen por desplegar de manera más equilibrada sus recursos dialógicos de ambas dimensiones, tanto con niñas como con niños.

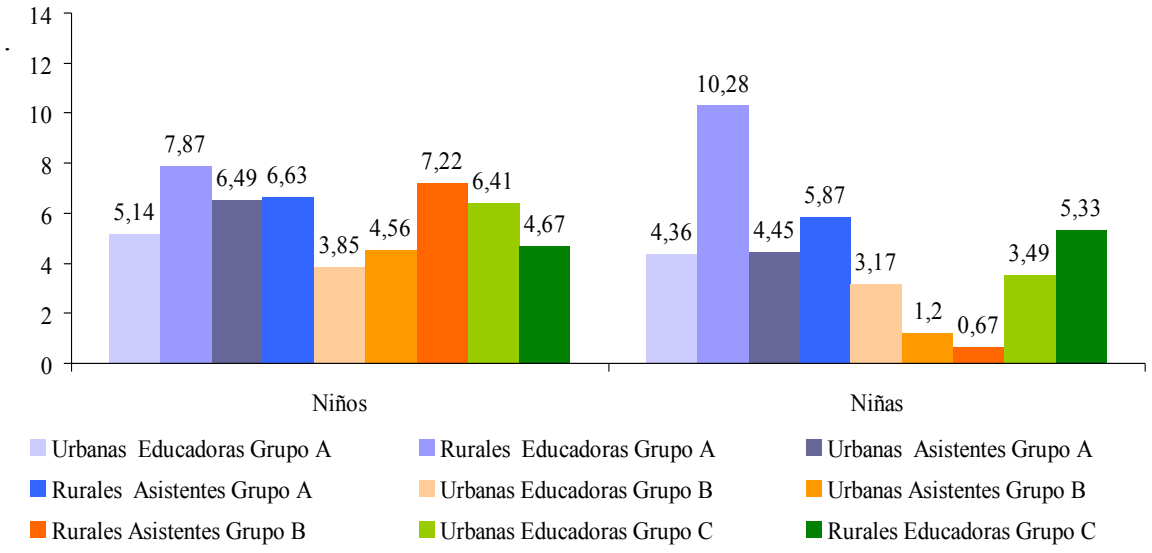
A raíz de estas últimas dos características es que se ha decidido distinguir con mayor precisión entre las educadoras de los diferentes estratos. Esto permitirá profundizar en cómo las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas e identificar posibles patrones dialógicos que se diferencien de las tendencias generales. Así, se enfatizará la complejidad y heterogeneidad en la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con niñas y con niños, complejidad y heterogeneidad que ya fue advertida por Jiménez (2007, 2011) y por Wertcsh (1993).

Al igual que en los gráficos anteriores, los resultados se presentan de acuerdo al promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras despliegan sus estrategias comunicativas con niñas y niños. Los dos primeros gráficos se concentran en revisar el promedio con que Asistentes y Educadoras de Párvulo de zonas urbanas y rurales y de

las tres instituciones despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y definir las relaciones sociales del aula con niñas y niños. Mientras que los dos últimos gráficos exponen el promedio con que Asistentes y Educadoras de Párvulo que se desempeñan en Salas Cunas y Niveles Medios y en las tres instituciones, despliegan sus estrategias discursivas para favorecer aprendizajes y definir las relaciones interpersonales del aula con niñas y niños

El gráfico 10.9 presenta el promedio con que Asistentes y Educadoras, según la institución y zona geográfica en que se desempeñan, distribuyen sus estrategias promotoras de aprendizajes con niñas y niños durante una hora.

Gráfico 10.9. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que Asistentes y Educadoras de Párvulo de *zonas urbanas y rurales* y de las *tres instituciones educativas* despliegan sus *estrategias discursivas promotoras de aprendizaje* con niñas y niños.



Nota: Urbana Educadoras Grupo A: 9; Rurales Educadoras Grupo A: 2; Urbanas Asistentes Grupo A: 22; Rurales Asistentes Grupo A: 9; Urbanas Educadoras Grupo B: 26; Urbanas Asistentes Grupo B: 2; Rurales Asistentes Grupo B: 1; Urbanas Educadoras Grupo C: 40; Rurales Educadoras Grupo C: 9

El gráfico 10.9 exhibe que, si bien es una tendencia marcada, no todos los niños acceden, en comparación a sus compañeras, a una mayor cantidad de oportunidades

dialógicas para enriquecer sus aprendizajes, ya que hay educadoras que, dependiendo de la institución y zona en que se desempeñan, despliegan más estrategias con sus alumnas que con sus alumnos. Este es el caso de las Educadoras que se desempeñan en zonas rurales y en los Grupos A y C.

Las Educadoras que se desempeñan en el Grupo A y en zonas rurales favorecen a las niñas con 1,29 estrategias promotoras de aprendizaje más que a los niños durante una hora y las Educadoras que trabajan en aulas rurales del Grupo C las favorecen con 1,14 estrategias más que a los niños.

Esto permite entender, en primer lugar, por qué las niñas que asisten a aulas de zonas rurales tienen más oportunidades para enriquecer sus aprendizajes que sus pares mujeres de zonas urbanas (ver gráfico 10.1). En segundo lugar, permite comprender por qué las Educadoras presentan, en general, un promedio de distribución de sus recursos promotores de aprendizaje levemente menos desigual que las Asistentes (ver gráfico 10.5); así como permite entender por qué el Grupo A es la institución que concentra la distribución menos desigual de estrategias para favorecer aprendizajes entre niñas y niños (ver gráfico 10.3).

Al centrar la atención en las Asistentes, éstas presentan una distribución más desigual de sus recursos dialógicos para promover aprendizajes que las Educadoras (ver gráfico 10.5), lo cual se explica, principalmente, porque las Asistentes que se desempeñan en el Grupo B y en zonas rurales son quienes exhiben la distribución más desigual de recursos para favorecer aprendizaje, favoreciendo a sus alumnos con 10,78 estrategias más por hora que a sus alumnas; mientras que las Asistentes restantes dialogan entre 1,13 y 3,8 veces más con niños que con niñas cuando tienen como fin favorecer el

aprendizaje, siendo las Asistentes rurales del Grupo A quienes menos privilegian a los niños, distribuyendo 1,13 estrategias más con ellos que con ellas, durante una hora.

Si bien las Educadoras rurales del Grupo A y C son las únicas que otorgan más oportunidades para ampliar y profundizar sus conocimiento a niñas que a niños, son las Asistentes que se desempeñan en aulas rurales del Grupo A (1,13), seguidas de las Educadoras que trabajan en aulas rurales del Grupo C (1,14) y de las Educadoras que se desempeñan en aulas urbanas del Grupo A (1,19) quienes más contribuyen a construir entornos educativos de mayor igualdad desde el prisma del género, lo cual define a las aulas de las educadoras e instituciones antes indicadas en espacios donde tanto niñas como niños tienen más posibilidades de enriquecer sus aprendizajes en igualdad de condiciones.

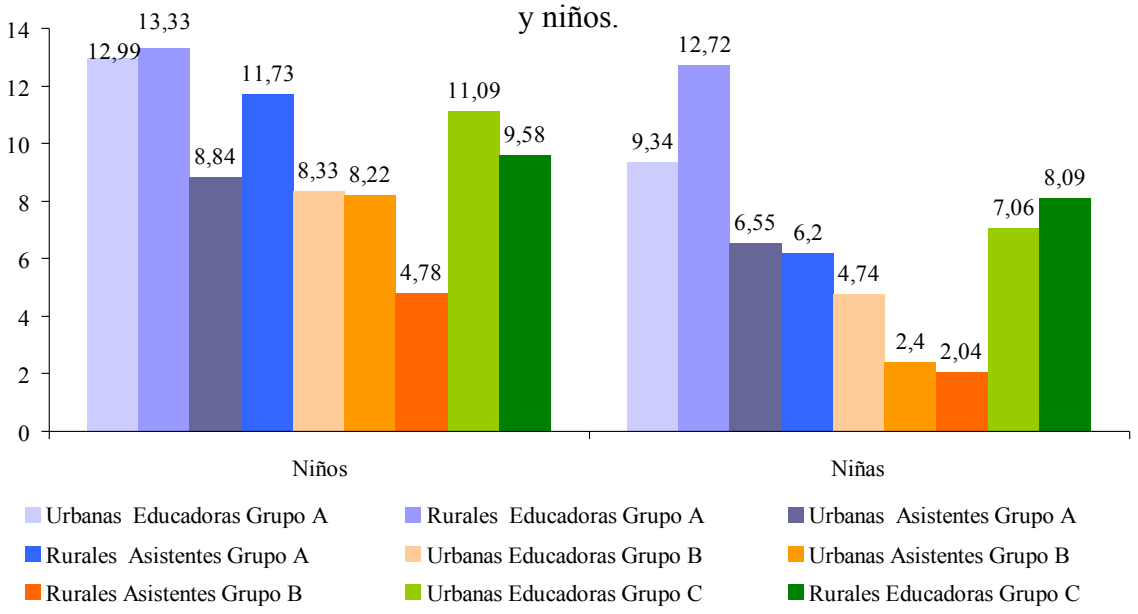
Al centrar la atención en la dimensión discursiva para definir las relaciones interpersonales del aula, el gráfico 10.10 muestra el promedio con que Asistentes y Educadoras, según la zona e institución en que se desempeñan, despliegan dichas estrategias con niñas y niños.

El gráfico 10.10 exhibe cómo todas las Asistentes y Educadoras de Párvulo, de las diferentes zonas e instituciones, regulan, en promedio y por hora, más el comportamiento de sus alumnos que el de sus alumnas.

Sin embargo y pese a que las educadoras controlan más el comportamiento de alumnos que de alumnas, es posible encontrar diferencias importantes entre las educadoras según la zona e institución en que se desempeñan. Así, al comparar a las educadoras en función de sus estratos muestrales, son las Educadoras que se desempeñan en el Grupo

A en zonas rurales y urbanas quienes más despliegan sus recursos para construir las relaciones interpersonales con niños y niñas durante una hora.

Gráfico 10.10. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que Asistentes y Educadoras de Párvulo de *zonas urbanas y rurales* y de las *tres instituciones educativas* despliegan sus *estrategias discursivas para establecer las relaciones del aula* con niñas y niños.



Nota: Urbana Educadoras Grupo A: 9; Rurales Educadoras Grupo A: 2; Urbanas Asistentes Grupo A: 22; Rurales Asistentes Grupo A: 9; Urbanas Educadoras Grupo B: 26; Urbanas Asistentes Grupo B: 2; Rurales Asistentes Grupo B: 1; Urbanas Educadoras Grupo C: 40; Rurales Educadoras Grupo C: 9

Las Educadoras que trabajan en aulas rurales del Grupo A despliegan, en promedio y por hora, 13,13 estrategias por alumno para poder definir las relaciones sociales y con niñas el promedio desciende a 12,72 y las Educadoras del mismo grupo, pero que se desempeñan en zonas urbanas, despliegan, en promedio y por hora, 12,99 estrategias por alumno y 9,34 por alumna.

Si bien son las Educadoras del Grupo A de zonas rurales y urbanas quienes más regulan el comportamiento de su alumnado, son las Educadoras del Grupo A que trabajan en aulas rurales, junto a las Educadoras del Grupo C que se desempeñan en zonas rurales, las que presentan la distribución menos desigual de sus recursos dialógicos. En el caso de las primeras los alumnos tienen 1,05 posibilidades más que sus compañeras de que

las Educadoras dialoguen con ellos para definir las relaciones de aula; mientras que los niños que asisten a aulas rurales atendidas por Educadoras del Grupo C tienen 1,18 más posibilidades que sus pares mujeres de que controlen sus acciones y dichos.

Por el contrario, son las Asistentes que se desempeñan en aulas urbanas del Grupo B quienes presentan la distribución más desigual, construyendo las relaciones interpersonales de aula 3,43 veces más por hora y niño que con niñas.

El hecho que las educadoras que menos diferencias establecen al desplegar sus estrategias dialógicas se desempeñen en zonas rurales (Educadoras de los Grupos A y C), permite entender por qué las educadoras de zonas rurales presentan una distribución menos desigual que la distribución que caracteriza a las educadoras de zonas urbanas (ver gráfico 10.2). Además, permite comprender por qué las Educadoras se caracterizan, en función de las Asistentes, por una leve, pero menor diferenciación en la regulación conductal de alumnas y alumnos (ver gráfico 10.6). A lo cual se debe sumar que dentro de las tres instituciones, son las educadoras de los Grupos A y C quienes menos diferencias presentan en la distribución de sus estrategias para definir las relaciones interpersonales del aula (ver gráfico 10.4).

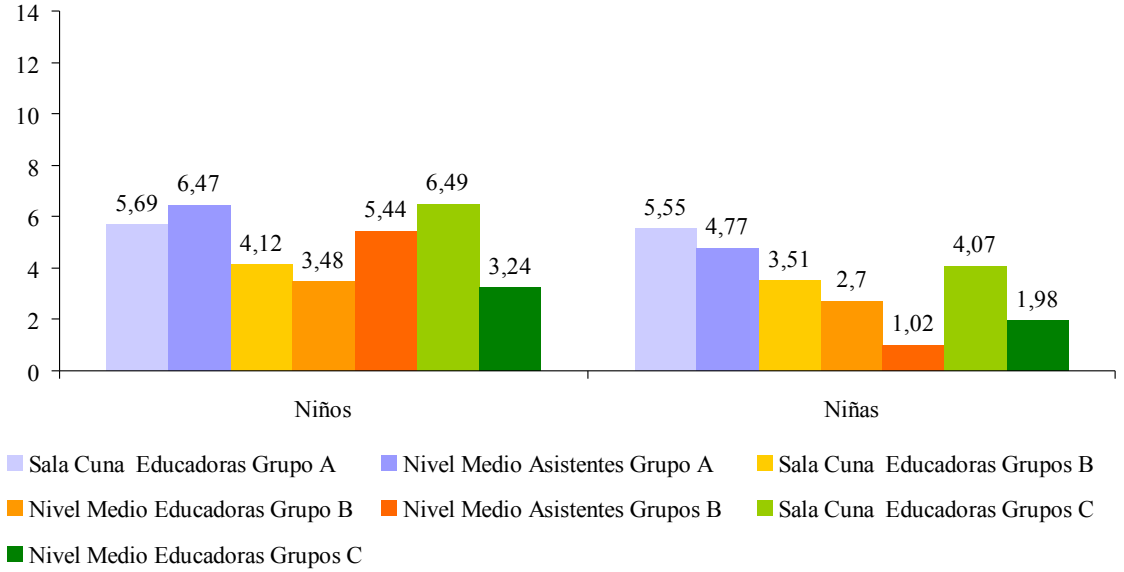
Al comparar los gráficos 10.9 y 10.10 se aprecia que todas las educadoras despliegan, tanto con niños como con niñas, una mayor cantidad de diálogos para definir las relaciones sociales del aula que para promover aprendizajes.

Un elemento relevante de destacar es que las Educadoras de zonas rurales y del Grupo A y C, además de ser las más equilibradas en la distribución de sus estrategias para definir las relaciones sociales del aula, también son las que construyen ambientes dialógicos donde las niñas tienen más oportunidades, que sus propios compañeros de

aula y que sus pares mujeres de otros estratos, de acceder a dialogos que les permitan construir nuevos y mejores aprendizajes. Tal vez esto podría ser indicativo de un mayor grado de consciencia de las educadoras sobre los fines pedagógicos con que despliegan su actividad discursiva con niñas y niños y/o de concepciones de género – como dirían Tharp, et al. (2002) – más flexibles y menos diferenciadoras, es decir, menos estereotipadas.

El siguiente gráfico (gráfico 10.11) exhibe la distribución del promedio, por hora y alumnado, con que Asistentes y Educadoras de Párvulo de las distintas instituciones y niveles educativos despliegan sus recursos dialógicos para promover aprendizajes en alumnas y alumnos.

Gráfico 10.11. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que Asistentes y Educadoras de Párvulo que se desempeñan en *Salas Cunas y Niveles Medios* de las *tres instituciones educativas*, despliegan sus *estrategias discursivas promotoras de aprendizajes* con niñas y con niños.



Nota: Sala Cuna Educadoras Grupo A: 11; Nivel Medio Asistentes Grupo A: 31; Sala Cuna Educadoras Grupo B: 15; Nivel Medio Educadoras Grupo B: 11; Nivel Medio Asistentes Grupo B: 3; Sala Cuna Educadoras Grupo C: 43; Nivel Medio Educadoras Grupo C: 6

En general, todas las educadoras y de manera independiente a la institución y nivel educativo en que se desempeñan, entablan más diálogos para promover la construcción de conocimiento con niños que con niñas, siendo, nuevamente, las Asistentes y Educadoras del Grupo A quienes se caracterizan por una mayor actividad dialógica promedio con niñas y niños durante una hora.

La mayor actividad dialógica que las educadoras del Grupo A tienen con su alumnado se aprecia en que, en el caso de los niños, dos de las tres educadoras que más recursos despliegan para fomentar el aprendizaje de los alumnos durante una hora, se desempeñan en aulas del Grupo A. Dicho de otra manera, son las Educadoras del Grupo C que se desempeñan en Salas Cunas quienes más diálogos entablan con niños para favorecer el aprendizaje (6,49), a éstas le siguen las Asistentes del Grupo A que trabajan en Niveles Medios (6,47) y las Educadoras del Grupo A que se desempeñan en Salas Cunas (5,69).

En el caso de las niñas, las educadoras que más dialogan con niños para favorecer el aprendizaje, son también aquellas que más diálogos de esta índole establecen con ellas. En primer lugar, se encuentran las Educadoras del Grupo A que trabajan en las Salas Cunas, quienes despliegan 5,55 estrategias discursivas por niña y hora; en segundo lugar, las Asistentes del Grupo A que se desempeñan en Niveles Medios (4,77) y, en tercer lugar, las Educadoras del Grupo C que trabajan en Salas Cunas (4,07).

Por el contrario, las educadoras que menos dialogan con sus alumnos para fomentar la construcción de conocimiento durante una hora son las Educadoras del Grupo B y C que trabajan en los Niveles Medios, desplegando, respectivamente, 3,48 y 3,24 estrategias promotoras con niños durante una hora. Respecto a las niñas, son las Asistentes del Grupo B que trabajan en los Niveles Medios (1,02) y las Educadoras del Grupo C que

también se desempeñan en Niveles Medios (1,98) quienes menos promueven la construcción de aprendizajes en niñas durante una hora.

El hecho que dentro de las educadoras que más dialogan con niñas y niños se encuentren las Educadoras del Grupo C y A que se desempeñan en Salas Cunas, permite comprender por qué el promedio de estrategias para promover aprendizajes que se despliegan en dicho nivel es superior al promedio que caracteriza a los Niveles Medios (ver gráfico 10.7), a lo cual se debe sumar que son las Educadoras de los Grupos B y C que se desempeñan en Niveles Medios, junto a las Asistentes del Grupo B, quienes menos recursos discursivos despliegan con niños y niñas, lo cual permite comprender la menor actividad discursiva que exhiben las educadoras de los Niveles Medios (ver gráfico 10.7).

Por último, las educadoras que más diferencias establecen al distribuir sus estrategias para promover aprendizajes son las Asistentes que se desempeñan en los Niveles Medios del Grupo B, desplegando, en promedio y por hora, 5,33 estrategias más con niños que niñas. A estas educadoras les siguen las Educadoras de los Niveles Medios del Grupo C, quienes favorecen a los niños con 1,64 estrategias más que a las niñas, en promedio y por hora.

Por el contrario, son las Educadoras que se desempeñan en las Salas Cunas de los Grupos A y B quienes menos diferencias establecen al promover la construcción de aprendizajes en niñas y niños. Las primeras favorecen a sus alumnos con 1,03 estrategias más que a las niñas y las Educadoras de las Salas Cunas del Grupo B los favorecen con 1,17 estrategias más que a las niñas.

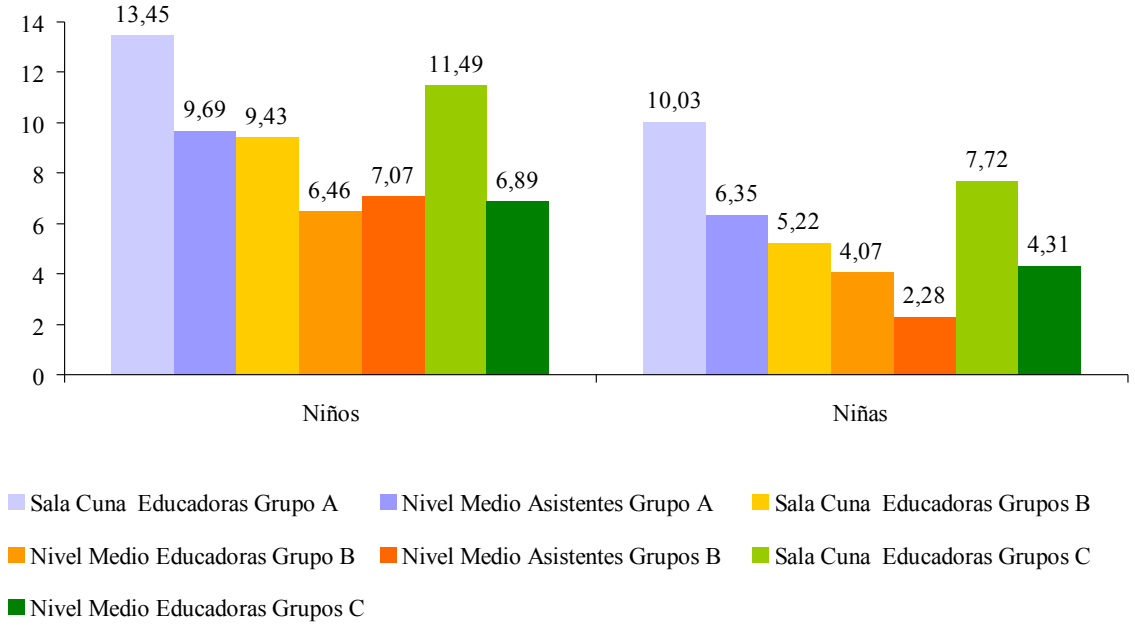
El hecho que las Educadoras que se desempeñan en las Salas Cunas de los Grupos A y B sean quienes menos diferencias establecen al promover aprendizajes en niñas y en niños permite entender, como se ha mencionado, por qué las Salas Cunas son las que presentan la diferencia menos acentuada a favor de sus alumnos (ver gráfico 10.7).

Al centrar la atención en las estrategias dialógicas para construir las relaciones interpersonales del aula, el gráfico 10.12 muestra el promedio, por hora y alumnado, con que Asistentes y Educadoras de Párvulo de Salas Cunas y Niveles Medios y de las tres instituciones educativas despliegan dichos recursos discursivos con niñas y niños.

Como ha sido la tendencia, los resultados indican que todas las educadoras, de los diferentes niveles e instituciones educativas, regulan más la conducta de alumnos que de alumnas, aumentando drásticamente los diálogos con ellos y no así con ellas, lo cual provoca una distribución más desigual de los recursos discursivos orientados a construir las relaciones interpersonales que de aquellos que buscan promover conocimientos.

Al indagar en los estratos muestrales se aprecia que las tres educadoras que más actividad dialógica establecen, tanto con niñas como con niños, al desplegar sus estrategias promotoras de aprendizaje, también son quienes más regulan el comportamiento de niñas y de niños. Así, las Educadoras del Grupo A que se desempeñan en Salas Cunas dialogan, en promedio y por hora, 13,45 veces con niños y 10,03 con niñas; le siguen las Educadoras que trabajan en Salas Cunas del Grupo C, quienes despliegan dichas estrategias 11,49 veces por hora y niño y 7,72 veces por hora y niña. Mientras que el tercer lugar lo ocupan las Asistentes del Grupo A que se desempeñan en los Niveles Medios, desplegando 9,69 por niño para construir las relaciones sociales del aula y 6,35 por niña y hora.

Gráfico 10.12. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que Asistentes y Educadoras de Párvulo de *Salas Cunas y Niveles Medios* y de las *tres instituciones educativas* despliegan sus *estrategias discursivas para establecer las relaciones de aula* con niñas y con niños.



Nota: Sala Cuna Educadoras Grupo A: 11; Nivel Medio Asistentes Grupo A: 31; Sala Cuna Educadoras Grupo B: 15; Nivel Medio Educadoras Grupo B: 11; Nivel Medio Asistentes Grupo B: 3; Sala Cuna Educadoras Grupo C: 43; Nivel Medio Educadoras Grupo C: 6

Respecto a las educadoras que menos estrategias despliegan con niños, son las Educadoras de los Niveles Medios del Grupo B (6,46) y las Educadoras del Grupo C que se desempeñan en los Niveles Medios (6,89) quienes menos recursos para construir las relaciones de aula utilizan con niños. Además, son estas Educadoras quienes, en promedio y por hora, menos despliegan estrategias para promover aprendizajes en niños.

En el caso de las niñas, las educadoras que menos regulan la conducta de las alumnas son las Asistentes y Educadoras de los Niveles Medios del Grupo B, quienes, respectivamente, despliegan, en promedio y por hora, 2,28 y 4,07 estrategias para construir las relaciones sociales del aula con sus alumnas. De estos dos grupos de

educadoras, sólo las Asistentes de los Niveles Medios del Grupo B también forman parte de las educadoras que menos usan estrategias promotoras de aprendizajes durante una hora con niñas.

De esta manera, las Asistentes de los Niveles Medios y las Educadoras de las Salas Cunas del Grupo A, así como las Educadoras de las Salas Cunas del Grupo C, continúan siendo quienes más actividad dialógica tienen con niñas y niños, en promedio y por hora.

Al centrar la atención en los ambientes educativos donde la distribución de las estrategias discursivas para construir las relaciones de aula es más o menos desigual, son las Asistentes del Grupo B que trabajan en Niveles Medios y las Educadoras del Grupo B que se desempeñan en Salas Cunas quienes más diferencias establecen al regular el comportamiento del alumnado, atendiendo, repectivamente, 3,1 y 1,81 veces más a la conducta de los niños que a la de las niñas. Mientras que las Educadoras del Grupo A que se desempeñan en Salas Cunas y las Educadoras del Grupo C que trabajan en Salas Cunas, son quienes menos diferencias establecen al desplegar sus recursos para construir las relaciones del aula, usándolos en una hora y respectivamente, 1,34 y 1,49 veces más con niños que con niñas.

Estos resultados permiten entender por qué las educadoras que se desempeñan en Salas Cunas son quienes establecen una leve, pero menor diferencia, que las educadoras de los Niveles Medios, en la distribución de sus estrategias al regular el comportamiento de niños y niñas (ver gráfico 10.8); al igual que permite comprender por qué las Educadoras presentan una repartición menos desigual de sus recursos para estrablecer las relaciones de aula con alumnas y con alumnos (ver gráfico 10.6).

Así y nuevamente son las Educadoras que se desempeñan en las Salas Cunas del Grupo A las que construyen ambientes educativos donde el control conductual se distribuye de manera más equilibrada; a lo cual se suman las aulas de las Educadoras que trabajan en las Salas Cunas del Grupo C.

Finalmente y como ha sido la tendencia, la desviación estándar (s) de los promedios por hora con que las educadoras, de los diferentes estratos muestrales, despliegan sus recursos dicursivos en general y con niñas y niños en particular, se caracterizan por ser amplias. Por tanto, la manera en que las educadoras utilizan sus recursos discursivos para favorecer aprendizajes y definir las relaciones interpersonales con su alumnado puede sufrir variaciones importantes de un registro a otro. Esto se debe a que los promedios que alcanzan las educadoras se dispersan bastante respecto a la media. Para una revisión detalla de las desviaciones estándares de cada estrato muestral se puede revisar el Apéndice L.

Como hemos advertido en la descripción de algunos resultados (p.e. gráficos 10.3 y 10.4), pareciera que el número de niñas y niños presentes en el aula se relaciona, en alguna medida, con el promedio de recursos dialógicos que las educadoras despliegan por hora y alumnado. Por lo mismo, es que se ha decidido indagar en el logaritmo total de estrategias, promotoras de aprendizajes y de construcción de las relaciones sociales, que las educadoras despliegan según el número de niñas y niños presentes en el aula.

En primer lugar, se expone el logaritmo total de estrategias discursivas para promover aprendizajes que las educadoras despliegan por cada niña y niño, según el número de alumnas y alumnos presentes en el aula; y, en segundo lugar, el logaritmo total de estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales que las educadoras

despliegan por cada niña y niño, según al número de alumnas y alumnos presentes en el aula.

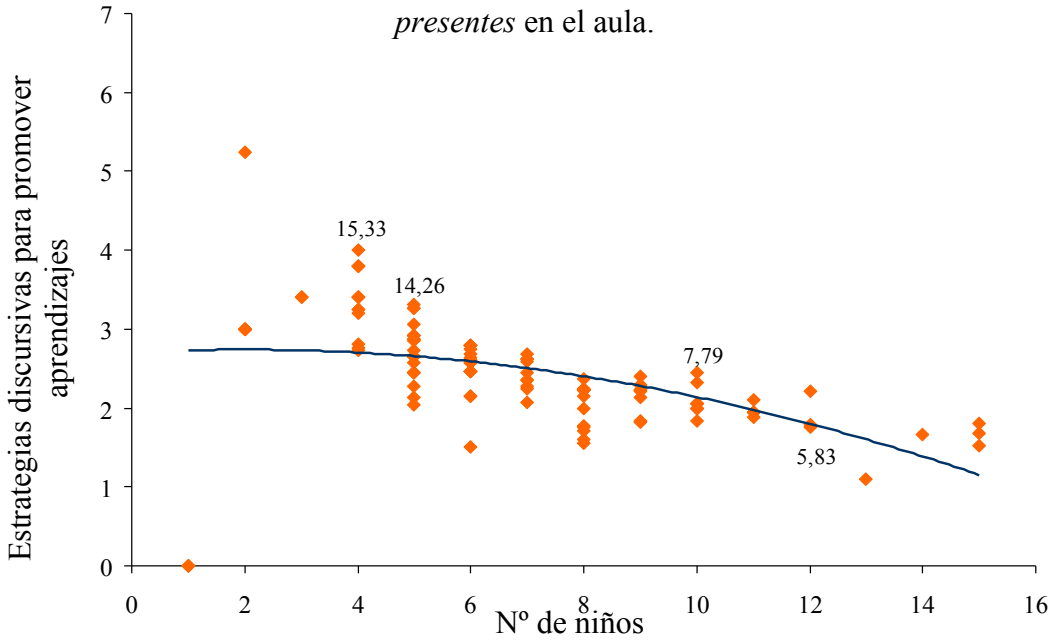
Además, cada gráfico presenta, por medio de una línea polinomial, la media de los datos; datos que corresponden a los exponentes de los logaritmos de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan por cada niña y niño, según el número de alumnas y alumnos presentes en el aula.

Dicho esto, el gráfico 10.13 exhibe el logaritmo total de las estrategias discursivas para promover aprendizajes que las educadoras despliegan por niño, según el número de alumnos presentes en el aula.

El gráfico muestra que a medida que aumenta el número de niños presentes en el aula, las educadoras disminuyen el despliegue de sus estrategias promotoras de aprendizaje por alumno.

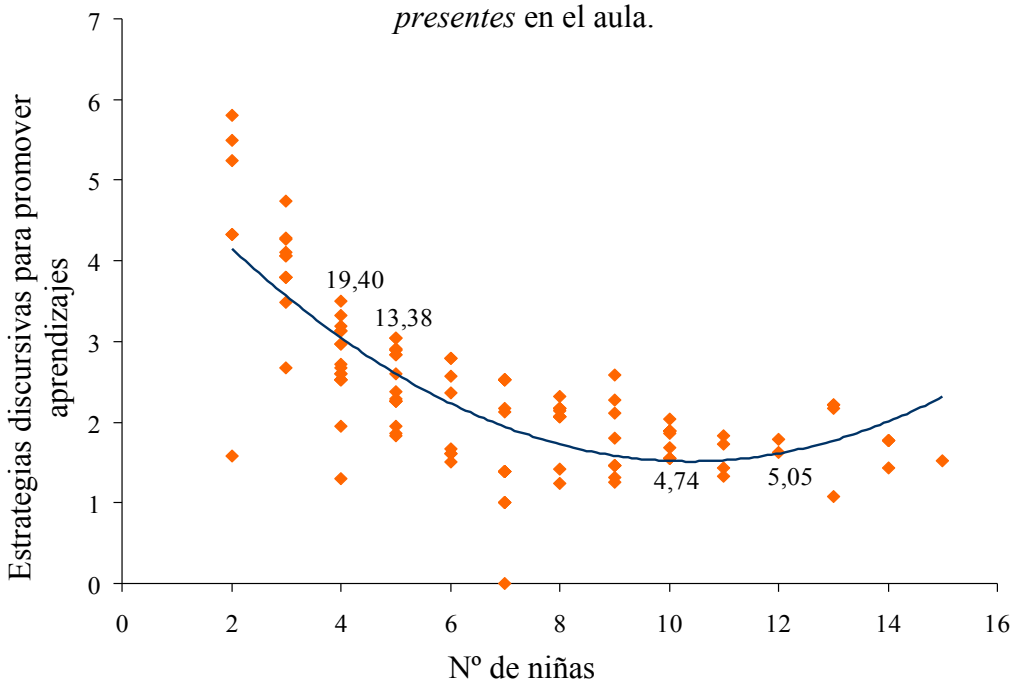
Ejemplo de la disminución en la cantidad de estrategias promotoras de aprendizajes que las educadoras despliegan por niño a medida que éstos aumentan en cantidad en el aula, es que frente a cuatro alumnos en el aula las educadoras despliegan, en tres horas y por niño, 15,33 estrategias discursivas para fomentar la construcción de aprendizajes; en cambio cuando el número de niños presentes asciende a 10, las educadoras despliegan 7,79 estrategias promotoras de aprendizajes por niño; número de recursos que vuelve a disminuir (5,83) cuando en la sala de clases hay 12 alumnos presentes.

Gráfico 10.13. Logaritmo total de las *estrategias discursivas para promover aprendizajes* que las educadoras despliegan por niño, según el *número de alumnos presentes* en el aula.



Por su parte y en esta misma línea, el gráfico 10.14 exhibe el logaritmo total de las estrategias discursivas para promover aprendizajes que las educadoras despliegan por niña, según al número de alumnas presentes en el aula.

Gráfico 10.14. Logaritmo total de las *estrategias discursivas para promover aprendizajes* que las educadoras despliegan por niña, según al *número de alumnas presentes* en el aula.



El gráfico 10.14 muestra que a medida que aumenta el número de niñas presentes en el aula, las educadoras, en general, disminuyen el despliegue de sus estrategias promotoras de aprendizaje con cada una de ellas durante un período de tres horas.

Así y frente a la presencia de cuatro niñas en el aula, las educadoras despliegan, en tres horas, 19,4 estrategias promotoras de aprendizaje por niña; número de recursos discursivos que disminuye a 4,74 estrategias dialógicas por niña cuando hay 10 alumnas presentes. Ahora bien y a diferencia de lo que sucedía con el número de alumnos presentes, cuando hay 12 niñas en el aula las educadoras tienden a aumentar, levemente, la cantidad de recursos discursivos que despliega con cada una de ellas (5,05) en un período de tres horas.

Al comparar los resultados de los gráficos 10.13 y 10.14 se aprecia, en primer lugar y en general, que las educadoras a medida que aumenta el número de niñas y niños en el aula despliegan una menor cantidad de estrategias promotoras de aprendizajes por alumna y por alumno durante tres horas.

En segundo lugar y desde el prisma del género, cuando hay cuatro o menos niñas y niños en el aula las educadoras muestran la tendencia a desplegar un mayor número de recursos promotores de aprendizajes con niñas que con niños. Un ejemplo de ello es que con cuatro niñas presentes las educadoras despliegan sus estrategias para promover aprendizajes, en tres horas, 19,4 veces con cada una de ellas; mientras que con cuatro niños las educadoras despliegan 15,33 estrategias promotoras de aprendizajes por niño en un período de tres horas.

Ahora bien, cuando el número de alumnas y alumnos en el aula es superior a cuatro, las educadoras presentan una disminución más acentuada de sus diálogos promotores de

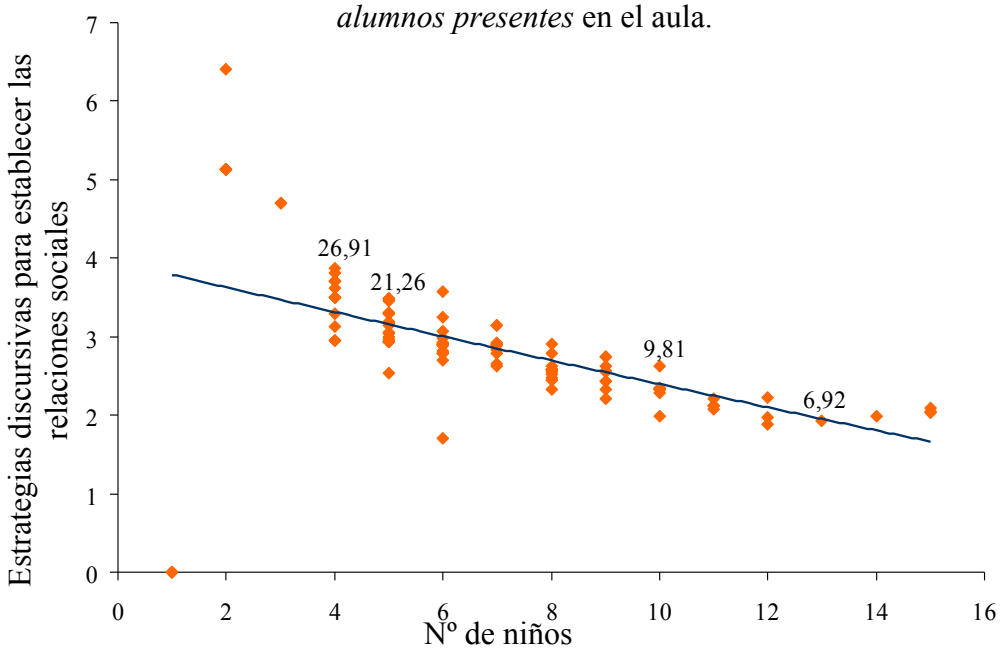
aprendizajes con niñas que con niños. Esto se mantiene, pese a que con 12 alumnas en el aula las educadoras aumentan, levemente, los recursos dialógicos que despliegan por cada niña.

Así, cuando hay 10 niños en el aula las educadoras dialogan, en tres horas, 7,79 veces con cada alumno para fomentar la construcción de aprendizajes; mientras que con 10 alumnas presentes, esta cifra disminuye a 4,74 estrategias dialógicas por niña. De la misma manera y frente a la presencia de 12 niños en el aula, las educadoras despliegan, por cada uno de ellos y durante tres horas, 5,83 estrategias promotoras de aprendizaje; en tanto cuando hay 12 niñas, las educadoras utilizan, por cada una de ellas y durante tres horas, 5,05 estrategias. En este último caso y pese a que la cantidad de recursos que las educadoras despliegan por alumna aumenta respecto a la presencia de 10 alumnas, continúa siendo inferior al número de diálogos que establece por cada niño al favorecer la construcción de aprendizajes.

Esto denota que, si bien tanto niñas como niños ven afectadas sus oportunidades de acceder a diálogos que les permitan ampliar y profundizar sus aprendizajes cuando aumenta el número de alumnado en el aula, son las alumnas y sus oportunidades de aprendizajes quienes se ven más afectadas.

Al concentrar la atención en las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para construir su relación interpersonal con alumnas y alumnos. El gráfico 10.15 presenta el logaritmo total de las estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales que las educadoras despliegan por niño, según el número de alumnos presentes en el aula.

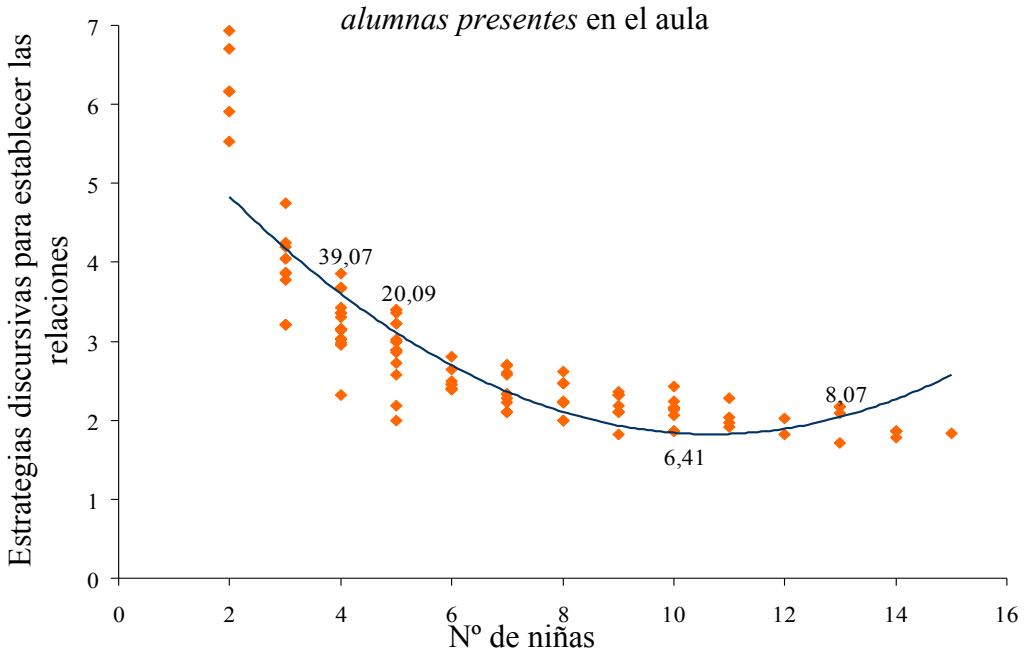
Gráfico 10.15. Logaritmo total de las *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* que las educadoras despliegan por niño, según el *número de alumnos presentes* en el aula.



En lo que respecta al gráfico 10.15, a medida que aumenta el número de niños en el aula las educadoras disminuyen progresivamente el uso de recursos orientados a controlar la conducta de cada uno de ellos. Cuando hay cuatro alumnos en el aula las educadoras despliegan, por niño y durante tres horas, 26,91 estrategias discursivas para construir las relaciones de aula; en cambio cuando el número de niños presentes asciende a 10, las educadoras despliegan, en tres horas y por cada niño, 9,81 estrategias para regular la conducta; número de recursos que disminuye más (6,92) cuando en la sala de clases hay 13 alumnos presentes. Esto implica, al igual que en las estrategias discursivas promotoras de aprendizaje, que las educadoras disminuyen la regulación conductual por alumno cuando aumenta el número de niños presentes en el aula.

En esta misma línea, el gráfico 10.16 muestra el logaritmo total de las estrategias discursivas para establecer las relaciones del aula que las educadoras despliegan por niña, según al número de alumnas presentes en el aula.

Gráfico 10.16. Logaritmo total de las *estrategias discursivas para establecer las relaciones del aula* que las educadoras despliegan por niña, según *el número de alumnas presentes* en el aula



Como ha sido la tendencia, en los resultados del gráfico 10.16 se aprecia que las educadoras disminuyen el número de diálogos orientados a construir las relaciones sociales del aula con cada alumna a medida que aumenta el número de niñas presentes, disminución que es más pronunciada al compararla con la de los alumnos (ver gráfico 10.15).

Cuando hay cuatro niñas en el aula las educadoras despliegan 39,07 estrategias promotoras de aprendizaje por niña, en tres horas; número de recursos discursivos que disminuye a 6,41 cuando hay 10 alumnas presentes. Sin embargo y a diferencia de lo que sucedió con los resultados expuestos en los gráficos 10.13 y 10.14, ante la presencia de 13 niñas en el aula las educadoras aumentan la cantidad de recursos discursivos que despliega con cada una de ellas en tres horas (8,07), llegando a superar el número de estrategias que utilizan cuando hay 13 alumnos en el aula (6,92). Ahora bien, y en términos generales, a medida que aumenta el número de alumnas presentes en el aula,

las alumnas tienden a estar menos expuestas, que sus compañeros, a diálogos que busquen regular su comportamiento.

Al comparar los gráficos 10.15 y 10.16 se observa que a medida que aumenta el número de alumnas y alumnos en el aula las educadoras despliegan una menor cantidad de recursos para definir las relaciones de aula por alumnado. No obstante, dicha disminución, en términos generales, es más acentuada en el caso de las alumnas que en el de los alumnos. En otras palabras, a medida que aumenta el alumnado en el aula, la tendencia de las educadoras es a regular menos el comportamiento de las alumnas que el de los alumnos.

En esta misma línea, existen matices importantes de destacar. Al igual que para la distribución de las estrategias para favorecer aprendizajes, cuando hay cuatro o menos niñas y niños presentes, las educadoras despliegan una mayor cantidad de estrategias para definir las relaciones sociales con sus alumnas que con sus alumnos. Esto se aprecia, por ejemplo, en que al haber cuatro alumnas en el aula las educadoras despliegan 39,07 recursos por niña, mientras que con sus alumnos utiliza 26,91 por niño, en tres horas.

Por otra parte, cuando hay más de cuatro niñas y niños en el aula, las educadoras exhiben una disminución más drástica con niñas que con niños en el despliegue de estrategias para definir las relaciones de aula; situación que se invierte cuando el número de niñas y niños presentes en el aula es 13. En otras palabras y frente a 13 niñas y niños en el aula, las educadoras despliegan, respectivamente, 8,07 estrategias para definir las relaciones sociales por niña, en tanto que con niños desciende a 6,92 estrategias por cada uno de ellos.

A partir de los resultados expuestos en los gráficos 10.13, 10.14, 10.15 y 10.16, se aprecia que las educadoras, tanto para favorecer aprendizajes como para construir las relaciones sociales con su alumnado, disminuye el número de recursos que despliega con cada uno de ellos y de ellas a medida que aumenta el alumnado presente; siendo las estrategias discursivas para promover aprendizajes las que se ven especialmente afectadas por el aumento del alumnado en el aula.

Sin embargo, cuando hay cinco o más niñas en el aula, éstas ven afectadas, en mayor medida que sus pares hombres, sus oportunidades de enriquecer sus conocimientos, situación que se mantiene a medida que aumenta el alumnado presente en el aula; al igual que están expuestas, en comparación a sus compañeros, a un menor número de diálogos en que las educadoras busquen regular su conducta, situación que se invierte sólo cuando hay 13 niñas presentes.

Por el contrario, con menos de cinco alumnas en el aula son los niños quienes ven mermadas las posibilidades de enriquecer sus conocimientos, al igual que son los menos expuestos a situaciones dialógicas en que las educadoras busquen definir las relaciones sociales del aula. Esto se debe a que, con menos de cinco niñas y niños en el aula, las educadoras tienden a desplegar una mayor cantidad de diálogos con niñas que con niños durante tres horas.

En síntesis y en primer lugar, cabe subrayar que el número de niñas y de niños en el aula influye en la cantidad de recursos dialógicos que las educadoras despliegan con cada una de ellas y de ellos.

En segundo lugar, el hecho que descienda la cantidad de estrategias dialógicas que las educadoras despliegan cara a cara con el alumnado a medida que aumenta el número de

niñas y niños presentes, significa que el número de estrategias discursivas que despliegan las educadoras – cara a cara – no aumenta de manera proporcional al número de alumnas y alumnos presentes en el aula. Esto implicaría que las educadoras se caracterizarían por desplegar un máximo de estrategias discursivas durante las tres horas, estrategias que, al aumentar el número de niños y niñas en la sala de clases, se distribuirían entre las niñas y niños presentes, provocando la dismininución del número de estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con cada niña y niño presente en el aula. Por otra parte y posiblemente, la disminución en el número de estrategias que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado cuando éste aumenta en número dentro del aula sea indicador de un aumento en el uso de estrategias discursivas dirigidas al grupo en general o a grupos reducidos. En otros términos, es factible pensar que al aumentar el número de niñas y niños en el aula las educadoras tiendan a reemplazar los diálogos cara a cara por diálogos dirigidos al grupo en general o a grupos más pequeños.

Un tercer elemento por destacar es que, si bien el número de estrategias discursivas a las que acceden niñas y niños desciende a medida que aumenta el alumnado presente en el aula, es la dimensión dialógica para promover aprendizajes la que se ve más afectada por el número de alumnas y alumnos presentes. En otras palabras, a medida que aumenta el alumnado en el aula, son los recursos dialógicos orientados a promover aprendizajes y no los destinados a establecer las relaciones sociales del aula, los que menos despliegan las educadoras por cada niña y niño.

En el caso de los diálogos orientados a promover aprendizajes, la situación mencionada afecta especialmente a las niñas, ya que es con ellas con quienes las educadoras menos dialogan a medida que aumenta el alumnado en el aula. Esta situación también se

aprecia en los diálogos orientados a definir las relaciones interpersonales con el alumnado, es decir, son las niñas quienes, en general, se ven menos expuestas que sus compañeros a diálogos cuyo propósito sea regular la conducta del alumnado. Esto tiene especial relevancia al considerar las características que adquieren los diálogos que las educadoras establecen con niñas y niños para definir las relaciones sociales del aula con sus alumnas (ver tabla 10.3).

Al considerar los resultados hasta ahora expuestos, es decir, la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias dialógicas con niñas y niños y las características que dichos diálogos adquieren según sea alumna o alumno con quien se despliegan, es razonable pensar, de acuerdo a los dichos de M.Bajtín, P.Colás, R.Jiménez y J.Wertsch, que las estrategias discursivas de las educadoras están impregnadas de aspectos ideológicos, entre los cuales estarían las creencias de género de las educadoras, las cuales tenderían a mediar la selección, consciente o no, que realizan las educadoras en torno a las estrategias discursivas que despliegan con niños y con niñas.

A continuación se presentan las creencias de género que caracterizan a las educadoras de la muestra y cómo dichas creencias se relacionan con la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con alumnas y alumnos, permitiendo elaborar algunas posibles explicaciones en torno a las creencias de género que hay detrás de las formas en que las educadoras despliegan sus recursos dialógicos y entablan diálogos con niñas y niños.

10.2. Las creencias de género de las educadoras de niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil.

Si consideramos, en primer lugar, los resultados en torno a la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias dialógicas, en segundo lugar, las características que adoptan las estrategias que las educadoras despliegan cara a cara con niñas por un lado y niños por el otro y, en tercer lugar, los postulados de M.Bajtín (1993a) respecto a que el habla es ideológico y se adapta a la persona que cumple la función de oyente (p.e. niño o niña) y a la situación, es posible – tal como lo propusieraon Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) – que la diferenciación que establecen las educadoras al dialogar cara a cara con alumnas y con alumnos esté mediada por sus creencias de género.

Para revisar el vínculo entre la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias dialógicas con niñas y con niños y sus creencias de género en torno a alumnas y alumnos, fue necesario capturar los rasgos que las educadoras consideran como propios de niñas, de niños, de ambos o bien que no se presentan en el alumnado de tres o menos años de edad. Esta información permitió construir un modelo sobre las creencias de género de las educadoras que conforman la muestra en torno a su alumnado, el cual facilitó el análisis y descripción de las creencias de género de las educadoras según el estrato muestral al cual pertenecen y el vínculo entre las creencias de género y las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y con niños.

10.2.1. Construcción de un modelo sobre las creencias de género de las educadoras.

A continuación se exponen los resultados más relevantes en torno al proceso de construcción del modelo sobre las creencias de género de las educadoras que conforman la muestra, por lo cual y si se quiere profundizar en dicho proceso se puede recurrir a la sección 8.2, donde se detalló el proceso de análisis de la información relativa a las creencias de género de las educadoras y/o se puede recurrir a los Apéndices D, E y F, en los cuales se presentan una serie de resultados relativos a la contrucción del modelo sobre las creencias de género de las educadoras.

Tabla 10.4. Distribución de la frecuencia y porcentaje de los *rasgos* que las educadoras consideran *propios de niñas, niños o de ambos*.

	Frecuencias				**Porcentajes (%)**		
Rasgos [a]	**Niñas**	**Por igual**	**Niños**	**No válidas**	**Niñas**	**Por igual**	**Niños**
Independiente	42	67	9	2	36	57	7
Conformista	20	59	27	14	19	56	25
Fuerte	7	58	53	2	6	49	45
Responsable	33	80	0	7	29	71	0
Cariñosa/o	11	106	3	0	9	88	3
Segura/o	24	78	17	1	20	66	14
Delicada/o	60	57	1	2	51	48	1
Comprensiva/o	39	75	2	4	34	65	1
Sumisa/o	47	58	11	4	41	50	9
Empática/o	33	74	11	2	28	63	9
Solidaria/o	17	93	6	4	15	80	5
Inteligente	5	114	1	0	4	95	1
Obediente	40	70	10	0	33	58	9
Silenciosa/o	44	48	25	3	38	41	21
Competitiva/o [b]	3	84	3	3	3	72	25
Preocupada/o	44	68	3	5	38	59	3
Rápida/o	10	88	20	2	9	75	16
Cooperativa/o	19	94	3	4	16	81	3

	Frecuencias				Porcentajes (%)		
Rasgos [a]	**Niñas**	**Por igual**	**Niños**	**No válidas**	**Niñas**	**Por igual**	**Niños**
Pulcra/o	30	84	0	6	26	74	0
Agresiva/o	3	44	70	3	3	38	59
Ordenada/o	56	53	9	2	48	45	7
Curiosa/o	3	101	16	0	3	84	13
Competitiva/o [c]	8	79	24	9	7	71	22
Activa/o	4	80	36	0	3	67	30
Temerosa/o	50	57	6	7	45	50	5
Arriesgada/o	4	62	53	1	3	52	45
Protectora/or	62	54	1	3	53	46	1
Hábiles para comunicar	44	69	6	1	37	58	5
Competencias lingüísticas	36	78	4	2	31	66	3
Rapidez aprender hablar	64	46	7	3	55	39	6
Variedad de vocabulario	52	55	8	5	45	48	7
Manejo verbal conflictos	39	70	6	5	34	61	5
Total	953	2.303	451	106	26%	61%	13%

[a] Las abreviaciones de los rasgos (p.e cariñosa/o o arriesgada/o) se deben a cuestiones de espacio. Al ser consultadas las educadoras por cada rasgo no se utilizaron abreviaciones.

[b] Competitiva/o (académicamente)

[c] Competitiva/o (conductualmente)

* Para todas las características se rechaza la prueba de homogeneidad, con $p<0,05$

Como primera aproximación a las creencias de género de las educadoras sobre los rasgos de sus alumnas y alumnos, la tabla 10.4 muestra la distribución de la frecuencia y porcentaje de las características que las educadoras consideran propias de niñas, propias de niños, que pueden tener ambos o bien que no se observan en el alumnado de tres o menos años de edad.

A través de un cuestionario, se le consultó a las educadoras sobre 32 rasgos susceptibles de ser considerados propios de niñas, de niños, de ambos o bien que no se presentan en

al alumnado de tres o menos años de edad. Las respuestas en torno a aquellos rasgos que se cree que no se presentan en niñas y niños de tres o menos años de edad fueron clasificadas bajo la denominación *no válida.*

Los resultados de la tabla 10.4 indican que existe una frecuencia mayor o menor de una respuesta por sobre otra, por lo que no se corrobora la hipótesis de homogeneidad de proporciones. Esto se traduce en que el 61% de las respuestas que dan las educadoras se ubica bajo la categoría *por igual.* En otras palabras, en las educadoras de la muestra predomina la creencia de que los 32 rasgos consultados son características que pueden ser tanto de niñas como de niños, lo cual equivale a un total de 2.303 respuestas repartidas entre los 32 rasgos consultados.

El segundo porcentaje más alto de respuestas (26%) corresponde a aquellas educadoras en las cuales predomina la creencia de que los rasgos consultados son, principalmente, de niñas, reuniendo un total de 953 asignaciones dispersas entre los 32 rasgos propuestos. Mientras que el porcentaje más bajo de respuestas (13%) concierne a aquellas educadoras en las cuales prevalece la creencia de que los rasgos consultados son mayoritariamente de niños, implicando un total de 451 asignaciones repartidas entre los 32 rasgos.

Respecto a las respuestas *no válidas*, se obtuvo un total de 106 asignaciones, siendo los rasgos: cariñosa/cariñoso, inteligente, obediente, curiosa/curioso y activa/activo los únicos que la totalidad de las educadoras considera que se presentan siempre en el alumnado de tres o menos años de edad. Por el contrario, la consideración de niñas, de niños o de ambos como personas conformistas, responsables, competitivas (conductualmente) y temerosas, implicó el mayor número de asignaciones como no validas.

Al concentrar la atención en el porcentaje de acuerdo que alcanzan las respuestas de las educadoras en torno a los rasgos consultados, se aprecia que las educadoras muestran especial acuerdo al definir a niñas y niños como personas inteligentes (95%), cariñosas (88%), curiosas (84%), cooperativas (81%) y solidarias (80%).

Al caracterizar a las niñas, las respuestas de las educadoras muestran mayor acuerdo al definirlas como personas rapidas para hablar (55%), protectoras (53%) y delicadas (51%). Mientras que en el caso de los niños, las respuestas de las educadoras muestran el mayor acuerdo al definirlos como personas agresivas (59%), fuertes (45%) y arriesgadas (45%).

El hecho que las educadoras consideren que algunos de los rasgos consultados son mayoritariamente de niñas o de niños, implica, de acuerdo a los dichos de Subirats y Brullet (1988), que inevitablemente las educadoras realizarán alguna diferencia al interactuar con alumnas y con alumnos, lo que en nuestro caso se traduciría en formas diferenciadas de entablar diálogos cara a cara con niñas y con niños. A esto cabe sumar, que la creencia de que las niñas son más rápidas para hablar, más protectoras y delicadas; así como que los niños son más fuertes, agresivos y arriesgados, muestra una tendencia a mantener ciertos modelos tradicionales y estereotipados de género.

Finalmente, un tercer elemento que destaca la tabla 10.4, es que el 26% de las respuestas están orientadas a caracterizar a las niñas y sólo el 13% a los niños, situación que ya ha sido advertida por Subirats y Brullet (1988). La mayor caracterización de las niñas significa que cuando las educadoras no consideran que los rasgos consultados son de niñas y niños, suelen creer que son mayoritariamente de niñas.

La tabla 10.5 muestra la distribución de los 32 rasgos consultados a las educadoras de la muestra, de acuerdo a su asignación a una o dos categorías de respuestas**.**

La primera categoría, la cual se ha denomina I=Na, implica un total de ocho rasgos (Delicadez, Sumisión, Silencio, Orden, Temor, Protección, Rapidez para aprender a hablar y Variedad de vocabulario), ante los cuales el 80% de educadoras entrega dos tipos de respuestas en igualdad de proporciones. En otras palabras, 80% de las educadoras tiende a creer que los ocho rasgos consultados pueden ser propios de niñas y niños (I) o bien que dichos rasgos son principalmente de niñas (Na).

Tabla 10.5. Distribución de las *creencias de género* de las educadoras, en función de su *asignación a una o dos categorías de respuestas*.

Categoría	N	Rasgos [a]
I = Na	8	Delicada/o, Sumisa/o, Silenciosa/o, Ordenada/o, Temerosa/o, Protectora/or, Rapidez para aprender a hablar, Variedad de vocabulario
I > Na	11	Independiente, Responsable, Segura/o, Comprensiva/o, Empática/o, Obediente, Preocupada/o, Pulcra/o, Hábiles para comunicar, Competentes lingüísticamente, Manejo verbal de conflictos
I	5	Cariñosa/o, Solidaria/o, Inteligente, Cooperativa/o, Curiosa/o
I > No	5	Conformista, Competitiva/o[b], Competitiva/o[c], Rápida/o, Activa/o
I = No	2	Fuerte, Arriesgada/o
No> I	1	Agresiva/o
Total	**32**	

Nota: Na: el rasgo es propio de Niñas; No: el rasgo es propio de Niños; I: el rasgo se presenta tanto en niños como en niñas.

[a] Las abreviaciones de los rasgos (p.e cariñosa/o o arriesgada/o) se deben a cuestiones de espacio. Al ser consultadas las educadoras por cada rasgo no se utilizaron abreviaciones.

[b] Competitiva/o (académicamente)

[c] Competitiva/o (conductualmente)

La segunda categoría es I>Na y está compuesta por un total de 11 rasgos (Independiente, Responsable, Segura/Seguro, Comprensiva/Comprensivo, Empátíca/Empático, Obediente, Preocupada/Preocupado, Pulcra/Pulcro, Hábil para comunicar, Competente lingüísticamente y Hábil verbalmente para resolver conflictos).

Ante estos rasgos el 80% de las educadoras dá dos tipos de respuestas. La primera respuesta y dominante (I), reúne a las educadoras que piensan que los 11 rasgos son propios de niñas y niños; mientras que el segundo tipo de respuesta y menos dominante (Na), reúne a las educadoras que creen que las características son principalmente de niñas.

La siguiente categoría es I y contempla un total de cinco características (Cariñosa/Cariñoso, Solidaria/Solidario, Inteligente, Cooperativa/Cooperativo y Curiosa/Curioso). Ante estos rasgos el 80% de las educadoras cree que son propios tanto de niñas como de niños.

A esta categoría le sigue I>No, la cual también concentra cinco rasgos (Conformista, Competitividad en sus dos concepciones, Rápida/Rápido y Activa/Activo). Frente a estos rasgos el 80% de las educadoras da dos tipos de respuestas. La primera de ellas y dominante, es que las cinco características se presentan tanto en niñas como en niños (I); mientras que el segundo tipo de respuesta y menos dominante reúne a las educadoras que creen que los rasgos son mayoritariamente de niños (No).

La quinta y sexta categoría son I=No y No>I. La primera categoria involucra dos rasgos (Fuerte y Arriesgada/Arriesgado) y la segunda sólo uno (Agresiva/Agresivo). En el caso de I=No y ante los rasgos fuerte y arriesgada o arriesgado, el 80% de las educadoras cree que los rasgos son propios de niñas y niños (I) o bien que son principalmente de niños (No), presentándose ambos tipos de respuestas en igual proporción. Por su parte, la categoría No>I es sinónimo de que en el 80% de las educadoras predomina la creencia de que los niños son agresivos (No); seguidas y con una menor presencia, por aquellas educadoras que consideran que tanto niñas como niños pueden ser personas agresivas (I).

Así, en todas las características, excepto en agresividad (No>I), la asignación de igualdad aparece como la más relevante, es decir, hay un dominio de aquellas educadoras que creen que los rasgos propuestos pueden ser tanto de niñas como de niños, lo cual también se apreció en la tabla 10.4.

No obstante y si bien en ninguna categoría las niñas presentan una asignación dominante, si abarcan una mayor asignación de rasgos que los niños, pudiendo llegar a ser caracterizadas con un total de 19 rasgos; mientras que los niños pueden llegar a ser caracterizados bajo un máximo de ocho rasgos, lo cual confirma la mayor asignación de características a niñas que a niños (ver tabla 10.4).

Cabe destacar que los niños dominan en una única categoría (No>I), bajo la cual se encuentra un único rasgo: Agresividad. Esto implica – y siguiendo las ideas de Subirats y Brullet (1988) – que frente a dicha característica las educadoras presentan una convicción bastante clara respecto a cómo son los niños, calificándolos como personas agresivas. Esto sumado a la mayoritaria caracterización de los alumnos como personas fuertes y arriesgadas (ver tabla 10.4), podría ayudar a explicar por qué las educadoras ponen especial atención al comportamiento de los niños, llevándolas a desplegar una mayor cantidad de estrategias discursivas para definir las relaciones sociales de aula con niños que con niñas.

A lo anterior cabe agregar que las educadoras asocian con niños, principalmente, rasgos que están vinculados al nivel de actividad de los alumnos (I>No y I=No), exceptuando el caso de conformismo. El hecho que las educadoras crean que estos rasgos (competitivo académicamente, competitivo conductualmente, rápido, activo, fuerte y arriesgado) son representativos de los alumnos, también podría funcionar como un

aliciente para centrar su atención, de manera particular, en la conducta de los niños y no así en la de las niñas.

En contraposición, los 19 rasgos que las educadoras pueden llegar a asociar con sus alumnas se caracterizan por ser rasgos que, en general, son vinculados a mujeres, por ejemplo: silenciosas, ordenadas, responsables, delicadas, protectoras y algunas habilidades verbales. La asignación de estas características, principalmente, a niñas podría ayudar a entender por qué las educadoras se centran menos en la conducta y aprendizaje de las niñas que de los niños.

En síntesis, los resultados destacan que aquellas respuestas donde se establece que los rasgos consultados pueden ser tanto de niñas como de niños dominan por sobre aquellas respuestas que consideran que los rasgos son principalmente de niñas o de niños; seguidas de las respuestas que consideran que los rasgos son de niñas y luego por aquellas que creen que son de niños.

Una vez realizada esta primera indagación sobre la forma en que se agrupan las creencias de género de las educadoras, se exploró en la relación entre las creencias de género que manifiestan las educadoras al ser consultadas por los 32 rasgos. Esto permitió identificar la intensidad del vínculo entre las creencias de las educadoras, para así poder organizar, de mejor manera, a las educadoras en función de sus creencias.

La tabla 10.6 exhibe, a través del Coeficiente de Incertidumbre Simétrica (CIS), en qué medida las creencias de género que manifiestan las educadoras de la muestra, a través de sus respuestas, se vinculan entre sí. Ante la independencia total entre las creencias que manifiestas las educadoras el valor es 0, en tanto que al existir total dependencia el valor es 1. A este análisis se le sumó la prueba exacta de Fisher, con el objeto de

averiguar si las relaciones que se aprecian entre las creencias de género son generalizables a la población global de educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile.

Al establecer las relaciones entre las creencias de género que las educadoras manifiestan en torno a los rasgos consultados, se observa que el promedio CIS de cada rasgo con las 31 características restantes se encuentra entre 0,11 y 0,03, en tanto que el porcentaje de relaciones significativas de cada rasgo con los rasgos restantes oscila entre 23% y 77%. En particular, se aprecia que la relación más fuerte se encuentra entre las dos concepciones de Competitividad (0,68), estando muy alejadas de las relaciones restantes.

Por el contrario a lo que sucede con el rasgo competitividad en su doble sentido, las características Curiosa/Curioso y Pulcra/Pulcro aparecen como los rasgos que presentan una notoria menor relación con las características restantes, exhibiendo un promedio CIS inferior a 0,05 y un porcentaje de relaciones estadísticamente significativo con el resto de los rasgos de 26% y 23%, respectivamente

A pesar de algunas excepciones, se puede establecer que la intensidad de las relaciones entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en torno a los rasgos consultados es baja, puesto que son inferiores a 0,34. Pese a ello, las relaciones entre las creencias de género de las educadoras son significativas, lo cual y a partir de la prueba exacta de Fischer, permitió establecer que la relación entre las creencias de género de las educadoras es generalizable a la población global de educadoras del alumnado que asiste al Primer Ciclo en los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región Bío-Bío.

Tabla 10.6. Promedio, Mínimos y Máximos del *Coeficiente de Incertidumbre Simétrica (CIS)* de cada creencia de género de las educadoras con las 31 creencias restantes.

Rasgos [a]	Promedio	Min.	Max.	% (valor-p<0.05)***
Ordenada/o	0,112	0,013	0,249	77
Competitiva/o [b]	0,102	0,006	0,681	71
Competitiva/o [c]	0,101	0,007	0,681	65
Variedad de Vocabulario	0,099	0,003	0,339	61
Temerosa/o	0,097	0,019	0,210	77
Silenciosa/o	0,093	0,004	0,249	77
Sumisa/o	0,092	0,006	0,220	68
Hábiles para comunicar	0,090	0,004	0,243	77
Cariñosa/o	0,088	0,017	0,211	65
Preocupada/o	0,086	0,009	0,198	71
Arriesgada/o	0,083	0,015	0,210	58
Agresiva/o	0,082	0,003	0,232	61
Comprensiva/o	0,082	0,023	0,208	68
Fuerte	0,080	0,009	0,166	68
Obediente	0,079	0,018	0,151	68
Rápida/o	0,078	0,008	0,171	58
Segura/o	0,078	0,001	0,294	58
Rapidez aprender hablar	0,077	0,013	0,312	65
Activa/o	0,076	0,005	0,211	65
Manejo verbal conflicto	0,074	0,005	0,325	45
Conformista	0,070	0,017	0,157	58
Independiente	0,068	0,007	0,294	52
Solidaria/o	0,068	0,010	0,198	42
Inteligente	0,066	0,007	0,278	32
Competencia Lingüística	0,066	0,010	0,339	39
Protectora/or	0,065	0,008	0,229	58
Delicada/o	0,060	0,011	0,197	55
Responsable	0,056	0,000	0,168	48
Cooperativa/o	0,053	0,009	0,149	36
Empática/o	0,052	0,004	0,144	55
Curiosa/o	0,047	0,000	0,127	26
Pulcra/o	0,028	0,001	0,106	23

[a] Las abreviaciones de los rasgos (p.e cariñosa/o o arriesgada/o) se deben a cuestiones de espacio. Al ser consultadas las educadoras por cada rasgo no se utilizaron abreviaciones.
[b] Competitiva/o (académicamente)
[c] Competitiva/o (conductualmente)
* Corresponde al porcentajes de pruebas Fisher exactas con valores p<0,05 realizadas entre cada característica y las otras 31.

Como indicaran autores como Pajares (1992), las personas configuran sus creencias a partir del sentido que le asignan a aquello que viven en cada uno de los contextos en que participan, esto define a las creencias como construcciones activas y heterogéneas, lo cual podría ayudar a entender la baja relación que existe entre las creencias de género que manifiestan las educadoras de la muestra en torno a los 32 rasgos consultados, al

igual que destaca la necesidad de profundizar en el sentido y significado que las educadoras le asignan a dichas creencias.

A lo anterior se suma el hecho que las educadoras de la muestra eran las responsables de otorgarle sentido a cada uno de los rasgos propuestos, por lo que la interpretación de cada característica puede variar bastante de una educadora a otra, facilitando la presencia de una baja intensidad en la relación entre las creencias de género que manifiestan.

Ahora bien y pese a la baja intensidad en la relación que exhiben las creencias de género de las educadoras, la presencia de patrones en las creencias de género de las educadoras., se transforma – como ya hemos advertido – en un primer paso para profundizar en los significados que adquieren los 32 rasgos consultados para las educadoras y en la forma en que las educadoras establecen el vínculo entre ellos, permitiendo alcanzar una mayor comprensión de la complejidad que adquieren las creencias de género y de cómo éstas se relacionan entre sí.

Debido a la presencia de relaciones entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en torno a los 32 rasgos consultados, se decidió llevar a cabo un análisis de conglomerado, con el objeto de agrupar las respuestas de las educadoras que se relacionan entre sí.

Este análisis implicó el uso de cuatro algoritmos, seleccionando el algoritmo Diana como el más adecuado, ya que presenta los mejores niveles de entropía, la mejor silueta en la solución de tres conglomerados, una representación clara en el dendograma y estabilidad en la asignación a conglomerados a través de la adaptación del Índice de Rand. En otras palabras, el algoritmo Diana, el cual agrupa a las educadoras en tres

conglomerados y en función de sus creencias de género, fue el que mejor representó las relaciones entre las creencias de género de las educadoras.

La tabla 10.7 exhibe la proporción porcentual, por conglomerado, en que las educadoras consideran que los rasgos son propios de niñas, de niños o de ambos; al igual que define si los resultados obtenidos son generalizables a la población global de educadoras que atienden a niñas y niños que asiste al Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.

El conglomerado uno está compuesto por un total de 70 educadoras, las cuales manifiestan que los rasgos propuestos pueden ser propios de niñas y niños. Esta tendencia se aprecia en que es la categoría Igualdad (I) la que reúne los porcentajes más altos de respuesta ante los diferentes rasgos consultados, siendo el rasgo Rapidez para aprender a hablar el único que tiene un porcentaje mayor de asignación en la categoría Na (Niñas), es decir, el 60% de las educadoras cree que las niñas son más rápidas para aprender a hablar que sus compañeros.

El conglomerado dos reúne a un total de 46 educadoras. Las educadoras que se agrupan bajo este conglomerado se debaten – bajo los términos de Tharp, et al. (2002) – entre creencias estereotipadas o rígidas y creencias flexibles, asignando rasgos a niñas o niños o bien a ambos.

Tabla 10.7. Proporción porcentual, *por conglomerado*, en que las educadoras consideran que los *rasgos son propios de niñas, de niños o de ambos*.

	Conglomerado 1			**Conglomerado 2**			**Conglomerado 3**			
Rasgos [a]	**Na %**	**I %**	**No %**	**Na %**	**I %**	**No %**	**Na %**	**I %**	**No %**	**Valor-p**
Independiente	35	**65**	0	33	**50**	17	**75**	0	25	0,00
Conformista	15	**66**	19	24	**40**	37	33	33	34	0,05
Fuerte	6	**73**	21	2	15	**83**	**100**	0	0	0,00
Responsable	17	**83**	0	46	**54**	0	33	**67**	0	0,00
Cariñosa/o	1	**96**	3	22	**76**	2	0	**100**	0	0,00
Segura/o	19	**74**	7	16	**58**	27	**100**	0	0	0,00
Delicada/o	28	**72**	0	**85**	13	2	50	50	0	0,00
Comprensiva/o	14	**85**	2	**65**	35	0	0	**75**	25	0,00
Sumisa/o	6	**81**	13	**89**	9	2	**67**	0	33	0,00
Empática/o	21	**69**	10	39	**54**	7	25	**50**	25	0,14
Solidaria/o	14	**85**	2	17	**72**	11	0	**100**	0	0,19
Inteligente	6	**93**	1	0	**100**	0	25	**75**	0	0,08
Obediente	19	**70**	11	**57**	41	2	25	**50**	25	0,00
Silenciosa/o	12	**58**	30	**74**	20	7	50	0	50	0,00
Competitiva/o [b]	2	**87**	12	0	**54**	46	**67**	0	33	0,00
Preocupada/o	23	**72**	5	**61**	39	0	25	**75**	0	0,00
Rápida/o	3	**93**	4	13	**50**	37	50	50	0	0,00
Cooperativa/o	10	**85**	4	22	**78**	0	**67**	33	0	0,03
Pulcra/o	19	**81**	0	38	**62**	0	0	**100**	0	0,08
Agresiva/o	3	**61**	36	0	7	**94**	25	0	**75**	0,00
Ordenada/o	19	**71**	10	**91**	9	0	25	25	**50**	0,00
Curiosa/o	3	**86**	11	0	**85**	15	25	**50**	25	0,09
Competitiva/o [c]	8	**85**	8	2	**55**	43	**67**	0	33	0,00
Activa/o	3	**87**	10	0	37	**63**	50	50	0	0,00
Temerosa/o	20	**73**	8	**86**	14	0	0	**75**	25	0,00
Arriesgada/o	1	**75**	23	2	17	**80**	50	50	0	0,00
Protectora/or	37	**61**	2	**72**	28	0	**100**	0	0	0,00
Hábiles para comunicar	51	**46**	3	11	**80**	9	**100**	0	0	0,00
Competencias lingüísticas	25	**74**	2	35	**59**	7	**75**	25	0	0,08
Rapidez aprender hablar	**60**	36	5	44	**48**	9	**100**	0	0	0,17
Variedad de vocabulario	44	**50**	6,	42	**49**	9	**100**	0	0	0,30
Manejo verbal de conflictos	28	**69**	3	41	**50**	9	50	50	0	0,20

Nota: Na: el rasgo es propio de Niñas; No: el rasgo es propio de Niños; I: el rasgo se presenta tanto en niños como en niñas.

[a] Las abreviaciones de los rasgos (p.e cariñosa/o o arriesgada/o) se deben a cuestiones de espacio. Al ser consultadas las educadoras por cada rasgo no se utilizaron abreviaciones.

[b] Competitiva/o (académicamente)

[c] Competitiva/o (conductualmente)

De este modo y ante creencias rígidas o estereotipadas, la mayoría de las educadoras del conglomerado dos considera que las niñas (Na) son más delicadas (85%), comprensivas (65%), sumisas (89%), obedientes (57%), silenciosas (74%), preocupadas (61%), ordenadas (91%), temerosas (86%) y protectoras (72%). En tanto que consideran, mayoritariamente, que los alumnos (No) son más fuertes (83%), agresivos (94%), activos (63%) y arriesgados (80%).

No obstante y como se anunciara, las educadoras del conglomerado dos también consideran que existen algunos rasgos que pueden ser tanto de niñas como de niños (I). Así y del total de 32 rasgos consultados, consideran que 18 rasgos pueden ser propios de niñas y niños, algunos de los rasgos que se encuentran bajo esta clasificación son: Inteligente, el 100% de las educadoras considera que niñas y niños pueden ser inteligentes; curiosas/curiosos, donde el 85% de las educadoras cree que niñas y niños pueden ser curiosas/curiosos; y hábiles para comunicar, rasgo que el 80% de las educadoras establece como propio de niñas y niños.

Respecto al conglomerado tres, el cual se compone de cuatro educadoras, muestra una notoria tendencia a creer que los 32 rasgos consultados son mayoritariamente de niñas o bien de ambos. Aunque frente a algunos pocos rasgos las educadoras consideran que son, principalmente, de niños o bien se debaten en su asignación a las categorías.

Lo anterior se traduce en que 12 de los 32 rasgos son asignados, exclusiva o principalmente, a niñas. La mayoría o bien todas las educadoras del conglomerado tres consideran que la niñas son independientes (75%), fuertes (100%), seguras (100%), sumisas (67%), competitivas académicamente (67%), cooperadoras (67%), competitivas conductualmente (67%), protectoras (100%), hábiles para comunicar (100%),

competentes lingüísticamente (75%), rápidas para aprender a hablar (100%) y que tienen una amplia variedad de vocabulario (100%).

Por otra parte, la mayoría o bien todas las educadoras del conglomerado tres considera que 11 de los 32 rasgos pueden ser tanto de niñas como de niños. De este modo, el 67% de las educadoras cree que niñas y niños son responsables; el 100% considera que ambos son personas cariñosas, solidarias y pulcras; el 75% cree que niñas y niños son personas comprensivas, preocupadas, inteligentes y temerosas; mientras que el 50% considera que ambos son personas empáticas, obedientes y curiosas.

Respecto a los nueve rasgos restantes, en siete de ellos las educadoras del conglomerado tres se debaten en su asignación a las categorías y en dos de ellos consideran que son principalmente de niños. En otros términos, el 50% de las educadoras cree que las niñas (Na) son delicadas, rápidas, activas, arriesgadas y que tienen más habilidades verbales para manejar conflictos que sus pares hombres; mientras que el 50% restante considera que dichas características son propias de niñas y de niños (I). A esta lista se suman los rasgos conformista y silenciosa/silencioso. En el primero, las educadoras se debaten en considerar que es una característica propia de niñas (33%), de ambos (33%) o de niños (34%); en tanto que en el segundo, se debaten entre considerar que las niñas son silenciosas (50%) o bien que los niños son silenciosos (50%).

Finalmente, las educadoras del conglomerado tres sólo consideran dos rasgos como principalmente de niños (No). Las educadoras creen que los niños son agresivos (75%) y ordenados (50%). Esto es indicativo de la baja o inexistente asignación de rasgos como principalmente de niños.

A partir de la descripción, pareciera que las educadoras del conglomerado tres tienen una imagen más revindicadora de las niñas, colocando en el centro de sus asignaciones a las alumnas. Esto se apreciaría en que las educadoras atribuyen a niñas rasgos tradicionalmente considerados como femeninos (sumisas, cooperativas, protectoras y todas las destrezas verbales), así como rasgos que tradicionalmente se han considerado como deseables y que se suelen asociar a los hombres (competitivas, en sus dos significados; fuertes, seguras e independientes)[33]. A lo cual cabe agregar que varios de los rasgos convencionalmente vinculados a las mujeres, las educadoras los atribuyen a ambos, un ejemplo de ello es que las educadoras consideran que niñas y niños pueden ser personas responsables, cariñosas, comprensivas, obedientes y pulcras, entre otros.

Finalmente y del total de rasgos expuestos en la tabla 10.7, 21 de ellos presentan diferencias significativas en la asignación por conglomerado, lo cual quiere decir que el patrón de respuestas que se aprecia en cada conglomerado es generalizable a la población global de educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.

Como se indicase en el apartado 8.2, es a partir de los resultados expuestos hasta el momento que se decidió construir un procedimiento más rápido para clasificar las respuestas de las educadoras de la muestra en torno a los 32 rasgos consultados. Para alcanzar este propósito se indagó en diferentes modelos de análisis, siendo el análisis de homogeneidad el cual se seleccionó. Este modelo permitió agrupar los rasgos que las educadoras asocian a niñas, a niños o a ambos bajo dimensiones o escalas y dentro de cada escala organizar las respuestas que dan las educadoras en torno a los rasgos que la

[33] Al indicar que unos rasgos están asociados a lo que tradicionalmente se ha definido como femenino o masculino responde a asignaciones propias de la cultura de origen de las educadoras.

componen.

La tabla 10.8 muestra los rasgos que las educadoras les atribuyen a niñas, a niños o a ambos y la dimensión bajo la cual se agrupan los rasgos.

Tabla 10.8. Asignación de características a factores con índice de discriminación relativo

	Índices de discriminación				**Categorías**	
Rasgos [a]	**Dim.1**	**Dim2**	**Dim.3**	**Dim.4**	**Polo A**	**Polo B**
Nivel de tradicionalismo						
- Fuerte	0,427	0,190	0,115	0,002	I	No o Na
- Sumisa/o	0,702	0,100	0,041	0,062	I o No	Na
- Competitiva/o [b]	0,382	0,052	0,198	0,001	Na o I	No
- Agresiva/o	0,615	0,004	0,000	0,022	I	Na o No
- Ordenada/o	0,607	0,136	0,095	0,007	No o I	Na
- Activa/o	0,485	0,001	0,007	0,110	I o Na	No
- Temerosa/o	0,601	0,012	0,000	0,147	No o I	Na
- Arriesgada/o	0,463	0,070	0,201	0,010	I	No o Na
Destrezas verbales						
- Hábiles comunicativamente	0,235	0,645	0,014	0,001	Na o I	No
- Competencia lingüística	0,142	0,732	0,001	0,014	Na o I	No
- Rapidez aprender a hablar	0,136	0,844	0,017	0,044	I o Na	No
- Variedad de vocabulario	0,162	0,991	0,021	0,043	Na o I	No
- Manejo verbal en conflicto	0,162	1,000	0,005	0,001	Na o I	No
Sensibilidad ante demandas						
- Empática/o	0,010	0,025	0,686	0,081	Na o I	No
- Obediente	0,120	0,057	0,645	0,183	Na o I	No
Empoderarse						
- Independiente	0,152	0,064	0,229	0,445	Na o I	No
- Protectora/or	0,241	0,103	0,081	0,425	Na	No o I

Nota: Na: el rasgo es propio de Niñas; No: el rasgo es propio de Niños; I: el rasgo se presenta tanto en niños como en niñas.

[a] Las abreviaciones de los rasgos (p.e cariñosa/o o arriesgada/o) se deben a cuestiones de espacio. Al ser consultadas las educadoras por cada rasgo no se utilizaron abreviaciones.

[b] Competitiva/o (conductualmente)

* Nivel de tradicionalismo α= ,83; Destrezas verbales α=,93; Sensibilidad ante las demandas α= ,60; Empoderarse α= ,08.

** Índice de discriminación relativo corresponde al cuociente entre el valor de índice de discriminación en bruto por el valor máximo de discriminación (0,000302).

Como se aprecia en la tabla 10.8 los rasgos se agrupan bajo cuatro escalas: Nivel de tradicionalismo, que está compuesta de ocho rasgos; Destrezas verbales, con cinco

rasgos; Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, con dos rasgos; y Empoderamiento, que contempla dos rasgos.

En total se clasificaron 17 rasgos de los 32 iniciales, lo cual, como se detalló en el apartado 8.2, se debe a una serie de procedimientos, criterios y análisis que condujeron a disminuir y establecer que la solución presentada en la tabla 10.8 es la más adecuada y la que menos información pierde.

Como se ha indicado, cada escala, no sólo agrupa determinados rasgos, sino también permite clasificar a las educadoras en función de cómo responden frente a los rasgos que componen cada escala. Si las respuestas de las educadoras en cada escala se ubican bajo el Polo A, significa que sus creencias de género son más flexibles y menos diferenciadoras, es decir, ante los rasgos que componen las cuatro escalas las educadoras tienden a creer que estas características pueden presentarlas tanto niñas como niños (I). Por su parte, si las respuestas de las educadoras se ubican en el Polo B, es reflejo de que sus creencias de género son más rígidas y diferenciadoras, puesto que consideran que los rasgos de cada escala son de niñas (Na) o de niños (no) y en ningún caso de ambos, siendo la única excepción a esta situación el rasgo de protección de la escala Empoderamiento, el cual se asigna a niños o bien a ambos.

Cada escala se calcula asignándole un valor 1 si la respuesta corresponde al Polo B o 0 si corresponde al Polo A. Una vez definidas las escalas y Polos y a través del Alpha de Cronbrach (α), se determinó el nivel de confiabilidad de las cuatro escalas.

La escala uno, Nivel de tradicionalismo, presenta una consistencia interna buena (,83); la escala dos, Destrezas verbales, exhibe la fiabilidad más alta (,93); mientras que las escalas tres y cuatro, Sensibilidad ante las demandas de otras personas y

Empoderamiento, presentan una consistencia interna de ,60 y ,008, respectivamente. En otros términos, la escala tres, Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, se caracteríza por una fiabilidad cuestionable y Empoderamiento por una fiabilidad no aceptable, lo cual provocó que ésta última sea elimnada de futuros análisis.

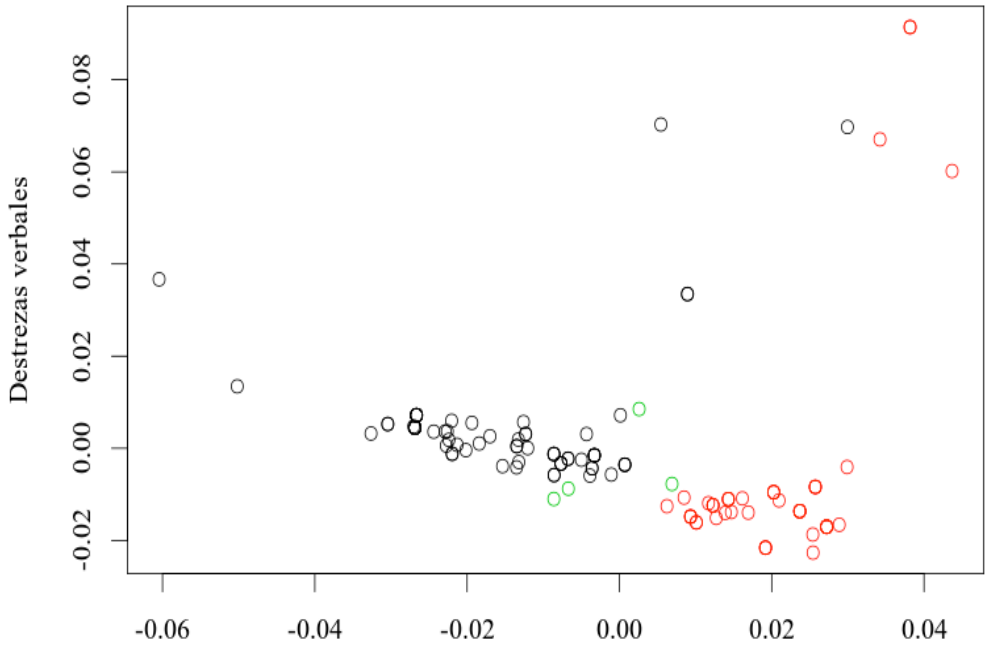
Respecto a la interpretación de las escalas, estas son reflejo del grado de flexibilidad (Polo A) y rigidez (Polo B) de las creencias de género que manifiestan las educadoras de la muestra ante los rasgos que componen cada escala, términos (flexibilidad y rigidez) que como se ha subrayado nacen de la propuesta de Tharp, et al. (2002). A modo de ejemplo, frente al rasgo Fuerte de la escala Nivel de tradicionalismo, si la educadora considera que tanto niñas como niños pueden ser fuertes (I) se le asigna el valor 0, puesto que al pertenecer al Polo A refleja un mayor nivel de flexibilidad y una menor convencionalidad en su creencias de género; por el contrario si indica que sólo las niñas (Na) son fuertes o sólo los niños (No) se le asigna un valor 1, ya que al ubicarse bajo el Polo B es indicativo de una creencia de género más rígida y convencional respecto a las características que pueden adoptar niñas y niños.

A partir de los resultados expuestos se aprecia cierta similitud entre el análisis de conglomerado Diana y los resultados de la escala Nivel de tradicionalismo. A raíz de ello se decidió revisar los resultados de dicha escala a la luz de los conglomerados bajo los cuales se agrupa a las educadoras en función de sus respuestas.

Esta decisión se tomó con el propósito de revisar si la forma en que se orgnizan las creencias de género de las educadoras en los tres conglomerados es respetada por la manera en que la escala Nivel de tradicionalismo, junto a la escala Destrezas verbales, organizan las respuestas de las educadoras.

De este modo, el gráfico 10.17 muestra la distribución de las creencias de género de las educadoras en las escalas Destrezas verbales y Nivel de tradicionalismo, de acuerdo al análisis de homogeneidad.

Gráfico 10.17. Distribución de las creencias de género de las educadoras en las escalas *Destrezas verbales* y *Nivel de tradicionalismo*, de acuerdo al *análisis de homogeneidad.*



Nota: El conglomerado uno corresponde a los círculos negros, el dos a los círculos rojos y el conglomerado tres a los verdes.

Cabe indicar que se seleccionaron estas dos escalas porque explican el mayor porcentaje de varianza de las creencias de género de las educadoras de la muestra. La escala Nivel de tradicionalismo explica el 40% de la varianza y la escala Destrezas verbales el 32%.

El gráfico 10.17 exhibe que la escala Nivel de tradicionalismo fluctúa entre los valores -0,06 y 0,04, siendo el valor -0,06 reflejo de un menor nivel de tradicionalismo en las creencias de género de las educadoras (Polo A) y 0,04 de un mayor nivel de tradicionalismo (Polo B). En tanto, la escala Destrezas verbales fluctúa entre los valores -0,02 y 0,08, siendo -0,02 indicativo de aquellas educadoras que consideran que las

habilidades verbales son principalmente de niñas o de ambos (Polo A) y 0,08 de que las habilidades verbales se asociación, mayoritariamente, a niños (Polo B).

Al centrar la atención en la escala Nivel de tradicionalismo y en cada conglomerado de educadoras, las 70 educadoras del conglomerado uno, las que están representadas por los círculos negros, se ubican principalmente entre los valores -0,04 y 0,00; en tanto las educadoras del conglomerado tres se sitúan, aproximadamente, entre los valores -0,01 y 0,01; y por su parte las educadoras del conglomerado dos entre los valores 0,01 y 0,04.

Esto significa que las educadoras del conglomerado uno, quienes tienden a creer que los rasgos consultados son propios de niñas y niños son, precisamente, quienes exhiben el menor Nivel de tradicionalismo en sus creencias de género, por tanto, sus creencias tienden a ser más bien flexible y menos convencionales, ya que se ubican bajo el valor 0.

Las cuatro educadoras del conglomerado tres, quienes tienden a creer que los rasgos consultados son principalmente de niñas, se caracterizan por creencias de género más rígidas y convencionales que las educadoras del conglomerado uno, pero más flexibles y menos convencionales que las educadoras del conglomerado dos, situándose entre los valores -0,01 y 0,01. De este modo, las 46 educadoras del conglomerado dos, quienes asignan mayoritariamente rasgos diferenciadores y tradicionalmente asignados a uno u otro sexo, son quienes presentan el mayor Nivel de tradicionalismo, puesto que sus creencias de género tienden a ser más bien rígidas y convencionales, ubicándose dentro de los valores positivos más altos.

En el caso de la escala Destrezas verbales, se observa que, en general, las educadoras de los diferentes conglomerados creen que los rasgos vinculados a la escala son,

principalmente de sus alumnas o bien de ambos, existiendo unas pocas educadoras por conglomerado que atribuyen los rasgos principalmente a niños.

A diferencia de lo que sucedió en la escala Nivel de tradicionalismo, son las educadoras del conglomerado dos quienes más tienden a creer que niñas o bien niñas y niños son hábiles verbalmente, ubicándose más cercanas al valor -0,02, lo cual es reflejo de creencias de género más fexibles. En tanto, las educadoras de los conglomerados uno y tres exhiben creencias escasamente más rígidas que las del conglomerado dos, situándose entre -0,02 y 0.

Frente a la escala Destrezas verbales, causa curiosidad que sean aquellas educadoras que tienden a asignar rasgos de manera diferenciada (conglomerado dos) las que exhiban creencias de género escasamente más flexibles que las educadoras del conglomerado uno, quienes tienden a considerar que los rasgos son propios de niñas y niños. Posiblemente esta leve diferencia se deba al efecto que generan las pocas educadoras del conglomerado uno que tienden a asignar los rasgos vinculados a la escala Destrezas verbales como propios de niños, las que se ubican entre los valores 0,02 y 0,08.

En definitiva, los resultados indican que es la escala Nivel de tradicionalismo la que respeta, en mayor medida, la manera en que se organizan las creencias de género de las educadoras en los tres conglomerados, permitiendo diferenciar, con bastante claridad, entre las creencias que manifiestan las educadoras de los tres conglomerados. Por tanto, la escala Nivel de tradicionalismo, se constituye como un mecanismo, no sólo capaz de reconocer y resguardar la organización de las educadoras y sus respuestas, sino también como una potencial herramienta para establecer el vínculo entre las creencias de género

de las educadoras de la muestra y la forma en que distribuyen sus recursos dialógicos con niños y con niñas.

El proceso de análisis de los 32 rasgos que las educadoras pueden considerar como propios de niñas, de niños, de ambos o bien que no se observan en niñas y niños de tres o menos años de edad, permitió construir un modelo de las creencias de género de las educadoras que componen el estudio, el cual está organizado en tres escalas (Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas). Estas tres escalas permiten clasificar, no sólo las respuestas de las educadoras, sino también a la propia educadora dentro de cada escala, clasificación que es indicador del nivel de flexibilidad o rigidez de las creencias de género que las educadoras manifiestan en torno a un rasgo en particular y/o a la escala en general; siendo el valor 0 reflejo de creencias de género más flexibles y menos diferenciadoras y el valor máximo, el cual depende de la cantidad de rasgos de cada escala, de creencias más rígidas y diferenciadoras.

Otros dos elementos relevantes de destacar son (a) que las dos escalas que explican los porcentajes más altos de varianza (Nivel de tradicionalismo y Destrezas verbales) son las que tienen los niveles más altos de consistencia interna. Esto implica que los rasgos que se ubican bajo cada escala se relacionan de manera confiable, permitiendo cumplir con el objetivo para el cual fueron construidas: capturar las creencias de género de las educadoras de la muestra; y (b) que los rasgos y definiciones teóricas que componen la escala Nivel de tradicionalismo logran respetar la organización bajo la cual se agrupan las educadoras en función de sus respuestas (conglomerados), siendo un aliciente para establecer el vínculo entre la distribución de las estrategias discursivas de las educadoras de la muestra según si es niña o niño con quien dialogan y las creencias de

género que pueden estar orientando la forma en que despliegan sus recursos dialógicos con niñas y niños.

10.2.2. Las creencias de género de las educadoras según su estrato muestral.

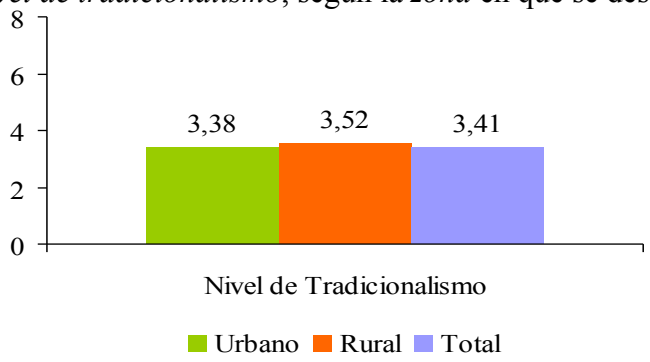
A partir de las tres escalas bajo las cuales se ha agrupado a los 15 rasgos que se definen como de mayor relevancia para poder caracterízar las creencias de género de las educadoras de la muestra, se indagó en la distribución promedio de las creencias de género de las educadoras, según el estrato muestral al cual pertenecen.

Los resultados muestran la distribución de los promedios que obtienen las educadoras, según su estrato muestral y en cada una de las escalas destinadas a caracterizarlas en función de sus creencias de género.

En primer lugar, se aboradarán los promedios que obtienen las educadoras según la zona en que se desempeñan, en segundo lugar según la institución en que trabajan, en tercer lugar según el tipo de educadora y en cuarto lugar en función del nivel educativo en que se desempeñan.

Dicho esto, el gráfico 10.18 exhibe la distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo, según la zona geográfica en que se desempeñan.

Gráfico 10.18. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Nivel de tradicionalismo*, según la *zona* en que se desempeñan.



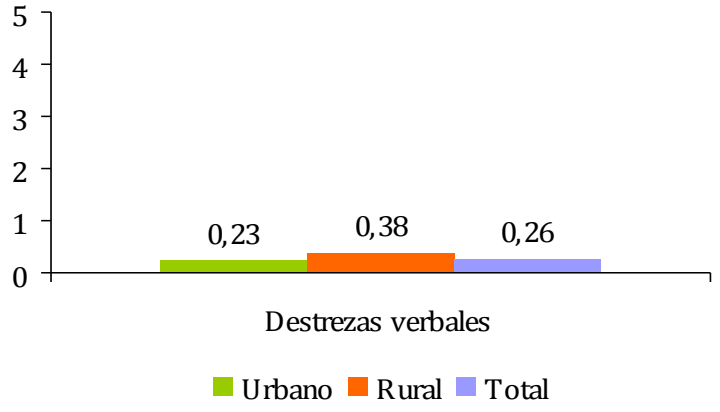
Nota: Zona urbana: 99 educadoras, y Zona rural: 21 educadoras

En la escala Nivel de tradicionalismo, el promedio total que alcanzan las educadoras es 3,41. Al revisar los promedios por zona, son las educadoras de zonas urbanas quienes obtienen un promedio levemente inferior (3,38) al que obtienen las educadoras de zonas rurales (3,52). Por tanto, son las educadoras que se desempeñan en zonas urbanas quienes exhiben creencias de género levemente más flexibles y menos convencionales que las educadoras que se desempeñan en zonas rurales.

La obtención de promedios similares, significa que la mayoría de las educadoras de ambas zonas, coinciden, en alguna medida, en sus creencias de género en torno a los rasgos consultados en la escala Nivel de tradicionalismo, siendo tendientes a presentar creencias de género más bien flexibles y poco convencionales, puesto que sus promedios son cercanos a la media de la escala (4).

Al revisar la escala Destrezas verbales, el gráfico 10.19 presenta la distribución de los promedios que alcanzan las educadoras en dicha escala y en función de la zona en que se desempeñan.

Gráfico 10.19. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Destrezas verbales*, según la *zona* en que se desempeñan.



Nota: Zona urbana: 99 educadoras, y Zona rural: 21 educadoras

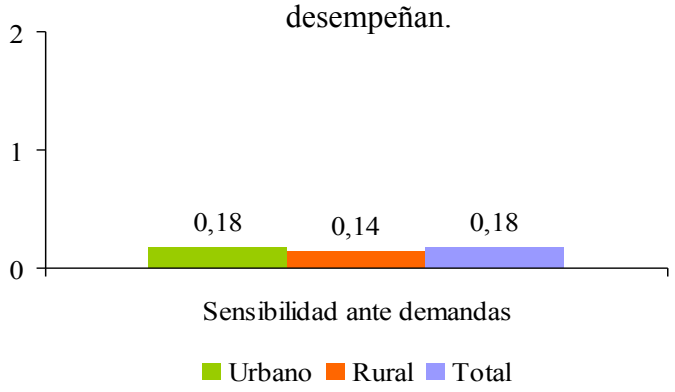
En la escala Destrezas verbales, las educadoras obtienen un promedio total de 0,26, siendo las educadoras que trabajan en zonas rurales quienes exhiben un promedio

levemente superior (0,38) al que obtienen las educadoras que se desempeñan en aulas urbanas (0,23). La obtención de estos promedios implica que las educadoras de ambas zonas, y pese a sus leves diferencias, tienden a considerar que los rasgos verbales que componen la escala son propios de niñas y niños o bien sólo de niñas, siendo indicativo de creencias de género más bien flexibles.

Respecto a la escala Sensibilidad ante las demandas de otras personas, el gráfico 10.20 indica el promedio que obtienen las educadoras en dicha escala según la zona en que trabajan.

El promedio total que obtienen las educadoras en la escala Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas es 0,18, siendo las educadoras que trabajan en zonas urbanas quienes exhiben, escasamente, un promedio más alto (0,18) que las educadoras de zonas rurales (0,14). En otros términos y considerando la escasa diferencia entre los promedios que obtienen las educadoras de zonas urbanas y rurales, podemos establecer que las educadoras muestran, en torno a los rasgos consultados, creencias de género similares, las que tienden a ser más flexibles, puesto que sus promedios son cercanos al valor 0 (Polo A).

Gráfico 10.20. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Senbilidad del alumnado ante las demandas de otras personas*, según la *zona* en que se desempeñan.



Nota: Zona urbana: 99 educadoras, y Zona rural: 21 educadoras

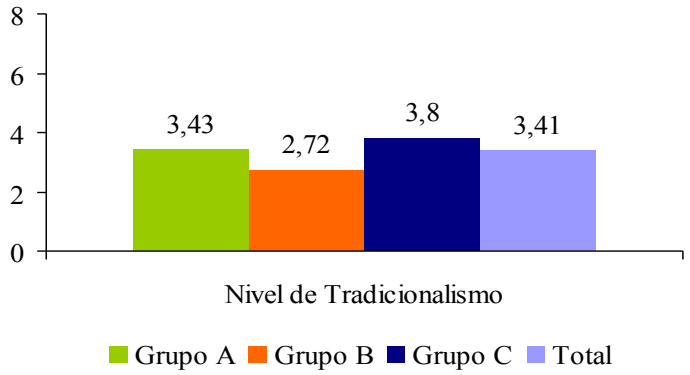
Al contemplar las tres escalas sobre las creencias de género (ver gráfico 10.18, 10.19 y 10.20), se observa que las educadoras que trabajan en zonas rurales obtienen promedios más altos en las escalas Nivel de tradicionalismo y Destrezas verbales; mientras que en la escala Sensibilidad ante las demandas la situación se invierte, siendo las educadoras de zonas urbanas quienes presentan el promedio más alto.

Finalmente la desviación estándar (s) de los promedios que presentan las educadoras, según la zona geográfica en que se desempeñan y en las tres escalas, son amplias (ver Apéndice M, tabla M1). Por lo tanto, los promedios que obtienen las educadoras que se desempeñan en zonas rurales y urbanas, en cada una de las escalas, pueden sufrir variaciones importantes, puesto que los puntajes que alcanzan las educadoras en cada una de las escalas se dispersan bastante respecto a la media.

El segundo estrato muestral que se describirá en función de los promedios que obtienen las educadoras en las tres escalas de género son las instituciones educativas en que se desempeñan las educadoras.

El gráfico 10.21 presenta la distribución de los promedios que alcanzan las educadoras de las tres instituciones educativas en la escala Nivel de tradicionalismo.

Gráfico 10.21. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Nivel de tradicionalismo*, según la *institución* en que se desempeñan.



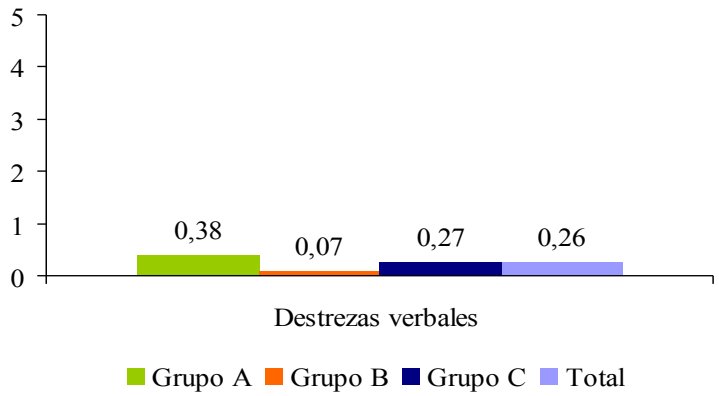
Nota: Grupo A: 42 educadoras, Grupo B: 29 educadoras, y Grupo C: 49 educadoras

El promedio total alcanzado por las educadoras en la escala Nivel de tradicionlismo es de 3,41, siendo las educadoras que se desempeñan en las aulas del Grupo C quienes obtienen el promedio más alto (3,8); en tanto que las educadoras del Grupo B exhiben el promedio más bajo (2,72).

De este modo, las educadoras del Grupo C son quienes tienden a presentar las creencias de género más rígidas y convencionales, siendo más tendientes, que sus pares de otras instituciones, a ver a niñas y niños como diferentes. Por su parte, las educadoras del Grupo B, quienes exhiben las creencias de género más flexibles y menos convencionales, son quienes más consideran que los rasgos consultados y pertenecientes a la escala Nivel de tradicionalismo pueden estar presentes tanto en niñas como en niños y pertencer al sexo contratio al cual tradicionalmente se le han asignado.

En esta misma línea, el gráfico 10.22 detalla los promedios que alcanzan las educadoras en la escala Destrezas verbales, de acuerdo a la institución educativa en que se desempeñan.

Gráfico 10.22. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Destrezas verbales*, según la *institución* en que se desempeñan.



Nota: Grupo A: 42 educadoras, Grupo B: 29 educadoras, y Grupo C: 49 educadoras

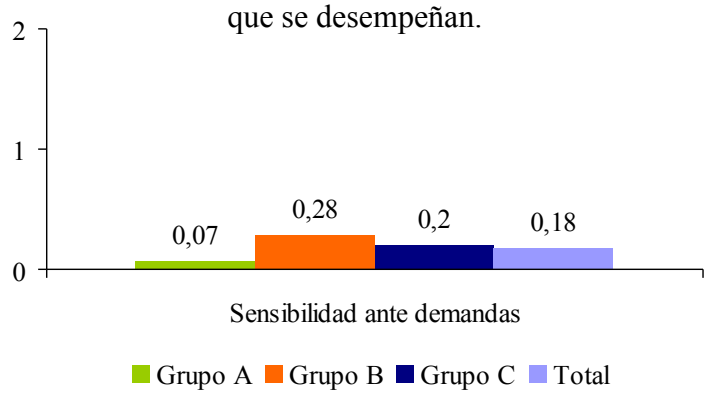
El gráfico permite observar que las diferencias en los promedios que obtienen las educadoras de las distintas instituciones educativas son leves y todas exhiben una

tendencia importante a considerar que las habilidades verbales que componen la escala pueden ser tanto de niñas como de niños o bien de niñas. Esto se aprecia en que las educadoras de las tres instituciones obtienen un promedio cercano al valor 0 (Polo A), lo cual se traduce en un promedio total de 0,26.

Pese a ello, son las educadoras que trabajan en aulas del Grupo A quienes presentan el promedio más alto (0,38), por lo que, entre todas las educadoras, son las del Grupo A quienes portan las creencias de género más rígidas en torno a las habilidades verbales de su alumnado. Por el contrario, son las educadoras del Grupo B quienes más consideran que los rasgos de orden verbal pueden ser tanto de niñas como de niños o bien sólo de niñas, exhibiendo un promedio escasamente superior a 0 (0,07).

El gráfico 10.23 exhibe la distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, en función de la institución educativa en que se desempeñan.

Gráfico 10.23. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Sensibilidad del alumnado ante demandas de otras personas*, según la *institución* en que se desempeñan.



Al indagar en la escala Sensibilidad ante las demandas y como ha sido la tendencia, las educadoras de las diferentes instituciones presentan promedios bastante similares, los cuales fluctúan entre 0,07 y 0,28, siendo las educadoras que se desempeñan en el Grupo

A quienes portan las creencias más flexibles y las del Grupo C las creencias de género más rígidas, en comparación a sus pares de las dos instituciones restantes.

Estas diferencias son leves, por lo que se puede establecer que, en general, las educadoras de las tres instituciones y ante la escala en cuestión, se caracterizan por creencias de género similares, las que son más bien flexibles, puesto que el puntaje promedio es cercano a 0 (Polo A). Esto implica que las educadoras tienden a creer que los rasgos que conforman la escala Sensibilidad ante las demandas pueden ser de niñas y niños o bien sólo de niñas.

Al comparar los gráficos 10.21, 10.22 y 10.23 y como ha sido la tendencia, las educadoras de las tres instituciones se caracterizan por creencias de género bastante similares en torno a las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad ante las demandas, presentando promedios cercanos al Polo A, es decir, muestran una tendencia importante a creer que los rasgos que componen ambas escalas son de niñas y niños o bien sólo de las primeras.

Por el contrario, esta relativa homogeneidad que se aprecia en los promedios que obtienen las educadoras de las tres instituciones en las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad ante las demandas, no es propia de la escala Nivel de tradicionalismo. En dicha escala las educadoras exhiben promedios más heterogéneos, los cuales transitan entre creencias de género más flexibles y poco convencionales (Grupo B) y creencias que tienden a ser más rígidas y convencionales (Grupo C).

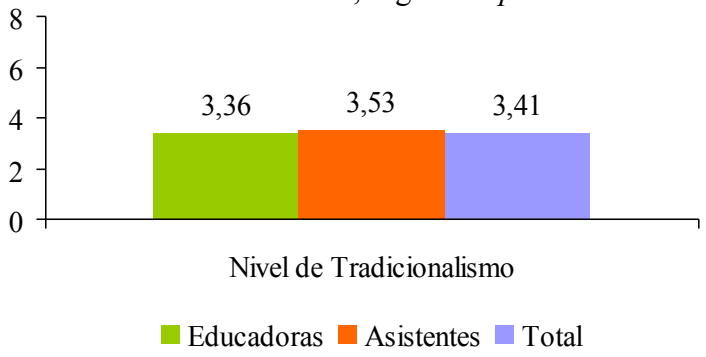
Al hacer referencia a las desviaciones estándares (s) y como ha sido la tendencia, los promedios que presentan las educadoras, de acuerdo a la institución en que se desempeñan y en las tres escalas, exhiben desviaciones amplias (ver Apéndice M, tabla

Nota: Educadoras: 86 y Asistentes: 34.

M2). Esto implica que los promedios que alcanzan las educadoras de las diferentes instituciones en cada una de las escalas pueden sufrir variaciones importantes respecto a la media que exhiben en cada escala.

El tercer estrato muestral que se revisará es el tipo de educadora. El gráfico 10.24 indica el promedio que alcanzan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo en función de si es Educadora o Asistentes de Párvulos.

Gráfico 10.24. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Nivel de tradicionalismo*, según el *tipo de educadora*.



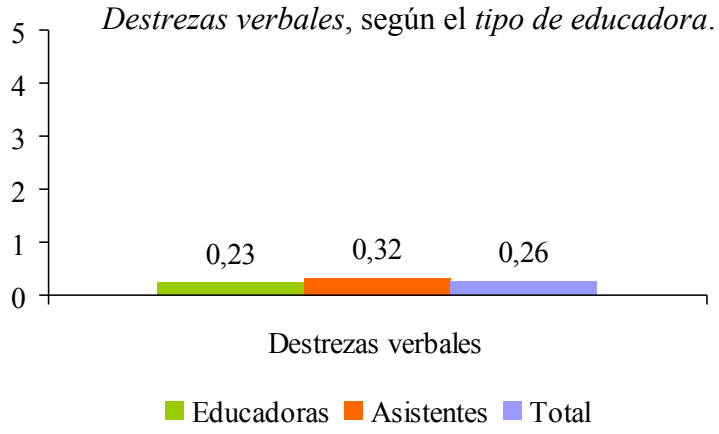
En la escala Nivel de tradicionalismo el promedio total que alcanzan las educadoras es de 3,41, siendo las Asistentes quienes presentan creencias de género levemente más rígidas y convencionales (3,53) que las Educadoras, quienes obtienen un promedio 3,36. Esto implica que ambas tipos de educadoras, al ser consultadas sobre los ocho rasgos que componen la escala, presentan creencias de género similares, tendientes a ser flexibles y poco convencionales, puesto que sus puntajes son cercanos al puntaje medio de la escala (4).

El gráfico 10.25 presenta el promedio que obtienen las educadoras en la escala Destrezas verbales según si son Asistentes o Educadoras de Párvulos.

Nota: Educadoras: 86 y Asistentes: 34.

Nota: Educadoras: 86 y Asistentes: 34.

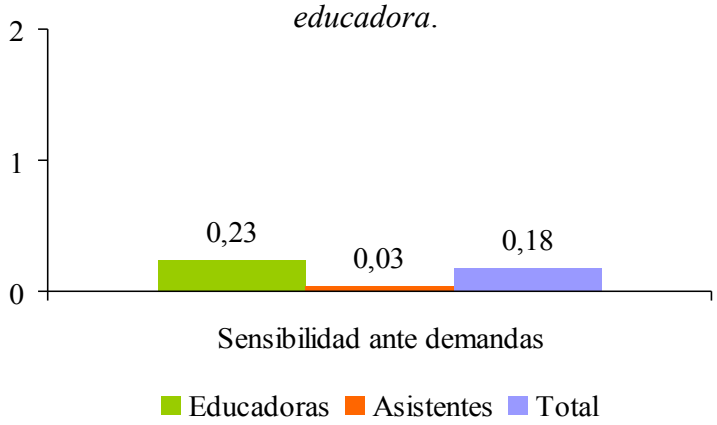
Gráfico 10.25. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Destrezas verbales*, según el *tipo de educadora*.



Al revisar la escala Destrezas verbales, el promedio total de las educadoras de la muesra es de 0,26, siendo las Asistentes quienes, nuevamente, obtienen un promedio en sus creencias de género escasamente superior (0,32) al que obtienen las Educadoras (0,23). Por tanto y considerando que la diferencia entre promedios es escasa, podemos decir que ambas educadoras se caracterizan por creencias de género más bien flexibles, ya que sus promedios están más cercanos a 0 (Polo A).

En esta misma línea, el gráfico 10.26 expone la distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, según el tipo de educadora.

Gráfico 10.26. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas*, según el *tipo de educadora*.



En el caso de la escala Sensibilidad ante las demandas de otras personas, las educadoras alcanzan un promedio total de 0,18, el cual refleja que las creencias de género de las educadoras son más bien flexibles, ya que están muy cercanas al Polo A. Ahora bien y a diferencia de las escalas anteriores, son las Educadoras quienes se caracterizan por creencias de género levemente más rígidas (0,23) que las Asistentes (0,03).

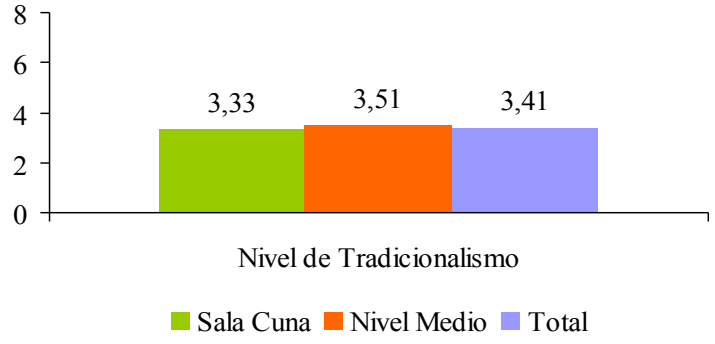
Al revisar los promedios que obtienen Asistentes y Educadoras en las tres escalas (ver gráficos 10.24, 10.25 y 10.26), se aprecia que las educadoras exhiben creencias de género, en cada una de las escalas, relativamente homogéneas, por lo que su forma de ver a niñas y niños no difiere demasiado según el tipo de título que tengan.

Respecto a las desviaciones estándares (s) de los promedios que presentan las educadoras, de acuerdo al tipo de educadora y en las tres escalas, se caracterizan por ser amplias (ver Apéndice M, tabla M3). Esto significa que los promedios que obtienen las educadoras de las diferentes instituciones en cada una de las escalas pueden sufrir variaciones importantes respecto a la media que exhiben.

El último estrato muestral bajo el cual se revisarán los promedios que obtienen las educadoras en las tres escalas de creencias de género corresponde al nivel educativo en que se desempeñan.

El gráfico 10.27 presenta la distribución del promedio que obtienen las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo en función del nivel educativo en que se desempeñan.

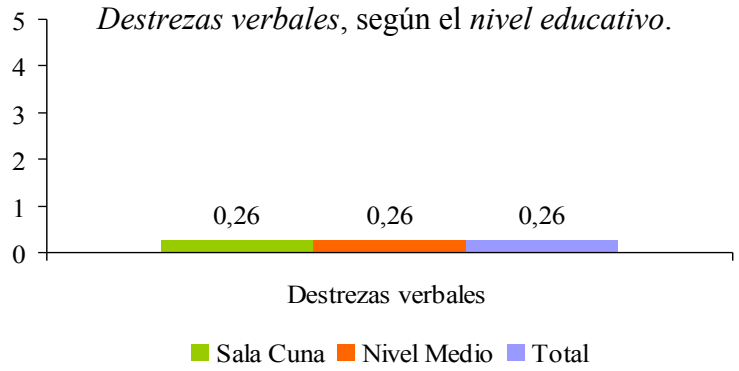
Gráfico 10.27. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Nivel de tradicionales*, según el *nivel educativo*.



Al revisar los promedios que obtienen las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo de acuerdo al nivel educativo, las creencias de género de las 69 educadoras que trabajan en Salas Cunas y de las 51 educadoras que se desempeñan en los Niveles Medios no difieren demasiado. De un promedio total 3,41, son las educadoras que se desempeñan en las Salas Cunas quienes presentan creencias levemente más flexibles y menos convencionales (3,33) que las educadoras que trabajan en las aulas de los Niveles Medios (3,51). Pese a esta escasa diferencia, las educadoras, en general, tienden a exhibir creencias de género más flexibles y menos diferenciadores, ya que se encuentran por debajo del puntaje medio de la escala (4).

El siguiente gráfico (ver gráfico 10.28) presenta el promedio que obtienen las educadoras en la escala Destrezas verbales, en función del nivel educativo en que se desempeñan.

Gráfico 10.28. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Destrezas verbales*, según el *nivel educativo*.

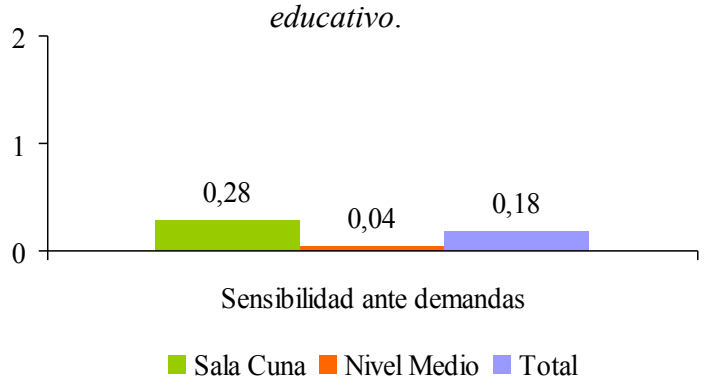


Nota: Salas Cunas: 69 educadoras, y Niveles Medios: 51 educadoras.

En la escala Destrezas verbales, las educadoras alcanzan un promedio 0,26, siendo este mismo promedio el que obtienen las educadoras que trabajan en Salas Cunas y en los Niveles Medios. Esto quiere decir que en ambos niveles educativos las educadoras se caracterizan por creencias de género más bien flexibles (Polo A), subrayando que, en su mayoria, consideran que los rasgos asociados a dicha escala pueden estar presentes tanto en alumnas como en alumnos o bien sólo en las primeras.

El gráfico 10.29 indica la distribución promedio que obtienen las educadoras en la escala Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, según el nivel educativo en que trabajan.

Gráfico 10.29. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en la escala *Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas*, según el *nivel educativo*.



Respecto a la escala Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, las educadoras obtienen un promedio total de 0,18, siendo aquellas que trabajan en Salas Cunas quienes se caracterizan por creencias de género levemente más rígidas (0,28) que las educadoras que se desempeñan en los Niveles Medios (0,04). Aunque en ambos casos sus promedios son más cercanos al Polo A, lo cual es indicativo de creencias más bien flexibles en torno a la escala en cuestión.

Al revisar los promedios que alcanzan las educadoras a cargo que se desempeñan en Salas Cunas y Niveles Medios en las tres escalas (ver gráficos 10.27, 10.28 y 10.29), se observa que las educadoras, de ambos niveles, en las escalas Nivel de tradicionalismo y Sensibilidad ante las demandas de otras personas presentan promedios parecidos, por lo que en cada una de las escalas las educadoras portan creencias de género relativamente similares.

A lo cual cabe sumar que las educadoras de ambos niveles educativos obtienen el mismo promedio en la escala Destrezas verbales, reflejando que sus creencias de género en torno a las capacidades verbales de niñas y niños son bastante homogéneas.

De este modo, las educadoras de Salas Cunas y Niveles Medios tienen maneras similares de concebir a niñas y niños, puesto que alcanzan promedios parecidos o iguales en cada una de las escalas de creencias

Al indagar en las desviaciones estándares (s) y como ha sido la tendencia, los promedios que presentan las educadoras, de acuerdo al nivel educativo en que se desempeñan y en cada una de las escalas, se caracterizan por ser amplias (ver Apéndice M, tabla M5). Esto significa que los promedios que alcanzan las educadoras de los diferentes niveles educativos y en cada una de las escala, pueden sufrir variaciones importantes respecto a la media que exhiben.

Al comparar los promedios que obtienen las educadoras de los diferentes estratos muestrales y en cada una de las escalas sobre creencias de género, se aprecia que, en las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad ante las demandas de otras personas, las educadoras de los diferentes estratos muestrales presentan creencias de género bastante similares, siendo reflejo de ello la baja fluctuación que se observa entre los promedios

que obtienen en cada una de las escalas mencionadas.Creencias que, además, muestran una clara tendencia a ser más bien flexibles.

Al hablar de creencias de género más flexibles en las escalas recién mencionadas, se hace referencia a que las educadoras tienden a considerar que dichos rasgos son propios de niñas y niños o bien de niñas; pudiendo existir, debido a la amplitud de las desviaciones estándares (s) (ver Apéndice H), algunas pocas educadoras que consideren que los rasgos de las escalas son exclusivos de niños, lo cual denota la presencia de creencias de género más rígidas y permite entender por qué el promedio que obtienen las educadoras es levemente superior a 0 (Polo A) en casi todas los estratos muestrales.

De este modo, las educadoras de los diferentes estratos muestral exhiben una tendencia importante a creer que, en el caso de la escala Destrezas verbales, niñas y niños o bien sólo las primeras son hábiles comunicativamente, competentes lingüísticamente, aprenden rápido a hablar, tienen una variedad amplia de vocabulario y son hábiles verbalmente en situaciones de conflicto. Mientras que, en la escala Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, las educadoras de los diferentes estratos muestran una tendencia notoria a creer que tanto niñas como niños o bien sólo niñas son personas empáticas y obedientes.

Por su parte y en la escala Nivel de tradicionalismo, la fluctuación en los promedios que alcanzan las educadoras de los diferentes estratos muestrales es más heterogénea, siendo reflejo de una variedad más amplia de creencias de género en torno a los ocho rasgos que componen la escala. Esto se aprecia en que el tipo de educadora, el nivel educativo y la zona geográfica presentan una menor variación de los promedios en la escala Nivel de tradicionalismo; mientras que la institución en que se desempeñan las educadoras de la muestra presentan una variación de más de un punto en sus promedios.

Lo señalado se traduce en que los promedios que obtienen las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo se encuentran más alejados del Polo A, estando más cercanos al puntaje medio de la escala (4). Esto conlleva que una cantidad no menor de educadoras suele responder que tanto niñas como niños pueden ser personas fuertes, agresivas y arriesgadas; que las niñas o bien ambos pueden ser personas competitivas y activas; y que los niños o bien ambos pueden ser personas sumisas, ordenadas y temerosas; caracterizándose por creencias de género más flexibles y menos convencionales. Más flexibles, porque las educadoras pueden asociar los rasgos a niñas y niños y menos convencionales, porque a niñas y niños se les asignan características tradicionalmente asociadas al sexo contrario.

Ahora bien y como se indicara respecto a la escala Nivel de tradicionalismo, el hecho que los promedios, en los diferentes estratos muestrales, estén más alejados del Polo A, es reflejo de la presencia, no sólo de educadoras cuyas creencias tienden a ser más flexibles y menos convencionales, sino también de un número no despreciable de educadoras cuyas creencias son más rígidas y convencionales, siendo educadoras que asignan algunos rasgos tradicionalmente asociados a niñas y a niños y otros rasgos como exclusivos de niñas o exclusivos de niños. Las educadoras que dan este tipo de respuesta indican que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas y que los niños son competitivos y activos; al igual que indican que si las niñas son fuertes, agresivas y arriesgadas los niños no pueden serlo, sucediendo lo contrario cuando estas tres características se asocian a alumnos. Así, este tipo de respuestas es indicativo de creencias de género más convencionales y más rígidas.

Convencionales, porque asignan a niñas y niños rasgos tradicionalmente asociados a ellas y ellos, por ejemplo, al decir que las niña son ordenadas y que los niños son

activos; y rígidas, porque la asignación que realizan las educadoras implica que los rasgos que se consideran como propios de un niño o niña no pueden ser del sexo contrario, así si una niña es definida como arriesgada, los niños no pueden ser definidos como arriesgados.

El hecho que las educadoras de los diferentes estratos muestrales presenten una mayor divergencia en sus creencias de género en torno a esta última escala, define a la escala Nivel de tradicionalismo como un instrumento que podría relacionarse de manera importante con las formas en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con niñas y niños.

10.3. Correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños y sus creencias de género.

A continuación se analizará la relación entre la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas con alumnas y alumnos y las creencias de género que manifiestan a través de las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas. Este análisis permitirá saber cuál es el tipo de relación que existe entre dichas variables, la intensidad y el sentido de las mismas.

En primer lugar, se revisará la correlación entre las creencias de género de las educadoras de la muestra y las dimensiones discursivas que despliegan cara a cara con niñas y niños. En segundo y tercer lugar, se analizará la correlación entre las creencias de género de las educadoras y las estrategias promotoras de aprendizaje y para

establecer las relaciones sociales del aula que despliegan cara a cara con niñas y niños. En cuarto y último lugar, se explorará la dispersión de las estrategias discursivas promotoras de aprendizaje y para definir las relaciones interpersonales del aula que las educadoras despliegan con niñas y niños, según el nivel de tradicionalismo que presentan en sus creencias de género.

Dicho esto, la tabla 10.9 presenta las correlaciones entre las creencias de género de las educadoras y las dimensiones discursivas que conforman la guía de observación que, desde el prisma del género, permite caracterizar los recursos discursivos que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños. .

Tabla 10.9. Correlación de Pearson (r) entre las *creencias de género* de las educadoras y las *dimensiones discursivas* que despliegan con niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil.

Dimensión	Nivel de tradicionalismo	Destrezas verbales	Sensibilidad ante demandas
EPA	**-,046**	**-,028**	**-,090**
- Niños	,326**	,137	-,058
- Niñas	-,372**	,168	,060
ERS	**,097**	**,057**	**-,154**
- Niños	,295**	,129	-,095
- Niñas	-,336**	-,119	-,117
Total niños	**,363****	**,156**	**-,096**
Total niñas	**-,392****	**-,159**	**-,098**

Nota: EPA: Estrategias discursivas promotoras de aprendizaje; ERS: Estrategias discursivas para establecer relaciones sociales
**p < 0.01; * p<0.05.

La tabla 10.9 permite apreciar, en primer lugar, que ninguna de las tres escalas de creencias de género correlaciona de manera significativa con las dimensiones dialógicas que despliegan las educadoras cuando en éstas no se distingue si están dirigidas a niñas o niños. Este resultado es esperable debido a que las escalas de creencias de género están construidas, precisamente, para distinguir diferencias cuando se establece la distinción según si es niña o niño y no para identificar relaciones cuando los resultados

se expresan de otra manera.

En segundo lugar, los resultados muestran que sólo la escala Nivel de tradicionalismo presenta una relación significativa con la forma en que las educadoras distribuyen sus recursos dialógicos para promover aprendizajes (EPA) y construir las relaciones de aula con niñas y niños (ERS). Esto significa que, en el caso de las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, no se sabe cómo las creencias de género vinculadas a estas dos escalas se relacionan con la forma en que las educadoras distribuyen sus recursos dialógicos, con niñas y niños, para promover aprendizajes (EPA) y establecer las relaciones de aula (ERS).

En cambio, en el caso de la escala Nivel de tradicionalismo se sabe cómo se vinculan las creencias de género de las educadoras asociadas a dicha escala con la forma en que distribuyen sus recursos comunicativos con niñas y niños.

Al indagar en la correlación entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo y la forma en que despliegan las dimensiones dialógicas con niños y niñas, los resultados muestran que, en el caso de los alumnos, la correlación, además de ser significativa y moderada, también es positiva; en tanto que para las alumnas esta correlación, además de ser significativa y moderada, es inversa.

Esto se traduce en que las educadoras que exhiben creencias de género más rígidas y convencionales se caracterizan por desplegar un mayor número de estrategias promotoras de aprendizajes (EPA) y de regulación conductual (ERS) con niños que aquellas educadoras que exhiben creencias de género más flexibles y menos convencionales. En otros términos, aquellas educadoras que tienden a manifestar

creencias de género más flexibles y menos convencionales, exhiben, en ambas dimensiones dialógicas (ERS y EPA), una mayor actividad discursiva con niñas que las educadoras que portan creencias de género más rígidas y convencionales.

Así y al desglosar los rasgos asociados a la escala Nivel de tradicionalismo, las correlaciones indican que las educadoras que consideran que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; que los niños son competitivos y activos; y que si los alumnos son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no pueden tener estos rasgos, mantienen un mayor nivel de actividad discursiva (ERS y EPA) con niños que aquellas educadoras que creen que niñas y niños pueden ser personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o bien ambos son personas competitivas y activas; y que los niños o bien ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas; siendo estas últimas educadoras quienes se caracterizan por desplegar un mayor número de recursos para promover aprendizajes (EPA) y construir las relaciones de aula (ERS) con niñas.

En esta misma línea, al comparar la correlación de la escala Nivel de tradicionalismo con la forma en que las educadoras distribuyen sus dimensiones discursivas (EPA y ERS) con niñas y niños, se aprecia que dichas correlaciones son más intensas en el caso de las alumnas que en el caso de los alumnos. Esto quiere decir que, en total y en cada categoría dialógica, el Nivel de tradicionalismo que presentan las creencias de género de las educadoras exhibe una mayor relación con las oportunidades que tengan las alumnas de acceder a diálogos con las educadoras que con las oportunidades que tengan los niños.

Al concentrar la atención en la dimensión de estrategias para promover aprendizajes (EPA), la tabla 10.10 presenta la correlación entre las creencias de género de las

educadoras y las estrategias promotoras de aprendizaje que despliegan cara a cara con niñas y niños.

Tabla 10.10. Correlación de Pearson (r) entre las *creencias de género* de las educadoras y las *estrategias promotoras de aprendizaje* que despliega con niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil.

Categorías	**Nivel de tradicionalismo**		**Destrezas verbales**		**Sensibilidad ante demandas**	
EPA	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**
- PSC	,265**	-,350**	,118	-,165	-,025	-,029
- PD	,226*	-,165	,106	-,102	-,078	-,080
- PC	,270**	-,365**	,099	-,160	-,009	-,016
- PR	,289**	-,391**	,149	-,174	,014	-,009
- ELA	,227*	-,246**	,027	-,083	-,127	-,161
- EIA	,369**	-,309**	,151	-,132	-,033	-,113

Nota: EPA: Estrategias discursivas promotoras de aprendizaje; PSC: Pregunta solicitud conocimiento; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación; ELA: Explicación para lograr aprendizaje; EIA: Entrega información adicional
** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

La tabla 10.10 muestra, en primer lugar, que las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad ante las demandas de otras personas no presentan correlaciones significativas con ninguna de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para fomentar la construcción de aprendizajea (EPA) en alumnas y alumnos. Esto significa, como se ha indicado, que no se sabe cómo las creencias de género vinculadas a ambas escalas se relacionan con la forma en que las educadoras distribuyen sus recursos dialógicos para promover aprendizajes (EPA) en alumnas y alumnos.

En segundo lugar, lo resultados muestran que la escala Nivel de tradicionalismo es la única que correlaciona de manera significativa prácticamente con todas las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan para promover aprendizajes (EPA) en niñas y niños.

En el caso de los alumnos, el Nivel de tradicionalismo de las educadoras se relaciona de manera positiva, significativa y moderada con las posibilidades de los niños de acceder a preguntas de solicitud de información (PSC), a preguntas convergentes (PC), a preguntas de relación (PR) y a información adicional que le permita ampliar sus conocimientos (EIA). Además, el Nivel de tradicionalismos de las educadoras tambien se relaciona, aunque en menor medida, con las explicaciones para lograr aprendizajes (ELA) y las preguntas divergentes (PD) a las que acceden los niños para poder enriquecer sus conocimientos.

Al centrar la atención en las niñas, el Nivel de tradicionalismo de las educadoras se relaciona de manera significativa, inversa y moderada con las posibilidades que tengan las niñas de acceder a preguntas de solicitud de información (PSC), a preguntas convergentes (PC), a preguntas de relación (PR), a explicaciones para que puedan lograr aprendizajes (ELA) y a información adicional que les permita ampliar sus conocimientos (EIA). Mientras que en el caso de las preguntas divergentes (PD) no se sabe cómo las creencias de género que las educadoras manifiestan en la escala Nivel de tradicionalismo se relacionan con la posibilidad de las niñas de acceder a interrogantes de este tipo.

De esta manera, aquellas educadoras que tienden a considerar que niñas y niños pueden ser personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o ambos son personas competitivas y activas; y que los niños o ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas, exhibiendo creencias más flexibles y menos convencionales, se caracterizan por desplegar un mayor número de preguntas de solicitud de información (PSC), de preguntas convergentes (PC), de preguntas de relación (PR), de explicaciones para que puedan lograr aprendizajes (ELA) y de información adicional (EIA) con niñas, que

aquellas educadoras que tienden a creer que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; que los niños son competitivos y activos; y que si los alumnos son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no pueden tener estas características; siendo estas últimas quienes, además de presentar creencias más rígidas y convencionales, se caracterizan por desplegar un mayor número de preguntas de solicitud de información (PSC), de preguntas convergentes (PC), de preguntas de relación (PR), de explicaciones para que puedan lograr aprendizajes (ELA), de información adicional (EIA) y de preguntas divergentes (PD) con niños que aquellas educadoras que exhiben creencias más flexibles y menos convencionales.

Así, las oportunidades de las niñas de acceder a diálogos que enriquezcan su aprendizaje aumentan cuando las educadoras de la muestra tienden a presentar creencias de género, en la escala Nivel de tradicionalismo, más flexibles y menos convencionales.

Al observar las correlaciones entre la escala Nivel de tradicionalismo y cada una de los recursos discursivos promotores de aprendizajes (EPA) que se despliegan con niñas y niños, los resultados exhiben una tendencia a que las correlaciones sean más intensas en el caso de las alumnas que en de los niños. Esto significa que el Nivel de tradicionalismo que exhiben las creencias de género de las educadoras presenta una mayor relación con las oportunidades que tengan las alumnas de acceder a diálogos que les permitan enriquecer sus conocimientos, que con las oportunidades que tengan los niños de acceder a dialogos que enriquezcan sus aprendizajes.

Respecto a las estrategias dialógicas que componen la categoría de recursos destinados a construir las relaciones interpersonales del aula, la tabla 10.11 muestra la correlación entre las creencias de género de las educadoras y las estrategias para establecer las

relaciones sociales del aula que despliegan con niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil.

Tabla 10.11 Correlación de Pearson (r) entre las *creencias de género* de las educadoras y las *estrategias para establecer las relaciones sociales del aula* que despliegan con niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil.

Categorías	**Nivel de tradicionalismo**		**Destrezas verbales**		**Sensibilidad ante demandas**	
ERS	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**
- ISC	,258**	-,198*	,133	,033	-,036	-,050
- IPCD	,463**	-,161	,120	-,154	-,086	-,070
- D	,287**	-,029	,187*	,088	-,082	,015
- ESC	,231*	-,302**	,153	,065	-,161	-,207*
- C	,139	-,114	,153	-,090	-,082	-,067
- EPCF	,295**	-,361**	,033	-,116	-,108	-,103
- IPCF	,214**	-,329**	,072	-,120	,002	-,146
- RP	,108	-,439**	,097	-,134	-,100	-,092
- PD	,012	-,208*	,017	-,163	-,030	-,045
- PC	,146	-,173	-,108	-,057	-,174	-,109
- PR	,024	-,215*	,003	-,175	-,042	-,052

Nota: ERS: Estrategias discursivas para establecer relaciones sociales; ISC: Instrucciones para suprimir conducta; IPCD: Instrucciones para promover conductas disciplinarias; D: Desaprobaciones; ESC: Explicaciones para suprimir conductas; C: Condiciones; EPCF: Explicaciones promotoras de conductas formativas; IPCF: Instrucciones promotoras de conductas formativas; RP: Refuerzo positivo; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación.
** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

Como ha sido la tendencia y al observar la tabla 10.11, son las creencias de género que las educadoras manifiestan en la escala Nivel de tradicionalismo las que presentan una correlación significativa y moderada o débil con un mayor número de recursos dialógicos orientados a establecer las relaciones de aula tanto con alumnas como con alumnos (ERS). Mientras que las creencias que manifiestan las educadoras en las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas correlacionan con escasas estrategias discursivas orientadas a definir las relaciones interpersonales de aula con alumnas y alumnos (ERS).

Así, las creencias de género de las educadoras en torno a las Destrezas verbales del alumnado sólo se relacionan, de manera significativa, positiva y débil con la forma en

que las educadoras despliegan sus estrategias orientadas a desaprobar (D) el comportamiento de sus alumnos. Esto significa que aquellas educadoras que tienden a creer que los niños son hábiles comunicativamente, competentes lingüísticamente, rápidos para aprender a hablar, que tienen una gama de vocabulario amplia y capacidad para manejar conflictos a través del diálogo, desaprueban un mayor número de veces el comportamiento de niños. En otras palabras, aquellas educadoras que tienden a considerar que los rasgos de la escala Destrezas verbales son propios de niños, reflejando creencias de género más rígidas, utilizan una mayor cantidad de desaprobación (D) con sus alumnos que las educadoras que tienden a creer que dichas destrezas verbales son propias de ambos o de niñas.

Sin embargo, el hecho que la correlación sea débil, implica que las creencias de género que portan las educadoras en torno a las habilidades verbales del alumnado exhiben una baja relación respecto a cómo despliegan las desaprobaciones (D) con sus alumnos.

Puede ser que la concepción de los niños como personas hábiles comunicativamente, sumado a la notoria mayor atención a su conducta, lleve a las educadoras a desplegar las desaprobaciones (D) como un medio para evitar que, producto de las habilidades verbales de los niños, se ponga en juego el logro de sus propósitos. A través de las desaprobaciones las educadoras muestran con claridad su descontento ante el comportamiento de los niños, sin mostrar mayor peocupación por los efectos de sus dichos en los alumnos, dando un escaso margen para que los alumnos den a conocer su punto de vista y se genere algún diálogo en torno a la situación.

En el caso de la escala Sensibilidad ante las demandas de otras personas, las creencias de género de las educadoras sólo muestran una correlación significativa, debil e inversa con la estrategia explicaciones para suprimir conductas (ESC) que se despliega con

niñas. Aquellas educadoras que tienden a creer que las niñas son desobedientes y poco empáticas despliegan menos explicaciones para suprimir conductas (ESC) con niñas que las educadoras que tienden a creer que niñas o ambos son personas empática y obedientes.

No obstante, el hecho que la correlación sea débil, quiere decir que las creencias de género que portan las educadoras en torno a la obediencia y empatía de las alumnas presenta una baja relación respecto a cómo despliegan sus explicaciones para surpirmir conductas (ESC) con sus alumnas.

Frente a la concepción de las alumnas como personas poco obedientes y empáticas, es factible que, a juicio de las educadoras, no valga la pena esgrimir razones que les permitan a sus alumnas comprender por qué es adecuado que abandonen una conducta, ya que estás tenderían a no ponerse en el lugar de las educadoras y, por ende, no obedecerían.

Al revisar la correlación de las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo y la forma en que distribuyen sus recursos para construir las relaciones interpersonales con alumnas y alumnos, los resultados muestran que, en el caso de las niñas, las creencias de las educadoras se relacionan de manera moderada o débil, pero significativa e inversamente con un total de siete estrategias discursivas orientadas a construir las relaciones interpersonales del aula. Mientras que en el caso de los niños, las creencias de género de las educadoras correlacionan de manera moderada o débil, pero significativa y positivamente con seis de las estrategias que las educadoras utilizan para definir las relaciones sociales del aula con niños.

De este modo y en el caso de las niñas, las creencias de género de las educadoras en torno a la escala Nivel de tradicionalismo correlacionan significativa, moderada e inversamente con las explicaciones que despliegan para que las niñas supriman su conducta (ESC), las explicaciones para promover conductas formativas (EPCF), las instrucciones para promover conductas formativas (IPCF) y el refuerzo positivo (RP). En tanto, las estrategias que se relacionan de manera débil, pero significativa e inversamente son: las instrucciones para suprimir conductas (ISC), las preguntas divergentes (PD) y las preguntas de relación (PR).

En el caso de los niños, las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo correlacionan de manera significativa, positiva y moderada con la frecuencia con que las educadoras despliegan las instrucciones para suprimir conductas (ISC), las instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD), las desaprobaciones (D), las explicaciones para promover conductas formativas (EPCF) y las instrucciones para promover conductas formativas (IPCF). Mientras que el único recurso que se relaciona en menor medida con las creencias de género de las educadoras son las explicaciones para surprimir conductas (ESC).

Lo indicado hasta el momento significa que aquellas educadoras que portan creencias de género más flexibles y menos convecionales, se caracterizan por desplegar con niñas un mayor número de explicaciones para suprimir conductas (ESC), de explicaciones e instrucciones para promover conductas formativas (EPCF e IPCF), de refuerzo positivo (RP), de instrucciones para suprimir conductas (ISC), de preguntas divergentes (PD) y de preguntas de relación (PR) que aquellas educadoras que portan creencias de género más rígidas y convencionales, las cuales despliegan un mayor nivel de instrucciones para suprimir conductas (ISC), de instrucciones para promover conductas disciplinarias

(IPCD), de desaprobaciones (D), de explicaciones para promover conductas formativas (EPCF), de instrucción para promover conductas formativas (IPCF) y de explicaciones para surprimir conductas (ESC) con niños.

Cabe destacar, respecto a la intensidad de la correlación entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo y las estrategias para definir las relaciones de aula, que las ISC, PD y PR que se despliegan con niñas exhiben una correlación débil con las creencias de género que manifiestan las educadoras; lo cual significa que el vínculo entre las creencias de género que portan las educadoras y la forma en que despliegan dichas estrategias dialógicas es inferior a la correlación que se aprecia entre las creencias de género de las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo y la frecuencia con que despliegan las estrategias discursivas restantes (ESC, EPCF, IPCF y RP) con sus alumnas.

Por su parte y en el caso de los niños las creencias de género que portan las educadoras en torno a la escala Nivel de tradicionalismo sólo exhiben una menor relación con la frecuencia con que las educadoras despliegan las explicaciones para suprimir conductas (ESC) en sus alumnos. En otros términos, las creencias de género vinculadas a la escala Nivel de tradicionalismo y las ESC presentan una menor correlación que aquella que se aprecia con las estrategias discursivas restantes (ISC, EPCF, IPCF y RP).

En definitiva, aquellas educadoras que tienden a creer que tanto niñas como niños son personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o bien ambos son personas competitivas y activas; y que los niños o bien ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas, exhibiendo creencias de género más flexibles y menos convencionales, se caracterizan por desplegar un mayor nivel de estrategias orientadas a definir las relaciones sociales del aula con niñas (ISC, PD, PR, ESC, EPCF, IPCF y RP) que

aquellas educadoras que tienden a creer que los niños son competitivos y activos; que las niñas son sumisas, ordendas y temerosas; y que si los niños son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no los son, lo cual es reflejo de creencias de género más bien convencionales y rígidas, siendo estas últimas quienes exhiben un mayor nivel de uso con sus alumnos de las estrategias discursivas para definir las relaciones interpersonales del aula (ESC, ISC, EPCF, IPCF y RP).

A partir de lo que se ha destacado, se puede decir que las educadoras que tienden a exhibir creencias de género más rígidas y convencionales también tienden a concentrar su atención en la conducta y disciplina de los niños. Por el contrario, cuando tienden a manifestar creencias de género más flexibles y menos convencionales las educadoras atienden más a la conducta y disciplina de las alumnas.

En esta misma línea, las correlaciones entre la escala Nivel de tradicionalismo y las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan para construir las relaciones sociales del aula (ERS) con niñas y niños, muestran que las relaciones tienden a hacer más intensas con alumnas que con alumnos. Esto se traduce en que el Nivel de tradicionalismo que exhiben las creencias de género de las educadoras tiende a relacionarse, en mayor medida, con la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias para establecer las relaciones del aula con niñas que con la manera en que distribuyen sus estrategias con niños.

Como se ha indicado, el Nivel de tradicionalismo que presentan las creencias de género de las educadoras se relaciona de manera significativa con la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias promotoras de aprendizajes (EPA) y de establecimiento de las relaciones sociales del aula (ERS) con niñas y niños. En el caso de las estrategias que se usan con niñas, y en ambas dimensiones (EPA y ERS), la

relación es significativa, inversa y normalmente moderada; en tanto, en el caso de niños, dicha correlación es significativa, positiva y moderada o débil.

Estos resultados permiten pensar que, entre más flexibles y menos convencionales las creencias de género de las educadoras en torno a la escala Nivel de tradicionalismo, más estrategias discursivas (EPA y ERS) desplegarán con niñas, lo cual, en caso de ser así, podría llegar a poner en juego las oportunidades de aprendizaje de los niños y la adaptación de las alumnas al entorno educativo, ya que las educadoras concentrarían la atención en la conducta y disciplina de sus alumnas.

Por el contrario, entre más rígidas y convencionales las creencias de género de las educadoras respecto a la escala Nivel de tradicionalismo, más recursos dialógicos (EPA y ERS) utilizarán con alumnos, lo cual, en caso de ser así, podría llegar a poner en juego las posibilidades de aprendizaje de las alumnas, puesto que estarían expuestas a una menor cantidad de estrategias que favorezcan la construcción de conocimientos, y la adaptación de los alumnos a los requisitos de los entornos educativos, ya que las educadoras se centrarían en definir las relaciones sociales de aula con ellos y no con las niñas.

Frente a estos supuestos se decidió indagar en la dispersión de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas, según el Nivel de tradicionalismo que exhiben sus creencias de género. Dispersión que ha sido representada en gráficos.

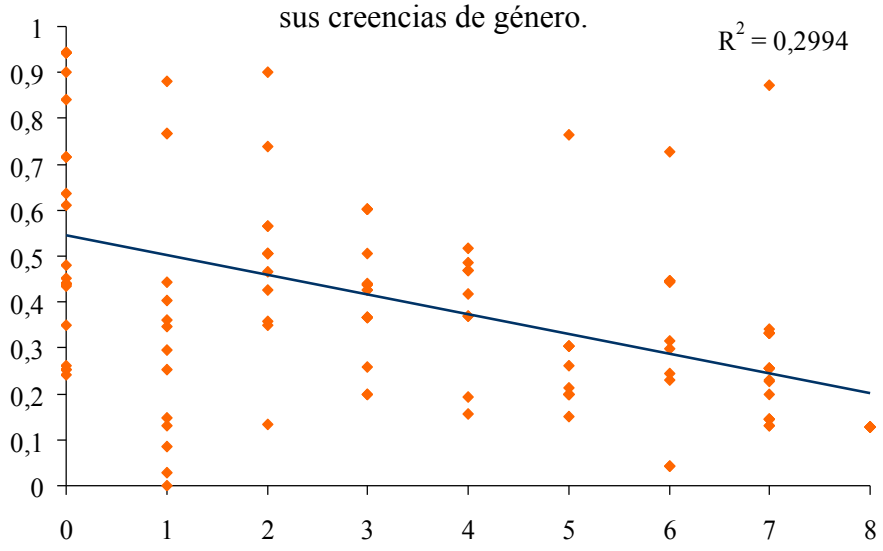
Además y en cada gráfico, se aprecia una línea de tendencia y el coeficiente de determinación R cuadrado. La línea de tendencia entrega una aproximación a la relación entre las creencias de género y la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas y R cuadrado determina en qué medida las estrategias discursivas

que las educadoras despliegan con sus alumnas y alumnos dependen de las creencias de género que manifiestan en la escala Nivel de tradicionalismo.

Cabe indicar que sólo se abordará la dispersión de las estrategias discursivas en función de la escala Nivel de tradicionalismo. Esto debido a que es la única que presenta relaciones significativas con casi todas las estrategias discursivas que las educadoras utilizan para dialogar con alumnas y alumnos, en ambas categorías discursivas.

El gráfico 10.30 presenta la dispersión de las estrategias discursivas promotoras de aprendizaje que las educadoras despliegan con niñas, según el nivel de tradicionalismo que presentan en sus creencias de género.

Gráfico 10.30. Dispersión de las *estrategias discursivas promotoras de aprendizaje* que las educadoras despliegan con niñas, según el *nivel de tradicionalismo* que presentan en sus creencias de género.



El gráfico 10.30 exhibe la relación inversa y significativa que existe entre las estrategias promotoras de aprendizaje a las que acceden las alumnas y las creencias de género que manifiestan las educadoras de la muestra en la escala Nivel de tradicionalismo. Esto implica que aquellas educadoras que tienden a presentar creencias de género más rígidas y convencionales se caracterizan por un menor nivel de diálogo orientado a favorecer

aprendizajes en alumnas. En contraposición, aquellas educadoras que se caracterizan por creencias de género más flexibles y menos convencionales exhiben un mayor nivel de diálogo con sus alumnas para promover aprendizajes.

Al observar el origen de la línea de tendencia, el hecho que las niñas tengan un mayor acceso a diálogos que les permitan enriquecer sus aprendizajes cuando las educadoras tienden a manifestar creencias de género más flexibles y no convencionales, no se traduce en que los niños estén en desventaja, respecto a sus compañeras, en el acceso a diálogos que les permitan construir nuevos y mejores conocimientos; más bien – y siguiendo las ideas expresadas por Escalera (2009) – significa que para las educadoras que tienden a manifestar creencias de género más flexibles y menos convencionales la pertenencia del alumnado a uno u otro sexo deja de ser un factor determinante en la forma en que distribuyen sus recursos dialógicos para favorecer aprendizajes.

Lo dicho se aprecia en que las educadoras que obtienen un puntaje 0 en la escala Nivel de tradicionalismo se caracterizan por distribuir de manera más equilibrada sus estrategias para promover aprendizajes, lo cual se observa en que el origen de la línea de tendencia está levemente por sobre el 50% de las estrategias que despliegan durante tres horas las educadoras con su alumnado.

En consecuencia, aquellas educadoras que tienden a considerar que niñas y niños son personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que niñas o ambos son personas competitivas (conductualmente) y activas; y que niños o ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas, presentan un mayor equilibrio en la distribución de sus estrategias discursivas para promover aprendizajes en niñas y niños que aquellas educadoras que tienden a considerar que los niños son competitivos (conductualmente) y activos; que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; y que si los niños son fuertes, agresivos y

arriesgados las niñas, exhibiendo creencias de género más rígidas y convencionales en torno a la escala Nivel de tradicionalismo

Esto implica que, por lo menos desde el prisma del género, niñas y niños tendrían – en términos de cantidad no de calidad – oportunidades similares de acceder a dialógos que les permitan enriquecer sus aprendizajes cuando las educadoras portan creencias de género más flexibes y menos convencionales.

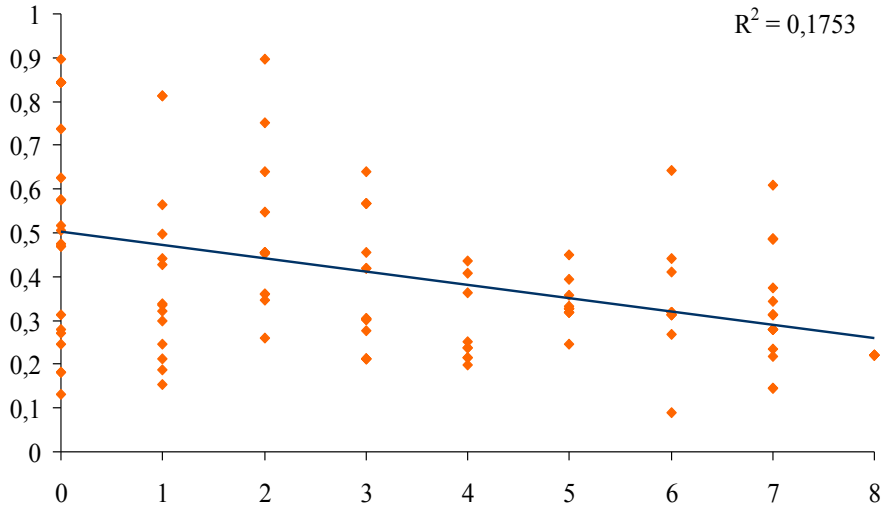
Al centrar la atención en la dispersión de las educadoras respecto a la línea de tendencia, se aprecia que el Nivel de tradicionalismo que exhiben las educadoras respecto a los rasgos que componen la escala no es el único factor que determina cuánto le hablan a niñas y niños para promover aprendizajes. Un ejemplo de ello es que, si bien la muestra de educadoras tiende a equilibrar la frecuencia de diálogos para favorecer aprendizajes, en niñas y niños, cuando manifiestan creencias de género menos convencionales y más flexibles, existen otros elementos que determinan cuánto le hablan a niñas y niños, lo cual se aprecia en que hay educadoras cuyo puntaje en la escala Nivel de tradicionalismo es 0 y que despliegan una mayor frecuencia de estrategias para favorecer aprendizaje en niñas o niños, aunque en ningún caso despliegan menos del 20% de sus estrategias promotoras de aprendizajes con niñas.

La influencia de otros factores en la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para favorecer aprendizajes en niñas y niños, también es visible en el coeficiente de determinación R cuadrado. El coeficiente R^2 obtiene un valor 0,2994, lo cual quiere decir que las creencias de género que manifiestan las educadoras en torno a los rasgos que componen la escala Nivel de tradicionalismo logran explicar el 30% de la varianza de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños para promover aprendizajes. Esto pone de relieve lo advertido por Jones y Dindia

(2004), que las diferencias en la forma en que el profesorado interactúa con niñas y con niños no puede explicarse sólo por la pertenencia del alumnado a uno u otro sexo, sino que también involucra otros elementos, como la clase social, las expectativas del profesorado respecto a su alumnado como personas individuales, la etnia de origen del alumnado, las concepciones pedagógicas del profesorado, entre otras.

En esta misma línea, el gráfico 10.31 muestra la dispersión de las estrategias dialógicas orientadas a definir las relaciones interpersonales del aula con niñas, según el nivel de tradicionalismo que exhiban las educadoras en sus creencias de género.

Gráfico 10.31. Dispersión de las *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* que las educadoras despliegan con niñas, según el *nivel de tradicionalismo* que presentan sus creencias de género



El gráfico 10.31 exhibe la correlación inversa y significativa entre las estrategias que despliegan las educadoras para construir las relaciones sociales del aula con niñas y las creencias de género que manifiestan en la escala Nivel de tradicionalismo.

Los resultados indican que aquellas educadoras que tienden a presentar creencias de género más rígidas y convencionales en la escala Nivel de tradicionalismo se

caracterizan por desplegar un menor nivel de diálogos orientados a construir las relaciones interpersonales con sus alumnas. Por el contrario, las educadoras que portan creencias de género más flexibles y menos convencionales se caracterizan por utilizar un mayor nivel de diálogos orientados a construir las relaciones sociales con sus alumnas.

Al igual que en el caso de la estrategias para promover aprendizajes (ver gráfico 10.30), las educadoras que tienden a exhibir creencias de género más flexibles y menos convencionales, se caracterizan por distribuir de manera más equilibrada sus estrategias para construir las relaciones interpersonales de aula con niñas y niños. Lo dicho se aprecia en que el origen de la línea de tendencia está escasamente por sobre el 50% de las estrategias que despliegan las educadoras durante tres horas.

De este modo, las educadoras que tienden a creer que niñas y niños son personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que niñas o ambos son personas competitivas (conductualmente) y activas; y que niños o ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas, exhibiendo creencias más flexibles y menos convencionales, presentan una distribución más equilibrada de sus estrategias discursivas para construir las relaciones sociales con niñas y niños que aquellas educadoras que tienden a considerar que niños son competitivos (conductualmente) y activos; que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; y que si los niños son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no lo son, exhibiendo un mayor nivel de desequilibrio en la distribución de sus estrategias para definir las relacion de aula.

Al revisar la dispersión de las educadoras en relación a la línea de tendencia, los resultados indican que el Nivel de tradicionalismo que caracteriza a las educadoras no es el único aspecto que influye en la frecuencia de estrategias que las educadoras

despliegan con niñas y niños para atender y regular su conducta. Por ejemplo y si bien las educadoras que alcanzan un puntaje 0 en la escala Nivel de tradicionalismo tienden a regular en proporciones similares la conducta de alumnas y alumnos, hay educadoras que obtienen un puntaje 0 y que despliegan más estrategias con niñas que con niños o bien más recursos con niños que con niñas. Esto es reflejo de la influencia de otros factores en la forma en que las educadoras distribuyen sus recursos dialógicos para construir las relaciones sociales de aula y de la complejidad que reviste el estudio del habla del profesorado en contextos educativos.

El efecto de otros elementos en la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para definir las relaciones sociales del aula se observa en el coeficiente R^2, el que adquiere un valor 0,1753. Esto significa que el Nivel de tradicionalismo de las educadoras logra explicar el 18% de la varianza de las estrategias dicursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños para construir las relaciones interpersonales del aula, siendo indicativo de la presencia de otros factores (p.e. clase social, concepciones pedagógicas, entre otras) que influyen la manera en que las educadoras despliegan sus recursos para establecer las relaciones interpersonales cara a cara con alumnas y alumnos.

En síntesis, los resultados del presente apartado destacan:

(a) Que las educadoras que manifiestan creencias más flexibles y menos convencionales tienden a desplegar en proporciones similares sus estrategias discursivas con niñas y niños; mientras que las educadoras que manifiestan creencias de género más rígidas y convencionales presentan una distribución menos proporcional de sus estrategias discursivas entre alumnas y alumnos.

Lo señalado sería indicador del carácter ideológico que M.Bajtín le asigna al habla (Silvestri y Blanck, 1993), del rol mediador que pueden cumplir los estereotipos en las formas de habla de las personas (Wertsch, 1999) y, específicamente, del rol mediador de los estereotipos o creencias de género en los rasgos que adquieran los diálogos que entablan las personas (Colás y Villaciervos, 2007; Jiménez, 2007, 2011), en nuestro caso es reflejo del rol mediador de algunas de las creencias de género de las educadoras en la forma en que despliegan sus estrategias discursivas al dialogar cara a cara con niñas y con niños.

(b) Que la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas con niñas y niños no sólo está influenciada por las creencias de género que manifiestan en la escala Nivel de tradicionalismo, sino que también por otros factores. Este hecho enfatiza la multiplicidad de elementos que se entrecruzan en las características que adoptan los diálogos dentro del aula.

(c) Que – y a partir de las ideas de Escalera (2009) – las educadoras que portan creencias de género más flexibles y menos convencionales son aquellas que tienden a propiciar ambientes educativos en que el ser niña o niño pierde importancia a la hora de acceder a diálogos con las educadoras, debiendo ser otros factores lo que adquieren relevancia, por ejemplo, el mayor o menor logro por parte de cada alumnado de los aprendizajes esperados.

Al establecer que las creencias de género de las educadoras influencian la forma en que distribuyen sus estrategias discursivas con niñas y niños, determinando – en alguna medida – sus oportunidades de diálogo (de aprendizaje), es razonable pensar que la calidad de los contextos educativos también debería sufrir variaciones conforme a las creencias de género que manifiestan las educadoras en torno a los rasgos que componen

las escalas y conforme a cómo éstas afectan la manera en que las educadoras despliegan cara a cara sus estrategias discursivas con niñas y niños.

10.4. Las estrategias discursivas de las educadoras, sus creencias de género y la calidad de proceso de los ambientes educativos para niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil.

Bajo las ideas de Cryer (2006) y Tharp, et al. (2002), un contexto educativo es de calidad cuando logra que todo el alumnado acceda a las oportunidades educativas que les permitirán alcanzar todo su potencial de desarrollo.

Ante esta concepción y para Cryer (2006) y Tharp, et al. (2002), la clave para lograr un ambiente educativo de calidad es la práctica pedagógica, la cual y siguiendo a Cubero (2005) es mayoritariamente dialógica. Todos estos elementos – la práctica pedagógica, las interacciones y el diálogo – forman parte de lo que se ha denominado calidad de proceso, es decir, todo aquello que el alumnado experimenta día a día dentro del contexto cotidiano del aula (Cryer, 2006).

Si consideramos los dichos de autoras y autores como Cryer (2006) y Tharp, et al. (2002) y los resultados relativos al efecto que tienen las creencias de género vinculadas a la escala Nivel de tradicionalimo en la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con niñas y niños, es factible pensar que si las creencias de género se relacionan con la manera en que las educadoras despliegan sus estrategias dialógicas con alumnas y alumnos, entonces, la forma en que las educadoras utilizan sus

recursos dialógicos, al igual que sus creencias de género, deberían influenciar – en alguna medida – la calidad de proceso de las aulas educativas en que se desempeñan.

En los siguientes apartados se describe la calidad de proceso de los ambientes educativos en que se desempeñan las educadoras de la muestra y a los que asiste el alumnado de tres o menos años de edad. Además, se revisan las correlaciones de las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños y de sus creencias de género con la calidad de proceso de los entornos educativos.

Será este conjunto de resultados los que permitirán determinar cómo se vinculan las creencias de género de las educadoras, la forma en que distribuyen sus recursos dialógicos con niñas y niños y la calidad de proceso de los entornos educativos en que se desempeñan.

10.4.1. La calidad de proceso de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil según el estrato muestral al que pertenecen las educadoras.

En este apartado se expone la calidad educativa de proceso de las aulas a las que asiste el alumnado del Primer Ciclo y en las cuales se desempeñan las educadoras que componen la muestra. Como se indicara en la sección 8.1.4, la calidad de proceso de las aulas en que se desempeña la muestra de educadoras se registró por medio de la escala ITERS-R (Harms et al., 2004).

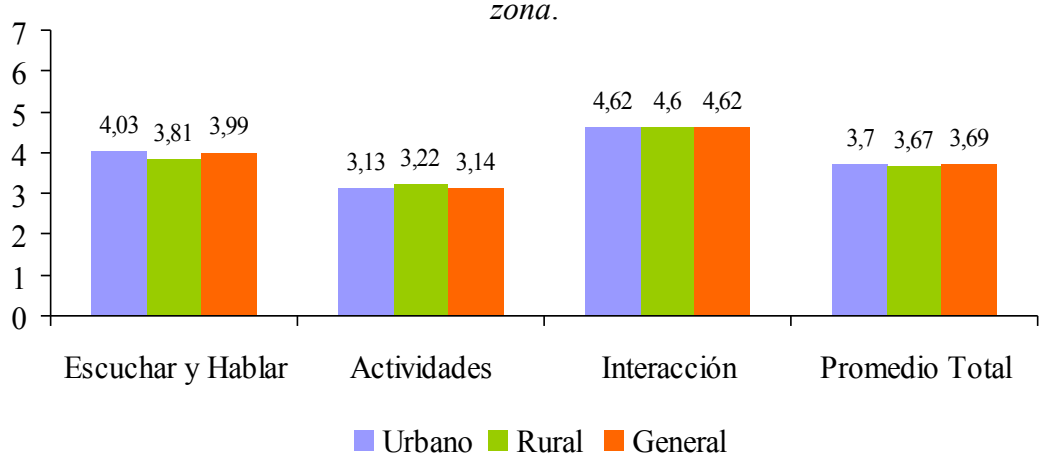
Los resultados sobre la calidad de proceso se presentan en gráficos. Éstos exhiben el promedio total y por sub escala de la calidad de proceso que obtienen los ambientes

Nota: Zona Urbana: 99 aulas y Zona rural: 21 aulas

educativos en que se desempeñan las educadoras en general y según el estrato muestral al cual pertenecen.

El gráfico 10.32 presenta la distribución del promedio total y por sub escala de la calidad de proceso de las 99 aulas educativas que se ubican en zonas urbanas y de las 21 aulas que se emplazan en zonas rurales.

Gráfico 10.32. Distribución del promedio de *calidad de proceso total y por sub escala* de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según la *zona*.



Las aulas de zonas urbanas y rurales se caracterizan por ambientes educativos cuya calidad de proceso es similar, tanto en el promedio total de la calidad como en el promedio por sub escala.

Los ambientes educativos que se ubican en zonas urbanas obtienen un promedio total de calidad de proceso escasamente superior (3,7) al promedio total de calidad que alcanzan las aulas emplazadas en zonas rurales (3,67), logrando un promedio en la calidad de proceso, total y general, de 3,69.

Al revisar los promedios de calidad por sub escala, los ambientes educativos de ambas zonas alcanzan sus mejores resultados en la sub escala Interacción, seguidos por los

promedios de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar; mientras que los promedios más bajos los obtienen en la sub escala Actividades.

Al indagar en cada sub escala, se observa que, en la sub escala Interacción, las diferencias en los promedios de calidad son prácticamente imperceptibles, así los ambientes educativos de zonas urbanas se caracterizan por un promedio de calidad de 4,62 y las aulas emplazadas en zonas rurales logran un promedio de calidad escasamente inferior (4,6), alcanzando un promedio de calidad general en la sub escala Interacción de 4,62.

Respecto a la sub escala Escuchar y Hablar, las aulas de zonas urbanas se caracterizan por una calificación 4,03, mientras que el promedio de calidad de las aulas emplazadas en zonas rurales desciende a 3,81; provocando que el promedio general de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar sea 3,99.

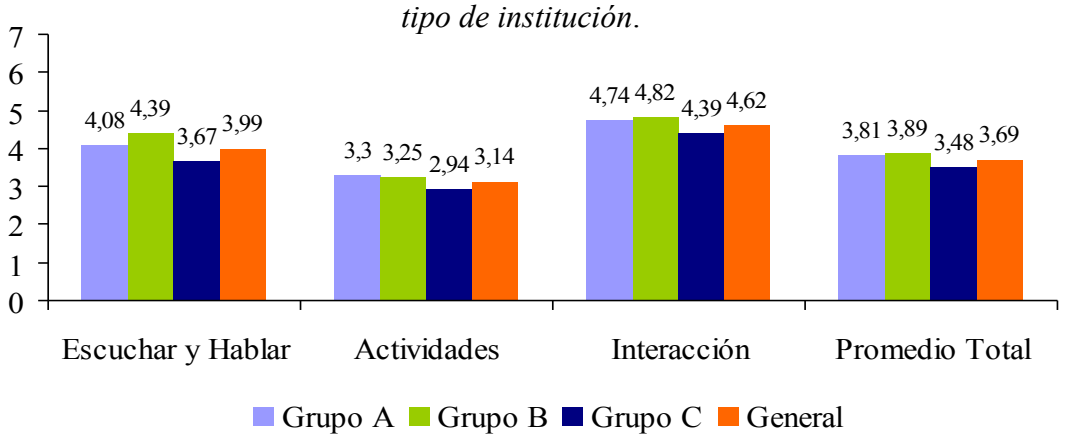
En el caso de la sub escala Actividades y a diferencia de las sub escalas anteriores, son los ambientes educativos de zonas rurales los que presentan un promedio de calidad levemente superior (3,22) al promedio de calidad que caracteriza a las aulas urbanas (3,13), pero y pese a esta leve ventaja de las aulas rurales, es en la sub escala Actividades donde los ambientes educativos presentan los promedios de calidad de proceso más bajos.

Finalmente, tanto las aulas que se emplazan en zonas urbanas como en zonas rurales presentan un promedio de calidad total y por sub escala que se ubica en la categoría de calidad Mínima, lo cual implica que los ambientes educativos de zonas rurales y urbanas a los que asisten niñas y niños de tres o menos años de edad cubren las necesidades básicas del alumnado, pero con un débil apoyo a su desarrollo.

Nota: Grupo A: 42 aulas, Grupo B: 29 aulas, y Grupo C: 49 aulas.

El gráfico 10.33 exhibe el promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los entornos educativos a los que asisten niñas y niños de tres o menos años de edad, de acuerdo a la institución educativa.

Gráfico 10.33. Distribución del promedio de *calidad de proceso total y por sub escala* de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el *tipo de institución*.



El gráfico expone que los ambientes educativos de las 42 aulas del Grupo A, de las 29 salas de clases del Grupo B y de las 49 aulas del Grupo C obtienen su mejor promedio de calidad de proceso en la sub escala Interacción, seguido del promedio de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar; siendo la sub escala Actividades en la cual, todas las instituciones, alcanzan sus promedios de calidad más bajos.

Sin embargo y a diferencia de los resultados hasta ahora expuestos, existen diferencias notorias entre los promedios de calidad total y por sub escala que obtienen las instituciones, siendo el Grupo C la institución que ostenta los promedios de calidad de proceso más bajos, en total y por sub escala; mientras que los promedios de los Grupos A y B tienden a ser más homogéneos.

Al centrar la atención en el promedio total de calidad, se observa que los Grupos A y B se caracterizan por ambientes educativos cuya calidad de proceso es similiar. En otras palabras, el promedio de calidad total del Grupo B (3,89) es escasamente superior al

promedio de calidad total del Grupo A (3,81); mientras que el promedio de calidad total del Grupo C es más bajo (3,48) que el promedio de las instituciones restantes.

La menor calidad de proceso en los ambientes educativos del Grupo C, también se observa en la sub escala Interacción, donde el Grupo B obtiene el promedio más alto en la sub escala (4,82), seguido muy de cerca por el Grupo A (4,74); en tanto que el Grupo C es quien presenta el promedio más bajo en la sub escala Interacción (4,39).

Respecto a la sub escala Escuchar y Hablar, son los ambientes educativos del Grupo B los que ostentan, nuevamente, el mejor promedio de calidad (4,39); mientras que los ambientes educativos del Grupo C continúan siendo los que presentan el promedio de calidad más bajo (3,67).

Hasta ahora todas las aulas que participan del estudio se han caracterizado por una calidad de proceso Mínima, tanto en el promedio total como en las sub escalas Interacción y Escuchar y Hablar.

Al indagar en la calidad de los ambientes educativos en torno a la sub escala Actividades, los resultados exhiben que el Grupo A (3,3) y el Grupo B (3,25) se mantienen en la categoría de calidad Mínima, pero que el Grupo C (2,94) desciende a la categoría Inadecuada. Esto significa que los ambientes educativos de los Grupos A y B, en cada sub escala, se caracterizan por satisfacer los requerimientos escenciales del alumnado, pero con un fomento débil a su desarrollo. En cambio, en las aulas del Grupo C sólo cubren las necesidades básicas del alumnado y promoven de una manera débil el desarrollo de éste en las sub escalas Interacción y Escuchar y Hablar; mientras que en la sub escala Actividades difícilmente se cubren las necesidades básicas del alumnado en

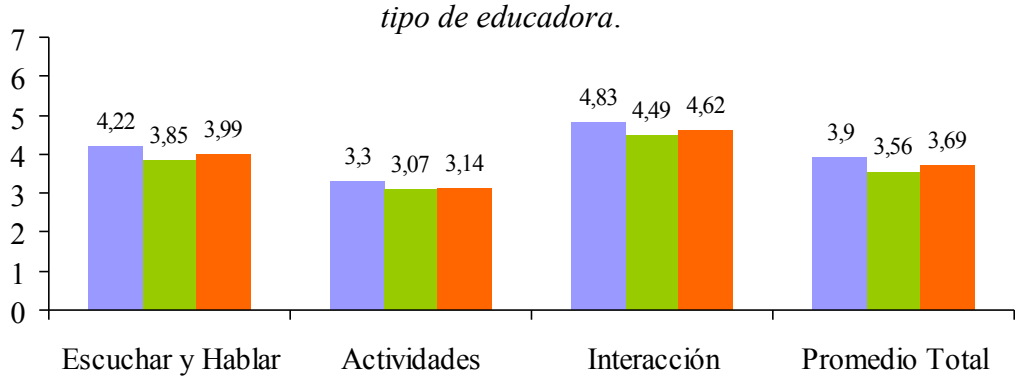
Nota: Educadoras: 86 aulas, y Asistentes: 34 aulas.

términos de apoyo, seguridad y desarrollo, puesto que con un promedio 2,94 se ubican en la categoría de calidad Inadecuada.

El tercer estrato muestral que se revisará corresponde al tipo de educadora que se desempeña en las aulas del Primer Ciclo. El gráfico 10.34 presenta la distribución de los promedios totales y por sub escala de la calidad de proceso que caracteriza a las aulas educativas en que se desempeñan las 86 Educadoras de Párvulo y las 34 Asistentes de Párvulo.

Al igual que en los estratos muestrales anteriores, los ambientes educativos en que se desempeñan Educadoras y Asistentes obtienen su mejor promedio de calidad en la sub escala Interacción, seguido del promedio de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar; mientras que los promedios de calidad más bajos se producen, para ambas educadoras, en la sub escala Actividades.

Gráfico 10.34. Distribución del promedio de *calidad de proceso total y por sub escala* de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el *tipo de educadora*.



Al centrar la atención en el promedio total de la calidad de proceso (3,69), se aprecia que los ambientes educativos en que se desempeñan las Asistentes de Párvulo obtienen un promedio de calidad levemente inferior (3,56) al de los ambientes educativos en que

trabajan Educadoras (3,9), realidad que se reproduce al revisar los promedios de calidad por sub escala.

Al indagar en la sub escala Interacción y si bien tanto las aulas en que se desempeñan las Educadoras como aquellas en que trabajan Asistentes obtienen un promedio de calidad por sobre el promedio total, son los ambientes educativos en que se desempeñan las Educadoras los que presentan el promedio de calidad más alto (4,83); en tanto el promedio de calidad de las aulas en que se desempeñan las Asistentes desciende a una calificación 4,49.

Respecto a la sub escala Escuchar y Hablar son los ambientes educativos en que se desempeñan las Educadoras los que obtienen un promedio de calidad superior (4,22) al promedio que alcanzan las aulas en que trabjan las Asistentes de Párvulo (3,85).

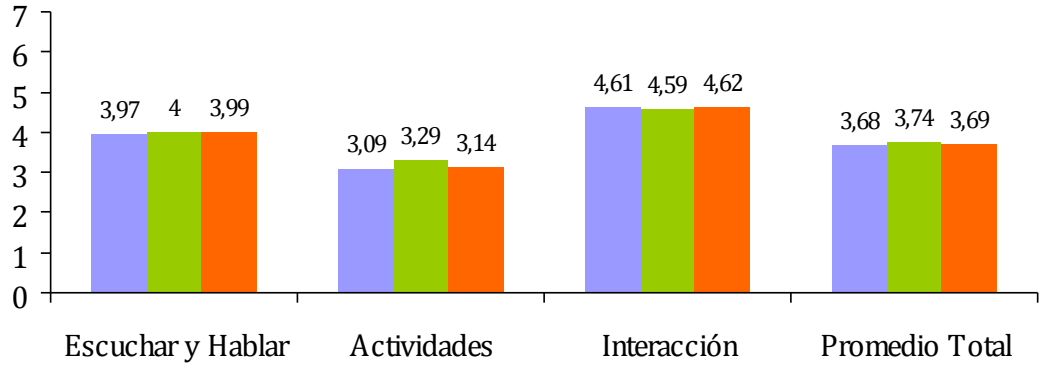
Esta realidad se reproduce al observar la sub escala Actividades, donde, si bien las aulas de ambas educadoras se caracterizan por tener los promedios más bajos de calidad de proceso en ésta sub escala, son las Educadoras quienes se desempeñan en ambientes educativos de mayor calidad (3,3) que sus pares Asistentes (3,07).

Pese a la permanente menor calidad de proceso que exhiben los ambientes educativos en que se desempeñan las Asistentes de Párvulo, las aulas de ambas educadoras se caracterizan, al igual que en casi todos los estratos muestrales ya revisados, por una calidad de proceso Mínima, lo cual se traduce en que los ambientes educativos en que se desempeñan Educadoras y Asistentes satisfacen las necesidades básicas del alumnado, pero con un apoyo débil a su desarrollo.

Nota: Salas Cunas: 69 aulas y Niveles Medios: 51 aulas

El último estrato muestral que se describirá, corresponde al nivel educativo en que se desempeñan las educadoras. El gráfico 10.35 muestra la distribución de los promedios de calidad de proceso total y por sub escala que obtienen los contextos educativos que atienden a niñas y niños del Primer Ciclo, en función del nivel educativo al que asisten niñas y niños.

Gráfico 10.35. Distribución del promedio de *calidad de proceso total y por sub escala* de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el *nivel educativo*.



Los resultados muestran que son las aulas de Niveles Medios las que obtienen el promedio total de calidad de proceso más alto (3,74), mientras que las aulas de las Salas Cunas se caracterizan por un promedio total de calidad escasamente inferior (3,68) al de los Niveles Medios; alcanzando un promedio de calidad general y total de 3,69.

Al igual que en los estratos muestrales antes descritos, las Salas Cunas y Niveles Medios alcanzan sus mejores promedios de calidad en la sub escala Interacción, superando, respectivamente, el promedio total de calidad de proceso que las caracteriza. En segundo lugar, sus mejores promedios de calidad se ubican en la sub escala Escuchar y Hablar, mientras que la calidad de proceso en la sub escala Actividades es la más baja en ambos niveles.

Al centrar la antención en la sub escala Interacción, los resultados indican que el promedio de calidad general de la sub escala (4,62) es superior al promedio total y general que exhiben los niveles educativos (3,69). Esto se traduce en que los ambientes educativos de los Niveles Medios presentan un promedio de calidad en la sub escala Interacción de 4,59 y las Salas Cunas un promedio de calidad de 4,61, siendo las Salas Cunas quienes exhiben una escasa y mayor calificación en el promedio de calidad.

En el caso de la sub escala Escuchar y Hablar y si bien los promedios de calidad de ambos niveles son prácticamente iguales, la situación observada en la sub escala Interacción se invierte. Ahora son los ambientes educativos de los Niveles Medios quienes presentan una escasa y mayor calidad en la sub escala Escuchar y Hablar (4) que las aulas destinadas a niñas y niñas de dos o menos años de edad (3,97).

Respecto a la sub escala Actividades y al igual que en la sub escala Escuchar y Hablar, son las aulas de los Niveles Medios las que se caracterizan por ambientes educativos de mayor calidad (3,29) que las Salas Cunas (3,09).

Pese a las diferencias expresadas, estas no alcanzan a ser lo suficientemente pronunciadas como para generar algún cambio respecto a la categoría de calidad que ha caracterizado a los estratos muestrales antes revisados. De esta manera, los niveles educativos a los que asiste el alumnado del Primer Ciclo en la Región del Bío-Bío se caracterizan por una calidad de proceso Mínima, donde niñas y niños ven satisfechas sus necesidades básicas, pero con un apoyo débil a su desarrollo.

Al comparar los resultados en torno a la distribución de los promedios totales y por sub escala de la calidad de proceso en los diferentes estratos muestrales, se aprecia, en primer lugar, que todos los estratos presentan un promedio total en la calidad de proceso

Mínimo, atendiendo a las necesidades básicas del alumnado, pero con un apoyo débil a su desarrollo.

En segundo lugar y al observar cada una de las sub escalas, los resultados exhiben que todos los estratos muestrales obtienen promedios de calidad más altos en la sub escala Interacción; en tanto que sus promedios más bajos se presentan en la sub escala Actividades, siendo donde se presenta el único estrato muestral cuya calidad de proceso es Inadecuada.

Esta tendencia es coincidente con investigaciones como las de Herrera et al., (2006), donde los promedios de calidad de las aulas destinadas al alumnado del Primer Ciclo en la Región del Bío-Bío se caracteriza por ser Mínima, obteniendo sus mejores puntajes en la subescala Interacción y su puntaje más bajo – entre las tres sub escalas consideradas en el estudio – en la subescala Actividades.

En tercer y último lugar, los resultados muestran que las diferencias de promedio total y por sub escala más pronunciadas se encuentran al revisar la calidad de proceso de los ambientes educativos en función de la institución, mientras que entre los estratos muestrales restantes los promedios de calidad no revisten mayores diferencias.

A raíz de las diferencias que se producen en los promedios totales y por sub escala de la calidad de proceso entre los ambientes educativos de las tres instituciones que componen la muestra, se ha decidido profundizar en la descripción de la calidad en dichas instituciones. Para ello los promedios totales y por sub escala de la calidad de proceso que caracterizan a los Grupos A, B y C serán analizados de acuerdo al tipo de educadora y del nivel educativo de cada institución.

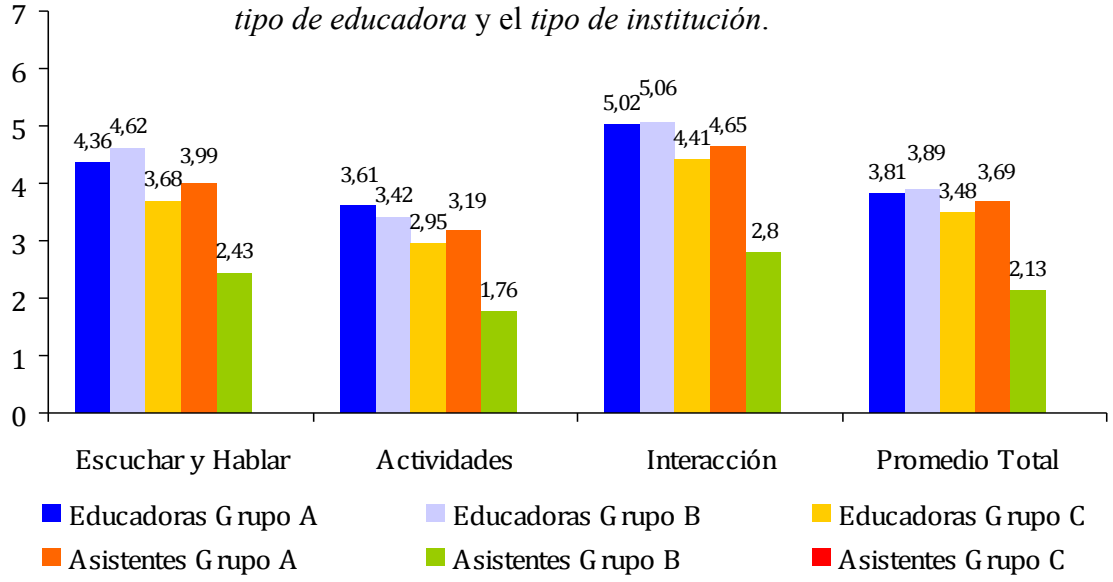
Nota: Educadoras Grupo A: 11; Educadoras Grupo B: 26; Educadoras Grupo C: 49; Asistentes Grupo A: 31; Asistentes Grupo B: 3.

Esto permitirá distinguir, con mayor claridad, cómo se configura la calidad de proceso dentro de cada institución y qué ambientes educativos, concretamente, se caracterizan por ser entornos educativos de mayor o menor calidad de proceso según la escala ITERS-R.

Al igual que en los gráficos anteriores los resultados se presentan de acuerdo a la distribución del promedio total y por sub escala de la calidad de proceso de los ambientes educativos a los que asiste el alumnado del Primer Ciclo.

El gráfico 10.36 muestra la distribución del promedio total y por sub escala de la calidad de proceso de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según el tipo de educadora y el tipo de institución.

Gráfico 10.36. Distribución del promedio de *calidad de proceo total y por sub escala* de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el *tipo de educadora* y el *tipo de institución*.



Hasta ahora, los promedios totales y por sub escala de calidad de proceso indican que los ambientes educativos de los diferentes estratos muestrales se caracterizan por una calidad de proceso Mínima. Al indagar en esta distribución no todos lo ambientes

educativos se ubican bajo esta categoría (ver gráfico 10.36), existiendo algunos que, dependiendo de la sub escala de calidad, alcanzan una calidad de proceso Buena, es decir, los espacios educativos proveen de seguridad y bienestar al alumnado, estimulando su desarrollo; y otros que se ubican bajo la categoría de calidad Inadecuado, definiéndose como aulas que no cubren las necesidades básicas del alumnadoy no cubren de manera apropiada su desarrollo.

Así y al revisar el promedio total de calidad, se aprecia que las Educadoras de las tres instituciones junto a las Asistentes del Grupo A se caracterizan por trabajar en aulas cuya calidad de proceso es Mínima, mientras que las Asistentes del Grupo B se desempeñan en ambientes educativos de calidad Inadecuada.

Respecto a los grupos que se ubican en la categoría de calidad Mínima, son las Educadoras del Grupo B quienes se desempeñan en los ambientes educativos de mayor calidad (3,89), seguidas muy de cerca por las Educadoras del Grupo A (3,81). En tercer lugar, se ubican las aulas en que trabajan las Asistentes del Grupo A con una calificación total de 3,69 y, en cuarto lugar, las aulas en que se desempeñan las Educadoras del Grupo C (3,48).

Estos resultados permiten comprender, por qué los Grupos A y B obtienen un promedio total de calidad de proceso similar y más alto que el promedio de calidad que caracteriza a las aulas del Grupo C, institución que presenta los promedios de calidad total y por sub escala más bajos (ver gráfico 10.33).

No obstante, si bien el Grupo B (3,89) y el Grupo A (3,81) presentan, en general, entornos educativos cuyo promedio de calidad es similar, al revisar los promedios de calidad al interior de cada institución se aprecia que Asistentes (3,69) y Educadoras

(3,81) del Grupo A presentan promedios totales de calidad de proceso bastante parecidos, lo cual transforma a los ambientes educativos del Grupo A en entornos más homogéneos en su calidad, asegurando, en alguna medida, la misma calidad educativa para niñas y niños que asisten a los diferentes estratos muestrales de la institución. Por el contrario, las Educadoras (3,89) y Asistentes (2,13) del Grupo B se desempeñan en entornos educativos cuya calidad total difiere bastante, dificultando que niñas y niños que asisten a los diferentes estratos muestrales de dicha institución accedan a ambientes educativos cuyo estándar de calidad sea similar, lo cual genera diferencias en las oportunidades educativas de niñas y niños según el estrato muestral al que asisten.

Respecto a las Asistentes del Grupo B, el hecho que los entornos educativos en que se desempeñan sean de calidad Inadecuada (2,13), ante lo cual cabe considerar que las Asistentes del Grupo B trabajan principalmente en zonas rurales, permite entender por qué el estrato muestral zona rural (ver gráfico 10.32) y el estrato Asistentes (ver gráfico 10.34) obtienen un promedio total en la calidad de proceso levemente inferior a las aulas de zonas urbanas y a las aulas en que se desempeñan Educadoras.

En contraposición, son los entornos educativos en que se desempeñan las Educadoras del Grupo A y B quienes más contribuyen a que las zonas urbanas (ver gráfico 10.32) y las Educadoras de Párvulo en general (ver gráfico 10.34) alcancen promedios totales en la calidad de proceso más altos que las aulas de zonas rurales y que las aulas en que trabajan Asistentes.

Ahora bien, al distinguir por sub escala de calidad, los promedios que obtienen los entornos educativos en que se desempeñan Educadoras y Asistentes de las diferentes instituciones son bastante heterogéneos. Así y en la sub escala Interacción, dicha

heterogeneidad se aprecia en que los promedios de calidad pueden fluctuar entre entornos de enseñanzas de calidad de proceso Buena y otros de calidad Indecuada.

En este sentido, son los ambientes educativos en que se desempeñan las Educadoras del Grupo B (5,06) y del Grupo A (5,02) los que se ubican bajo la categoría de calidad de proceso Buena; en tanto, son las Asistentes del Grupo B (2,8) quienes se ubican en la categoría de calidad Inadecuada. Mientras que las Educadoras del Grupo C (4,41) y las Asistentes del Grupo A (4,65) se ubican bajo la categoría de calidad Mínima.

La tendencia apreciada en la sub escala Interacción es muy similar a la que presenta la sub escala Escuchar y Hablar. Si bien todos los ambientes educativos, respecto a la sub escala Interacción, disminuyen sus promedios de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar, continúan siendo los ambientes educativos en que trabajan las Educadoras del Grupo B (4,62) y del Grupo A (4,36) los que alcanzan los mejores promedios de calidad, ubicándose, junto con las Asistentes del Grupo A (3,99) y las Educadoras del Grupo C (3,68), en la categoría de calidad Mínima; mientras que las Asistentes del Grupo B son quienes obtienen el promedio más bajo de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar, presentado un promedio de calidad de proceso Inadecuado (2,43).

Respecto a la sub escala Actividades se observa que los promedios de calidad más bajos que alcanzan las aulas en que se desempeñan Educadoras y Asistentes de las diferentes instituciones educativas se encuentran en esta sub escala, aunque y como ha sido la tendencia, las aulas en que trabajan las Educadoras del Grupo A (3,61) y del Grupo B (3,42) ostentan los promedios de calidad más altos, siendo, junto a las aulas en que se desempeñan las Asistentes del Grupo A (3,19), los entornos educativos que se caracterizan por una calidad Mínima en la sub escala Actividades. Mientras que los entornos educativos en que trabajan las Asistentes del Grupo B (1,76) continúan

presentando un promedio de calidad Inadecuado, categoría de calidad a la cual se suman las aulas en que se desempeñan las Educadoras del Grupo C (2,95).

De esta manera y en primer lugar, los resultados son indicativos de que al revisar la calidad de proceso de las instituciones públicas en función del tipo de educadora la calidad de proceso puede fluctuar de manera relevante, entre entornos de educativos de una calidad Buena y entornos de calidad Inadecuada, teniendo como resultado general una calidad de proceso Mínima.

En segundo lugar, los resultados confirman que cada estrato muestral presenta su mejor promedio de calidad de proceso en la sub escala Interacción, seguido por la sub escala Escuchar y Hablar, mientras que los promedios más bajos de calidad se concentran en la sub escala Actividades.

En tercer lugar, los resultados muestran que las Educadoras y Asistentes del Grupo A, en conjunto con las Educadoras del Grupo B, son quienes se desempeñan en los entornos educativos de mejor calidad de proceso; mientras que, en primera instancia, las Asistentes del Grupo B y, en segunda instancia, las Educadoras del grupo C son quienes trabajan en las aulas de menor calidad de proceso. Estos resultados permiten entender por qué el Grupo C presenta una calidad de proceso total y por sub escala inferior a la que caracteriza a las aulas de los Grupos A y B.

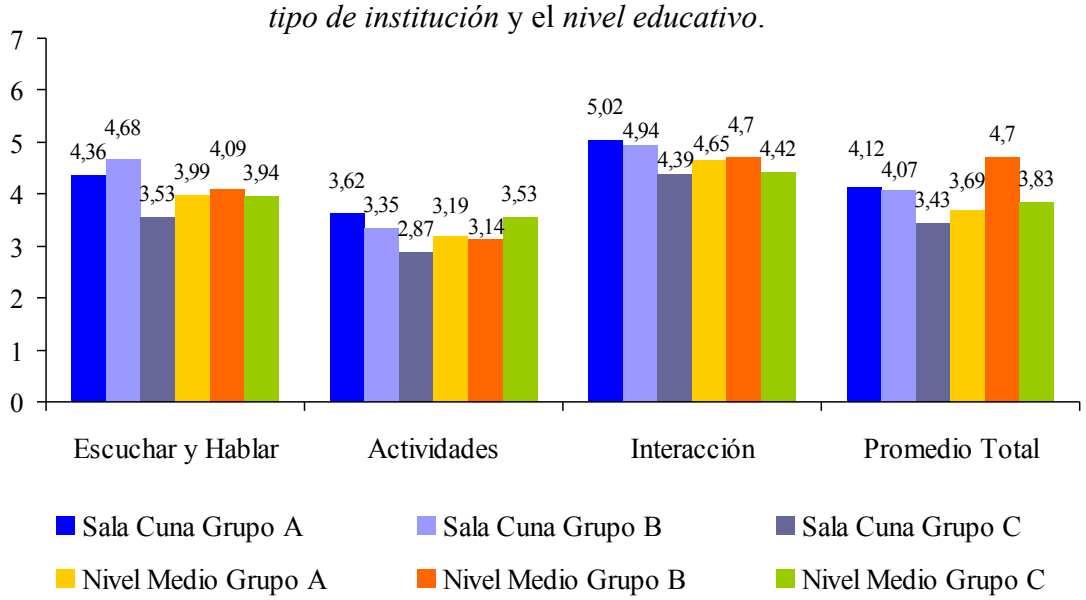
Por último, son los ambientes educativos del Grupo A, en comparación a los del Grupo B, quienes se caracterizan por ambientes de calidad más homogéneos, puesto que no presentan diferencias importantes entre la calidad de proceso de los ambientes educativos en que se desempeñan Educadoras y aquellos en que trabajan Asistentes; mientras que el Grupo B exhibe, como constante, una notoria diferencia entre la calidad

Nota: Sala Cuna Grupo A: 11; Medio Menor A: 31; Sala Cuna Grupo B: 15; Medio Menor Grupo B: 14; Sala Cuna Grupo C: 43; Medio Menor Grupo C: 6.

de los ambientes educativos en que trabajan Educadoras y la calidad de las aulas en que se desempeñan Asistentes.

El gráfico 10.37 presenta la distribución del promedio total y por sub escala de la calidad de proceso de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el nivel educativo y el tipo de institución.

Gráfico 10.37. Distribución del promedio de *calidad de proceso total y por sub escala* de los contextos educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el *tipo de institución* y el *nivel educativo*.



Los resultados indican que los promedios de calidad total de todas las instituciones educativas, junto a sus diferentes niveles, se ubican en la categoría de calidad Mínima, siendo las aulas del Nivel Medio del Grupo B (4,7) y los ambientes educativos de las Salas Cunas del Grupo A (4,12) las que presentan los promedios de calidad de proceso total más altos. Por el contrario, son los ambientes educativos de las Salas Cunas del Grupo C (3,43) y las aulas de los Niveles Medios del Grupo A (3,69) las que exhiben los promedios totales de calidad más bajos.

Respecto a los promedios de calidad por nivel educativo, institución y sub escala, los resultados indican que cada estrato alcanza su promedio de calidad de proceso más alto en la sub escala Interacción, seguido por el promedio de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar; en tanto que los promedios de calidad más bajos los obtienen en la sub escala Actividades.

Al revisar los promedios de calidad en la sub escala Interacción, prácticamente todos los niveles educativos de las diferentes instituciones se encuentran dentro de la categoría de calidad Mínima, presentando una fluctuación entre una calificación de 4,94 para las Salas Cunas del Grupo B y un promedio de 4,39 para Salas Cunas del Grupo C. La única excepción a esta tendencia, es el promedio de calidad que obtienen las Salas Cunas del Grupo A (5,02), entornos educativos que se ubican en la categoría de calidad Buena.

En el caso de la sub escala Escuchar y Hablar todas las instituciones y sus diferentes niveles educativos disminuyen sus niveles de calidad respecto a la sub escala Interacción. Pese a ello, todas las aulas de los diferentes niveles educativos e instituciones se caracterizan por una calidad Mínima en la sub escala Escuchar y Hablar, siendo, nuevamente, las aulas de las Salas Cunas del Grupo B (4,68) y las Salas Cunas del Grupo A (4,36) las que ostentan los promedios de calidad más altos; mientras que las Salas Cunas del Grupo C (3,53), junto a las aulas de los Niveles Medios del mismo Grupo (3,94), se mantienen dentro de los dos promedios más bajos de calidad.

Al atender a la sub escala Actividades y si bien cada estrato presenta su promedio más bajo en ésta sub escala, son las aulas de las Salas Cunas del Grupo A (3,62) y los entornos educativos de los Niveles Medios del Grupo C (3,53) quienes exhiben la mayor calidad de proceso, presentando ambientes educativos de calidad Mínima. En

tanto, las aulas de las Salas Cunas del Grupo C (2,87) son los ambientes educativos de menor calidad, transformándose en el único estrato que se ubica en la categoría de calidad más baja, Inadecuada.

Los resultados expresados en el gráfico 10.37 permiten concluir que las Salas Cunas de los Grupos A y B, en las cuales sólo se desempeñan Educadoras con el título profesional, son los espacios educativos que obtienen los mejores promedios de calidad, tanto por sub escala como en total; mientras que las Salas Cunas del Grupo C, donde también sólo trabajan Educadoras con el título profesional, se caracterizan por ser los entornos educativos de menor calidad entre todos los niveles educativos de las diferentes instituciones. El hecho que las Salas Cunas del Grupo C presenten los promedios más bajos de calidad de proceso y pese a los mejores promedios de calidad de las Salas Cunas de los Grupos A y B, permite entender por qué las Salas Cunas, en general, presentan un promedio de calidad levemente inferior al promedio de calidad de proceso de los Niveles Medios (ver gráfico 10.35).

Por otra parte, al hecho que las Salas Cunas del Grupo C presenten los promedios de calidad más bajos, sumado a que los Niveles Medios del Grupo C se debaten entre el segundo y tercer promedio más bajo en la calidad de proceso, permite comprender por qué esta institución obtiene un promedio total y por sub escala en la calidad de proceso inferior al que logran los Grupos A y B (ver gráfico 10.33).

Los resulados también son reflejo de una tendencia ya mencionada y es que cada estrato obtiene su mejor promedio de calidad en la sub escala Interacción, su segundo mejor promedio en la sub escala Escuchar y Hablar y el promedio más bajo en la calidad de proceso en la sub escala Actividades.

Los resultados relativos a la calidad de proceso de los ambientes educativos en que se desempeñan las educadoras de la muestra y a los cuales asiste el alumnado de tres o menos años de edad, indican que, en general, los entornos de enseñanza y aprendizaje cubren los requerimientos básicos y esenciales del alumnado en términos de seguridad y cuidados, pero favorecer de manera débil su desarrollo.

Para alcanzar una mayor comprensión sobre lo que significa que los entornos educativos alcancen una calidad Mínima en cada sub escala y de sus implicancias educativas, se profundizará en los elementos que componen cada sub escala.

La tabla 10.12 desglosa los promedios de calidad en cada sub escala, las desviaciones estándares y los mínimos y máximos de los promedios de calidad por sub escala y por cada item que la compone.

De acuerdo a la tabla 10.12, la sub escala Escuchar y Hablar se compone de un total de tres ítemes: Ayudar a entender el lenguaje, Ayudar a utilizar el lenguaje y el Uso de libros. Al evaluar estos tres ítemes los ambientes educativos obtuvieron un promedio de calidad total de 3,99. Al revisar cada ítem se aprecia que los entornos educativos alcanzan las calificaciones más altas en Ayudar a utilizar el lenguaje (4,94) y en Ayudar a entender el lenguaje (4,54), lo cual indica que en estos aspectos presentan una calidad Mínima; mientras que el ítem Utilizar libros presenta una calidad Inadecuada (2,42).

En el caso de los ítemes Ayudar a utilizar (4,94) y Entender el lenguaje (4,57), las calificaciones obtenidas implican que sólo algunas de las educadoras responden de manera oportuna y positiva a los intentos comunicativos del alumnado (agregan palabras a las acciones de niñas y niños) y son hábiles interpretando los intentos comunicativos del alumnado. En tanto, una calificación 2,42 en el ítem Uso de libros,

implica, por un lado, que pocas aulas cuentan con un mínimo de seis textos apropiados para el alumnado y que estén en buen estado y, por el otro, que sólo unas pocas educadoras les leen diariamente al alumnado y estimulan su participación en la medida que estén interesadas/os en participar, sin ser obligatorio formar parte de la actividad. Es así que en la sub escala Escuchar y Hablar las aulas de la muestra alcanzan una calificación total correspondiente a una calidad Mínima (3,99).

Tabla 10.12. Promedios, Desviación estándar, Mínimos y Máximos de la *calidad total y por sub escala* de los contextos educativos del Primer Ciclo de Educación Infantil.

Sub escalas e ítemes	Promedios	S	Mín.	Máx.
Escuchar y Hablar	**3,99**	**1,48**	**1**	**7**
- Ayudar a entender el lenguaje	4,57	1,74	1	7
- Ayudar a utilizar el lenguaje	4,94	1,84	1	7
- Uso de libros	2,42	1,64	1	7
Actividades	**3,14**	**0,98**	**1,60**	**5,22**
- Motricidad fina	4,10	1,45	1	7
- Juego físico activo	3,82	1,51	1	7
- Arte	3,84	1,64	1	7
- Música y movimiento	3,24	1,58	1	6
- Bloques	3,73	1,44	1	7
- Juego dramático	2,98	1,56	1	6
- Juego con arena y agua	1,93	1,42	1	6
- Naturaleza y ciencia	2,93	1,55	1	6
- Uso de TV/videos/PC	2,68	1,86	1	6
- Aceptación de la diversidad	1,83	1,19	1	6
Interacción	**4,62**	**1,57**	**1,66**	**7**
- Supervisión juego y aprendizaje	4,95	1,55	2	7
- Interacción entre niños/as	4,90	1,59	2	7
- Interacción personal – niños/as	4,52	1,92	1	7
- Disciplina	4,23	1,82	1	7
Total	**3,69**	**1,15**	**1,82**	**5,87**

* Escuchar y Habla α=,82; Actividades α=,83; Interacción α=,89; ITERS-R Total α=,93

En el caso de la sub escala Actividades, ésta se compone de un total de 10 ítemes: Motricidad fina, Juego físico activo, Arte, Música y movimiento, Bloques, Juego dramático, Juego con arena y agua, Naturaleza y ciencia, Uso de televisores, videos y computadoras y Aceptación de la diversidad. Al observar y evaluar los entornos educativos respecto a la sub escala Actividades, éstos obtuvieron una calificación total 3,14, la cual si bien se encuentra en la categoría de calidad Mínima, es la puntuación promedio más baja entre todas las sub escalas.

De los 10 ítemes evaluados en la sub escala Actividades, los ambientes educativos obtienen sus mejores resultados en los ítemes Motricidad fina (4,10) y Arte (3,84), mientras que la calidad más baja la exhiben en los ítemes Aceptación a la diversidad (1,83) y Juego con arena y agua (1,93).

Si bien los ítemes Motricidad y Arte alcanzan los promedios de calidad más altos, éstos, en conjunto con otros tres (Juego físico activos, Música y movimiento y Bloques), obtienen calificaciones que los ubican bajo la categoría de calidad Mínima. Esto significa que sólo algunos ambientes educativos se caracterizan por una amplia variedad y número de materiales, por recursos educativos pertinentes, en buen estado y de fácil acceso para el alumnado y por educadoras que faciliten y guíen al alumnado en el uso adecuado de los materiales y en los aprendizajes que se pueden alcanzar a través de ellos.

En esta misma línea, la sub escala Actividades obtiene calificaciones de calidad Inadecuada en cinco ítemes (Juego dramático, Juego con arena y agua, Naturaleza y Ciencia, Uso de televisores, videos y computadoras y Aceptación a la diversidad). Esto es sinónimo de que pocos ambientes educativos cuentan con una amplia variedad de

recursos que les permitan potenciar en el alumnado la aceptación de la diversidad de culturas, personas, entre otras; que pocos entornos entregan experiencias con la naturaleza (animales, plantas, arena, entre otros); que pocos entornos cuentan con una gama amplia de recursos que le permita al alumnado recrear su vida cotidiana y que pocas educadoras utilizan los acontecimiento cotidianos para entablar diálogos significativos con el alumnado y que estén vinculados a la naturaleza y ciencias.

A diferencia de las sub escalas anteriores, la sub escala Interacción, además de ser aquella en que las aulas logran sus mejores niveles de calidad, alcanzando un promedio total de calidad superior a las sub escalas restantes (4,62), también presenta resultados notoriamente más homogéneos en los ítemes que la componen.

Así, la sub escala Interacción se compone de un total de cuatro ítemes: Supervisión del juego y aprendizaje, Interacción entre el alumnado, Interacción educadoras-alumnado y Disciplina. Los entornos educativos alcanzan su calificación promedio más alta en el ítem Supervisión del juego y el aprendizaje (4,95), mientras que la calificación promedio más baja desciende a 4,23 y corresponde al ítem Disciplina.

Un promedio de calidad 4,62 en la sub escala Interacción implica que un número importante de las educadoras observan y están atentas a todo el grupo de niñas y niños, al igual que muestran una disposición positiva hacia el diálogo. Esta disposición positiva hacia el diálogo se traduce en que promueven la interacción entre el propio alumnado, promueven la interacción dialógica entre ellas y el alumnado, facilitando las experiencias y participación del alumnado; al igual que ayudan a resolver, en alguna medida, de manera apropiada los conflictos del aula.

Al revisar los promedios de calidad en función de su desviación estándar y al igual como se aprecia en los promedio de calidad de proceso por estrato muestral (ver Apéndice N), la desviación estándar de los ítemes, de las sub escalas y del promedio total de calidad se caracterizan por ser amplias. Esto indica que la calidad de proceso de los entornos educativos puede sufrir variaciones importantes de un aula a otra.

Del mismo modo, los mínimos y máximos de la calidad de proceso muestran una variación amplia, donde nueve de los 17 ítemes evaluados fluctúan entre una calificación 1 y 7, seis ítemes varían entre la nota 1 y 6, y dos entre la calificación 2 y 7. Además, la calidad de proceso total fluctúa entre una calidad Inadecuada (1,82) y una Buena (5,87). Esto implica que, pese a exhibir un promedio de calidad de proceso Mínima, la calidad de las aulas de la muestra presentan una variación importante en su calidad de proceso.

Lo indicado también se aprecia respecto a los promedios totales por sub escala. Las variaciones más amplias las presentan las sub escalas Esuchar y Hablar e Interacción, donde los ambientes educativos pueden variar desde una calidad total Inadecuada a entornos de enseñanza cuya calidad total es Excelente. En cambio, la sub escala Actividades presenta una variación que se debaten entre aulas de calidad Inadecuada y aulas de calidad Buena.

Por último, al revisar la confiabilidad total de las sub escalas de ITERS-R, así como la confiabilidad de cada sub escala, se obtuvo un Alpha de ,82 en la sub escala Escuchar y Hablar, un Alpha de ,83 en la sub escala Actividades y uno de ,89 en la sub escala Interacciones, lo cual indica que las sub escalas tienen una confiabilidad buena. En el caso de la confiabilidad total de las sub escalas, el Alpha de Cronbrach es de ,93 lo cual indica que la confiabilidad es excelente. En otras palabras, los ítemes y sub escalas

utilizadas de la escala ITERS-R se correlacionan entre sí y permiten medir, de manera confiable, el propósito para el cual se creo la escala.

El hecho que la escala ITERS-R se muestre como un instrumento confiable dentro de la muestra de aulas que componen el estudio, permite revisar los efectos que podrían tener las creencias de género de las educadoras y la forma en que despliegan sus estrategias discursivas con el alumnado en dicha calidad.

La posibilidad de que las creencias de género de las educadoras y el efecto que éstas tienen sobre la forma en que dialogan con niñas y niños repercuta en la calidad de proceso de las aulas de la muestra, toma mayor fuerza al considerar los resultados del gráfico 10.36. El gráfico 10.36 revisa los promedios de calidad que obtienen las aulas en función de la institución en que se desempeñan las educadoras y de acuerdo al tipo de educadora. En el gráfico los resultados muestran que el tipo de educadora surje como un estrato muestral relevante en la diversificación de los promedios de calidad que obtienen los ambientes educativos. Esto destaca, en primer lugar – y como es advertido desde un enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje (p.e. Coll, 2001; Martín y Mauri, 2001; Coll y Solé, 2001)– el rol esencial de las educadoras en el rumbo que tomen los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula; y, en segundo lugar, las repercusiones que podrían tener sus creencias de género y la forma en que distribuyen sus recursos discursivos con niñas y niños, en la posibilidad de construir ambientes educativos de calidad.

El siguiente apartado analiza la relación de las creencias de género que manifiestan las educadoras de la muestra en torno a las escalas construidas y de las estrategias dialógicas que despliegan cara a cara con niñas y niños con la calidad de proceso que caracteriza a los ambientes educativos en que se desempeñan.

10.4.2. Correlación de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con su alumnado y de sus creencias de género con la calidad de proceso de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños.

En la presente sección y por medio del coeficiente de correlación de Pearson (r), se analiza la relación entre las creencias de género de las educadoras, la forma en que distribuyen sus recursos dialógicos con niñas y niños y la calidad de proceso que caracteriza a los ambientes educativos en que se desempeñan.

En primer lugar, se expone la correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y con niños y la calidad de proceso que caracteriza a los ambientes educativos en que se desempeñan. Se detalla la relación entre la distribución de cada dimensió (EPA y ERS) según si es niña o niño con quien se despliegan y la calidad de proceso total y por sub escala, al igual que se detalla la relación entre los distintos tipos de estrategias discursivas que pertenecen a cada dimensión y la calidad de proceso total y por sub escala que alcanzan los ambientes educativos a los que asiste el alumnado del Primer Ciclo.

Además, se analiza la dispersión de la calidad de proceso de los ambientes educativos, en función de la proporción de estrategias discursivas promotoras de aprendizajes y para construir las relaciones de aula que las educadoras despliegan cara a cara con sus alumnas.

En segundo lugar, se revisa la relación entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en cada escala y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan. Para ello se detalla la correlación de las creencias de género que manifiestan las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad

del alumnado ante las demandas de otras personas con la calidad de proceso total y por sub escala que obtienen las aulas en que se desempeñan. Se alude a la dispersión de la calidad de proceso de los ambientes educativos, en función del Nivel de tradicionalismo que manifiestan las educadoras en sus creencias de género.

10.4.2.1. Correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños y la calidad de proceso del ambiente educativo en que se desempeñan.

En primera instancia y desde el prisma del género, se presenta la correlación entre las dimensiones discursivas, junto a sus respectivas estrategias, y la calidad de proceso total y por sub escala que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras. En tanto y en segundo lugar, se muestra la dispersión de la calidad de proceso de los ambientes educativos en función de la proporción de estrategias discursivas, para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales de aula, que las educadoras despliegan cara a cara con niñas. En estos gráficos se apreciará el porcentaje de varianza de la calidad de proceso que se puede explicar a partir de la frecuencia con que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas con alumnas y alumnos.

Dicho esto, la tabla 10.13 presenta la correlación entre las dimensiones discursivas (EPA y ERS) que las educadoras utilizan para dialogar cara a cara con su alumnado y la calidad de proceso de las aulas en que trabajan.

Al revisar las dimensiones discursivas que utilizan las educadoras para entablar conversaciones cara a cara con su alumnado (ver tabla 10.13), se aprecia que, al no distinguir si las estrategias están dirigidas a niñas o niños, sólo los recursos para construir las relaciones sociales del aula (ERS) correlacionan con la calidad de proceso.

Esta correlación se produce entre la calidad de proceso total y la calidad que se obtiene en la sub escala Escuchar y Hablar. Dichas correlaciones son significativas, inversas y débiles. Esto significa que las educadoras que exhiben un mayor nivel de uso de estrategias orientadas a regular la conducta del alumnado se caracterizan por trabajar en aulas de una menor calidad de proceso total y en la sub escala Escuchar y Hablar que aquellas educadoras que exhiben un menor nivel de uso de las estrategias definidas para construir las relaciones del aula (ERS).

Tabla 10.13. Correlación de Pearson (r) entre las *estrategias discursivas* que las educadoras despliegan con niñas y con niños y la *calidad de proceso* de los ambientes educativos a los que asiste el alumnado.

Categorías	Escuchar y Hablar	Actividades	Interacción	Total calidad
EPA	**,147**	**,166**	**,117**	**,147**
- Niños	-,226*	-,189*	-,296**	-,259**
- Niñas	,406**	,396**	,435**	,438**
ERS	**-,198***	**-,117**	**-,470**	**-,180***
- Niños	-,370**	-,293**	-,332**	-,364**
- Niñas	,281**	,295**	,307**	,300**
Total niños	**-,376****	**-,302****	**-,377****	**-,385****
Total niñas	**,381****	**,383****	**,412****	**,410****

Nota: EPA: Estrategias discursivas promotoras de aprendizajes; ERS: Estrategias discursivas para establecer relaciones sociales.
** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

El hecho que la correlación sea débil, significa que el mayor despliegue de estrategias discursivas orientadas a definir las relaciones interpersonales del aula con su alumnado tiene una relación baja con la calidad de proceso total y con la calidad que alcanzan en la sub escala Escuchar y Hablar los ambientes educativos a los que asiste el alumnado de tres o menos años de edad.

Por otra parte, el hecho que la dimensión de estrategias dialógicas para favorecer aprendizajes (EPA) en el alumnado no presente correlaciones significativas con la

calidad de proceso total y por sub escalas se traduce en que no se sabe cómo el despliegue de dicha dimensión discursiva se relaciona con la calidad de proceso que exhiben las aulas educativas destinadas al Primer Ciclo de Educación Infantil.

La presencia de una correlación débil entre las estrategias discursivas orientadas a construir las relaciones sociales del aula (ERS) y la calidad de proceso total y la calidad en la sub escala Esuchar y Hablar; así como el hecho que no se sepa cómo correlacionan las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para favorecer aprendizajes (EPA) con la calidad de proceso, sumado a que el mayor o menor uso de estrategias para establecer las relaciones de aula (ERS) no correlaciona de manera significativa con las sub escalas Interacción y Actividades, se podría deber, a lo menos y a nuestro juicio, a cuatro factores: (a) al bajo tamaño de la muestra, (b) a la falta de heterogeneidad en la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra, (c) a la falta de consideración de otras estrategias discursivas que podrían presentarse en momentos diferentes al registrado en la fase uno y/o que se presentan en el período observado pero que no se pesquisaron y (d) a la falta de consideración de otras formas de interacción, por ejemplo, diálogos con el grupo en general e interacciones no verbales, idea que surge a partir de los comentarios que Thomason y La Paro (2009). Estos elementos, a nuestro juicio, podrían inhibir la presencia de correlaciones más intensas y significativas con la forma en que las educadoras despliegan sus dimensiones dialógicas (EPA y ERS) con el alumnado en general.

Desde el prisma del género, los resultados exhiben que la frecuencia total con que las educadoras despliegan sus dimensiones discursivas (EPA y ERS) con niñas y niños se relaciona de manera significativa y moderada con el total de la calidad de proceso del

aula y con la calidad por sub escala. Sin embargo el sentido de dichas correlaciones difiere según se dialogue con alumnas o alumnos.

Así, al indagar en las correlaciones entre la frecuencia total con que las educadoras despliegan sus dimensiones dialógicas con niños y el total de la calidad de proceso y por sub escala, se aprecia que dichas correlaciones son significativas, moderadas e inversas. Mientras que la frecuencia total con que las educadoras despliegan sus recursos dialógicos con alumnas presenta correlaciones significativas, moderadas y positivas con la calidad de proceso total del aula y por sub escala

En otros términos, las educadoras que despliegan un mayor nivel de estrategias discursivas con niños (EPA y ERS) se caracterizan por trabajar en aulas que exhiben una menor calidad de proceso total y por sub escala que aquellas aulas en que se desempeñan educadoras que despliegan un mayor nivel de estrategias discursivas con niñas (ERS y EPA).

A esto cabe agregar que las correlaciones entre la frecuencia total con que las educadoras despliegan sus dimensiones discursivas (EPA y ERS) con alumnas y la calidad de proceso total del aula y por sub escala exhibe una mayor relación que aquella que se presenta en el caso de los niños.

Al indagar en cada dimensión dialógica, se aprecia que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para promover aprendizajes (EPA) en niños se relaciona de manera significativa, inversa y moderada o débil con la calidad de proceso total del aula y por sub escala. Por el contrario y en el caso de las niñas, la frecuencia con que las educadoras despliegan sus recursos para promover aprendizajes (EPA) se

relaciona de manera significativa, moderada y positiva con la calidad de proceso total del aula y con cada una de las subescalas.

En otras palabras, las educadoras que presentan un mayor nivel de uso de estrategias discursivas para promover aprendizajes (EPA) en niños se caracterizan por trabajar en aulas que exhiben un menor nivel de calidad de proceso total y por sub escala que aquellas aulas en que trabajan educadoras que despliegan un mayor nivel de uso de estrategias discursivas para favorecer aprendizajes (EPA) en niñas.

De acuerdo a lo que se ha indicado hasta el momento existen dos elementos interesantes de destacar:

(a) Las correlaciones entre las estrategias para favorecer aprendizajes (EPA) y la calidad de proceso total y por sub escala son más intensas en el caso de las niñas que en el de los niños. Esto quiere decir que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para favorecer aprendizajes en alumnas presenta una mayor relación con la calidad de proceso de las aulas que la frecuencia con que se utilizan dichos recursos con alumnos.

(b) Al centrar la atención en cada subescala de calidad, es en la subescala Interacciones donde se presentan las correlaciones más intensas, tanto para niñas como para niños. Esto adquiere sentido considerando que dicha subescala mide, precisamente, la forma en que las educadoras interactúan con su alumnado.

Al centrar la atención en la dimensión discursivas para construir las relaciones sociales del aula (ERS), se observa que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para definir las relaciones de aula con sus alumnos se relaciona de manera

significativa, inversa y moderada con la calidad de proceso total del aula y por subescala. Por el contrario y en el caso de las niñas, la frecuencia con que las educadoras despliegan sus recursos para definir las relaciones de aula (ERS) con sus alumnas se relaciona de manera significativa, moderada y positiva con la calidad de proceso total del aula y por sub escala.

Así, las educadoras que despliegan un mayor nivel de estrategias discursivas orientadas a construir las relaciones interpersonales (ERS) con niños se caracterizan por trabajar en aulas que presentan un menor nivel de calidad de proceso total y por sub escala que aquellas aulas en que se desempeñan educadoras que despliegan un mayor nivel de estrategias orientadas a construir las relaciones sociales del aula (ERS) con niñas.

A diferencia de lo que sucedía en la dimensión de estrategias promotoras de aprendizaje (EPA), la correlación entre los recursos que despliegan las educadoras para definir las relaciones sociales con sus alumnos y la calidad de proceso tiende a ser más intensa que aquella que exhiben las alumnas. Esto implica que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias dialógicas para construir las relaciones sociales del aula (ERS) con niños presenta una mayor relación con la calidad total y por sub escala, que la relación que exhiben las estrategias discursivas que despliegan con niñas. La única excepción a esta tendencia se produce en la subescala Actividades, ya que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus recursos discursivos para establecer las relaciones sociales del aula (ERS) con niñas presenta una mayor relación con la sub escala Actividades, que la frecuencia con que se despliegan dichos recursos con alumnos.

En síntesis, aquellas educadoras que presentan un mayor nivel de uso de estrategias orientadas a construir las relaciones sociales del aula (ERS) y a promover aprendizajes

(EPA) en niños se caracterizan por trabajar en aulas que presentan un menor nivel de calidad de proceso que aquellas aulas en que trabajan educadoras que despliegan un mayor nivel de estrategias discursivas (EPA y ERS) con alumnas.

La tabla 10.14 presenta la correlación de cada una de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños para promover aprendizajes con la calidad de proceso total de los contextos educativos destinados al Primer Ciclo.

Tabla 10.14. Correlación de Pearson (r) entre las *estrategias discursivas para promover aprendizajes* que las educadoras despliegan con niñas y con niños y la *calidad de proceso total* de los ambientes educativos a los que asiste el alumnado.

.Categorías	Total calidad	
EPA	**Niños**	**Niñas**
- PSC	-,227*	,391**
- PD	-,247**	,290**
- PC	-,202*	,389**
- PR	-,234*	,398**
- ELA	-,116	,298**
- EIA	-,226*	,414**

Nota: EPA: Estrategias discursivas promotoras de aprendizaje; PSC: Pregunta solicitud información; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación; ELA: Explicación para lograr aprendizaje; EIA: Entrega información adicional

** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

En la tabla 10.14 se observa que la frecuencia con que las educadoras despliegan cinco de las seis estrategias dialógicas para favorecer aprendizajes (EPA) en niños correlaciona de manera significativa, inversa y moderada o débil con la calidad de proceso total. Por su parte, y en el caso de las niñas, todas las estrategias que utilizan las educadoras para promover aprendizajes en ellas correlacionan de manera significativa, positiva y moderada con la calidad total de proceso.

De este modo, las educadoras que exhiben un mayor uso con niños de preguntas de solicitud de información (PSC), de preguntas divergentes (PD), de preguntas convergentes (PC), de preguntas de relación (PR) y entregan una mayor cantidad de información adicional a los alumnos (EIA) se caracterizan por trabajar en aulas de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que exhiben un mayor uso con sus alumnas de preguntas de solicitud de conocimiento (PSC), de preguntas divergentes (PD), convergentes (PC) y de relación (PR), al igual que de explicaciones para lograr aprendizajes (ELA) y entrega de información adicional (EIA).

Ahora bien, cabe aclarar, respecto a los niños, que no todas las correlaciones expuestas presentan la misma intensidad. Son las preguntas divergentes (PD) las únicas que exhiben una relación moderada con la calidad de proceso total; mientras que las estrategias restantes (PSC, PC, PR y EIA) exhiben una relación débil. Así, la frecuencia con que las educadoras despliegan las preguntas divergentes (PD) con sus alumnos presenta una mayor relación con la calidad de proceso total del aula que la relación que se aprecia entre los recursos dialógicos restantes (PSC, PC, PR y EIA) y la calidad de proceso total.

De lo anterior se desprende que son las explicaciones para lograr aprendizajes (ELA) la única estrategia para promover aprendizajes que se despliega con niños y que no se sabe cómo la frecuencia de uso con ellos se relaciona con la calidad de proceso total de las aulas.

Al comparar la intensidad de las correlaciones según si es niña o niño con que se despliegan las estrategias para favorecer aprendizajes, los resultados muestran que la correlación entre la frecuencia de estrategias que se despliegan con niñas y la calidad de proceso total es más intensa que la que se aprecia en el caso de los niños. Esto significa

que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus recursos dialógicos para promover aprendizajes en niñas (PSC, PD, PC, PR, ELA y EIA) tienen una mayor relación con la calidad de proceso total del aula, que la frecuencia con que se despliegan dichos recursos con niños.

En síntesis, las educadoras que presentan un mayor nivel de uso con niños de PSC, PD, PC, PR y EIA se desempeñan en aulas que exhiben una menor calidad de proceso total que aquellas aulas en que trabajan educadoras que se caracterizan por un mayor nivel de uso con niñas de PSC, PD, PC, PR, EIA y ELA.

La tabla 10.15 expone la correlación entre cada uno de los recursos discursivos que las educadoras despliegan con niñas y niños para favorecer aprendizajes y la calidad de proceso, por sub escala, de los contextos educativos en que se desempeñan.

Tabla 10.15. Correlación de Pearson (r) entre las *estrategias discursivas para promover aprendizajes* que las educadoras despliegan con niñas y niños y la *calidad de proceso por sub escala,* de los ambientes educativos a los que asiste el alumnado.

Categorías	**Escuchar y Hablar**		**Actividades**		**Interacción**	
EPA	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**
- PSC	-,197*	,355**	-,154	,357**	-,270**	,399**
- PD	-,208*	,218**	-,187*	,332**	-,262**	,259**
- PC	-,168	,396**	-,135	,306**	-,160**	,420**
- PR	-,203*	,367**	-,166	,330**	-,276**	,410**
- ELA	-,116	,287**	-,082	,273**	-,094	,298**
- EIA	-,202*	,404**	-,190*	,358**	-,256**	,376**

Nota: EPA: Estrategias discursivas promotoras de aprendizaje; PSC: Pregunta solicitud información; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación; ELA: Explicación para lograr aprendizaje; EIA: Entrega información adicional
** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

Al profundizar el análisis de las correlaciones entre las estrategias para promover apredizajes y las diferentes sub escalas de calidad (ver tabla 10.15), los resultados indican que la frecuencia con que las educadoras distribuyen todas sus estrategias para promover aprendizajes en alumnas (PSC, PD, PC, PR, ELA y EIA) se relaciona de

manera significativa, moderada y positiva con la calidad de proceso que obtienen las aulas en cada una de las sub escalas. Mientras que en el caso de los alumnos, la frecuencia con que las educadoras usan dichas estrategias para promover aprendizajes se relaciona de manera diferente según la estrategia dialógica a la cual se aluda y según la sub escala de la cual se hable.

De este modo, y en términos generales, aquellas educadoras que presentan con sus alumnas un mayor nivel de uso de estrategias para promover aprendizajes (PSC, PD, PC, PR, ELA y EIA) se caracterizan por trabajar en aulas que exhiben niveles más altos de calidad de proceso, en todas las sub escalas, que aquellas aulas en que se desempeñan las educadoras que presentan un mayor nivel de uso de cierto tipo de estrategias discursivas con niños, las cuales varían según la sub escala a la cual se aluda.

Respeto a este último punto y en el caso de los alumnos, las correlaciones sufren variaciones según la estrategia dialógica y la sub escala a la cual se haga referencia. Así, la frecuencia con que las educadoras despliegan con niños las preguntas de solicitud de información (PSC), las preguntas divergentes (PD) y las de relación (PR), al igual que la entrega de información adicional (EIA) correlaciona de manera significativa, inversa y débil con la calidad que obtienen las aulas en la sub escala Escuchar y Hablar. Mientras que no se sabe cómo, la frecuencia con que las educadoras despligan con niños las preguntas convergentes (PC) y explicaciones para promover aprendizajes (EPA), se relaciona con la calidad de las aulas en la sub escala Escuchar y Hablar.

En el caso de la sub escala Actividades y a diferencia de lo que sucede con las niñas, la frecuencia con que las educadoras despliegan con sus alumnos dos (PD y EIA) de las seis estrategias discursivas para promover aprendizajes correlaciona de manera significativa, inversa y débil con la calidad de proceso que obtienen los entornos

educativos en la sub escala Actividades. En otras palabras, aquellas educadoras que despliegan con niños un mayor nivel de de preguntas divergentes (PD) y de entrega de información adicional (EIA) se caracterizan por trabajar en aulas que presentan un menor nivel de calidad en la sub escala Actividades que aquellas aulas en que las educadoras despliegan dichos recursos con niñas. En tanto que, para los recursos discursivos restantes (PSC, PC, PR y ELA) no se sabe cómo la frecuencia con que se utilizan con alumnos se relaciona con la calidad de las aulas en la sub escala Actividades.

A diferencia de las sub escalas anteriores, la frecuencia con que las educadoras despliegan la mayoría de sus estrategias para promover aprendizajes en niños (PSC, PD, PC, PR y EIA) presenta una relación significativa, moderada e inversa con la calidad que obtienen las aulas en la sub escala Interacciones. Así, las educadoras que exhiben con sus alumnos un mayor nivel de uso de preguntas de solicitud de información (PSC), de preguntas divergentes (PD), de preguntas convergentes (PC), de preguntas de relación (PR) y de entrega de información adicional (EIA) se caracterizan por trabajar en aulas que presentan menores niveles de calidad en la sub escala Interacciones que aquellas aulas en que las educadoras despliegan dichos recursos con sus alumnas.

Probablemente, el hecho que exista un mayor número de correlaciones entre la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para favorecer aprendizajes en niñas y niños y la calidad que alcanzan las aulas en la sub escala Interacción, se deba a que dicha sub escala presenta un apartado en que mide cómo las educadoras interactúan con su alumnado.

Llama la atención que en las tres sub escalas de calidad no se sepa cómo la frecuencia con que las educadoras despliegan con niños las explicaciones para lograr aprendizajes

(ELA) se relaciona con la calidad de proceso; mientras que en el caso de las alumnas las explicaciones para lograr aprendizajes (ELA) exhiben una correlación positiva, significativa y moderada con la calidad que presentan las aulas en cada sub escala.

Dicho esto y en general los resultados destacan tres aspectos:

(a) Las educadoras que exhiben un mayor nivel de uso de estrategias para favorecer aprendizajes en niños se caracterizan por trabajar en aulas de una menor calidad de proceso que aquellas aulas en que se desempeñan las educadoras que manifiestan un mayor nivel uso de estrategias para promover aprendizajes en niñas.

(b) Existe una tendencia a que la frecuencia con que las educadoras despliegan cada una de sus estrategias para favorecer aprendizajes en niñas presente una mayor relación con la calidad de proceso en las tres sub escalas, que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para promover aprendizajes en niños.

(c) Tanto con niñas como con niños, la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para favorecer aprendizajes exhibe una mayor relación con la calidad que alcanzan las aulas en la sub escala Interacción que con la calidad que obtienen en las sub escalas restantes. Esta situación es particularmente notoria en el caso de los alumnos, ya que en las sub escalas restantes la frecuencia con que las educadoras utilizan sus recursos dialógicos con niños presenta escasas correlaciones significativas y las que se presentan son débiles.

En esta misma línea, la tabla 10.16 presenta la correlación entre las estrategias discursivas que las educadoras utilizan para establecer las relaciones sociales del aula con niñas y niños y la calidad de proceso total de las aulas en que se desempeñan.

Tabla 10.16. Correlación de Pearson (r) entre las *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* que las educadoras despliegan con niñas y con niños y la *calidad de proceso total* de los ambientes educativos a los que asiste el alumnado.

Categorías	**Total calidad**	
ERS	**Niños**	**Niñas**
- ISC	-,434**	,109
- IPCD	-,438**	,138
- D	-,360**	,131
- ESC	-,381**	,196*
- C	-,063	-,089
- EPCF	-,215*	,282**
- IPCF	-,240**	,285**
- RP	-,090	,435**
- PD	-,160	,251**
- PC	-,034	,126
- PR	-,168	,230*

Nota: ERS: Estrategias discursivas para establecer relaciones sociales; ISC: Instrucciones para suprimir conducta; IPCD: Instrucciones para promover conductas disciplinarias; D: Desaprobaciones; ESC: Explicaciones para suprimir conductas; C: Condiciones; EPCF: Explicaciones promotoras de conductas formativas; IPCF: Instrucciones promotoras de conductas formativas; RP: Refuerzo positivo; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación.
** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

Al revisar las correlaciones de cada una de las estrategias que despliegan las educadoras para definir las relaciones de aula con sus alumnos con la calidad de proceso total (ver tabla 10.16), se observa que aquellos recursos que correlacionan significativamente con la .calidad total, lo hacen de manera inversa y con una intensidad moderada (ISC, IPCD, D, ESC e IPCF) o débil (EPCF). Mientras que en el caso de las niñas la correlación es positiva y con una intensidad moderada (EPCF, IPCF, RP y PD) o débil (ESC y PR). En otros términos, las educadoras que presentan un mayor nivel de uso con niños de instrucciones para suprimir conductas (ISC), instrucciones para favorecer conductas disciplinarias (IPCD), desaprobaciones (D), explicaciones para suprimir conductas

(ESC), instrucciones para promover conductas formativas (IPCF) y explicaciones para promover conductas formativas (EPCF) se caracterizan por trabajar en aulas de un menor nivel de calidad de proceso total, que aquellas educadoras que exhiben un mayor nivel de uso con niñas de explicaciones para suprimir conductas (ESC), explicaciones e instrucciones para promover conductas formativas (EPCF e IPCF), de refuerzo positivo (RP), de preguntas divergentes (PD) y de relación (PR).

Frente a estos resultados consideramos relevante destacar tres elementos:

(a) Las estrategias que despliegan las educadoras para construir las relaciones sociales del aula con niñas y que se relacionan con la calidad de proceso total del aula, difieren, en alguna medida, de aquellas que se relacionan con la calidad en el caso de los alumnos.

(b) La frecuencia con que las educadoras despliegan sus recursos para definir las relaciones de aula (ERS) con niños y no así con niñas, presenta una mayor correlación con la calidad de proceso total de los entornos educativos en que se desempeñan las educadoras de la muestra y a los que asiste el alumnado de tres o menos años de edad.

(c) No se sabe cómo la frecuencia con que las educadoras despliegan las condiciones (C) y las preguntas convergentes (PC), con niñas y niños, se relaciona con la calidad de proceso total del aula. Al igual que no se sabe cómo la frecuencia con que se despliegan con alumnas las instrucciones para suprimir conductas y para promover conductas disciplinarias (ISC e IPCD), así como las desaprobaciones (D), se relacionan con la calidad de proceso total de las aulas. Mientras que en el caso de los alumnos, se desconoce cómo la frecuencia con que las educadoras despliegan con ellos el refuerzo

positivo (RP), las preguntas divergentes (PD), convergentes (PC) y de relación (PR) se relaciona con la construcción de espacios educativos de calidad.

En esta misma línea, la tabla 10.17 profundiza en la correlación de cada una de las estrategias que despliegan las educadoras para construir las relaciones sociales de aula (ERS) con niñas y niños con la calidad de proceso por sub escala.

Tabla 10.17. Correlación de Pearson (r) entre las *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula* que las educadoras despliegan con niñas y niños y la *calidad de proceso, por sub escala,* de los ambientes educativos a los que asiste el alumnado.

Categorías	**Escuchar y Hablar**		**Actividades**		**Interacción**	
ERS	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**
- ISC	-,475**	,095	-,314**	,123	-,455**	,125
- IPCD	-,466**	,095	-,334**	,146	-,402**	,162
- D	-,415**	,078	-,290**	,180*	-,334**	,115
- ESC	-,446**	,134	-,273**	,245**	,371**	,153
- C	,007	-,078	,069	-,141	,080	-,009
- EPCF	-,108*	,250**	-,226*	,247**	-,126	,320**
- IPCF	-,231*	,273**	-,185*	,266**	-,235**	,296**
- RP	-,044	,403**	-,078	,412	-,067	,431**
- PD	-,093	,291**	-,159	,226*	-,127	,243**
- PC	,008	,083	-,046	,162	-,006	,097
- PR	-,102	,279**	-,170	,197*	-,128	,232*

Nota: ERS: Estrategias discursivas para establecer relaciones sociales; ISC: Instrucciones para suprimir conducta; IPCD: Instrucciones para promover conductas disciplinarias; D: Desaprobaciones; ESC: Explicaciones para suprimir conductas; C: Condiciones; EPCF: Explicaciones promotoras de conductas formativas; IPCF: Instrucciones promotoras de conductas formativas; RP: Refuerzo positivo; PD: Pregunta divergente; PC: Pregunta convergente; PR: Pregunta de relación.
** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

Al concentrar la atención en la sub escala de calidad Escuchar y Hablar (ver tabla 10.17), la frecuencia con que las educadoras despliegan con niños las instrucciones para suprimir conductas (ISC), las instrucciones para favorecer conductas disciplinarias (ICPD), las desaprobaciones (D) y las explicaciones para suprimir conductas (ESC), exhibe una correlación significativa, inversa y moderada con la calidad de las aulas en la sub escala Escuchar y Hablar; en tanto que dicha correlación es débil con las

explicaciones e instrucciones que despliegan las educadoras para favorecer conductas formativas en los alumnos (EPCF e IPCF).

En el caso de las alumnas, la frecuencia con que las educadoras despliegan con niñas las explicaciones e instrucciones para promover conductas formativas (EPCF e IPCF), el refuerzo positivo (RP), las preguntas divergentes (PD) y de relación (PR) presentan una correlación significativa, moderada y positiva con la calidad de proceso que alcanzan las aulas en la sub escala Escuchar y Hablar.

Esto significa que aquellas educadoras que exhiben un mayor nivel de uso de ISC, IPCD, D, ESC, EPCF e IPCF con niños trabajan en aulas con un menor nivel de calidad en la sub escala Escuchar y Hablar que aquellas educadoras que presentan un mayor nivel de uso con niñas de EPCF, IPCF, RP, PD y PR. A lo cual cabe agregar que es la frecuencia con que las educadoras despliegan con alumnos las instrucciones y explicaciones para suprimir conductas (ISC y ESC), las instrucciones para favorecer conductas disciplinarias (IPCD) y las desaprobaciones (D) la que tienen una mayor relación con la calidad de proceso en la sub escala Escuchar y Hablar.

Respecto a la sub escala Actividades, la frecuencia con que las educadoras despliegan seis de sus recursos para definir las relaciones sociales con niños correlaciona de manera significativa, inversa y moderada (ISC, IPCD, D y ESC) o débil (EPCF e IPCF) con la calidad de las aulas en la sub escala Actividades. Mientras que el caso de las niñas, los resultados muestran que la frecuencia con que las educadoras despliegan seis de sus estrategias para establecer las relaciones sociales del aula con alumnas correlaciona de manera significativa, positiva y moderada (ESC, IPCF y EPCF) o débil (D, PD y PR) con la calidad de proceso en la sub escala Actividades.

Lo indicado se traduce en que las educadoras que presentan un mayor nivel de uso con sus alumnos de instrucciones para suprimir conductas (ISC), de instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD), de desaprobaciones (D), de explicaciones para suprimir conductas (ESC) y de explicaciones e instrucciones para promover conductas formativas (EPCF e IPCF) se caracterizan por trabajar en aulas que presentan un menor nivel de calidad en la sub escala Actividades, que aquellas aulas en que se desempeñan educadoras que despliegan con niñas un mayor nivel de desaprobaciones (D), explicaciones para suprimir conductas (ESC), explicaciones e instrucciones para promover conductas formativas (EPCF e IPCF), así como de preguntas divergentes (PD) y de relación (PR)

A lo cual cabe agregar que es la frecuencia con que las educadoras despliegan con niños las ISC, IPCD, D y ESC y la frecuencia con que despliegan con niñas las ESC, IPCF y EPCF, lo que exhibe una mayor relación con calidad de proceso que obtienen las aulas en la sub escala Actividades.

La tercera y última sub escala es Interacción, en esta sub escala se observa que la frecuencia con que las educadoras despliegan con niños las instrucciones para suprimir conductas (ISC), las instrucciones para promover conductas disciplinarias (IPCD), las desaprobaciones (D), las explicaciones para suprimir conductas (ESC) y las instrucciones para promover conductas formativas (IPCF) correlaciona de manera significativa, moderada e inversa con la calidad que exhiben las aulas en la sub escala Interacción. Por el contrario, la frecuencia con que las educadoras despliegan con niñas las explicaciones e instrucciones para promover conductas formativas (EPCF e IPCF), el refuerzo positivo (RP) y las preguntas divergentes (PD) correlaciona de manera significativa, moderada y positiva con la calidad que obtienen las aulas en la sub escala

Interacciones; mientras que las preguntas de relación (PR) correlacionan de manera significativa, positiva y débil con la calidad en la sub escala Interacción.

En otros términos, las educadoras que presentan un mayor nivel de uso con niños de ISC, IPCD, D, ESC e IPCF se caracterizan por trabajar en aulas de una menor calidad en la sub escala Interacción que aquellas aulas en que se desempeñan educadoras que presentan un mayor nivel de uso con niñas de EPCF, IPCF, RP, PD y PR.

Cabe destacar que, al igual que en la tabla 10.16, no se sabe cómo, la frecuencia con que las educadoras despliegan las condiciones (C) y las preguntas convergentes (PC) con niñas y niños, se relaciona con la calidad de proceso del aula en cada una de las sub escalas. Al igual que tampoco se sabe cómo la frecuencia con que las educadoras despliegan con alumnas las instrucciones para suprimir conductas y para promover conductas disciplinarias (ISC e IPCD) se relaciona con la calidad de las aulas en las tres sub escalas. Mientras que en el caso de los alumnos se desconoce cómo la frecuencia con que las educadoras despliegan con ellos el refuerzo positivo (RP), las preguntas divergentes (PD) y de relación (PR) se relaciona con la construcción de espacios educativos de calidad en torno a las tres sub escalas.

Hasta el momento los resultados indican que las educadoras que exhiben un mayor nivel de actividad dialógica con niños se desempeñan en aulas de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que presentan una mayor actividad discursiva con niñas.

Ante estos resultados, es difícil pensar que la sola presencia de un mayor nivel de uso de estrategias dialógicas con niñas se traduzca, automáticamente, en aulas de un mayor

nivel de calidad de proceso, ya que implicaría reducir la importancia de que las educadoras también entablen diálogos con sus alumnos.

A partir de lo señalado es que se decidió revisar la dispersión de la calidad de proceso de las aulas, en función de la proporción de estrategias discursivas, para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales de aula, que las educadoras despliegan con niñas.

Para ello se hace uso de una línea de tendencia de carácter polinomial y del coeficiente de determinación R cuadrado. La línea de tendencia polinomial permite una aproximación a la correlación entre la calidad de proceso de los entornos educativos y la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias con niñas y niños. En tanto que el coeficiente de determinación R cuadrado permite conocer en qué medida la calidad de proceso de las aulas depende de la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias dialógicas con niñas y con niños.

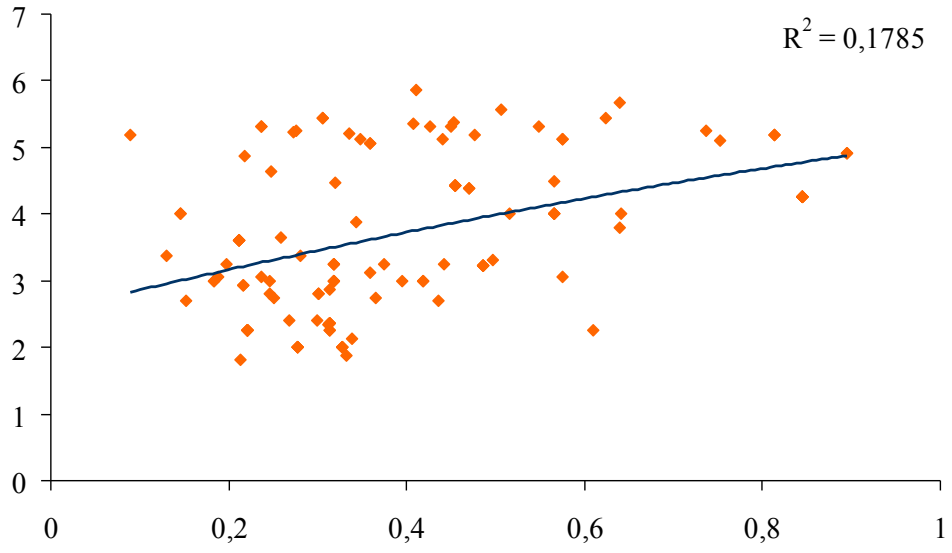
El gráfico 10.38 presenta la correlación entre la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras y la frecuencia con que distribuyen sus estrategias para promover aprendizajes en niñas.

Los resultados indican que las aulas que presentan un mayor nivel de calidad de proceso son aquellas en que trabajan las educadoras que despliegan un mayor nivel de estrategias promotoras de aprendizajes cara a cara con sus alumnas.

Causa curiosidad que, a diferencia de lo que se podrá apreciar en la distribución de las estrategias para definir las relaciones social con el alumnado (ver gráfico 10.39), pareciera que el logro de un mayor nivel de calidad de proceso depende de un mayor

despliegue de estrategias discursivas orientadas a favorecer aprendizajes en niñas, lo cual, en caso de ser así, podría llegar a generar que las oportunidades diálogicas a las que acceden niños para enriquecer sus conocimientos se vean mermadas.

Gráfico 10.38. Dispersión de la *calidad de proceso* de las aulas, en función de la proporción de *estrategias discursivas promotoras de aprendizajes* que las educadoras despliegan cara a cara con niñas.



Frente a lo dicho, podemos hipotetizar que la baja cantidad de educadoras que componen la muestra, la falta de diversidad en las calificaciones que alcanzan las aulas en la calidad de proceso, sumado a la menor presencia de diálogos promotores de aprendizajes, no permita apreciar que un mayor nivel de uso de estrategias orientadas a favorecer aprendizajes en niñas y no así el de niños pueda mermar las oportunidades de diálogo de los niños y la posibilidad de construir aulas de calidad.

Esta suposición se sustenta en la dispersión de las educadoras. En dicha dispersión se aprecia que, cuando las educadoras despliegan entre el 40% ó 50% de sus estrategias para promover aprendizajes con niñas, lo cual significa que despliegan un 50% ó 60% de sus estrategias con niños, las aulas en que las educadoras se desempeñan muestran

una leve tendecia a presentar sus mejores niveles de calidad; pero una vez que superan dicho porcentaje, lo cual implica que los alumnos ven disminuidas, respecto a sus compañeras, sus posibilidades de enriquecer sus aprendizajes, la calidad de proceso de las aulas tiende a disminuir.

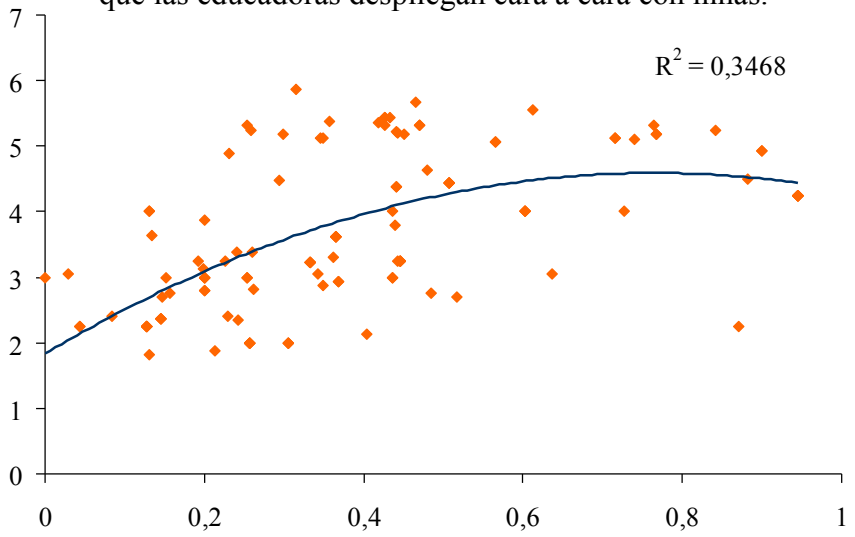
De este modo – y si bien lo antes esgrimido requiere revisión – pareciera que la construcción de aulas de calidad depende – en alguna medida – de una distribución equilibrada, entre niñas y niños, de las oportunidades comunicativas que les otorgan las educadoras para enriquecer sus aprendizajes a través diálogos personalizados. En otras palabras – y siguiendo la propuesta de Escalera (2009) –, pareciera que cuando las decisiones de las educadoras no están influidas por si es niña o niño con quien dialoga, es decir, los estereotipos de género pierden relevancia, la calidad de proceso de los entornos educativos a los que asiste el alumnado de tres o menos años de edad mejora, lo cual se traduciría en que sus posibilidades de alcanzar su máximo potencial de desarrollo también aumentan.

Ahora bien, al centrar la atención en la dispersión de las educadoras en función de la linea de tendencia polinomial, los resultados exhiben que la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas para favorecer aprendizajes en niñas (y en niños) no es el único factor que influye en la calidad de proceso que caracteriza a las aulas destinadas al Primer Ciclo. La influencia de otros elementos en la calidad de proceso de los entornos educativos se observa en el coeficiente R^2, el que adquiere un valor 0,1785. Esto significa que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus estrategias para promover aprendizajes en niñas (y niños) permite explicar el 18% de la varianza de la calidad de proceso de las aulas infantiles, siendo indicativo de la presencia de otros factores (p.e. creencias de género de las educadoras, creencias

pedagógicas, expectativas, entre otras) en la posibilidad de construir entornos educativos con calidad de proceso. Como hemos destacado, la influencia de otros factores en la forma en que las educadoras dialogan con niñas por un lado y niños por el otro también es destacado por Jones y Dindia (2004), quienes sostienen que la forma diferenciada en que el profesorado interactúa con niñas y niños no se explica de manera exclusiva por el hecho de que alumnas y alumnos son de sexos diferentes.

En esta misma línea, el gráfico 10.39 presenta la dispersión de la calidad de proceso de los ambientes educativos, en función de la proporción de estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales de aula que las educadoras despliegan con niñas.

Gráfico 10.39. Dispersión de la *calidad de proceso* de las aulas, en función de la proporción de *estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales de aula* que las educadoras despliegan cara a cara con niñas.



Como se indicara en resultados anteriores, un mayor nivel de uso de estrategias para establecer las relaciones sociales con niñas se relaciona con aulas que exhiben mayores niveles de calidad de proceso (ver gráfico 10.39). Sin embargo, el mayor uso de este tipo de recursos dialógicos con niñas, no se traduce, automáticamente, en un mayor nivel de calidad de proceso del aula. Es más, los ambientes educativos tienden a

alcanzar sus mejores niveles de calidad cuando las educadoras despliegan sus recursos para construir las relaciones sociales del aula de manera más equilibrada.

Lo anterior se aprecia en la dispersión de las educadoras. Cuando las educadoras despliegan entre un poco más de un 30% y un 60% de sus estrategias para construir las relaciones de aula con sus alumnas, lo cual significa que despliegan entre un poco menos del 70% y un 40% de sus estrategias con alumnos, las aulas alcanzan sus mejores niveles de calidad de proceso. Una vez que las educadoras despliegan más del 60% de las estrategias que utilizan durante tres horas para definir las relaciones de aula con niñas, lo cual implica que disminuyen los diálogos con niños, se aprecia que la calidad de proceso de las aulas tiende a disminuir.

De este modo, la construcción de entornos educativos de calidad dependería, no sólo de la frecuencia con que las educadoras regulan, por medio de sus estrategias discursivas, la conducta de alumnas y alumnos, sino que también de una distribución más equilibrada de dichos diálogos.

Ahora bien, la forma en que se dispersan las educadoras respecto a la línea de tendencia polinomial, indica que la calidad de proceso de los entornos educativos no sólo depende de la forma en que las educadoras distribuyen sus recursos dialógicos para construir las relaciones interpersonales del aula con niñas (y con niños), sino que también de otros factores. La dependencia de otros elementos se aprecia en el coeficiente R^2, el que alcanza un valor 0,3468. Esto significa que la frecuencia con que las educadoras despliegan sus recursos discursivos para definir las relaciones interpersonales del aula cara a cara con niñas (y con niños) permite explicar el 35% de la varianza de la calidad de proceso de las aulas infantiles, lo cual es indicativo de que existe un 65% restante de la varianza que se explica por otros factores (p.e. creencias de género de las educadoras

o sus concepciones pedagógicas), lo cual también es concluido por Jones y Dindia (2004), quienes – y como hemos reiterado – señalan que las diferencias en la interacción profesorado – niña/niño no pueden ser explicadas exclusivamente por el sexo del alumnado.

Los supuestos en que nos basamos establecen que el habla es ideológica (Bajtín, 1993a, 1993b; Silvestri y Blanck, 1993), pudiendo estar influida por estereotipos (Wertsch, 1999) como los de género, los que actuarían como herramientas mediadoras del diálogo (Colás y Villaciervos, 2007; Jiménez, 2007, 2011), en nuestro caso del diálogo que las educadoras entablan cara a cara con su alumnado. Si a estos supuestos sumamos que el diálogo es el medio básico a través del cual se promueve el aprendizaje en entornos escolares (Cubero, 2005) y que es esencial en la construcción de aulas de calidad (Cryer, 2006), entonces, es factible que la forma en que las educadoras dialogan cara a cara con niñas y niños tenga algún efecto en la calidad de proceso que caracteriza a las aulas.

En este sentido, los resultados expuestos permiten destacar, desde una perspectiva de género, tres elementos:

(a) La forma en que las educadoras dialogan con niñas y con niños se relaciona de manera significativa con la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan y a las cuales asiste el alumnado de tres o menos años de edad.

(b) Pareciera que la tendencia a distribuir de manera equilibrada los recursos dialógicos (EPA y ERS) es indicativo de ambientes educativos de mayor calidad.

(c) No se trata de que cualquier tipo de actividad dialógica distribuida de manera equilibrada se relacione de manera significativa con la calidad de proceso de las aulas, sino que son sólo algunas de las estrategias discursivas identificadas en el habla de las educadoras las que se relacionan de manera significativa con la calidad de proceso de las aulas.

Si se considera la posibilidad de que los entornos educativos de mayor calidad de proceso se caracterizan por educadoras que tienden a distribuir de manera más equilibrada sus recursos dialógicos entre niñas y niños y si se contempla el hecho que las creencias de género de las educadoras se relacionan significativamente con la forma en que distribuyen sus recursos dialógicos con alumnas y alumnos, es razonable pensar que las creencias de género que manifiestan las educadoras son otro factor relevante de considerar al momento de definir la calidad de proceso del aula. Esto, de ser así, contribuiría a alcanzar una mayor comprensión sobre la complejidad de los procesos que ocurren dentro del aula y sobre la multiplicidad de factores que intervienen en la construcción de aulas de calidad para niñas y niños de tres o menos años de edad.

10.4.2.2. Correlación entre las creencias de género de las educadoras y la calidad de proceso del ambiente educativo al cual asiste el alumnado.

En el siguiente apartado se analiza, a través del coeficiente de correlación de Pearson (r), la relación entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en las escalas construidas y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas a las que asiste el alumnado del Primer Ciclo y en las cuales se desempeñan las educadoras que componen la muestra.

A partir de dicho análisis se establecerá cómo las creencias de género de las educadoras, en torno a los rasgos que componen las tres escalas de creencias, se relacionan con la calidad de proceso total y por sub escala que caracteriza a las aulas en que se desempeñan.

La tabla 10.18 exhibe, a través del coeficiente de correlación de Pearson (r), el vínculo entre las creencias de género de las educadoras y la calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niños y niñas del Primer Ciclo de Educación Parvularia.

Tabla 10.18. Correlación de Pearson (r) entre las *creencias de género* de las educadoras y la *calidad de proceso total y por sub escala* de los ambientes educativos a los que asisten niños y niñas del Primer Ciclo de Educación Infantil.

Categorías	Nivel de tradicionalismo	Destrezas verbales	Sensibilidad ante demandas
ITERS-R Total	**-,498****	**-,097**	**,043**
- Escuchar y Hablar	-,486**	-,119	,111
- Actividades	-,404**	-,042	-,046
- Interacción	-,487**	-,127	,090

** p < 0.01; * p<0.05.

Los resultados indican que, de las tres escalas de creencias de género, sólo la escala Nivel de tradicionalismo correlaciona de manera significativa, moderada e inversa con la calidad de proceso, total y por sub escala, que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra.

En otros términos y en el caso de las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas, no se sabe cómo las creencias de género de las educadoras en torno a estas dos escalas se relacionan con la calidad de proceso de las aulas en que trabajan.

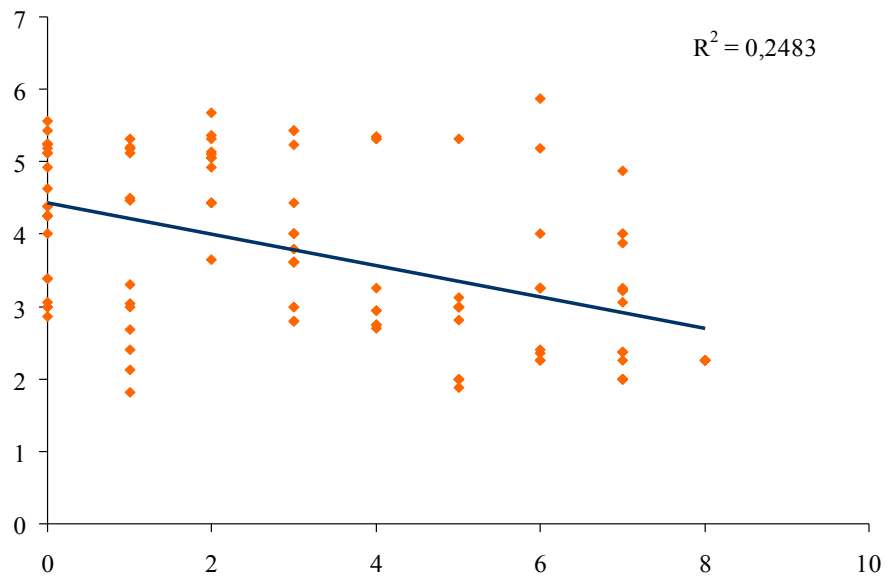
Al centrar la atención en la correlación entre la escala Nivel de tradicionalismo y la calidad de proceso, total y por sub escala, de las aulas infantiles, el hecho que la relación sea significativa e inversa, tanto con la calidad total como por cada sub escala, quiere decir que las educadoras que presentan creencias de género más rígidas y convencionales se desempeñan en aulas de una menor calidad de proceso que aquellas educadoras que se caracterizan por creencias de género más flexibles y menos convencionales.

En otras palabras, las educadoras que tienden a creer que los niños son competitivos (conductuamente) y activos; que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; y que si los alumnos son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no pueden serlo, trabajan en contextos educativos de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que tienden a creer que niñas y niños son personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o bien ambos son personas competitivas y activas; y que los niños o bien ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas.

Como ha sido la tendencia, la única escala que muestra una relación significativa con la calidad de proceso es la escala Nivel de tradicionalismo. El gráfico 10.40 muestra la dispersión de la calidad de proceso de los ambientes educativos, según el Nivel de tradicionalismo de las educadoras en sus creencias de género. Esto permitirá apreciar el porcentaje de la varianza de la calidad de proceso que se puede explicar a partir de las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo.

Calidad de proceso de las aulas

Gráfico 10.40. Dispersión de la *calidad de proceso* de los ambientes educativos, según el *Nivel de tradicionalismo* de las educadoras en sus creencias de género



Los resultados del gráfico 10.40 indican que el Nivel de tradicionalismo de las educadoras se relaciona de manera significativa e inversa con la calidad de proceso de las aulas. Es decir, las educadoras que presentan creencias de género más rígidas y convencionales se desempeñan en aulas que exhiben menores niveles de calidad de proceso que aquellas aulas en que se desempeñan educadoras que manifiestan creencias de género más flexibles y menos convencionales.

Lo señalado se aprecia al centrar la atención en la línea de tendencia. La media de las educadoras que obtiene un puntaje 0 en la escala Nivel de tradicionalismo se caracteriza por una calidad de proceso Mínima y a medida que las educadoras exhiben un mayor nivel de tradicionalismo en las ocho creencias de la escala los ambientes educativos en que se desempeñan tienden a exhibir un menor nivel de calidad de proceso. Por tanto, las educadoras que tienden a creer que niñas y niños son personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o ambos son personas competitivas (conductualmente) y activas, y que los niños o ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas, se

desempeñan en ambientes educativos de un mayor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que tienden a considerar que los niños son competitivos (conductualmente) y activos; que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; y que si los niños son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no pueden serlo, siendo reflejo de creencias de género más rígidas y convencionales.

Sin embargo y tal como se aprecia en la dispersión de las educadoras respecto a la lína de tendencia, las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo no es el único factor que se relaciona con la calidad de proceso de las aulas a las que asisten niñas y niños de tres o menos años de edad. Esto se aprecia en que el coeficiente de determinación R cuadrado (R^2) obtiene un valor 0,2483; siendo indicativo de que las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo permiten explicar el 25% de la varianza de la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras, existiendo un 75% restante de la varianza que se explica por otros factores.

A la luz de los resultados y referentes teóricos, las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo, no sólo median las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan cara a cara con alumnas y alumnos, sino que también influyen, de manera directa, en la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra.

Esto constituye a las creencias de género que portan las educadoras en torno a los ocho rasgos que componen la escala Nivel de tradicionalismo, a las estrategias discursivas (ERS y EPA) que despliegan cara a cara con niñas y niños y a la frecuencia con que las utilizan con unas y otros, en parte del proceso explicativo de la calidad de proceso que

caracteriza a las aulas del Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos y que participaron del estudio.

10.5. Modelo explicativo de la relación entre las estrategias discursivas que despliegan las educadoras con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas destinadas al Primer Ciclo de Educación Infantil.

A partir de los resultados expuestos se ha podido observar cómo las creencias género de las educadoras en torno a la escala Nivel de tradicionalismo, las estrategias discursivas (ERS y EPA) que despliegan cara a cara con niñas y niños y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan, se relacionan entre sí. Esto permite pensar que, efectivamente y como lo proponen Bajtín (1993a, 1993b), Colás y Villaciervos (2007), Jiménez (2007, 2011) y Wertsch (1999), el habla es ideológica, estando cargada de estereotipos como los de género, los que afectan la forma en que se dialoga con las personas que cumplen el rol de oyente. A lo cual cabe sumar, de acuerdo a la propuesta de Tharp, et al. (2002), que los estereotipos o creencias de género influencian la posibilidad de construir aulas de calidad, ya que afectan las dimensiones de armonía y equidad.

En concreto y en el caso del estudio, lo señalado se traduce en que las estrategias discursivas (ERS y EPA) que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado están cargadas de aspectos ideológicos, en este caso de creencias de género vinculadas a la escala Nivel de tradicionalismo, las que influencian la manera en que las educadoras

deciden, consciente o incoscientemente, dialogar con niñas y con niños; afectando la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra.

Para poder reconocer, con mayor claridad, cuáles son los elementos que permiten explicar la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra, se elaboró un modelo explicativo de la calidad de proceso a partir de las variables que componen el estudio y que se han constituido como relevantes.

Es así que, por medio de la regresión múltiple basada en el método de mínimos cuadrados ordinarios, se indagó en cuatro diferentes modelos de análisis, siendo el que se explica a continuación aquel que, a nuestro juicio, se constituye como el que mejor permite explicar, desde la perspectiva teórica en que nos situamos, la calidad de proceso de las aulas en que trabajan las educadoras de la muestra.

La tabla 10.19 muestra los estimadores de los coeficientes del modelo de regresión múltiple basado en el método de mínimos cuadrados ordinarios, sobre la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra.

De acuerdo a los resultados, el modelo explicativo logra predecir más que la media de los datos (F (8, 110)=26,79), es decir, las variables predictoras permiten explicar parte importante de la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra.

Los factores que se constituyen como predictores de la calidad de proceso son ocho, de las cuales seis tienen un efecto directo en la calidad de proceso y dos adquieren el carácter de supresores. Esto quiere decir que dos de los ocho factores predictores surgen

como relevantes en el proceso explicativo de la calidad de proceso, porque exhiben una relación significativa con la forma en que las educadoras distribuyen sus dimensiones discursivas con niñas y niños y no con la calidad de proceso directamente; punto en el cual se profundizará unos párrafos más adelante.

Tabla 10.19. Estimadores de los coeficientes del modelo de regresión múltiple, basado en el método de mínimos cuadrados ordinarios, de la *calidad de proceso* de las aulas en que se desempeñan las educadoras.

Coeficiente	Estimador	Error estándar	t	Valor – p
Intercepto	0,03	0,05	0,52	0,60
- Niñas ERS	-0,29	0,09	-3,14	0,002 **
- Niños EPA	-0,21	0,06	-3,33	0,0012 **
- Niñas EPA	0,53	0,073	7,29	4,96 e-11 **
- Nivel de desequilibrio EPA	-0,18	0,06	-2,99	0,003 **
- Nivel de desequilibrio ERS	-0,71	0,11	- 6,61	1,42 e-09 **
- Nivel de tradicionalismo	-0,27	0,06	-4,32	3,47 e-05 **
- Nº de niños	0,52	0,08	6,65	1,16 e-09 **
- Nº de niñas	-0,74	0,079	-9,36	1,17 e-15 **

Nota: Todos los datos han sido estandarizados
* R^2 = 0,69; R^2 ajustado= 0,66; F (8, 110)=26,79, p-value= < 2,2 e-16
* p < 0,05; ** p < 0,01

Las seis variables que tienen un efecto predictor directo en la calidad de proceso de las aulas son: (a) la frecuencia con que las educadoras despliegan cara a cara con sus alumnas la dimensión de estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales del aula (Niñas ERS); (b) la frecuencia con que las educadoras despliegan cara a cara con niños la dimensión de estrategias dialógicas para promover aprendizajes (Niños EPA); (c) la frecuencia con que las educadoras despliegan cara a cara con niñas la dimensión de estrategias dialógicas para promover aprendizajes (Niñas EPA); (d) el nivel de desequilibrio con que las educadoras distribuyen la dimensión discursiva para favorecer aprendizajes entre niñas y niños (Nivel de desequilibrio EPA); (e) el nivel de desequilibrio con que las educadoras distribuyen la dimensión discursiva para definir las relaciones interpersonales entre niñas y niños (Nivel de desequilibrio ERS); y (f) las

creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo (Nivel de tradicionalismo).

Por su parte, las dos variables que cumplen una función supresora son: (a) el número de niñas presentes en el aula (Nº de niñas) y (b) el número de niños presentes en el aula (Nº de niños).

Al profundizar en cada factor predictor de la calidad de proceso de las aulas (ver tabla 10.19), se aprecia, tal como se indicara en los resultados previos, que un mayor nivel de despliegue de estrategias dialógicas para promover aprendizaje (EPA) con niños presenta una relación inversa y significativa con la calidad de proceso. Por el contrario, un mayor nivel de uso de estrategias promotoras de aprendizajes (EPA) con alumnas exhibe una relación significativa y positiva con calidad de proceso.

Otro de los recursos discursivos que se constituye como factor predictor de la calidad de proceso del aula son las estrategias comunicativas que las educadoras despliegan con sus alumnas para definir las relaciones sociales del aula (ERS), mostrando una relación significativa e inversa con la calidad de proceso de las aulas. Así, aquellas educadoras que exhiben un mayor nivel de uso de estrategias para construir las relaciones interpersonales con niñas (ERS) se desempeñan en las aulas de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que presentan un menor nivel de uso de dichas estrategias con niñas.

La capacidad predictiva de la calidad de proceso de las aulas aumenta al considerar el Nivel de desequilibrio con que las educadoras distribuyen sus recursos comunicativos entre niñas y niños. Cabe recordar que al hablar del Nivel de desequilibrio se hace

referencia a la distancia que existe entre la proporción de las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan con niñas y aquella que despliegan con niños.

En concreto, a los factores predictores mencionados, se debe sumar la capacidad de las educadoras de distribuir de manera equilibrada las dimensiones discursivas a través de las cuales definen las relaciones interpersonales del aula (ERS) con su alumnado y favorecen la construcción de aprendizajes (EPA).

De este modo, los resultados indican que el nivel de desequilibrio con que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas para favorecer aprendizajes (EPA) y construir las relaciones interpersonales (ERS) con niñas y niños presenta una relación inversa y significativa con la calidad de proceso de las aulas. Es decir, aquellas educadoras que tienden a no establecen mayor diferencia en la distribución de sus recursos dialógicos (EPA y ERS) entre niños y niñas se caracterizan por trabajar en aulas de un mayor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que tienden a establecer diferencias importantes al desplegar sus recursos discursivos con niñas y niños.

A este conjunto de factores predictores de la calidad de proceso se suman las creencias de género que manifiestan las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo, relación que se muestra como inversa y significativa. De este modo y como se subrayara en resultados previos, aquellas educadoras que se caracterizan por creencias de género más rígidas y convencionales en la escala Nivel de tradicionalismo trabajan en aulas de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que exhiben creencias de género más flexibles y menos convencionales.

En otras palabras, las educadoras que tienden a creer que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; que los niños son competitivos y activos; y que si los alumnos son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no pueden tener estas características, concibiéndolos como personas diferentes, trabajan en aulas de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que tienden a creer que niñas y niños pueden ser personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o bien ambos son personas competitivas y activas; y que los niños o bien ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas.

La capacidad predictiva de la calidad de proceso se ve aumentada al considerar el número de niñas y niños presentes en el aula. El hecho que el número de alumnos y alumnas presentes aparezca como una variable destacada llama la atención. Este resultado es complejo de interpretar puesto que, a diferencia de los factores predictivos anteriores, no es esperable que el número de niñas y niños exhiba una relación significativa con la calidad de proceso.

Debido a lo anterior es que se decidió indagar en si el número de niñas y niños tiene un impacto directo en la calidad de proceso o es que interactúa con otros de los factores predictores de la calidad de proceso. Es así que y a través del coeficiente correlación Pearson (r), se determinó que el número de niños y niñas presentes en aula no exhibe una relación significativa con la calidad de proceso, pero sí muestra una correlación significativa con la forma en que las educadoras distribuyen sus dimensiones dialógicas, para promover aprendizajes (EPA) y construir las relaciones del aula (ERS), con niñas y niños (ver Apéndice K). Este hecho define al número de niñas y de niños presentes en el aula como variables supresoras.

Respecto a este último punto y como se observa en el Apéndice K, el mayor número de niños en el aula presenta una relación significativa y positiva con el despliegue de estrategias discursivas para promover aprendizajes (EPA) y para establecer las relaciones del aula (ERS). Mientras que el mayor número de niñas en el aula exhibe una relación significativa e inversa con las categorías discursivas para promover aprendizajes (EPA) y establecer las relaciones sociales del aula (ERS).

Lo anterior significa que aquellas educadoras que se desempeñan en aulas con un mayor número de niños presentes despliegan un mayor nivel de estrategias discursivas (EPA y ERS). Por el contrario, las educadoras que trabajan en aulas con un mayor número de niñas presentes despliegan un menor nivel de estrategias discursivas (EPA y ERS).

A partir de estos resultados y como se advirtiera, el número de niñas y niños en el aula estaría actuando como una variable de supresión, puesto que al correlacionar de manera significativa e inversa o positiva, según el caso, con las dimensiones discursivas que despliegan las educadoras (EPA y ERS) con niñas y con niños, favorecería una predicción más fina de la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra.

Aclarado lo anterior y considerando la complejidad en la interpretación de este resultado, es factible pensar que la asociación positiva entre el número niños y la calidad de proceso y la asociación inversa entre el número de niñas y la calidad de proceso se deba a que son factores predictivos que están compensando la falta de consideración, en la guía de observación, de otras dimensiones de la interacción que se producen en el aula. Esta idea surge de los planteamientos de Thomason y La Paro (2009), quienes critican medidas de calidad como la ITERS-R señalando que éstas contemplan unos pocos elementos de la interacción profesorado – alumnado, dejando

fuera otras potenciales dimensiones que podrían constituirse como significativas en el proceso de construcción de aulas de calidad.

En concreto – y si bien compartimos los dichos de Thomason y La Paro (2009) en torno a medidas como la ITERS-R – este instrumento, junto a los ítemes que lo componen, contempla una mayor diversidad de dimensiones de la interacción que se produce entre educadoras y alumnado que la guía de observación construida. Contempla interacciones que no sólo están vinculadas a los intercambios discursivos cara a cara, sino que también considera elementos extraverbales e interacciones discursivas a nivel de grupo. El hecho que la guía de observación no considere los intercambios discursivos que se generan, por ejemplo, entre las educadoras y el grupo curso en general, entre las educadoras y grupos más pequeños de niñas y niños, al igual que no considere otras dimensiones discursivas (p.e. ECP y EAE) y todas aquellas interacciones no verbales, podría contribuir a explicar por qué el número de niñas y niños presentes en el aula se constituye como una variable supresora, ya que – como se ha indicado – estaría reemplazando la falta de consideración, en la guía de observación, de otras dimensiones de la interacción que se producen en el aula

A la falta de consideración de otras dimensiones de la interacción profesorado – alumnado, cabe sumar – y como intento por explicar la relación positiva del número de niños con la calidad de proceso y la correlación inversa con el número de niñas – que las educadoras, a medida que aumenta el número de alumnos y alumnas en el aula, mantienen una mayor actividad discursiva con ellos que con ellas (ver gráficos 10.13, 10.14, 10.15 y 10.16). Esto permite pensar que la sola presencia de más niños en el aula insta a las educadoras a mantener una mayor actividad dialógica con el alumnado, pudiendo favorecer la presencia de una mayor cantidad de situaciones dialógicas a las

que el alumnado tenga acceso, lo cual podría ampliar las potenciales posibilidades de aprendizaje y desarrollo de niñas y niños y, por ende, podría ampliar la posibilidad de construir de entornos educativos de mayor calidad.

Estos argumentos se basan en dichos como los de Coll (2001), Cubero (2005), Edwards y Mercer (1988) y Halliday (1982a), quienes sostienen que que el diálogo es el mecanismo básico y principal a través del cual las personas se construyen, siendo Cubero (2005) quien, concretamente, indica al discurso (al diálogo) como el principal medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto y en función de los resultados, al haber más niños presentes en el aula las posibilidades de diálogo tenderían a sufrir una menor disminución que en aquellas aulas en que hay más niñas, lo cual favorecería una mayor presencia de potenciales situaciones de interacción que podrían contribuir a la construcción de ambientes de mayor calidad, de mayor aprendizaje significativo.

Ahora bien y bajo ningún respecto, estos argumentos deben ser interpretados como un incentivo a formar aulas con un mayor número de niños que de niñas, más bien – y a nuestro juicio – destacan la necesidad de profundizar en los elementos que hay detrás de este tipo de resultados, es decir, ¿qué elementos provocan que las educadoras mantengan una mayor actividad discursiva cuando hay más niños que niñas en el aula?, ¿cómo se relacionan estos elementos con la calidad de proceso de las aulas?, ¿serán las creencias de género de las educadoras uno de los elementos que hay detrás de estos resultados?, ¿cuáles podrían ser otros potenciales factores?

En definitiva y de acuerdo a nuestro criterio, el número de niñas y niños dentro de aula estaría actuando como un factor compensador de los rasgos que adquieren otras

dimensiones de la interacción educadora – alumnado así como de otros potenciales factores y que podrían facilitar o dificultar la construcción de entornos de calidad.

En definitiva, el conjunto de factores que se han constituido como predictivos de la calidad de proceso logran explicar el 69% de la varianza de los datos que se recogieron en la muestra de educadoras (R^2 = 0,69) y se esperaría que estas variables predigan un 66% de la varianza de la calidad de proceso en la población de educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile (R^2 ajustado= 0,66).

A modo de síntesis, los resultados del estudio han permitido establecer, desde el prisma del género, la relación que existe entre las creencias de género de las educadoras, la forma en que despliegan sus recursos discursivos al dialogar cara a cara con niñas y niños y la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan.

Brevemente destacaremos los principales resultados de esta segunda fase:

(a) Las educadoras favorecen los diálogos vinculados a la construcción de las relaciones interpersonales (ERS) por sobre aquellos promotores de conocimientos (EPA).

(b) Las educadoras establecen diferencias al distribuir sus estrategias discursivas entre alumnas y alumnos, siendo los últimos quienes están más expuestos a diálogos con las educadoras.

(c) Las educadoras, al promover aprendizajes (EPA), privilegian los mismos recursos con niñas y niños (EIA, PR y PSC), en tanto, al construir las relaciones sociales (ERS), se aprecian distinciones entre los recursos que favorecen con alumnos (IPCF, D, PSC e IPCD) y aquellos que privilegian con alumnas (IPCF, IPCD, PR y PD)

(d) Las educadoras presentan creencias similares en las escalas Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas. Esto se traduce en que las educadoras tienden a creer que los rasgos asociados a ambas escalas pueden ser tanto de niñas como de niños o bien de niñas, siendo indicativo de creencias de género más flexibles y homogéneas entre la muestra de educadoras.

(e) En la escala Nivel de tradicionalismo las educadoras exhiben creencias de género más heterogéneas, lo cual es indicativo de que las educadoras se debaten entre creencias más bien flexibles y menos convencionales y creencias más rígidas y convencionales.

(f) Las creencias de género de las educadoras en torno a los rasgos de la escala Nivel de tradicionalismo correlacionan, según el caso, de manera significativa, moderada o débil y positiva o inversamente con las dimensiones discursivas (EPA y ERS) que despliegan al dialogar cara a cara con niñas y niños, al igual que con un número importante de las estrategias dialógicas asociadas a cada categoría. Esto denota que las creencias de género de las educadoras en torno a los rasgos que componen la escala Nivel de tradicionalismo influencian sus estrategias discursivas, definiendo – en alguna medida – las posibilidades de diálogo a las que acceden niñas y niños y los rasgos que adquieran dichos diálogos.

(g) La calidad de proceso de los ambientes educativos en que se desempeñan las educadoras y a los que asiste el alumnado de tres o menos años de edad es Mínima, por tanto, son aulas que cubren las necesidades básicas del alumnado en cuanto a seguridad y protección, presentando un apoyo débil al fomento positivo del desarrollo de niñas y niños.

(h) La forma en que las educadoras despliegan, cara a cara, algunos de sus recursos discursivos con niñas y niños se relaciona, según el caso, de manera significativa, moderada o baja e inversa o positivamente con la calidad de proceso de las aulas; resaltando la idea de que aquellas educadoras que distribuyen de manera más equilibrada sus recursos dialógicos entre alumnas y alumnos son quienes se tienden a desempeñar en las aulas de un mayor nivel de calidad de proceso.

(i) Las creencias de género de las educadoras en torno a la escala Nivel de tradicionalismo, no sólo median las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños, sino que también correlacionan de manera directa, significativa, moderada e inversa con la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan. Es así que, aquellas educadoras que tienden a presentar creencias de género más rígidas y convencionales se desempeñan en aulas de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas educadoras que tienden a manifestar creencias de género más flexibles y menos convencionales.

A partir de los resultados expuestos, se decidió indagar en un modelo explicativo de la calidad de proceso de los ambientes educativos en que se desempeñan las educadoras. Es así que, como décimo y último resultado, se estableció que del conjunto de variables estudiadas, seis de ellas se definen como predictoras directas de la calidad de proceso (Niñas ERS, Niños EPA, Niñas EPA, Nivel de desequilibrio EPA y ERS y Nivel de tradicionalismo) y dos se comportan como variables supresoras (Nº de niñas y Nº de niños presentes); todas variables que permiten explicar el 69% de la varianza de la calidad de proceso en la muestra de educadoras y el 66% de la varianza en la población de educadoras que trabajan en el Prmer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile.

La figura 10.1 exhibe una representación de las relaciones entre las variables estudiadas en la fase dos del estudio.

CALIDAD DE PROCESO DE LAS AULAS

Entendida como la calificación total que se obtiene de las sub escalas Actividad, Interacción y Escuchar y Hablar de la escala ITERS-R.

CREENCIAS DE GÉNERO

Nivel de tradicionalismo

Rasgos asociados: Fuerte, sumisa/o, competitiva/o (conductualmente), agresiva/o, asertiva/o, activa/o, temerosa/o y arriesgada/o.

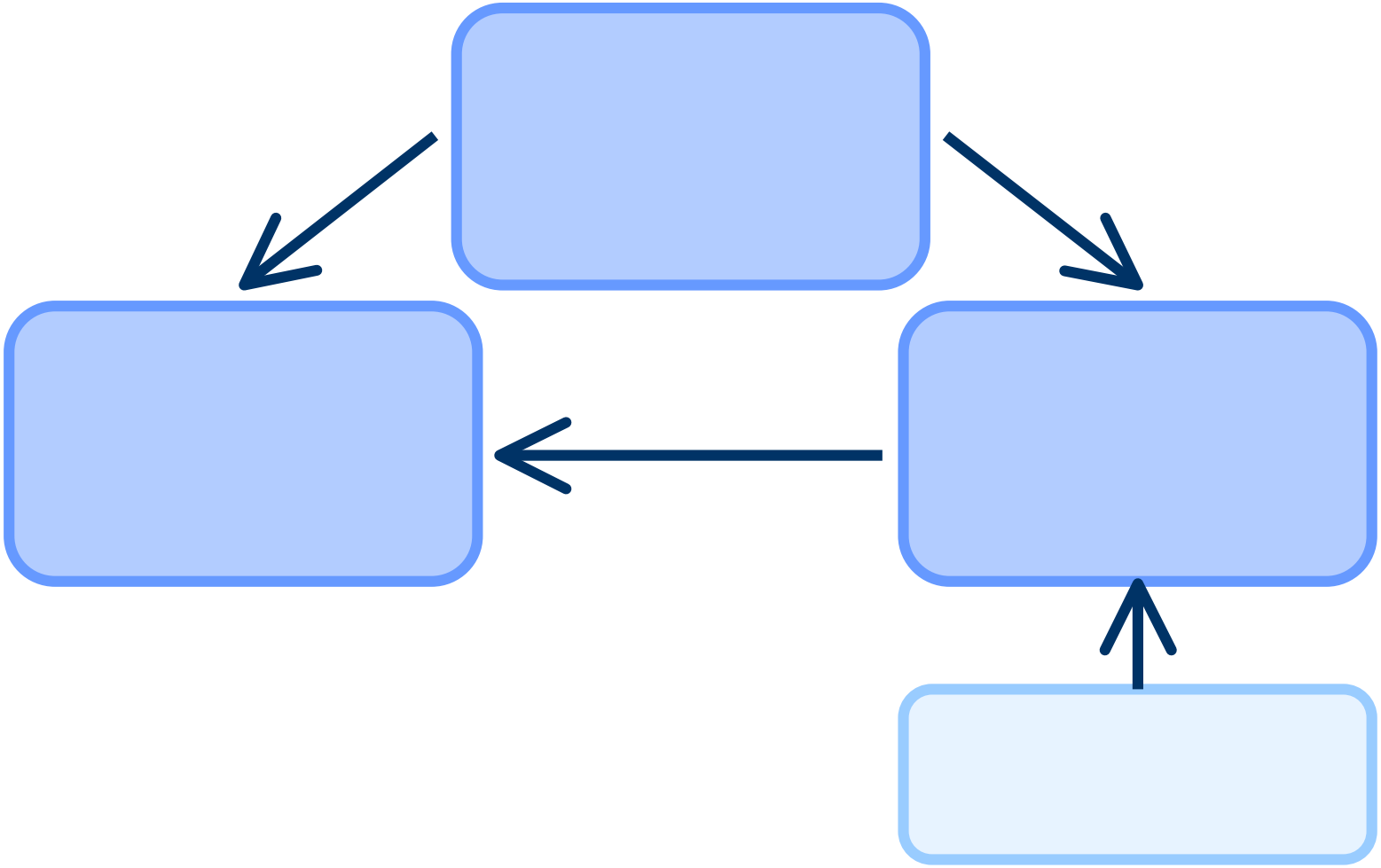
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

- Nº de niños presentes en el aula
- EPA dirigidas a niñas
- Nº de niñas presentes en el aula
- EPA dirigidas a niños
- ERS dirigidas a niñas

FACTORES ESTRUCTURALES DE LAS EDUCADORAS

- Nivel de desequilibrio EPA y ERS

FIGURA 10.1. Representación de las relaciones entre las variables estudiadas en la fase dos de la investigación.



Capítulo 11. Discusión y conclusión…….……. 567
11.1. Discusión…….……. 567
11.1.1. Respecto a las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con su alumnado. Una mirada desde el prisma del género...…… 568
11.1.2. Respecto a las creencias de género que portan las educadoras sobre su alumnado y su relación con las estrategias discursivas que despliegan con niñas y niños…….. 593
11.1.3. Respecto a la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras y su relación con las creencias de género y las estrategias discursivas que despliegan con niñas y niños……... 607
11.1.4. Respecto al vínculo entre las estrategias discursivas de las educadoras, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan. Un modelo explicativo de la calidad de proceso…….. 620
11.2. Aportes a la práctica educativa……. 630
11.3. Conclusiones……. 634
11.4. Principales aportes y limitantes del estudio. Posibles líneas de investigaciones 639

11. Discusión y conclusión.

En este capítulo se presenta la discusión y conclusiones del estudio, su aporte a la práctica pedagógica, al igual que sus limitaciones y potenciales líneas de investigación. Los puntos señalados permitirán establecer un diálogo entre el marco teórico, los objetivos del estudio y los resultados que de éste derivan.

El diálogo entre los elementos indicados destacará, tal como lo indicaran Colás y Villaciervos (2007), la importancia de ahondar en las creencias de género que transitan en los entornos educativos formales; también enfatizará la relevancia de profundizar en el efecto de dichas creencias en la forma en que el profesorado dialoga con alumnas y alumnos y la necesidad de conocer y profundizar en la influencia de éstos elementos en la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje equitativos y de calidad, ya que – y como señalan Coffey y Delamont (2000) – todavía se sabe muy poco sobre la relación entre género e interacción profesorado – alumnado y lo que se conoce se suele limitar a naciones desarrolladas. A lo cual se suman los dichos de Jones y Dindia (2004), quienes sostienen que los estudios sobre género e interacción profesorado – alumnado, pese a mostrar ciertas tendencias comunes, también exhiben divergencias importantes.

11.1. Discusión

Creswell, et al. (2003) señalan que la adopción de un diseño mixto exploratorio y secuenciado requiere que la discusión y conclusiones relativas a los resultados de las dos fases de estudio se establezcan de manera conjunta. Por lo mismo, los cuatro apartados bajo los cuales se ha organizado la discusión son reflejo del vínculo entre la

fase de investigación cualitativa y la de naturaleza cuantitativa, permitiendo dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados en el estudio

Primero se discutirá en torno a las estrategias discursivas que utilizan las educadoras para entablar diálogos cara a cara con alumnas y alumnos. Seguidamente, referiremos a las creencias de género que caracterizan a las educadoras de la muestra. Como tercer punto se aludirá a la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muesta y finalmente se discutirá en torno a la relación que existe entre las variables estudiadas.

11.1.1. Respecto a las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con su alumnado. Una mirada desde el prisma del género.

Los objetivos que orientan este primer apartado tienen relación con la localización de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado en general y con niñas y niños en particular, con la organización de dichas estrategias en indicadores, categorías y dimensiones que permitieran observarlas dentro de los contextos educativos estudiados; y con la construcción, a partir de la información antes recopilada, de una guía de observación confiable que, desde el prisma del género, detecte y valore las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara y de manera diferenciada con niñas y niños.

Hechas estas aclaraciones, los elementos que componen y delimitan a un enunciado de acuerdo a M.Bajtín (1982, 1993b) permitieron identificar las estrategias discursivas que las educadoras desplegaban cara a cara con niñas y niños. A partir de la definición de enunciado propuesta por Bajtín (1982) y de los elementos que la componen (Bajtín, 1993b) se pudieron organizar las estrategias dialógicas de las educadoras en 28

indicadores, los que a su vez se agruparon bajo 12 categorías y cuatro dimensiones, siendo reflejo de algunos de los propósitos con que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas cara a cara con su alumnado.

Los resultados obtenidos permiten definir al habla que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado en un tipo de género discursivo y permiten elucubrar que éste podría constituirse como un tipo de lenguaje social. Estos dichos se sustentan en los postulados de Bajtín (1982) y de Holquist y Emerson (1981, citados por Wertsch, 1993). Holquist y Emerson (1981, citados por Wertsch, 1993) – basándose en las ideas de M.Bajtín – entienden los lenguajes sociales como formas particulares con que un grupo específico de personas, en un contexto determinado, utiliza el lenguaje. En tanto y siguiendo a Bajtín (1982), los géneros discursivos son enunciados que adquieren, en alguna medida, rasgos comunes al ser producidos dentro de un mismo contexto social.

En esta misma línea, la definición del habla de las educadoras como un tipo de género discursivo es coincidente con los dichos de Castellá et al. (2007) y Jiménez (2007, 2011). Castellà et al. (2007) entienden al contexto de educación formal como un espacio donde las personas cumplen roles determinados, lo que las lleva a dialogar de maneras particulares, pudiendo definir al diálogo que se produce en el aula como un tipo de género discursivo. Por su parte, Jiménez (2007, 2011) y a través del estudio del habla del profesorado desde una perspectiva de género, concluyó que el profesorado tiende a presentar enunciados comunes, lo que le permitió definir su habla como un tipo de género discursivo.

En el caso del estudio, la localización y caracterización de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado y su organización en indicadores, categorías y dimensiones, es reflejo de la presencia de enunciados comunes

dentro de la actividad discursiva que las educadoras sostienen cara a cara con su alumnado, siendo indicador de la presencia de un tipo de género discursivo.

El reconocimiento y organización de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado, permitió – desde una mirada de género – identificar ciertos patrones en la forma y situaciones en que las educadoras desplegaban sus estrategias con niñas por un lado y niños por el otro, siendo indicador – a nuestro juicio – del carácter ideológico que M.Bajtín le asigna al habla (Silvestri y Blanck, 1993) y del carácter mediador que Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) le asignan a los estereotipos de género en particular y que Wertsch (1999) le atribuye a los estereotipos en general.

Si bien se aprecian distinciones entre los resultados de la fase uno de investigación y la fase dos, es posible reconocer elementos comunes en la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas cara a cara con su alumnado en general y con niñas y niños en particular. Es así que nos concentraremos en los resultados que, a partir de las dos fases de investigación, surgen como de mayor relevancia para los propósitos del estudio, lo cual no niega destacar la importancia de otros patrones discursivos.

En ambas fases de estudio destacan como resultados principales dos elementos: (a) las educadoras favorecen, en primera instancia y tanto con niñas como con niños, los diálogos para construir las relaciones sociales del aula (ERS), seguidos de aquellos que favorecen la construcción de conocimiento (EPA); y (b) las educadoras, en ambas dimensiones discursivas (ERS y EPA), establecen una mayor cantidad de diálogos con niños que con niñas.

Al profundizar en estos resultados y, particularmente, en el caso de las estrategias comunicativas orientadas a construir las relaciones sociales del aula (ERS), se observan ciertas diferencias en las estrategias discursivas que las educadoras – de las dos fases de estudio – privilegian con niñas y niños, pero más allá de ello las educadoras exhiben una tendencia bastante clara y es que tienden a dialogar más con niños que con niñas cuando se trata de construir las relaciones del aula.

Las educadoras tienden a utilizar con niños estrategias discursivas que denotan una menor preocupación por los efectos de sus enunciados en ellos, así como una mayor jerarquía y lejanía en la construcción de la relación que con las niñas. En cambio, en el caso de las niñas, las educadoras tienden a favorecer recursos que exhiben un mayor grado de preocupación por el efecto de sus enunciados, siendo indicio de una mayor cercanía e igualdad en la construcción de las relaciones de aula con ellas. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Chen y Rao (2011) y Hamre y Pianta (2001). Chen y Rao (2011) concluyen que el profesorado mantiene una relación más positiva y poco conflictiva con las alumnas, mientras que con los alumnos se caracterizan por construir una relación más neutral y negativa. Por su parte, Hamre y Pianta (2001) sostienen que el profesorado construye relaciones más cercanas y menos conflictivas con niñas que con niños.

Si bien la mayor actividad dialógica que las educadoras mantienen cara a cara con niños puede ser vista como un privilegio para ellos, la presencia de diferencias en el contenido de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños, siendo con los últimos con quienes despliegan estrategias que denotan una menor carga emocional positiva y una menor empatía manifiesta, permite preguntarnos si el tipo de estrategia discursiva que las educadoras despliegan cara a cara con niños y la

frecuencia con que las utilizan con ellos no puede convertirse en una amenaza. Amenaza que no sólo involucraría a los niños, sino que también podría afectar a las niñas, ya que – y siguiendo a Subirats y Brullet (1988) – una mayor atención a los niños provoca una menor atención al proceso de aprendizaje y a la conducta de las niñas.

Lo señalado adquiere mayor sentido al considerar los dichos de Coffey y Delamont (2000). Las autoras indican que la mayor antención a la conducta y disciplina de los niños puede derivar en un aumento de las conductas no deseadas; afectando, bajo nuestra perspectiva y basándonos en los postulados de Hamre y Pianta (2001) y Subirats y Brullet (1988), no sólo las posibilidades de aprendizaje de alumnos, sino también las posibilidades de las alumnas de enriquecer sus aprendizajes.

No obstante, y tal como lo vislumbrara Wertsch (1993) y lo concluyera Jiménez (2007, 2011) a partir de los dichos de M.Bajtín, la tendencia apreciada en las estrategias discursivas de las educadoras se presenta como una realidad heterogénea. De esta manera, la tendencia de las educadoras a prestar mayor atención a la relación que construyen cara a cara con sus alumnos y no con sus alumnas, puede sufrir variaciones importantes conforme al momento en que se lleve a cabo el registro, de un registro a otro, así como de una educadora a otra, lo cual ya fue advertido al revisar las desviaciones estándares de los resultados. Ejemplo de esta heterogeneidad son las siguientes educadoras, quienes a diferencia de sus pares rompen con la tendencia indicada.

Las educadoras EC19 y EC20, quienes, respectivamente, se desempeñan en una Sala Cuna Mayor clásica urbana y rural, despliegan, en el primer caso, una mayor cantidad de preguntas de relación con niñas que con niños y, en el segundo caso, la misma cantidad de preguntas de relación. Esto destaca que, a pesar de la presencia de una

tendencia, las educadoras se presentan como un grupo heterogéneo, donde, y pese a la influencia que pueden ejercer conocimientos generalizados como son las creencias de género, es la propia educadora, sus concepciones, decisiones y actividad discursiva, junto a la actividad del alumnado, lo que le va dando forma a una realidad particular. En concreto, el diálogo que se construye en el aula y el aula en general son "(…) un sistema con vida propia, aunque no autónomo, pues se encuentra inserta en una red de suprasistemas y sistemas paralelos que contribuye a configurar, y que a la vez configuran" (Coll y Solé, 2001, p.361).

Al centrar la atención en los recursos que orientan la construcción de aprendizajes (EPA), si bien existen algunas distinciones entre las estrategias discursivas que favorecen las educadoras cara a cara con niñas y niños en cada una de las fases de investigación, las educadoras muestran una tendencia a favorecer el aprendizaje de niñas y niños a través del despliegue de las mismas estrategias dialógicas. Ahora bien y pese a privilegiar formas de construcción de conocimiento similares en niñas y niños, la mayor exposición de niños a diálogos que les permiten ampliar y profundizar sus aprendizajes y la menor atención al aprendizaje de las niñas supone, de acuerdo a los dichos de autores/es como Subirats y Brullet (1988) y Tharp et al. (2002), una desventaja para las últimas.

De acuerdo con Koch (2003), el hecho que el profesorado mantenga una mayor interacción con niños que con niñas para promover aprendizajes, se puede deber, por lo menos, a dos razones. En primer lugar, a la creencia de que los alumnos son más hábiles cognitivamente que las alumnas, siendo ejemplo de ello el estudio de She (2000) y, en segundo lugar, a que es un medio para ejercer control sobre la conducta de los niños.

A nuestro juicio y de acuerdo al análisis de las creencias de género de las educadoras y de algunos fragmentos de su discurso en interacción con niños y niñas tendemos a pensar que la mayor actividad discursiva que las educadoras mantienen cara a cara con niños para favorecer aprendizajes se debe más a una estrategia de control sobre los alumnos – para poder desarrollar las actividades conforme a lo deseado por la educadora – que a creencias vinculadas a que los niños son más interesantes cognitivamente que las niñas. Esto se sustenta en cuatro razones:

(a) La mayoría de los rasgos que, en nuestro estudio, podrían ser reflejo de creencias de género que calificaran a los niños como más interesantes que las niñas tienden a ser asignados a ambos, por ejemplo, inteligente, curioso/curiosa, activa/activo y algunas habilidades verbales (ver tabla 10.4).

(b) El 80% de las educadoras de la muestra de la fase dos considera que niñas y niños son personas inteligentes y curiosas (ver tabla 10.5).

(c) Rasgos cruciales en la definición de niños como personas más interesantes que niñas, tales como inteligencia y curiosidad, no se constituyen como significativos dentro de las escalas de creencias género (ver tabla 10.8).

(d) Los fragmentos analizados del discurso que las educadoras despliegan cara a cara con niños para promover aprendizajes denotan el uso de estrategias con un doble sentido, recoger los conocimientos del niño y captar su atención para evitar la continuidad de aquel suceso que a juicio de la educadora es inapropiado.

Son estas razones las que nos llevan a pensar que el mayor uso de estrategias discursivas para promover aprendizajes en niños y no en niñas se debe más a una

estrategia para controlar a los alumnos y así intentar asegurar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que a una concepción de los alumnos como personas más interesantes y hábiles cognitivamente que las niñas

El hecho que las educadoras desplieguen más estrategias para promover aprendizajes con niños que con niñas, aunque éstas cumplan también con el propósito de regular su comportamiento, inevitablemente pone en juego las oportunidades de las niñas de explorar, ampliar y transformar sus conocimientos, ya que tienen – en comparación a sus compañeros – un menor acceso a conversaciones que promuevan nuevos y mejores aprendizajes. Esta idea nace de los dichos de Subirats y Brullet (1988) y Tharp et al. (2002), siendo los últimos quienes – a partir de investigaciones realizadas en Estados Unidos – subrayan "Si las niñas no participan tan plenamente como sus colegas masculinos, puede que no desarrollen las mismas intersubjetividades sobre la escuela y sobre lo académico que los niños" (p.176).

Sin embargo y como ya lo advertían Jiménez (2007, 2011) y Wertsch (1993) respecto a la complejidad y heterogeneidad que caracteriza al habla de las personas, no todas las educadoras que formaron parte del estudio – y dentro del período registrado – despliegan más sus estrategias para promover aprendizajes con niños que con niñas. Hay educadoras como AB12, quien, además de trabajar en un aula Heterogénea intercultural y rural, otorga más oportunidades de participación (OP) a niñas que a niños.

Los resultados hasta el momento señalados permiten destacar, a lo menos, tres elementos que a nuestro juicio son fundamentales:

(a) Coincidiendo con los dichos de Jiménez (2007, 2011) y Wertsch (1993) a partir de los postulados de M.Bajtín, pese a constituirse el habla de las educadoras como un tipo de género discursivo, esto no resta complejidad y heterogeneidad a los rasgos que adquieren sus estrategias discursivas en interacción cara a cara con niñas y niños, ya que – al ser situado el diálogo educadora – alumnado – el rumbo de dicho diálogo, la situación en que éste se presente y las personas que de él participan se transforman en factores claves en los rasgos que adquieran los enunciados, en nuestro caso, en los rasgos que adquieran las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado.

(b) El habla, tal como lo indicara M.Bajtín, es ideológica (Silvestri y Blanck, 1993), derivando, en el caso del estudio y siguiendo los postulados de Bajtín (1993a), en que las educadoras seleccionan, conscientes o no, las estrategias discursivas que van a desplegar en función de si es niña o niño con quien van a dialogar cara a cara, siendo reflejo – como diría el autor ruso – de una concepción particular sobre quien cumple la función de oyente (alumna o alumno).

(c) Pese al carácter complejo y heterogéneo del habla de las educadoras, la presencia de un diálogo diferenciado en la actividad discursiva que las educadoras mantienen cara a cara con niñas y niños y la existencia de diferencias en el contenido de dicha actividad, según sea niña o niño con quien dialoguen, es indicativo de la presencia de conocimientos generalizados entre las educadoras, los que las llevaría a exhibir una actividad discursiva relativamente similiar en algunos aspectos. Esto ya fue advertido por Bronfenbrenner (2002), Colás (2007), Coll y Solé (2001), Jiménez (2007, 2011) y Martín y Mauri (2001) quienes, desde sus intereses, subrayan que el aula y la actividad que ahí se desarrolla se ve influenciada por marcos o sistemas sociales superiores, los

que – en alguna medida – permiten observar rasgos básicos y comunes entre los contextos y personas que forman parte de una misma sociedad y cultura.

De este modo, tal como lo destacaran Jiménez (2007, 2011) y Wertsch (1999) y desde los resultados del estudio, las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado se constituyen como una realidad heterogénea y – siguiendo los dichos de autores como Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997) – también se definen como una realidad impregnada de creencias. Es así que en los diálogos que las educadoras entablan con niñas y con niños se entrecruzan concepciones de tipo pedagógicas con creencias como las de género, llevando a las educadoras– en términos de Wertsch (1993) – a privilegiar cierto tipo de estrategias discursivas para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y, dentro de este conjunto de estrategias, determinados recursos según se dialogue con niñas o con niños.

Como hemos advertido, las educadoras que formaron parte del estudio favorecen, en primer lugar, las estrategias discursivas orientadas a controlar la conducta del alumnado, seguidas de las que promueven la construcción de aprendizajes. Esto coincide con los dichos de Mercer (1997), quien subraya que el profesorado despliega su habla, en primera instancia, con el fin de regular la conducta del alumnado y, en segundo lugar, con el propósito de favorecer la construcción de conocimiento.

El hecho que las educadoras concentren sus diálogos en la construcción de las relaciones interpersonales del aula, que tiendan a construir las relaciones de aula de manera diferente con niños y niñas y que hagan especial hincapié en la conducta y disciplina de los primeros, tendiendo a exhibir una menor preocupación por cómo sus enunciados los afectan, pone en juego uno los elementos básicos que según Castellà et al. (2007) busca todo entorno de educación formal, el desarrollo adecuado y positivo del

proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual requiere que el alumnado se involucre en su proceso de aprendizaje. Esto adquiere mayor importancia al considerar los postulados de Dickinson et al. (2008), quienes indican – a partir de la recopilación de una serie de investigaciones – que algunos de los recursos discursivos del profesorado pueden ser contraproducentes para la construcción de entornos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo señalado enfatiza la necesidad de plantearse interrogantes en torno al efecto educativo, tanto para promover aprendizajes como para definir las relaciones sociales del aula, que tiene el tipo de estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niños y niñas y cómo el uso de determinadas estrategias dialógicas con unas y otros pueden facilitar o dificultar el interés de alumnas y alumnos por aquello que les propone el mundo escolar formal.

Adicional a lo dicho hasta el momento, no podemos dejar de mencionar – bajo una mirada crítica y reflexiva – algunos aspectos de los cuales nos hemos percatado a través de la permanente revisión de los resultados. Estos aspectos tienen relación con la identificación de otras potenciales estrategias para establecer las relaciones sociales del aula y para favorecer aprendizajes.

En el caso de otros potenciales recursos para definir las relaciones de aula, se pueden encontrar enunciados que reflejarían – lo que podríamos llamar – advertencias por parte de las educadoras. Reflejo de ello es el fragmento 53, en el cual la advertencia como recurso se apreciaría en enunciados como el siguiente: *a ver sin gritarme, no me grites niño M,* enunciado en el cual la educadora reacciona ante los dichos de niños M. Respecto a las estrategias para favorecer aprendizajes, se podría sumar como estrategia discursiva la confirmación o aprobación de los enunciados del alumnado. Esta idea

surge de fragmentos como el cuatro, donde la educadora, con enunciados como el siguiente *sí, al jardín, entonces ¿qué hará este niño después de levantarse? (niño E) "niño E organiza la secuencia colocando en primer lugar la imagen del niño que se levanta y luego donde va a la escuela",* no sólo utiliza una pregunta de relación (*entonces ¿qué hará este niño después de levantarse?)* sino que previamente aprueba o confirma lo dicho por Niño E (*sí, al jardín).*

Siguiendo con la discusión, dentro del conjunto de resultados obtenidos, surge como información reveladora las dimensiones discursivas orientadas a atender emocionalmente al alumnado (EAE) y promover su cuidado personal (ECP). Si bien son resultados propios de la fase uno de estudio, sin formar parte de la fase dos y, por ende, de la guía de observación, son relevantes e interesantes de destacar.

Como lo advirtieran Castellà et al. (2007) y Cubero (2005) las investigaciones suelen concentrar su atención en las formas en que el profesorado despliega su habla para construir las relaciones sociales del aula y en aquellas formas en que utiliza su habla para promover aprendizajes. Por tanto, estas dos dimensiones (EAE y ECP) sobre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado se definen como algo significativo de destacar.

Durante el período observado, las educadoras exhiben un notorio menor despliegue de estas dimensiones dialógicas (EAE y ECP) que de aquellas que promueven aprendizajes (EPA) y buscan regular la conducta del alumnado (ERS), pero pese a ello son varios los argumentos que permitirían explicar por qué surgen dentro del discurso de las educadoras.

En primer lugar, los estudios del habla del profesorado suelen concentrarse en niveles superiores de la educación formal, mientras que en la Educación Infantil se concentran en los ciclos educativos que atienden al alumnado de tres o más años de edad, por lo que el alumnado pudo haber tenido experiencias escolares previas, provocando que su adaptación al contexto escolar sea mejor y más rápida y que su conocimiento respecto a lo que se espera de ellas y ellos sea mayor, a lo cual cabe sumar que en dichos períodos de la vida hay ciertos hitos del desarrollo humano que, por lo general, ya se han alcanzado (p.e. control de esfínter, caminar, hablar de manera más convencional, ciertas habilidades sociales, entre otros). Estos elementos podrían inhibir la aparición de diálogos que impliquen la promoción del cuidado personal del alumnado (ECP) y su atención emocional (EAE), actuando más como situaciones de diálogo que surgen esporádicamente o de manera anecdótica; las que ante el ojo de quien investiga pueden pasar inadvertidas o bien como poco significativas.

En esta misma línea, el hecho que los estudios vinculados a las aulas que atienden a niñas y niños de tres o menos años de edad sean escasos y que para el alumnado de tres o menos años de edad el primer contacto con el mundo escolar sea, precisamente, a esta edad; a lo cual cabe agregar los rasgos propios del desarrollo humano en esta etapa de la vida (p.e. adquisición de habilidades motrices gruesas y fínas básicas, así como verbales, entre otras), permite establecer que la adaptación al contexto educativo formal, la adquisición de las reglas escolares, así como el desarrollo de habilidades propias de la edad, generan una mayor presencia de situaciones cuyos diálogos estén vinculados a la atención emocional (EAE) y cuidado personal (ECP), formando parte de los elementos que tienden a caracterizar las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños de tres o menos años de edad.

La aparición de estas formas de diálogo – estrategias de atención emocional y de cuidado personal – en el habla que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños dentro de un período determinado, destaca lo ya advertido por las autoras y autores afines al enfoque sociocultural, que contexto y lenguaje están estrechamente relacionados, donde dependiendo de con quién se dialogue y bajo qué circunstancias el habla que se despliegue adquirirá unas u otras características.

De este modo, si bien pueden existir rasgos comunes entre las estrategias discursivas que despliega el profesorado que se desempeña en diferentes niveles educativos, es factible que según el nivel educativo del cual se hable, del contexto social y cultural y de las personas que participan de la actividad, las estrategias dialógicas del profesorado puedan sufrir variaciones en sus rasgos, en su frecuencia de uso y en su privilegiación. Esto subraya la necesidad de adoptar una mirada crítica y cautelosa ante los intentos de generalizar y utilizar, como medios de investigación, estrategias discursivas que han sido concebidas como propias del habla del profesorado que se desempeña en determinados ciclos educativos y en determinadas sociedades, puesto que se podrían obviar elementos importantes de una realidad particular, los cuales se pueden constituir como relevantes ante los intentos de transformar y mejorar la práctica educativa. Ejemplo de ello es que en las aulas del Primer Ciclo (0 a 3 años) la actividad y el diálogo tienden a ser más bien personalizados, surgiendo un número importante de interacciones cara a cara; mientras que en los ciclos educativos superiores la actividad y el diálogo tienden a estar dirigidos a grupos pequeños o al curso en general, existiendo una menor presencia de diálogos personalizados, lo cual – y de acuerdo a los resultados del estudio – podría/debería generar variaciones en el tipo de estrategias discursivas que despliegan las educadoras, en la frecuencia con que las usan con niñas y con niños y en la privilegiación de las mismas.

Este argumento se basa en el contraste entre los resultados del presente estudio y los obtenidos en la investigación del SERNAM (2009), quienes analizan la interacción profesorado – alumnado en cursos educativos superiores. El SERNAM (2009) concluye que "(…) profesores y profesoras asignan y explican tareas a alumnos y alumnas con la misma frecuencia (…). En parte este resultado se debe a que la frecuencia general de estas conductas es muy baja cuando solo se consideran las instrucciones y explicaciones dadas a alumnos/as específicos, ya que la mayoría de las veces los profesores y profesoras asignan y explican tareas al curso completo" (p.49).

Así, y por lo menos en el proceso de análisis del discurso del profesorado, se cree necesario, no sólo considerar los referentes teóricos sobre la materia, sino que también desarrollar un análisis de carácter abierto, puesto que podrían surgir nuevas formas de diálogo que pueden presentarse tanto en situaciones que han sido organizadas como pedagógicas como en situaciones que no han sido definidas bajo un fin pedagógico claro; así como en momentos, actividades y períodos de la jornada educativa que no han sido registrados. A lo cual cabe sumar que un análisis puramente abierto y basado en la profundidad y no un análisis combinado y basado en la amplitud – como es éste el caso – permitiría alcanzar una mayor comprensión sobre los diálogos que se producen en las aulas de Educación Infantil.

Al revisar, desde una perspectiva de género, los resultados relativos a las estrategias discursivas orientadas a atender emocionalmente a niñas y niño (EAE) y a promover su autonomía en el cuidado personal (ECP), se puede establecer que, respecto a estas últimas (ECP), las educadoras entablan una mayor cantidad de diálogos con niños que con niñas y privilegian prácticamente las mismas estrategias discursivas con ellos y

ellas, siendo las instrucciones para satisfacer necesidades personales el recurso que, en general, más utilizan con niñas y niños (ISNP).

Bajo nuestra perspectiva, la tendencia de las educadoras a mantener una mayor actividad discursiva con niños que con niñas al buscar promover su autonomía en el cuidado personal, se puede deber a tres factores: (a) a que este tipo de diálogos se produce mayoritariamente en actividades cotidianas, en las cuales y como se indicara en el apartado 9.3, pareciera que las creencias de género de las educadoras tienden – a partir de los argumentos de Escalera (2009) – a adquirir un rol más dominante que en las actividades pedagógicas; (b) a que las educadoras muestran una tendencia a creer que los niños son menos independientes que las niñas, resultado que se obtuvo en la fase dos de estudio (ver tabla 10.4); y (c) a que el 60% de las educadoras considera que los niños son agresivos, 45% que son fuertes, el 30% que son inquietos y el 45% que son arriesgados (ver tabla 10.4), creencias que pueden llevar a las educadoras a poner especial atención al comportamiento que adquieren los niños en las situaciones de cuidado personal, teniendo como propósito prevenir posibles situaciones no deseadas y/o asegurar que realicen las acciones de acuerdo a lo que han previsto y consideran que es apropiado.

Los argumentos señalados sugieren interrogantes vinculados a la posible relación que pueda existir entre los supuestos esgremidos, por ejemplo, ¿en qué medida la creencia de que las niñas son más independientes que los niños afecta realmente la manera en que las educadoras promueven la autonomía de niñas y niños? y ¿podría estar vinculada esta concepción de las niñas como personas más independientes a una menor atención a su proceso de aprendizajes y a una menor regulación de su conducta?

Las preguntas antes mencionadas surgen a raiz de los resultados de la fase dos de estudio, donde las educadoras asocian una serie de rasgos más a niñas que a niños. Las educadoras tienden a creer que las niñas son más responsables, obedientes, silenciosas y ordenadas que los niños, todas características que suelen ser consideradas como positivas en el contexto educativo formal. La asociación de estos rasgos con niñas, sumado a la creencia de que son más independientes que los niños, podría llevar a las educadoras a confiar más en la capacidad de las niñas para responder de manera independiente a las actividades, objetivos y propuestas del entorno educativo formal, llevándolas a concentrar sus esfuerzos en que los alumnos respondan – de acuerdo a su juicio – de manera adecuada a las demandas educativas.

Sin embargo y como ya se ha subrayado, el patrón antes indicado, es decir, la mayor promoción de la autonomía de los niños en su cuidado personal (ECP), no es propio de todas las educadoras, lo cual devela la complejidad y heterogeneidad del habla de las educadoras (Jiménez, 2007, 2011; Wertsch, 1993) y la dependencia de los rasgos del habla de las educadoras de la actividad social y de las personas que participan de ella (Bajtín, 1993a). Como ejemplo, las educadoras AA7 y EC16, quienes respectivamente se desempeñan en un aula heterogénea y sala cuna heterogénea clásica y rural, despliegan las instrucciones para satisfacer necesidades personales (ISNP) una mayor cantidad de veces con niñas que con niños. A este listado de educadoras se suman EC19 y EC20, quienes, además de trabajar, respectivamente, en una sala cuna mayor clásica urbana y rural, no utilizan las instrucciones para que su alumnado satisfaga sus necesidades personales (ISNP).

En el caso de las estrategias de atención emocional (EAE) los resultados indican que las educadoras favorecen con niñas y niños distraer su atención hacia otras actividades

(DA), recurso que, a diferencia de la tendencia hasta ahora expresada, se utiliza más con niñas que con niños. Otro resultado interesante de destacar es que en el caso de las niñas las educadoras claramente favorecen distraer su atención (DA) y en segundo lugar desplegar explicaciones de consuelo (EC), en tanto con niños se debaten entre favorecer las estrategias orientadas a distraer su atención (DA) y aquellas que disminuyen la relevancia de lo que aqueja al niño (DI).

En el caso de las niñas, el uso de las estrategias mencionadas (DA y EC) denota experiencias emocionales más positivas que la de los niños. En cambio, en el caso de los niños, el principal uso de estrategias que distraen su atención (DA) y disminuyen la relevancia de lo que sienten (DI) puede funcionar – siguiendo a Coffey y Delamont (2000) – como un potenciador de aquellas conductas que, a juicio de las educadoras, son poco deseables dentro de las actividades educativas, pudiendo provocar el aumento de los diálogos vinculados a la construcción de las relaciones sociales del aula (ERS).

El uso mayoritario con niños de los dos tipos de recursos discursivos antes mencionados (DA y DI de EAE) y de estrategias para definir las relaciones de aula (ERS), puede generar – y a partir de los argumentos de Castellà et al. (2007) y Cubero (2005) – una menor implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y un menor compromiso con aquellas personas que participan del contexto educativo. De acuerdo con Coffey y Delamont (2000), esto puede desembocar en el aumento de aquellas conductas que son definidas como inapropiadas por parte de las educadoras. Este argumento contribuye a la tesis de que, en algunas situaciones y con niños, las educadoras pueden desplegar las estrategias orientadas a promover aprendizajes (EPA) con un doble sentido, promover conocimiento y, a su vez, prevenir o evitar una conducta poco deseada.

Pese a esta tendencia y como ha sido recurrente en la exposición de la discusión, hay educadoras que exhiben, en mayor o menor medida, una tendencia diferente a la señalada respecto a la atención emocional del alumnado. Ejemplo de ello es EC19, educadora que se desempeña en una sala cuna mayor clásica y urbana, y quien no usa como estrategia disminuir la importancia (DI) de aquello que afecta a niñas y niños. También está AA6 quien, además de trabajar en un aula heterogénea clásica y urbana, prácticamente no despliega recursos discursivos vinculados a la atención emocional, exceptuando el uso de recursos que disminuyen la importancia de aquello que afecta a niñas (DI). A AA6 se suman, por ejemplo, AA7 y AB11 quienes, además de desempeñarse en aulas heterogéneas clásicas y rurales, llaman la atención por casi no usar recursos de atención emocional (EAE).

Frente a lo indicado, puede ser que la ausencia de este tipo de discurso en algunas educadoras se deba, a lo menos, a dos elementos: (a) a cuestiones circunstanciales, es decir, que en los tres días observados simplemente no se presentaron situaciones de ésta índole, lo cual no quiere decir que no se presenten; y (b) que el horario en que se capturaron los datos no es el más apropiado para registrar los diálogos vinculados a la atención emocional del alumnado. Esta última idea surge de lo observado durante la segunda fase de estudio, donde se apreciaron estrategias discursivas nuevas y diferentes a las que se debían registrar, las cuales podrían ser propias de actividades y de momentos de la jornada educativa distintos al capturado.

Además, causa curiosidad que la dimensión de estrategias de atención emocional (EAE) esté principalmente relacionada con recursos discursivos que atienden al malestar emocional de niñas y niños y no hacia una valoración positiva, tales como manifestaciones de expectativas y/o valoración positiva de las iniciativas de niñas y

niños, entre otras. Esto adquiere cierto sentido al considerar los estudios de Leavitt (1994) y Leavitt y Power (1989), ambas investigaciones citadas por Thomason y La Paro (2009). Estas investigaciones concluyen que el profesorado tiende a disminuir la importancia de los sentimientos del alumnado, buscando modificar la conducta del alumnado antes de atenderla y comprenderla.

Los elementos indicados en torno a las estrategias de cuidado personal (ECP) y de atención emocional (EAE) instan a revisar y profundizar el conocimiento sobre éstas. Por un lado, porque son – sobre todo las de atención emocional – un factor fundamental para la construcción de contextos educativos propicios para la enseñanza y aprendizaje, sobre todo en los primeros años de vida; y, por el otro, porque se cree que la forma en que se han registrado y analizado pueden no ser las más indicadas, ya que al revisar de manera crítica y reflexiva los fragmentos en que se hace referencia a estas estrategias, se aprecia que sus definiciones – a diferencia de las EPA y ERS – no sólo están vinculadas a un enunciado en particular, sino que se deducen y establecen, principalmente, de una situación determinada, la que involucra a un conjunto de enunciados.

A lo antes señalado – y al igual que para EPA y ERS – cabe agregar que podrían existir otras potenciales estrategias discursivas de atención emocional y cuidado personal que no fueron identificadas en el proceso de análisis de la información. Ejemplo de ello sería el fragmentos 58 (*[niña M, ¿qué te pasó? ¿por qué lloras? (.) vamos a ver unas láminas (¿) (BRAZOS) "la niña M llora porque la pasaron a botar"*), donde las preguntas que realiza la educadora a la niña M, si bien no están orientadas realmente a obtener una respuesta, podrían ser consideradas como otra estrategia de atención emocional, situación que se repite en el fragmento 23. En el caso de los recursos orientados a favorecer la autonomía en el cuidado personal, se identifican interrogantes

que tienden a ser desplegados con el fin de confirmar un hecho. Así se aprecia en fragmentos como el 27, donde la educadora – ante la demanda de niño P – finaliza su enunciado con una pregunta que busca que niño P confirme los dichos de ella (*cuando tengas ganas de hacer pipi tienes que decirme tia::::::, quiero pipi::::::, quiero ir al baño o bien vas tu solo corriendo al baño, porque así no te mojas, ¿ya? (niño P)]*), hecho que se reitera en el fragmento 26.

A partir de los resultados mencionados, de los análisis realizados y de la metodología adoptada, se pudo elaborar una guía aceptablemente confiable que permite registrar y caracterizar, desde una perspectiva de género, las diferencias que establecen las educadoras al desplegar algunas de sus estrategias discursivas cara a cara con alumnas y alumnos, siendo la dimensión de estrategias de promoción de aprendizajes (EPA) y de construcción de las relaciones sociales del aula (ERS) las que componen el instrumento.

En este sentido, y siguiendo las ideas de Hesse-Biber (2010a), la adopción de un modelo mixto exploratorio y secuenciado permitió explorar y analizar el nivel de penetración que pueden alcanzar algunas creencias de género en la actividad discursiva que desarrollan las educadoras y el alumnado de una sociedad y cultura particular, enfatizando la relevancia de abordar este tipo de temáticas en futuras investigaciones y en la práctica cotidiana de las educadoras que se desempeñan con niñas y niños pequeños.

Es así que la guía de observación construida para caracterizar, desde el prisma del género, los recursos discursivos que las educadoras despliegan cara a cara con niñas por un lado y niños por el otro, recoge y caracteriza algunas de las estrategias discursivas que las educadoras de la población foco de estudio despliegan cara a cara con niñas y niños, estrategias que están vinculadas a la promoción de aprendizajes y construcción de

las relaciones sociales. Así y desde una mirada de género, la guía se transforma en una herramienta útil para generar autorreflexión, reflexiones entre equipos educativos y cambios en la práctica pedagógica de las educadoras.

La construcción de una guía que, desde una perspectiva de género, sea capaz de recoger y caracterizar algunas de las estrategias discursivas que despliegan y caracterizan a las educadoras que participaron del estudio, así como de identificar y caracterizar cómo son las oportunidades dialógicas a las que acceden niñas y niños, otorga la oportunidad de contribuir, en alguna medida, a suplir algunas de las preocupaciones manifestadas por autoras y autores tanto de la Educación Infantil (Dickinson, 2006; Dickinson et al., 2008; Dobbs et al., 2004) como de los estudios de género (Coffey y Delamont, 2000).

De acuerdo con Dickinson et al. (2008) el profesorado suele ser poco consciente de los recursos discursivos que despliega con su alumnado y, por tanto, de los efectos que éstos pueden llegar a tener; al igual que suele desaprovechar potenciales situaciones que enriquezcan el aprendizaje del alumnado. En este sentido, la guía de observación y el estudio en general contribuyen con elementos concretos para ayudar a las educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío a tomar consciencia y asignarle una intención clara a las estrategias discursivas que despliegan cara a cara con niñas y niños, siendo conscientes de cuándo, por qué y con quiénes utilizan sus recursos dialógicos, al igual que por qué favorecen unos recursos y no otros, contribuyendo a una práctica pedagógica cuyas decisiones se basen en el mayor o menor acercamiento del alumnado a los propósitos educativos y no en su pertenencia a uno u otro grupo social.

Por otra parte, Dickinson et al. (2007, citados/as por Dickinson et al., 2008) y Dobbs, et al. (2004) reconocen la falta de información en torno a cuáles son, concretamente, los

recursos discursivos que utilizan las educadoras para interactuar con su alumnado, a lo cual nosotras sumamos la particular falta de conocimiento en torno al discurso de las educadoras que se desempeñan con el alumnado de tres o menos años de edad y la particular falta de conocimiento en torno a aquellos recursos discursivos que cumplen con propósitos diferentes a la promoción de aprendizajes y la construcción de las relaciones interpersonales (p.e. atención emocional, promoción de la autonomía, entre otros). En este sentido la guía de observación y el estudio en general contribuyen al reconocimiento y caracterización de algunas de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado que asiste a la Educación Infantil.

Como complemento del punto anterior, Dickinson (2006) sostiene que el efecto positivo de la calidad educativa de las aulas y, por tanto, la propia calidad de aulas, se puede aumentar si se conocen las carácterísticas particulares que adquiere el habla del profesorado en interacción con su alumnado. A lo cual se suman los dichos de Dickinson et al. (2008) a partir de las ideas de Nelson (1996) y Tomasello (1999), quienes sostienen que si las posibilidades de desarrollo del alumnado dependen, especialmente, de los diálogos que éstos establezcan, entonces, se deben detallar los rasgos que adquieren dichas conversaciones, ya que así se estará en condiciones más apropiadas apoyar y contribuir a mejorar la práctica pedagógica del profesorado y, en definitiva, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del alumnado. En este sentido – y si bien la guía está construida desde un prisma del género –, la guía de observación y los resultados derivados de las dos fases de estudio contribuyen al conocimiento sobre los rasgos que adquiere la actividad discursiva, cara a cara, entre las educadoras de Educación Infantil y su alumnado, definiendo a dichas estrategias como potenciales herramientas para analizar su relación con las posibilidades de desarrollo y aprendizaje

del alumnado y con la posibilidad de construir entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Desde el prisma del género, Coffey y Delamont (2000) indican que es difícil justificar que alumnas y alumnos acceden a experiencias educativas diferentes, aludiendo a que se *sabe* que niñas reciben menos atención por parte del profesorado, pero que esta realidad es compleja de argumentar, ya que todavía se sabe poco acerca de cómo es esta menor atención. En esta línea y como se observó en los resultados, la guía de observación ha permitido reconocer y caracterizar, en las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños, los rasgos dialógicos que adquieren las diferencias que establecen al entablar diálogos con niños y niñas. Además, ha permitido, por medio de la identificación de algunas de las creencias de género de las educadoras, analizar cómo la forma en que despliegan sus recursos dialógicos con niñas y niños difiere según sus creencias de género, aportando con elementos que otorgan algunas respuestas al *a qué* se debe que existan diferencias en la forma en que las educadoras entablan diálogos con alumnas por un lado y alumnos por el otro; así como también ha contribuido a mostrar los posibles *efectos* que tiene el uso diferenciado de aquellas estrategias discursivas que son desplegadas cara a cara con niñas y niños en la construcción de entornos educativos de calidad. Todos factores que serán discutidos más adelante, pero que pudieron ser observados en los resultados y que subrayan la necesidad de otorgarle un espacio real y serio a los temas de género en la práctica discursiva del profesorado y en las decisiones y/o cambios que se lleven a cabo a nivel de aula, centro y sistema educativo.

Los resultados indicados hasta el momento nos hacen pensar en la realidad chilena. En primer lugar, los resultados obtenidos están en la línea de aquellos expresados por el

SERNAM (2009), si bien existen matices, producto de que las formas de análisis son diferentes y de que la población de estudio también es distinta, hay una base común: la mayor atención a alumnos que a alumnas. En segundo lugar, los resultados indican la multiplicidad de factores involucrados en la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas con niñas y con niños, lo cual también es destacado por Mathiesen et al. (2013), quienes destacan la multicausalidad de elementos que podrían estar involucrados en la mayor o menor presencia de diferencias entre alumnas y alumnos.

En Chile, la falta de equidad y las desigualdades sociales vinculadas a la educación formal, son reflejo – según autores como Waissbluth (2010) – de politicas de aplicación global, denotando una baja consideración de los procesos que ocurren en el aula y de las particularidades que existen entre los diferentes contextos sociales de una misma nación.

Bajo los enfoques en que nos situamos y particularmente desde la perspectiva de Tharp et al. (2002), equidad, calidad y práctica educativa, la cual para Cubero (2005) es básicamente dialógica, son parte de un mismo proceso. Para Tharp, et al. (2002), la falta de consideración de uno de estos elementos afecta a los demás y, en concreto, afecta la posibilidad de construir espacios de enseñanza y aprendizaje de calidad. En este sentido y desde nuestros intereses, la presencia de desigualdades de género en la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas cara a cara con niñas y niños – tendiendo a fomentar un acceso diferenciado al aprendizaje y a la forma en que se construyen las relaciones del aula, así como la falta de consideración de esta realidad a la hora de tomar decisiones a nivel de institución y sistema educativo – dificultaría, de acuerdo a los dichos de Tharp et al. (2002), la construcción de aulas equitativas, donde

las decisiones de las educadoras y la forma en que seleccionan y despliegan sus estrategias discursivas con su alumnado estén orientadas por las necesidades y rasgos particulares de cada niña y niño y no por estereotipos vinculados a unas y otros.

De esta manera y como lo dijeran Tharp et al. (2002), uno de los elementos que obstaculizaría la construcción de contextos equitativos y de calidad, son las diferencias que tienden a establecer – en nuestro caso – las educadoras al desplegar, cara a cara, sus estrategias discursivas con niñas y con niños, diferencias que – de acuerdo a los resultados – no sólo se definen en términos de cantidad sino que, en algunos casos, también en términos de contenido.

11.1.2. Respecto a las creencias de género que portan las educadoras sobre su alumnado y su relación con las estrategias discursivas que despliegan con niñas y niños.

Para poder cumplir con los propósitos del estudio se debió estudiar las creencias de género que portan las educadoras de la muestra, para ello se les consultó acerca de 32 rasgos susceptibles de ser reflejo de estereotipos de género. Frente a los rasgos consultados las educadoras debían señalar si consideraban que eran propios de niñas, de niños, de ambos o si no se presentaban en niñas y niños de tres o menos años de edad.

En general, los resultados indican una fuerte tendencia de las educadoras a asignar los rasgos consultados como propios de niñas y niños (p.e. cariñosa/cariñoso, solidaria/solidario, cooperativo/cooperativa, inteligente, entre otros), pero pese a la predominancia de esta respuesta también aparecen rasgos que se asocian más con niñas que con niños y viceversa. En el caso de las niñas y a modo de ejemplo el 51% de las educadoras cree que ellas son más delicadas que los niños, el 53% cree que son más

protectoras que sus pares hombres y el 55% que son más rápidas para aprender hablar. Mientras que consideran que los niños son, por ejemplo, más fuertes (45%), arriesgados (45%) y agresivos que sus compañeras (59%), siendo estas tres características las que más predominan como propias de niños.

La existencia de creencias de género compartidas entre las educadoras denota, siguiendo los postulados de Bronfenbrenner (2002) y la propuesta de Colás (2007) y Jiménez (2007, 2011), la presencia de conocimientos generalizados, compartidos entre la muestra de educadoras, lo que nos hace reflexionar sobre la posibilidad de que las creencias comunes pertenezcan, no sólo a las educadoras de la muestra, sino que también a la sociedad y cultura a la cual pertenecen.

La presencia de creencias de género compartidas entre las educadoras de la muestra sugiere algunos interrogantes: ¿cuál es el sentido que las educadoras le otorgan a los rasgos consultados y que las lleva a señalar que dichas características son más propias de niñas que de niños o viceversa?, ¿con qué experiencias de vida se relaciona el sentido que las educadoras le otorgan a los rasgos que asociación a niñas y niños?, ¿qué estructuras afectivas hay detrás de dichas creencias? y ¿cómo se relaciona el sentido que las educadoras le otorgan a sus creencias con los conocimientos de género que se han generalizado en la sociedad? Si bien estas preguntas son complejas de resolver, consideramos que las respuestas que se obtengan pueden dar señales importantes acerca de cómo se van construyendo las creencias de género y los factores que intervienen en dicha construcción, convirtiéndose en un conocimiento que contribuiría a transformar la práctica hacia una práctica educativa libre de estereotipos de género. Esto también fue advertido por Colás y Villaciervos (2007), quienes enfatizan que el conocimiento que se tenga en torno a los estereotipos de género que forman parte de las instituciones de

educación obligatoria es fundamental para entender el proceso de construcción de la identidad de género, a lo cual sumamos que es fundamental para comprender por qué las educadoras distribuyen de manera diferenciada sus estrategias discursivas con niñas y niños.

Ahora bien y retomando los resultados del estudio, la presencia de creencias de género generalizadas entre las educadoras de la muestra, no opaca la complejidad de las mismas y la forma en que éstas se vinculan, ya que los resultados no sólo enfatizan la presencia de creencias generalizadas, sino que también muestran la fragmentación que existe entre las educadoras, fragmentación que también es destacada por el PNUD (2010) como propia de la sociedad chilena. Los resultados exhiben que en las educadoras predomina un pensamiento que considera que tanto niñas como niños pueden tener los rasgos consultados, creencias que se entrecruzan con pensamientos que conciben a niñas y niños como diferentes, lo cual – y de acuerdo con Subirats y Brullet (1988) – ideológicamente implica la realización de diferencias según sea niña o niño con quien se desplieguen las estrategias discursivas.

En esta misma línea y en consonancia con resultados como los de Subirats y Brullet (1988), las educadoras de la muestra, en segundo lugar y ante los 32 rasgos consultados, tienden a asignar los rasgos a niñas y luego a niños. El 26% de las respuestas totales que dan las educadoras atribuyen los rasgos a niñas, mientras que muy por debajo se encuentran aquellas respuestas que asignan los rasgos consultados como propios de niños (13%). Esto conlleva que, cuando las educadoras no consideran que los rasgos consultados son tanto de niñas como de niños, tenderán a asignar los rasgos consultados a niñas y luego a niños.

La mayor asignación de rasgos a niñas que a niños fue advertida por Subirats y Brullet (1988), quienes señalan que esta mayor asignación puede deberse al "(…) doble papel de las mujeres en la sociedad actual, que implica situarlas sobre la doble dimensión tradicional masculina/femenina, mientras los niños siguen siendo considerados únicamente en la dimensión tradicional masculina" (p.141). En definitiva y de acuerdo con las autoras, la mayor asignación de rasgos a niñas crea una imagen de ellas más compleja de interpretar que la de los niños, puesto que se asocian con ellas una mayor diversidad de características.

En esta misma línea y si consideramos los siguientes dos aspectos: (a) que las familias están más abiertas a que las niñas transiten entre rasgos asociados a niños y niñas, mientras que son más reacias a que los niños realicen actividades y adopten conductas tipificadas como de niñas (Eckert y McConnell – Ginet, 2003) y que (b) la asimetría indicada por Eckert y McConnell-Ginet (2003) y la asociación que se establece entre éste concepto y el hecho que el habla del profesorado es reflejo de una valoración diferente de alumnos y alumnas, es factible pensar que la asignación de una mayor cantidad de rasgos a niñas y no a niños también puede ser reflejo de una concepción asimétrica. En concreto, y de acuerdo a los resultados y dichos de las autoras, las niñas pueden adqurir rasgos tipificados como propios de hombres y mujeres, mientras que los niños sólo pueden portar rasgos asociados a los hombres, ya que las características tradicionalmente asociadas a alumnas/mujeres son de un menor valor que las vinculadas a los alumnos/hombres, lo cual contribuiría a explicar la mayor cantidad de rasgos que las educadoras asocian a sus alumnas y no a sus alumnos.

A partir de la complejidad que se aprecia en el análisis de las creencias de género que expresan las educadoras de la muestra y de las relaciones que se establecen entre dichas

creencias, se construyó un modelo en torno a las creencias de género de las educadoras. En este modelo 15 de los rasgos consultados y que son reflejo de las creencias de género de las educadoras se definieron como relevantes, siendo organizados en tres escalas: Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad del alumnado ante las demandas de otras personas. Cada una de las escalas clasifica tanto a las educadoras como a su respuesta, clasificación que permite apreciar el nivel de flexibilidad o rigidez de las creencias de género que manifiestan las educadoras en cada escala.

Del total de 15 rasgos, los ocho que componen la escala Nivel de tradicionalismo presentan las relaciones más significativas con la forma en que las educadoras despliegan sus recursos dialógicos cara a cara con niños y niñas y, como se verá en el apartado siguiente, con la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan. Por tanto y considerando los propósitos del estudio, de ahora en adelante la discusión se centrará en los rasgos que componen la escala Nivel de tradicionalismo y en cómo estos se relacionan con la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias discursivas cara a cara con alumnas y alumnos, lo cual no busca restar relevancia a las creencias de género que manifiestan las educadoras en torno a los rasgos restantes. Punto que será retomado al finalizar el presente apartado**.**

En términos generales, los resultados indican que las educadoras tienden a exhibir, al comparar las tres escalas, las creencias de género más heterogéneas en la escala Nivel de tradicionalismo. Esto significa que las educadoras se debaten entre aquellas que presentan creencias de género más flexibles y menos convencionales y aquellas que exhiben creencias más rígidas y convencionales.

En términos concretos, las primeras tienden a pensar que niñas y niños pueden ser personas arriesgadas, fuertes y agresivas; que las niñas o bien ambos son personas

competitivas (conductualmente) y activas; y que los niños o bien ambos son personas sumisas, ordenadas y temerosas. En contraposición, las segundas, quienes se caracterizan por creencias más rígidas y convencionales, tienden a creer que las niñas son sumisas, ordenadas y temerosas; que los niños son competitivos (conductualmente) y activos y que si los niños son fuertes, agresivos y arriesgados las niñas no pueden tener estas características, viendo a sus alumnas y alumnos como opuestos o diferentes.

Al establecer la relación entre las creencias de género que manifiestan las educadoras en torno a los ocho rasgos que componen la escala Nivel de tradicionalismo con la forma en que despliegan sus estrategias discursivas cara a cara para establecer las relaciones sociales del aula (ERS) y promover la construcción de aprendizajes (EPA), los resultados indican que dichas relaciones son, en su mayoría, significativas, moderadas o débiles e inversas en el caso de las niñas y positivas en el de los niños. Esto se traduce en que aquellas educadoras que tienden a exhibir creencias más rígidas y convencionales exhiben una mayor actividad discursiva con niños, actividad que está compuesta por algunos recursos dialógicos que se ubican bajo las dimensiones construir las relaciones sociales del aula (ERS) y favorecer aprendizajes (EPA). En tanto, las educadoras que se caracterizan por creencias más bien flexibles y menos convencionales presentan un mayor nivel de diálogo con sus alumnas, diálogo que está compuesto por casi todas las estrategias discursivas que se ubican bajo las dimensiones dialógicas promover aprendizajes (EPA) y definir las relaciones del aula (ERS).

A lo enunciado debemos agregar que el hecho que las niñas tengan un mayor acceso a entablar diálogos con las educadoras cuando éstas presentan creencias de género más flexibles y menos convencionales, no significa que los niños estén en una situación de desventaja respecto a sus compañeras, más bien se traduce en que aquellas educadoras

que tienden a portar creencias de género más flexibles y menos convencionales en torno a la escala Nivel de tradicionalismo se caracterizan por un despliegue más equilibrado de sus recursos discursivos (ERS y EPA), dejando entrever – como se argumentara a partir de los dichos de Escalera (2009) – que el género, en alguna medida, pierde importancia en las decisiones que llevan a las educadoras a desplegar sus estrategias dialógicas cara a cara con alumnas o alumnos.

En este sentido, el hecho que sean aquellas educadoras que portan creencias de género más flexibles y menos convencionales quienes exhiban un despliegue de su actividad discursiva más equilibrada entre niñas y niños, nos permité pensar que el grado de equilibrio con que las educadoras entablan diálogos con niñas y niños y aquellas concepciones que definen a niños y niñas como personas que pueden tener las mismas características y alcanzar las mismas capacidades, se constituyen como elementos que podrían conformar parte de la definición de una educación infantil equitativa desde el prisma del género.

No pretendemos reducir el concepto de equidad de género en entornos educativos sólo a éstas ideas, ya que somos conscientes de la complejidad que reviste y de la multiplicidad de elementos que intervienen en el logro de entornos educativos con equidad de género, pero creemos que la presencia de creencias flexibles y no estereotipadas, donde se vea a niñas y niños en igualdad de condiciones y como seres heterogéneos, sumado a una actividad discursiva – educativa (y consciente) que se orienta por las necesidades educativas de niñas y niños y no por su pertenencia a una u otra categoría social, deberían ser elementos que contribuyen a alcanzar contextos educativos de mayor equidad desde una perspectiva de género.

Estos dichos dejan algunos interrogantes respecto a qué se entiende por equidad de género en los contextos educativos destinados a niñas y niños de tres años de edad Si bien consideramos que lo que hemos indicado en el párrafo anterior dá algunas luces al respecto, queda bastante por saber para poder dar respuesta a esta pregunta, ya que la equidad – como ya se sabe – no tiene que ver con un trato igualitario, sino que tiene relación, a grandes rasgos y sin entrar en la discusión, con la consideración de las características, ventajas y desventajas de cada niña y niño, lo cual requiere de un conocimiento profundo sobre la diversidad de contextos en que participa y se educa el alumnado, desde los rasgos que caracterizan a su cultura en general a aquellos que responden a entornos más particulares de participación. En esta línea nos preguntamos ¿cuáles son los elementos fundamentales que se requieren para definir a un contexto educativo como equitativo desde el prisma del género? y ¿es suficiente, para la construcción de entornos éducativos con equidad de género, con la presencia de educadoras que exhiban creencias de género más flexibles y una práctica discursiva más equilibrada? En definitiva ¿qué se requiere para asegurar ambientes educativos libres de estereotipos de género?

A partir de lo que hemos subrayado hasta el momento podemos establecer el vínculo entre las creencias de género que portan las educadoras de la muestra y que influencian las estrategias discursivas que despliegan cara a cara con su alumnado, con aquellas creencias que caracterizan a la sociedad chilena en general, las cuales fueron capturadas por el PNUD (2010).

Aquellas educadoras que tienden a exhibir creencias más rígidas y convencionales en la escala Nivel de tradicionalismo, concibiendo a niñas y niños como diferentes, pueden ser reflejo de las categorías definidas por el PNUD (2010) como machistas y

tradicionales. Estas dos clasificaciones ven a hombres y mujeres como opuestos o diferentes, resaltando su complementariedad a partir de la diferencia.

Por otra parte, las educadoras que presentan creencias más flexibles y menos convencionales también pueden ser reflejo de las creencias de género que caracterizan a la sociedad chilena en general, aunque bajo una realidad más compleja y fragmentada que la que se aprecia en las educadoras que tienden a concebir a alumnas y alumnos como diferentes.

La asignación de ciertos rasgos como propios de niñas y niños (p.e. fuerte, agresiva/agresivo y arriesgado/arriesga) puede ser reflejo, bajo las clasificaciones del PNUD (2010), de un pensamiento de género más pragmático y/o liberal, ya que se caracterizan por pensar que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades. Mientras que la asignación de ciertos rasgos a niñas o a ambos (p.e. competitiva/competitivo) o bien a niños o a ambos (p.e. sumiso/sumisa), puede ser reflejo de una tensión entre representaciones más pragmáticas y liberales y aquellas que se ubican bajo la denominación luchadora.

La tensión aludida se aprecia en que las educadoras se debaten entre considerar que los rasgos son de ambos, reflejando un pensamiento que atribuye las mismas capacidades a hombres y mujeres (pragmática y/o liberal) y atribuir algunos rasgos socialmente más valorados como propios de las niñas (p.e. activas y competitivas) y otros socialmente menos valorados como propios de niños (p.e. sumisos y temerosos), pudiendo reflejar una concepción de las mujeres como superiores a los hombres, ubicándose bajo la categoría que el PNUD (2010) denominó luchadora. Cabe agregar que la superioridad estaría dada porque se le asignan a las alumnas rasgos tradicionalmente asignado a

hombres y no por la presencia de una mayor valoración de los rasgos tradicionalmente asociados a mujeres.

De esta manera, las respuestas que dan las educadoras en torno a los rasgos que componen la escala Nivel de tradicionalismo pueden ser consideradas como reflejo, en alguna medida, de la fragmentación aludida por el PNUD (2010) en torno a las creencias de género que caracterizan a la sociedad chilena, siendo indicativo de un cambio de mentalidad paulatino, complejo y dividido, donde los estereotipos de género no se han erradico, lo cual transforma a la equidad de género en una deuda pendiente.

Estos dichos complementan y refuerzan los argumentos de párrafos anteriores, en los cuales se elucubraba en torno a la posibilidad de que las creencias de género que portan las educadoras pertenezcan a un conocimiento generalizado, no sólo entre las educadoras de la muestra estudiada, sino que también en la sociedad chilena.

A partir de los vínculos expuestos y como lo sostienen Bronfenbrenner (2002), Colás (2007), Coll y Solé (2001), Jiménez (2007, 2011) y Martín y Mauri (2001), la actividad social y discursiva del aula (microsistema) no puede ser estudiada de manera aislada, puesto que está influida y determinada por marcos o sistemas sociales más amplios, los cuales – y siguiendo a Bronfenbrenner (2002) – son reflejo de conocimientos culturales generalizados que ejercen influencia en las características de la actividad que desarollan las personas y en el camino que tome el desarrollo de éstas. A lo cual debemos agregar que la actividad social y discursiva del aula también influye y determina a otros contextos de actividad, lo cual subraya el concepto de *reciprocidad* establecido por Bronfenbrenner (2002), el cual enfatiza el nivel de coherencia con que actúan los diferentes contextos en la reproducción, por ejemplo, de los estereotipos de género.

Al centrar la discusión en la relación entre las creencias de género que manifiestan las educadoras y la forma en que despliegan sus estrategias discursivas al dialogar cara a cara con niñas y niños, los resultados indican, como lo subrayara M.Bajtín, que el habla es ideológica (Silvestri y Blanck, 1993), contribuyendo a definir, en alguna medida, las características que adquiera la actividad discursiva entre las educadoras y su alumnado.

En esta misma línea, y siguiendo los dichos de Jiménez (2007, 2011) a partir de la teoría dialógica de M.Bajtín y los de Wertsch (1988) a partir de los postulados de Vygotsky, la concepción cultural del lenguaje se apreciaría en que las creencias de género que caracterizan a las educadoras en la escala Nivel de tradicionalismo, en cierta medida, contribuyen a definir cómo las educadoras desplegarán sus estrategias discursivas cara a cara con niñas y niños, no sólo en términos de cantidad, sino que también en términos de contenido. A lo cual podemos sumar, en función de los resultados y de las propuestas de Colás y Villaciervos (2007), Jiménez (2011) y Wertsch (1999), que las creencias de género que caracterizan a las educadoras de la muestran median, influencian la selección y forma en que despliegan sus estrategias discursivas con niñas y con niños, lo cual vuelve a destacar el carácter ideológico que Bajtín le atribuye al lenguaje y que es destacado por Silvestri y Blanck (1993).

La concepción del lenguaje como ideológico (Silvestri y Blanck, 1993) y su definición como una herramienta cultural fundamental (p.e. Wertsch, 1988), constituye a las creencias de género que manifiestan las educadoras de la muestra y a las que se relacionan con la forma en que despliegan algunas de sus estrategias discursivas cara a cara con niñas y niños, en un medio privilegiado para generar cambios en la práctica pedagógica de las educadoras que se desempeñan con el alumnado que asiste al Primer

Ciclo, en la formación de niñas y niños, así como para incentivar nuevas investigaciones.

En primer lugar y siguiendo las ideas expuestas por el PNUD (2010), al reconocer, concretamente, algunas de las creencias de género que manifiestan las educadoras y cuáles de ellas se relacionan de manera significativa con la forma en que distribuyen algunas de sus estrategias discursivas con niñas y con niños, se está identificando la forma en que las creencias de género de las educadoras influencian los diálogos que establecen con su alumnado, lo cual se constituye como un instrumento útil para abordar de mejor manera las desigualdades de género que estarían aquejando al Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales y que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, Chile.

En segundo lugar, el reconocimiento de algunas de las creencias de género de las educadoras y la forma en que se relacionan con algunas de las estrategias discursivas que despliegan cara a cara con su alumnado, permite alcanzar una mayor comprensión de las concepciones de género que están determinando las características de la relación que establecen educadoras y alumnado y de las oportunidades a las que acceden niñas y niños, transformándose en un medio útil para intervenir y/o profundizar en el sentido y significado que las educadoras le otorgan a sus creencias, lo cual permitiría alcanzar una comprensión más profunda de dichas creencias y de cómo éstas inciden en sus decisiones pedagógicas.

Por otra parte y en tercer lugar, los resultados permiten hacer hincapié en los dichos de Tharp et al. (2002), en la necesidad de que quienes ejercen la práctica pedagógica deben manejar y utilizar las creencias culturales de la sociedad en que se desempeñan como un medio para contrarrestar las desigualdades sociales, ya que así la actividad social y

particularmente la dialógica entre educadoras y alumnado se transformará en un mecanismo que otorga nuevas y mejores oportunidades.

Si consideramos que las relaciones entre las creencias de género que portan las educadoras son, en alguna medida, generalizables a la población global de educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío, que existe algún grado de similitud entre las creencias que manifiestan las educadoras en torno a la escala Nivel de tradicionalismo y aquellas que caracterizan a la sociedad chilena en general y si abogamos porque las educadoras involuntariamente establecen diferencias en su forma de dialogar con niñas y niños, es que podemos hacer el enlace entre lo señalado y los dichos de Colás y Villaciervos (2007), Jiménez (2011) y Wertsch (1999) en torno a que los estereotipos, tales como los de género, pueden funcionar como herramientas que median las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado sin que éstas sean conscientes de la forma en que seleccionan sus estrategias, del por qué seleccionan una estrategia y no otra, ni por qué la despliegan con niños y no con niñas o viceversa.

Esto constituye a las creencias identificadas en el estudio en un medio que permite otorgarle sentido a los rasgos que adquiere el habla que establecen las educadoras con niñas por un lado y niños por el otro, permitiendo establecer y siguiendo los planteamientos de Tharp et al. (2002), que las creencias definidas como más flexibles y menos convencionales favorecen la construcción de dinámicas educativas más equilibradas desde el prisma del género, promoviendo aulas de una mayor calidad educativa; mientras que las creencias reconocidas como más rigidas y convencionales se erigen como una barrera para la construcción de entornos educativos más equilibrados,

puesto que el acceso a diálogos y experiencias educativas está limitado por lo que culturalmente representa ser alumna y alumno.

Ahora bien, no podemos dejar de hacer referencia al medio a través del cual se capturaron las creencias de género: el cuestionario. Como se indicó en la sección 8.1.4, dos de las principales razones que nos llevaron a capturar las creencias de género de las educadoras a través de un cuestionario son el tamaño de la muestra y el tiempo disponible para desarrollar el estudio. Si bien consideramos que estas son dos buenas razones para haber optado por un cuestionario, se es consciente que no es el medio idóneo para capturarlas, ya que no permite profundizar en el sentido y significado que las educadoras le otorgan a sus creencias, no permite explicar las relaciones que se aprecian entre dichas creencias y cierra toda posibilidad de que emerjan otras creencias que podrían constituirse como significativas para los propósitos del estudio. En este sentido, instamos a profundizar en el conocimiento en torno a las creencias de género de las educadoras a través de análisis abiertos, donde se exploren nuevas creencias y se profundice en torno a su sentido y significado, al igual que sobre sus relaciones y efectos educativos.

Por último y pese a las críticas que pueda generar el uso de un cuestionario para capturar las creencias de género de las educadoras, los resultados en torno a las creencias de género y su relación con las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado, se transforman en un incipiente y primer conocimiento para poder profundizar y explicar, de mejor manera, las creencias que portan las educadoras, sus significados, similitudes, relaciones y diferencias.

11.1.3. Respecto a la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras y su relación con las creencias de género y las estrategias discursivas que despliegan con niñas y niños.

Como se ha indicado, para poder dar respuesta al objetivo principal de investigación ha sido necesario establecer propósitos específicos. En este apartado se abordan aquellos que buscan conocer la calidad de proceso que caracteriza a las aulas en que se desempeñan las educadoras que participaron de la segunda fase del estudio, aquellos que refieren a la relación entre la calidad de proceso y la forma en que las educadoras distribuyen las estrategias discursivas que utilizan para dialogar cara a cara con niñas y niños y a aquellos que buscan conocer la relación entre calidad de proceso y las creencias de género que portan las educadoras.

Los resultados indican que en general la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra y a las que asiste el alumnado de tres o menos años de edad es Mínima. Esto significa que se cubren las necesidades básicas que requiere el alumnado de tres o menos años de edad, pero con un débil fomento de su desarrollo. Este resultado es coincidente con la tendencia que han mostrando en cuanto a calidad las aulas destinadas al Primer Ciclo de Educación Infantil en Chile, tanto en la medición de la calidad en general como en la calidad de proceso (p.e. Herrera et al., 2006).

Pese a establecer como tendencia que la calidad de proceso de las aulas es Mínima, los resultados subrayan la complejidad de esta realidad, ya que la calidad de proceso sufre variaciones considerables sobre todo según la institución a la que nos refiramos, según el tipo 0de educadora y de acuerdo a la sub escala e ítem al cual se aluda, lo cual es indicativo de la dificultad y diversidad de elementos que se entrecruzan en la

construcción de contextos educativos de calidad destinados a la primera infancia, destacando, por ejemplo, elementos propios de los procesos del aula (p.e. educadoras, tipos de actividades, etc.,), así como otros que responden a un marco social más amplio, a sus políticas y formas de guiar los procesos (p.e institución educativa).

Estos resultados sugieren a lo menos tres elementos: (a) el interés por identificar y analizar, con mayor profundidad, aquellos factores que se definen como fundamentales para construir entornos educativos de calidad, no sólo a nivel de aula (microsistema), sino que también en los marcos sociales superiores (meso y macrosistema); (b) a partir de los dichos de Dickinson (2003) y Lambert (2003), ambos citados por Dickinson (2006), elaborar instrumentos que respondan a fines particulares, para así identificar aquellos elementos que podrían estar involucrados en el logro de la calidad educativa y en las posibilidades de desarrollo del alumnado; y (c) como se deduce a partir de los dichos de Dickinson (2006), considerar la posibilidad de construir instrumentos que respondan a las particularidades de cada realidad, permitiendo profundizar las definiciones generales de calidad educativa (p.e. ITERS-R o ECCERS-R).

Los resultados relativos a la correlación entre la calidad de proceso de las aulas y la forma en que las educadoras despliegan sus estrategias dialógicas (ERS y EPA) con su alumnado en general, indican, en primer lugar, que aquellas educadoras que exhiben un mayor nivel de uso de sus estrategias dialógicas orientadas a definir las relaciones interpersonales del aula (ERS), cara a cara, con su alumnado se caracterizan por trabajar en aulas que presentan una menor calidad de proceso total y en la sub escala Esuchar y Hablar que aquellas educadoras que exhiben un menor nivel de uso de la dimensión para definir las relaciones de aula (ERS). Respecto a la dimensión de estrategias discursivas orientadas a promover aprendizajes (EPA), los resultados indican que no se

sabe cómo el despliegue de dicha dimensión discursiva se relaciona con la calidad de proceso que exhiben las aulas en que se desempeñan las educadoras. El hecho que no se sepa cómo se relaciona la calidad de proceso con las estrategias discursivas que utilizan las educadoras para promover aprendizajes en su alumnado en general, se podría deber a tres posibles razones, de las cuales las dos primeras consideramos que también son válidas para explicar la ausencia de relaciones significativas entre los recursos orientados a construir las relaciones interpersonales del aula (ERS) y las sub escalas Actividades e Interacción.

En concreto, la primera razón que a nuestro juicio permitiría explicar la ausencia de correlaciones entre los factores antes indicados, es la falta de heterogeneidad en los promedios totales de calidad de proceso que caracteriza a los contextos educativos en que se desempeñan las educadoras y a los que asiste al alumnado. Como segunda razón, esgrimimos que la muestra puede ser pequeña para ver ciertas relaciones y, en tercer lugar, siendo una razón válida sólo para la ausencia de correlaciones significativas entre la calidad de proceso y las estrategias discursivas que despliegan las educadoras para favorecer aprendizajes (EPA) en su alumnado, está el hecho que estos recursos presentan un notorio menor despliegue que aquellos orientados a definir las relaciones del aula (ERS), lo cual puede funcionar como un factor que inhibe la presencia de correlaciones significativas entre dichos recursos discursivos (EPA) y la calidad de proceso. A lo cual cabe sumar que las estrategias para promover aprendizajes (EPA) pesquisadas en el estudio pueden no ser las más relevantes para promover ambientes con calidad de proceso o bien que falte incorporar otro tipo de recursos que no se observó en el período registrado.

Desde el prisma del género, los resultados indican que las educadoras que muestran un mayor nivel de uso de estrategias para construir las relaciones sociales del aula (ERS) y promover aprendizajes (EPA) en niños trabajan en aulas que presentan un menor nivel de calidad de proceso que aquellas aulas en que se desempeñan educadoras que presentan una mayor actividad discursiva con niñas, tanto para definir las relaciones sociales del aula (ERS) como para favorecer sus aprendizajes (EPA).

Al profundizar los resultados, la correlación inversa entre los recursos destinados a construir las relaciones del aula (ERS) con niños y la calidad de proceso puede deberse a que las estrategias discursivas que despliegan las educadoras con ellos (IPCD, ISC, ESC y D) y que más correlacionan con la calidad se caracterizan por ser enunciaciones a través de las cuales las educadoras dejan clara su intención y muestran una baja preocupación por el efecto de sus dichos en los niños, siendo más jerárquicas y menos cercanas en la relación que construyen con ellos. Estos resultados – como hemos indicado – son coherentes con los de Chen y Rao (2011), quienes concluyen que la interacción profesorado – alumnos suele ser más bien negativa y neutral, a lo cual Hamre y Pianta (2001) suman que, a futuro, ésta relación más negativa con niños debería dificultar su adaptación a las demandas educativas y poner en juego sus posibilidades de éxito académico.

De este modo, y en función de las conclusiones de Hamre y Pianta (2001), la correlación inversa entre las ERS que se despliegan cara a cara con niños y la calidad de proceso se debería a que dichas estrategias fomentan la construcción de relaciones que tienden a ser más lejanas y negativas, ya que las educadoras tienden a mostrar una menor preocupación por el efecto de sus dichos en los niños, lo cual puede dificultar – de acuerdo con Hamre y Pianta (2001) – su adaptación al entorno escolar y su

rendimiento acadadémico; pudiendo obstaculizar la construcción de ambientes educativos de calidad, puesto que – y a partir de la definición de Cryer (2006) y Tharp et al. (2002) – éstos no se caracterizarían por favorecer el desarrollo y aprendizaje positivo de todo el alumnado.

En cambio, el hecho que las estrategias dialógicas que las educadoras despliegan con sus alumnas para definir las relaciones del aula correlacionen de manera positiva con la calidad de proceso, podría deberse a que son reflejo de un mayor esfuerzo y preocupación por parte de las educadoras en el efecto que tendrán sus enunciados en las niñas (RP, IPCF, EPCF y PD), tendiendo a mostrarse más cercanas e igualitarias en la relación. En este sentido, Chen y Rao (2011) también concluyen que el profesorado construye relaciones más positivas y escasamente conflictivas con sus alumnas, lo cual y de acuerdo al planteamiento de Hamre y Pianta (2001) debería predecir una mayor adaptación de las niñas a las demandas escolares, así como un posible mejor rendimiento académico.

De esta manera, pareciera que las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con sus alumnas se constituyen como estrategias que tienden a favorecer la construcción de aulas con calidad de proceso, lo cual explicaría la correlación positiva, puesto que y siguiendo los argumentos y conclusiones de Hamre y Pianta (2001), dichas estrategias se caracterizarían por construir relaciones más cercanas y menos conflictivas, propiciando una actitud favorable a los requisitos escolares y hacia el aprendizaje.

Hasta el momento, los argumentos esgrimidos permiten entender, en parte, por qué las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas

correlacionan positivamente con la calidad de proceso y aquellos que se despliegan cara a cara con niños exhiben una correlación inversa con la calidad de proceso.

En esta misma línea, el hecho que las estrategias discursivas que despliegan las educadoras cara a cara con niños para definir las relaciones de aula (p.e. ISC, IPCD y D) exhiban una correlación inversa con la calidad de proceso, se puede deber, no sólo a que son reflejo de una relación más lejana y jerárquica, mostrándose como menos propicias para favorecer contextos de enseñanza y aprendizaje, sino que también a que la mayoria de los recursos que las educadoras despliegan cara a cara con niños y que correlacionan inversamente con la calidad están asociados positivamente a creencias de género más rígidas y convencionales, concibendo a los niños como personas activas, competitivas y, potencialmente, como personas fuertes, agresivas y arriesgadas; creencias que también están asociadas a una distribución menos equilibrada, entre niñas y niños, de las estrategias discursivas destinadas a construir las relaciones interpersonales del aula.

Esta imagen de los niños podría llevar a las educadoras a concentrar su atención en la conducta de ellos y posiblemente a establecer que la forma más eficaz de lograr que los niños adquieran las conductas y actitudes que ellas desean, sea por medio de enunciados claros y precisos (p.e. D, ISC e IPCD), ya que al considerar que lo niños son, por ejemplo, activos, competitivos y posiblemente agresivos, la construcción de diálogos más cercanos y amigables podría poner en juego su autoridad, el logro de sus propósitos y, en definitiva, la forma en que a su juicio se favorece un ambiente de enseñanza y aprendizaje, concepciones y estrategias que de acuerdo a los resultados y a partir de la revisión que realiza Dickinson et al. (2008), se tornarían contraproducentes para

favorecer el aprendizaje del alumnado y, por tanto, para construir contextos educativos de calidad.

Por el contrario, las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas para definir las relaciones del aula y que exhiben una correlación positiva con la calidad (p.e. EPCF, IPCF, RP y PD), correlacionan también, en el caso de las niñas, inversamente con la escala Nivel de tradicionalismo. Esto significa que el mayor nivel de uso de estas estrategias con niñas, no sólo se vincula con la construcción de relaciones más cercanas e igualitarias, las cuales se muestran como más favorables para crear contextos basados en la enseñanza y aprendizaje, sino que también se relaciona con creencias de género más flexibles y menos convencionales, y con un mayor equilibrio en la distribución de las estrategias discursivas entre niñas y niños. A modo de ejemplo, dentro de las creencias de género definidas como más flexibles y menos convencionales está el creer que tanto niñas como niños son personas fuertes, agresivas y arriesgadas.

A partir de lo indicado, es factible pensar que la tendencia de algunas educadoras a creer que niñas y niños pueden tener las mismas características las puede llevar a centrar su atención tanto en la conducta de sus alumnas como de sus alumnos, exhibiendo una distribución más equilibrada de las estrategias discursivas que despliega cara a cara, lo cual también las llevaría a desplegar recursos dialógicos orientados a construir relaciones más cercanas e igualitarias (p.e. EPCF, IPCF, RP y PD), los que se constituirían, bajo la concepción de las educadoras, como estrategias que les permiten construir o por lo menos favorecer aulas basadas en la enseñanza y aprendizaje. Tendemos a pensar que esta concepción de las educadoras, en alguna medida, sería efectiva, puesto que el mayor uso de estas estratgias discursivas y de acuerdo a lo que se

ha planteado en la literatura (p.e. Castellà et al., 2007; Hamre y Pianta, 2001), favorecería que las educadoras construyeran relaciones con su alumnado que favorecen aulas cuyo centro esté en la enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, pero respecto a las estrategias dialógicas orientadas a promover aprendizajes (EPA), todos los recursos discursivos que las educadoras despliegan con niñas para favorecer aprendizajes (PSC, PD, PC, PR, ELA y EIA) correlacionan positivamente con la calidad de proceso, recursos que a su vez, exceptuando el caso de las preguntas divergentes (PD), exhiben una correlación inversa con la escala Nivel de tradicionalismo. Esto se traduce en que el mayor nivel de uso de dichas estrategias discursivas (EPA) cara a cara con niñas es reflejo de que las educadoras tienden a caracterizarse por creencias de género más flexibles y menos convencionales y que se desempeñan en aulas que presentan un mayor nivel de calidad de proceso.

No obstante y como ha sido la tendencia, no se trata que aquellas educadoras que muestran un mayor nivel de uso de estrategias discursivas cara a cara con niñas se desempeñen automáticamente en aulas de un mayor nivel de calidad de proceso y exhiban creencias de género más flexibles y menos convencionales, más bien significa que las educadoras que tienden a presentar creencias de género más flexibles y menos convencionales muestran una tendencia a distribuir sus estrategias para promover aprendizajes de manera más equilibrada entre niñas y niños, distribución equilibrada que creemos tiende a asociarse levemente a contextos educativos de mayor calidad de proceso.

En relación a las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niños para promover aprendizajes (EPA), sólo algunas de ellas correlacionan significativamente con la calidad de proceso, correlación que es inversa y moderada

(PD) o débil (PSC, PC, PR y EIA). A su vez, estos recursos correlacionan positivamente con la escala Nivel de tradicionalismo. Esto significa que el mayor nivel de uso de dichas estrategias dialógicas con niños es indicativo de que las educadoras tienden a manifestar creencias de género más rígidas y convencionales y que se desempeñan en aulas que exhiben un menor nivel de calidad de proceso.

Así y al igual que para las estrategias discursivas orientadas a construir las relaciones de aula (ERS), pareciera que aquellas educadoras que manifiestan creencias de género más flexibles y menos convencionales, es decir, que tienden a considerar que tanto niñas como niños pueden tener las mismas características y capacidades, llevándolas a distribuir sus estrategias discursivas de manera más equilibrada, se desempeñan en aulas de un mayor nivel de calidad de proceso que aquellas que tienden a caracterizarse por creencias de género más rígidas y convencionales, las cuales distribuyen sus recursos discursivos para favorecer aprendizajes de manera más desequilibrada, favoreciendo a niños por sobre las niñas.

Dentro del conjunto de resultados, consideramos relevante destacar que la intensidad de la relación entre la calidad de proceso y las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niños para favorecer sus aprendizajes y aquellas que utilizan con niñas, es notoriamente mayor en el caso de las últimas. Mientras que la intensidad de la correlación entre la calidad de proceso y los recursos destinados a construir las relaciones de aula tiende a ser mayor en el caso de los alumnos que en el de las alumnas.

Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant y Clifford (2000), entre otros factores, analizaron en qué medida la calidad del contexto educativo se constituye como un factor especialmente importante para el desarrollo de niñas y niños según su sexo, de acuerdo

a su situación de pobreza y en función de su pertenencia a etnias minoritarias. Burchinal et al. (2000) concluyen que la calidad de la atención se relaciona positivamente con el desarrollo de todo el alumnado que asiste a centros de educación infantil, siendo un factor especialmente protector del desarrollo de niñas y niños que pertenecen a minorias étnicas.

Las conclusiones de Burchinal et al. (2000) nos permiten construir dos ideas en función de nuestros resultados:

(a) Los ambientes educativos de mayor calidad de proceso – en los cuales las educadoras tienden a caracterizarse por creencias de género más flexibles y menos convencionales y a distribuir sus recursos discursivos de manera más equilibrada – deberían favorecer en mayor medida el desarrollo de niñas y niños que aquellos contextos de menor calidad de proceso, en los que las educadoras exhiben una distribución más desequilibrada de sus estrategias discursivas y creencias de género más rígidas y convencionales.

(b) La mayor correlación entre calidad de proceso y estrategias promotoras de aprendizaje que se despliegan cara a cara con niñas, y calidad de proceso y recursos discursivos para establecer las relaciones de aula cara a cara con niños, se debería a que niñas y niños, dependiendo del tipo de estrategia discursiva que despliegan las educadoras con ellas y ellos, se constituyen como grupos sociales particularmente en riesgo. En concreto, al ser las niñas quienes tienden a estar en una desventaja respecto a sus pares hombres en el acceso a estrategias discursivas que favorezcan su aprendizaje, el acceso a ambientes de mayor calidad de proceso – y siempre siguiendo las ideas de Burchinal et al. (2000) – las protegería de éste menor acceso y, en consecuencia, las protegería de los estereotipos sociales de género y de la posibilidad de ver reducidas sus

oportunidades de desarrollo. Respecto a los niños, al ser ellos quienes tienden a estar expuestos a una mayor cantidad de diálogos orientados a controlar su conducta – diálogos que se caracterizan por ser más bien negativos, neutrales y/o conflictivos, exhibiendo una relación inversa con la calidad de proceso – los transformaría en un grupo particularmente en riesgo. En otras palabras, los ambientes educativos de menor calidad se definirían como un especial potenciador de relaciones negativas, neutrales y/o conflictivas con niños, exponiéndolos, especialmente, a situaciones de riesgo que no contribuirían, como indican Hamre y Pianta (2001), a su adaptación y éxito escolar.

Bajo los enfoques en que nos situamos y de acuerdo a la definición de calidad de proceso propuesta por D.Cryer (2006) y de la concepción de calidad educativa de Tharp et al. (2002), la actividad del aula, la cual según Cubero (2005) es eminentemente dialógica, es la clave para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje y para construir entornos educativos de calidad.

A partir de lo que se ha destacado, los resultados permiten dar respuesta, en alguna medida, a las inquietudes expresadas en la literatura (Dickinson, 2006; Hesse – Biber, 2010a; Thomason y La Paro, 2009), transformándose en un aporte a la práctica educativa de las educadoras que se desempeñan con niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil y en un aliciente para futuras investigaciones.

De acuerdo con Dickinson (2006) si se conoce con mayor precisión las características de los diálogos que mantienen profesorado y alumnado se puede aumentar los efectos positivos de la calidad educativa, a lo cual Nelson (1996) y Tomasello (1999), ambos citados por Dickinson et al. (2008), suman que el desarrollo de las personas es producto, principalmente, de los diálogos que éstas entablan, dichos que llevan a Dickinson et al.

(2008) a sostener la necesidad de estudiar, en detalle, el habla del profesorado de Educación Infantil.

En este sentido, el estudio identifica y caracteriza – desde una perspectiva de género – dos elementos que se constituyen como relevantes en la construcción de aulas de calidad para el alumnado que asiste a los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bio-Bío: (a) algunas estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado y (b) algunas creencias de género que manifiestan las educadoras.

A su vez, los resultados dan algunas luces sobre algo ya propuesto por Dickinson (2006) y Thomason y La Paro (2009), la necesidad de ampliar y profundizar el concepto de calidad propuesto por D. Cryer (2006) y colaboradores, ampliación y profundización que se daría – según Dickinson (2006), quien sigue los dichos de Dickinson (2003) y Lambert (2003) – por medio de la construcción de herramientas que aborden elementos específicos de la actividad educativa y que complementen las de medición general (p.e. ITERS-R). Esto transforma a la guía de observación, pese a que requiere mejoras, en una primera propuesta para profundizar y ampliar, desde una mirada de género, en el conocimiento en torno a los elementos que intervienen en el proceso de construcción de aulas de calidad destinadas al alumnado que asiste al Primer Ciclo.

En esta misma línea, los resultados también reconocen – desde una perspectiva de género –que la forma en que algunas de dichas estrategias se distribuyen, es decir, si estan dirigidas a niñas o niños, el contenido de las mismas, así como las creencias de género que portan las educadoras que despliegan dichos recursos dialógicos, se transforman en elementos relevantes de considerar a la hora de buscar construir aulas de calidad; lo cual – y siguiendo a Tharp et al. (2002) y Thomason y La Paro (2009) – no

hace más que destacar la diversidad de dimensiones que componen y definen a un entorno educativo como de calidad.

Lo indicado destaca uno de los dichos de Hesse – Biber (2010a) y es que los resultados permiten elevar el nivel de relevancia de los estudios de género vinculados a la educación infantil, puesto que establecen el vínculo con una de las metas más deseadas por las sociedades de cultural occidental, el logro de una educación de calidad. Esto subraya, a los menos, dos aspectos: (a) la necesidad de otorgarle una relevancia real a las desigualdades de género y a la complejidad del fenómeno y (b) la necesidad de incorporar una visión de género a la concepción de calidad educativa destinada a la primera infancia.

A partir de lo que se ha discutido, las creencias de género, al igual que posiblemente otras formas de creencias, se constituyen – para este estudio – en parte del núcleo explicativo de los rasgos que adquieren las estrategias discusivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado y de la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan, lo cual adquiere mayor relevancia al considerar los enunciados de Tharp et al. (2002) en torno a las creencias de género. Tharp et al. (2002) subrayan que las creencias de género están dentro de las representaciones de mayor influencia en los entornos de actividad humana, las cuales fácilmente afectan, en nuestro caso, las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan.

Creemos pertinente mencionar que sólo se han seleccionado aquellas sub escalas de la ITERS-R que están directamente relacionadas con la calidad de proceso y con los propósitos de la guía de observación. Esto genera un vacío respecto a cómo la guía de observación y las creencias de género que portan las educadoras de la muestra se

relacionan con todas las dimensiones que componen la escala de calidad, existiendo un particular desconocimiento sobre cómo estos elementos se relacionan con la calidad estructural del aula.

Por último y de acuerdo a los resultados no todas las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas por un lado y niños por el otro se constituyen como significativas al asociarlas a la calidad de proceso de las aulas, al igual que al asociar las estrategias discursivas en general, sin distinguir según estén dirigidas a niñas o niños, no todas se asocian significativamente a la calidad de proceso. Estos resultados – y siguiendo las ideas Dickinson et al. (2008) –permiten saber qué estrategias o formas de habla se deben priorizar y promover para favorecer contextos de enseñanza y aprendizaje con calidad de proceso en las aulas destinadas al alumnado que asiste al Primer Ciclo de Educación Infantil.

11.1.4. Respecto al vínculo entre las estrategias discursivas de las educadoras, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan. Un modelo explicativo de la calidad de proceso.

En este apartado nos referiremos al objetivo principal de la investigación, el cual busca explorar y analizar la relación entre las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan.

A partir de la literatura, se han planteado como hipótesis que las creencias de género de las educadoras funcionan como mediadoras de la forma en que despliegan sus estrategias discursivas al dialogar cara a cara con niñas y con niños y que las creencias de género y la manera en que las educadoras utilizan sus recursos dialógicos con niñas y

con niños se relacionan de manera relevante con la calidad de proceso de las aulas en que trabajan y a las cuales asiste el alumnado de tres o menos años de edad.

De acuerdo a los resultados se ha podido dilucidar cómo se producen dichas relaciones. Se ha determinado qué creencias de género se relacionan sgnificativamente con las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas por un lado y niños por el otro, identificando tanto el sentido como la intensidad de dicha relación; y se ha identificado y analizado qué creencias de género y qué estrategias discursivas, según se desplieguen con niñas o con niños, se erigen como significativas para la construcción de contextos educativos con calidad de proceso, subrayando tanto el sentido como la intensidad de las relaciones. Además, se presume que el equilibrio con que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas al dialogar cara a cara con niñas y con niños se constituye como relevante dentro de las diferentes correlaciones y, por tanto, en la construcción de aulas de mayor calidad de proceso.

Respecto a este último punto y siguiendo las ideas de Escalera (2009), las educadoras que se caracterizan por un mayor equilibrio en la distribución de sus recursos dialógicos entre niñas y niños son reflejo de que el género pierde importancia dentro de las decisiones pedagógicas que toman y que las llevan a desplegar sus recursos discursivos de una u otra manera, siendo indicativo de creencias de género que tienden a ser más flexible y menos convencionales.

A partir de estos resultados se creó un modelo explicativo de la calidad de proceso de las aulas analizadas en el estudio. Si bien un análisis como el utilizado parece artificial, puesto que implica probar y ajustar múltiples modelos y escoger aquel que mejor permita explicar las relaciones de acuerdo a los referentes teóricos en que nos situamos, creemos que el aporte del modelo radica en que destaca las variables que se definen

como predictoras de la calidad de proceso de las aulas en que se desempeñan las educadoras de la muestra, variables que – y siguiendo las ideas de Thomason y La Paro (2009) – son indicio de la necesidad de explorar y potencialmente incorporar, desde una perspectiva de género, nuevas dimensiones a los elementos que definen a los entornos educativos del Primer Ciclo como espacios con calidad de proceso.

Dicho esto, el modelo explicativo de la calidad de proceso se compone de ocho variables predictoras, siendo dos de ellas (número de niñas y de niños presentes en el aula) concebidas como supresoras.

Una de las variables que predice la calidad de proceso de las aulas de manera directa, es el conjunto de estrategias discursivas que están bajo la dimensión de estrategias discursivas orientadas a construir las relaciones sociales del aula (ERS) y que se despliegan con niñas, exhibiendo una correlación significativa e inversa con la calidad de proceso de las aulas. A nuestro juicio la capacidad predictora de dicha variable y la forma en que se correlaciona con la calidad de proceso podría deberse a las siguientes razones.

Respecto a la capacidad predictora, y de acuerdo a las ideas que se han elaborado a partir de las conclusiones de Burchinal et al. (2000), pareciera que si bien los niños están expuestos a diálogos más lejanos y jerárquicos con las educadoras que sus compañeras, la constante desventaja de las niñas frente al acceso a diálogos (ERS y EPA) con las educadoras adquiere una mayor fuerza en la predicción de la calidad de proceso, puesto que se constituye como un grupo social que está en una mayor situación de riesgo que sus pares hombres, ya que son ellas quienes, sistemáticamente, ven reducidas sus posibilidad de diálogo con las educadoras.

Respecto a la forma en que se correlaciona la dimensión de estrategias discursivas para construir las relaciones sociales del aula con niñas (ERS) y la calidad de proceso, pareciera que la tendencia de las educadoras a usar rescursos discursivos que denotan una mayor cercanía e igualdad en la construcción de las relaciones sociales con niñas no es suficiente para contrarrestar el efecto negativo, de la notoria privilegiación de recursos orientados a construir las relaciones interpersonales con el alumnado, en la calidad de proceso. Estos dichos se sustenta en las ideas de Dickinson et al. (2008), quienes – a partir de la recopilación de una serie de investigaciones – indican que el uso desmedido de estrategias para definir las relaciones del aula puede funcionar como un elemento contraproducente para la promoción de contextos educativos positivos.

A este conjunto de argumentos se suma que, dentro de las estrategias discursivas que las educadoras privilegian con sus alumnas para construir las relaciones del aula, las cuales tienden a reflejar una relación más amigable e igualitaria, no se encuentran una serie de recursos que son reconocidos como potenciadores de ambientes aptos para la enseñanza y el aprendizaje, nos referimos al modelado y la retroalimentación (Slider et al., 2006). La falta de uso de éste tipo de estrategias, así como de otras, podría inhibir que la tendencia de las educadoras a establecer relaciones positivas con las niñas contrarreste el efecto negativo de los rasgos que adquiere la relación educadora – alumnado en la calidad de proceso.

Otro factor predictor de la calidad de proceso de las aulas es el conjunto de estrategias que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños y que se ubican bajo la dimensión de recursos discursivos para promover aprendizajes (EPA). En el caso de las estrategias que se despliegan con niñas, la relación es positiva; en tanto que con niños es

inversa. Además, la relación entre dicha dimensión dialógica y la calidad de proceso es más intensa cuando se despliega con niñas que cuando se usa con niños.

El hecho que la relación sea más intensa en el caso de las niñas que en el de los niños se puede deber, y como ya se argumentó a partir de los dichos de Bruchinal et al. (2000), a que al ser las niñas quienes están, sistemáticamente, en una desventaja respecto a sus pares hombres en el acceso a estrategias discursivas que favorezcan su aprendizaje, el acceso a ambientes de mayor calidad de proceso las protegería de éste menor acceso y, por tanto, las debería proteger de la posibilidad de ver reducidas sus oportunidades de desarrollo.

Ahora bien, el hecho que tanto las estrategias promotoras de aprendizajes que se despliegan con niños como aquellas que se usan con niñas exhiban una relación significativa con la calidad de proceso, es indicativo de la importancia que reviste la construcción de contextos educativos basados en la promoción de aprendizajes. Aunque esta relevancia sólo se produce desde una perspectiva de género, ya que al establecer la relación en general de las estrategias discursivas para promover aprendizajes que las educadoras despliegan cara a cara con su alumnado con la calidad de proceso de las aulas, dicha asociación no alcanza a ser significativa, elemento que se constituye como pendiente de investigar.

Lo señalado implicaría – desde una perspectiva de género y siguiendo las ideas de Dickinson et al. (2008) – que sólo cierto tipo de estrategias discursivas para promover aprendizajes en niñas y niños se definen como relevantes en la construcción de aulas con calidad de proceso. Estos dichos se basan en cómo se correlaciona la calidad de proceso con las estrategias para favorecer aprendizajes que las educadoras despliegan con niñas y con niños. La asociación inversa que se aprecia entre los recursos

promotores de aprendizajes que se usan con niños y la calidad de proceso se debería a que un mayor nivel de actividad discursiva con niños implica un menor nivel de atención al aprendizaje de las niñas. En cambio, la relación positiva entre la promoción de conocimientos en niñas y la calidad de proceso implicaría una distribución más equilibrada, entre niñas y niños, de las estrategias orientadas a favorecer el aprendizaje, lo cual resguardaría la posibilidad de las niñas de acceder a diálogos que les permitan ampliar y profundizar sus aprendizajes.

Estos supuestos se basan en que el nivel de desequilibrio con que las educadoras despliegan sus recursos dialógicos con niñas y niños, tanto para promover aprendizajes como para construir las relaciones sociales del aula, se transforma en otra de las variables predictoras de la calidad de proceso, exhibiendo para ambas dimensiones dialógicas una relación inversa.

La relevancia de que el nivel de desequilibrio con que las educadoras despliegan sus recursos dialógicos entre niñas y niños se constituya como una variable predictora radica en los dichos de Tharp et al. (2002), quienes subrayan que el acceso diferenciado de niñas y niños a diálogos educativos genera un acceso diferenciado a las oportunidades de aprendizaje.

De esta manera, el hecho que las educadoras tiendan a distribuir de manera equilibrada sus estrategias discursivas al dialogar cara a cara con niñas y con niños es indicio de que el habla y el actuar de las educadoras no está – y de acuerdo a las ideas extraidas de Escalera (2009) – dominado por estereotipos de género, siendo otros los factores que dominan y definen su habla y actuar. De esta manera, el hecho que las educadoras distribuyan de manera equilibrada sus estrategias discursivas con niñas y con niños se transforma en un elemento que puede ampliar las posibilidades de diálogo de niñas y

niños, pudiendo contribuir a construir contextos educativos, como señalan Tharp et al. (2002), que entregan a niñas y niños experiencias y oportunidades que posiblemente en otros espacios de actividad no tendrían acceso por el sólo hecho de ser niñas o niños.

En esta misma línea, la última variable que aumenta, de manera directa, la capacidad predictiva del modelo sobre la calidad de proceso, es el Nivel de tradicionalismo que manifiestan las educadoras en torno a los ocho rasgos que componen la escala. Son aquellas que tienden a decir que niñas y niños son diferentes, reflejando creencias más rígidas y convencional, las que se desempeñan en aulas de un menor nivel de calidad de proceso que aquellas que tienden a exhibir creencias de género más flexibles y menos convencionales.

Este resultado es coherente con lo expresado hasta el momento, ya que una concepción tendiente a creer que niñas y niños pueden tener las mismas capacidades y cualidades facilita una distribución equilibrada de las estrategias discursivas, inhibiendo el establecimiento de asimetrías en la relación y priorización del alumnado, ya que se les miraría más como personas con rasgos individuales – destacando la heterogeneidad – que como personas pertenecientes a una u otra categoría (niñas versus niños), asignándoles rasgos propios de una categoría y diferentes de la otra.

Ahora bien, el hecho que algunas de las respuestas asociadas a un menor Nivel de tradicionalismo impliquen la posibilidad de asignar rasgos como propios de niñas o de niños (p.e. ordenada/ordenado o activa/activo) muestra la complejidad que revisten las creencias de género, la fragmentación que existe en las creencias de género que caracteriza a la sociedad en que viven las educadoras, así como las múltiples formas y transformaciones que caracterizan a las creencias. Esto sugiere la necesidad de alcanzar una mayor profundización en el conocimiento de las creencias, su sentido y significado.

Las últimas dos variables que aumentan la capacidad predictiva de la calidad de proceso son el número de niños y niñas presentes en el aula. Como se indicara y como se puede apreciar en el Apéndice K, ambas variables actúan como supresoras. Esto significa que por medio de su influencia en la distribución de las estrategias discursivas que despliegan las educadoras cara a cara con niñas y niños, es que ejercen influencia en la calidad de proceso, ya que afinan la capacidad predictora del modelo en torno a la calidad de proceso.

En general no se espera que un factor estructural como el mencionado adquiera un rol relevante dentro de un modelo como el realizado, pero más allá de lo inesperado del resultado e intentado superar la complejidad que reviste su interpretación, tendemos a pensar que su influencia se debe a que son variables que actúan como compensadoras ante la falta de consideración de otras dimensiones de la actividad social que se produce en el aula, tales como la interacción de la educadora con el grupo en general, con grupos pequeños y los intercambios no verbales; a lo cual se suma la falta de consideración de otras dimensiones de la actividad discursiva, ya que sólo se han contemplado los intercambios dialógicos cara a cara y relativos a las relaciones sociales y la promoción de aprendizaje.

A esto debemos agregar que, frente al aumento del número de niñas y de niños en el aula, las educadoras mantienen una mayor actividad discursiva con niños que con niñas (ver gráficos 10.13, 10.14, 10.15 y 10.16), lo cual permite establecer que la sola presencia de más niños en el aula insta a las educadoras a mantener una mayor actividad dialógica, favoreciendo la potencial presencia de una mayor cantidad de posibilidades de diálogo para niñas y niños, lo cual puede aumentar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje del alumnado. Estos supuestos permitirían entender por qué el número de

niñas exhibe, como variable supresora, una relación inversa con la calidad de proceso; mientras que el número de niños, como variable supresora, presenta una relación positiva.

En definitiva, el conjunto de variables señaladas logra explicar el 69% de la varianza de la calidad de proceso en la muestra de estudio, en tanto que explica el 66% de la varianza de la calidad de proceso en la población de educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de los Jardines Infantiles convencionales que reciben fondos públicos en la Región del Bío-Bío.

En relación a este último punto, llama la atención lo alto del porcentaje de la varianza que logra explicar el modelo. Frente a esto tendemos a pensar en dos posibles explicaciones. En primer lugar, puede deberse a que las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y con niños surgen de un proceso de análisis cualitativo abierto y en constante diálogo con lo referentes teóricos, siendo reflejo de una realidad particular, de un momento determinado dentro de la jornada educativa y que, al desarrollar la segunda fase del estudio, respetó ciertos elementos característicos del contexto en que se desempeñaban las educadoras de la fase cualitativa.

En segundo lugar, puede deberse a que el modelo está sobreajustado. Esto significa que los datos están demasiado ajustados a una realidad particular, lo que provocaría que la aplicación del modelo a otra muestra pueda sufrir variaciones relevantes. De este modo, las variables que para la calidad de proceso de las aulas en que se desempeña la muestra de educadoras se definen como significativas – al estar sobreajustadas – podrían no ser significativas para otras muestras o bien no adquirir el mismo nivel de significación. En

este sentido, una modelo más simple, con menos variables – y aunque prediga menos – debería ser más estable en otras muestras.

A estas reflexiones se suma – tal como lo hemos estado diciendo – que el género es una construcción compleja y dinámica (Bengoechea, 2011) y que la interacción diferenciada que el profesorado establece con alumnas y alumnos no sólo se debe a que éstos pertenecen a uno u otro sexo, sino que también a otros factores (Jones y Dindia, 2004). Estos dichos, pero por sobre todo los de Jones y Dindia (2004), nos hacen reflexionar en torno a la posibilidad de que los datos estén sobreajustados, ya que – y al igual que Jones y Dindia (2004) – creemos que las diferencias que establecen las educadoras al dialogar cara a cara con niñas y con niños se debe a otros factores que están operando detrás de esta diferenciación y no exclusivamente a su pertenencia a uno u otro sexo. Factores que pueden ser diversos, tales como las creencias de género que portan las educadoras, sus concepciones pedagógicas, sus creencias vinculadas a la clase social y etnia del alumnado, sus expectativas hacia cada alumna y alumno, entre otras.

Es a partir de lo señalado, que la relevancia del modelo, a nuestro parecer, no gira en torno a su capacidad predictiva, sino que en torno a cada uno de los factores que se constituyen como significativos dentro de la calidad de proceso de las aulas, destacando la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre dichas variables, sobre otras potenciales variables (p.e. etnia, nivel socioeconómico, etc), así como en el tipo de relación que pueda existir entre ellas. En este sentido, compartimos los dichos de Subirats y Brullet (1988) cuando señalan que “Dada la inexistencia de estudios similares anteriores para la población observada, es imposible saber si se trata de un fenómeno en recesión o en aumento, o bien de una pauta estable” (p.138).

Respecto a la población de estudio y de acuerdo a los resultados de investigaciones como la del SERNAM (2009) se tiende a pensar que es en una pauta más bien estable dentro de las educadoras de la población de estudio, aunque – y debido al predominio de educadoras que manifiestan creencia de género que tienden a ver a niñas y niños como personas que pueden portar las mismas características – es posible pensar que lentamente y a futuro las formas en que las creencias medien las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños sufran variaciones más o menos importantes, al igual que se pueden ver modificadas las formas en que, tanto creencias de género como estrategias discursivas analizadas desde el prisma del género, se asocian a la calidad de proceso de las aulas. De esta manera, se vuelve a destacar lo señalado por Bengoechea (2011) sobre un enfoque sociocultural del género, el carácter dinámico, fluido y complejo del género y su dependencia de la actividad social.

11.2. Aportes a la práctica educativa

Una de las diversas razones que motivó el desarrollo de la investigación fue la posibilidad de llevarla a cabo en instituciones educativas que reciben fondos públicos y que suelen atender a las niñas y niños de tres y menos años de edad más vulnerables de la Región del Bío-Bío, Chile.

A partir de dicha motivación, la investigación, sus resultados, discusiones y conclusiones están orientados a contribuir a la práctica pedagógica de las educadoras que se desempeñan en el Primer Ciclo de Jardines Infantiles convencionales y que reciben fondos públicos en la Región del Bío - Bío, Chile. Todas instituciones que, como se ha subrayado, suelen atender a los niños y niñas más desfavorecidos de la región.

Uno de los aportes del estudio es la guía de observación que, desde el prisma del género, permite capturar y caracterizar las estrategias discursivas que las educadoras de la muestra despliegan cara a cara con niñas y niños. Ahora bien, y siguiendo a McMillan, J. y Schumacher. (2005), el hecho que exista una relación significativa entre los resultados de la guía y el número de niñas y niños presentes – variable que, como hemos dicho, no tiene vínculo con los propósitos de la guía – obliga a poner en tela de juicio su confiabilidad, pero por otra parte motiva su revisión y perfeccionamiento.

La guía de observación promueve la creación de instancias en que las educadoras de la población de estudio puedan reflexionar, analizar y hacer consciente su actividad discursiva y, particularmente, las estrategias discursivas que despliegan al dialogar cara a cara con niñas por un lado y con niños por el otro, explicitando el para qué y con quién despliegan sus estrategias discursivas y con qué propósito las utilizan, favoreciendo el vínculo entre cómo dialogan con niñas por un lado y niños por el otro y las posibles creencias de género que podrían estar detrás de la forma en que despliegan sus estrategias discursivas y la manera en que privilegian unas estrategias por sobre otras en función de si dialogan con niñas o con niños. Este proceso de reflexión contribuiría, paulatinamente, a un cambio en la práctica educativa y discursiva, el cual debería favorecer contextos de enseñanza y aprendizajes más equitativos desde una mirada de género y, en función de los resultados, de mayor calidad de proceso; lo cual, a su vez, contribuiría a la formación de ciudadanas/os cada vez menos influenciadas/os por estereotipos de género.

A partir de lo dicho, la guía de observación se constituye como un instrumento útil para que las educadoras se detengan a reflexionar sobre sus valores, creencias y expectativas, favoreciendo la construcción de una práctica pedagógica consciente e intencionada,

donde no sólo se promueva el cuestionamiento y análisis de la actividad discursiva en general, sino también – y como se extrapola de los dichos de Tharp et al. (2002) – el análisis y cuestionamiento de las creencias de género que influencian su modo de establecer diálogos con niños y con niñas. Esto contribuiría a generar cambios positivos, no sólo en la práctica de las educadoras, sino también en las experiencias educativas y dialógicas de niñas y niños, lo que inevitablemente transformaría las formas de pensamiento del alumnado, favoreciendo lentamente la constitución de una sociedad más justa desde el prisma del género.

En esta misma línea y siguiendo las sugerencias de Dickinson (2003) y Lambert (2003) – ambos citados por Dickinson (2006) – y los dichos de Swim y Cohen (1997, citados por Smiler y Epstein, 2010), la guía de observación aporta, desde una perspectiva de género, a aumentar el número de instrumentos que permiten profundizar el conocimiento en torno a la calidad de proceso de las aulas y en torno a cómo se van transformando las estrategias discursivas que las educadoras despliegan cara a cara con niñas y niños; al igual que aporta con un medio de análisis y reflexión propio y dirigido a un contexto particular y para un grupo de personas específicas.

De este modo, y para la población de estudio, la guía permite alcanzar – desde una mirada de género – una comprensión y evaluación más compleja de la calidad, considerando y profundizando elementos propios de cada realidad, lo cual – y siguiendo a Dickinson (2006) – aumenta la eficacia de los programas y cambios realizados y, por ende, la eficacia en el logro de las metas educativas.

En este sentido, los resultados y la guía de observación en concreto aportan no sólo a la práctica educativa en particular, sino que también a aquellos marcos superiores que ejercen una influencia relevante en los rasgos que adquiera la actividad del aula,

hablamos del centro y sistema educativo, lo cual incluye las políticas y prioridades educativas que se establecen a nivel país.

Los resultados, no sólo cuestionan la forma en que en la Educación Infantil chilena se ha buscado la construcción de una educación equitativa y de calidad, sino que también – y siguiendo los argumentos de Dickinson (2006) – se transforman en un aliciente para complejizar e incorporar elementos que podrían profundizar los efectos que tiene una educación de calidad en las oportunidades educativas futuras de niñas y niños.

La incorporación de la perspectiva de género a la definición de calidad educativa utilizada en los últimos años en el Primer Ciclo de Educación Infantil chilena y la consideración de las estrategias discursivas que forman parte de la guía de observación, así como de otras estrategias, podría generar cambios importantes en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del alumnado, ya que podría contribuir a generar un aumento positivo en los niveles de calidad de las aulas destinadas a niñas y niños de tres o menos años de edad; calidad que, de manera reiterada, tiende a ser definida como Mínima (p.e. Herrera et al., 2006), siendo coincidente con los resultados del estudio.

Además – la incorporación de una mirada de género a la definición de calidad de proceso – debería contribuir al logro de las metas establecidas por cada institución y por el sistema educativo en general, puesto que favorecería la adopción de una mirada más compleja de la educación, de las dinámicas de aula y de las desigualdades sociales que ahí funcionan, alejando la posibilidad de que ante el bajo alcance de las metas educativas en la Educación Infantil se produzca, como sostiene Dickinson (2006), una desmotivación en el gasto y preocupación por la educación formal de las nuevas y nuevos integrantes de la sociedad.

Creemos que los resultados obtenidos y los aportes que, a nuestro juicio, realizan a la práctica educativa, enriquecerán la práctica de las educadoras de la población de estudio, su formación profesional o técnica y la calidad de los contextos educativos en que se desempeñan, al igual que pueden generar cambios en la formación de la ciudadanía, orientados hacia una sociedad más justa. Somos conscientes que no son elementos sencillos de abordar, pero su incorporación paulatina, poniendo como centro de las decisiones e intervenciones al aula, al profesorado y al alumnado, puede contribuir a la transformación positiva de la práctica pedagógicas de las educadoras, lo cual inevitablemente generará transformaciones en las oportunidades educativas de niñas y de niños, así como en sus formas de pensamiento en torno al género.

11.3. Conclusiones

Son nueve las conclusiones más relevantes del estudio, las cuales plasman la complejidad de los elementos estudiados y la necesidad – a nuestro parecer – de mantener un permanente diálogo entre práctica educativa y producción científica y entre investigaciones cualitativas y cuantitativas.

(a) En primer lugar, hemos podido capturar, analizar y organizar las creencias de género que manifiestan las educadoras en torno a los 32 rasgos consultados. Esto ha permitido identificar las creencias de género que se constituyen como significativas en las estrategias discursivas que despliegan las educadoras con su alumnado y en la posibilidad de construir contextos educativos de calidad de proceso. En concreto, los resultados permiten concluir que son las creencias de género vinculadas a los rasgos que componen la escala Nivel de tradicionalismo aquellas que se constituyen como relevantes dentro del estudio de las estrategias discursivas que despliegan las

educadoras cara a cara con niñas y con niños y la calidad de proceso que caracteriza las aulas en que se desempeñan.

(b) En segundo lugar, si bien son las creencias vinculadas a la escala Nivel de tradicionalismo las que adquieren mayor relevancia conforme a los propósitos del estudio, no podemos dejar de concluir que la diversidad de creencias que manifiestan las respuestas de las educadoras en torno a los 32 rasgos consultados y las relaciones observadas entre dichas creencias, denotan una importante fragmentación en las creencias de género de las educadoras, lo cual subraya la complejidad que reviste el estudio de las mismas. Esto destaca, el carácter complejo, dinámico y cultural del género (Bengoechea, 2011), así como la necesidad de capturar y profundizar en el estudio de las creencias de género a través de medios diferentes a los utilizados en la presente investigación, necesidad que, en cierta medida, también es destacada por Colás y Villaciervos (2007). Las autoras enfatizan que el conocimiento que se tenga sobre los estereotipos de género, lo cual involucra a las creencias de género en general, puede constituirse como una información relevante para conocer cómo se produce la construcción de la identidad de género en la educación formal.

(c) En tercer lugar y respecto a las estrategias discursivas que despliegan las educadoras cara a cara con niñas y niños, los resultados de ambas fases permiten concluir que son los niños quienes acceden, en comparación a sus compañeras, a una mayor cantidad de diálogos con las educadoras, lo cual es coincidente con estudio como el de Subirats y Brullet (1988). Aunque y como se ha advertido, este mayor acceso de los niños también está asociado a un contenido discursivo que denota la construcción de relaciones más lejanas y jerarquicas, lo cual – y a partir de los dichos de Hamre y Pianta (2001) – podría dificultar la adaptación de los alumnos a las demandas escolares, así como la

construcción de entornos propícios para la enseñanza y aprendizaje, afectando también e inevitablemente las posibilidades de aprendizaje de las niñas.

(d) En cuarto lugar y en esta misma línea, no se trata sólo de que las educadoras entablen una mayor cantidad de diálogos con niños que con niñas, sino que también el contenido de las estrategias que privilegian con unas y con otros pueden sufrir variaciones conforme a la dimensión discursiva a la cual se haga referencia y en función de la educadora a la cual se aluda. Esto permite concluir que niñas y niños, cuando las educadoras despliegan su habla con un determinado propósito, pueden acceder a diálogos diferentes, los que – dependiendo de sus características – pueden dificultar el agrado del alumnado por el entorno escolar y sus posibilidades de ampliar y profundizar sus aprendizajes.

(e) En quinto lugar y con el fin de evitar la homogeneización de las educadoras, si bien existe un patrón que tiende a ser estable, no podemos dejar de concluir que no todas las educadoras cumplen con dicho patrón. Respecto a la fase uno, ésto se pudo apreciar en los ejemplos que se citaron en el apartado discusión y, en la fase dos, se observó en el gráfico 10.09, donde las educadoras del Grupo A que se desempeñan en zonas rurales promoven más el aprendizaje en niñas que en niños. La presencia de esta heterogeneidad enfatiza lo señalado por Halliday (1982a), que el lenguaje, sus formas de uso y efectos no pueden ser separados del contexto en que ocurren.

(f) En sexto lugar y al centrar la atención en la calidad de proceso de las aulas, se concluye que, en general, los contextos educativos se caracterizan por una calidad Mínima, es decir, contextos que logran satisfacer las necesidades básicas de niñas y niños, pero con una débil promoción del desarrollo. Esto, además de ser coincidente con estudios como el de Herrera et al. (2006), también es reflejo de la necesidad de

continuar contribuyendo con investigaciones para mejorar los niveles de calidad que presentan las aulas del Primer Ciclo en la Región del Bío-Bío en Chile

(g) No obstante y como ha sido la tendencia a lo largo del estudio, una séptima conclusión, es que si bien el promedio general de la calidad de proceso de las aulas es Mínima, dicho promedio puede sufrir variaciones importantes conforme a la subescala a la cual se haga referencia, al ítem que se aluda y de acuerdo al estrato muestral en el cual se centre la atención, siendo el tipo de educadora e institución los dos estratos más heterogéneos en sus promedios de calidad de proceso. El hecho que las educadoras e instituciones surjan como factores que generan diferencias importantes en la construcción de contextos de calidad, destaca la relevancia de la práctica educativa y de los rasgos de quien la ejerce, al igual que la influencia educativa que tienen marcos sociales superiores, como es la propia institución educativa, en las dinámicas de aula. Esto lleva a plantear – tal como lo indicaran Swim y Cohen (1997, citados por Smiler y Epstein, 2010) y siguiendo sus ideas – la necesidad de construir escalas de calidad para la Educación Infantil que respeten los rasgos básicos de cada cultura y/o a complementar los instrumentos ya creados con otros que respondan a contextos específicos.

(h) Los análisis realizados y resultados obtenidos derivaron en la construcción de un modelo que permitió explicar, en alguna medida, la calidad de proceso de las aulas en que se desemepeñan las educadoras de la muestra, utilizando como factores predictivos aquellos que en el estudio se definieron como relevantes desde un enfoque de género. Es así que una octava conclusión es que la incorporación de una mirada de género al análisis de la calidad de proceso de las aulas estudiadas permitiría explicar parte de las variaciones que esta última pueda sufrir, siendo aquellas aulas en que las educadoras

portan creencias de género que tienden a ser más flexibles y menos convencionales, derivando en una distribución más equilibrada de sus recursos discursivos entre niñas y niños, los contextos que presentan un mayor nivel de calidad de proceso. Mientras que las aulas en que se desempeñan educadoras que tienden a exhibir creencias de género más rígidas y convencionales, distribuyendo de manera más desequilibrada sus estrategias dialógicas entre niñas y niños, son los contextos educativos que presentan un menor nivel de calidad de proceso.

(i) Como novena y última conclusión, quisieramos enfatizar que la relevancia de las relaciones establecidas y del modelo construido no radica, a nuestro juicio, en la capacidad predictiva de la calidad de proceso, ya que – a nuestro parecer – el modelo está sobreajustado, a lo cual debemos sumar que – desde los enfoques teóricos en que nos situamos – se deben respetar y considerar las particularidades de cada realidad. A partir de lo señalado es que creemos que el modelo podría sufrir variaciones importantes, por ejemplo, conforme a la realidad en que se replique, de los roles que cumplan las personas y de la forma en que éstas tiendan a relacionarse. Para nosotras la relevancia radica sobre cada uno de los elementos que deriva de dicho análisis, los cuales subrayan la necesidad de adoptar una mirada de género al pretender estudiar y querer transformar la práctica educativa hacia una práctica que favorezca la construcción de contextos de calidad capaces de formar a las nuevas y nuevos integrantes de la sociedad con valores, actitudes y concepciones libres de estereotipos de género.

En otras palabras, lo que estamos concluyendo – al igual que Tharp et al. (2002) – es que una práctica libre de estereotipos de género, es una práctica que debería favorece contextos equitativos y por tanto de calidad, puesto que – y siguiendo a Escalera (2009)

– el ser niña o niño no se constituiría como un elemento dominante que obstaculice sus posibilidades de acceder a experiencias que le permitirán alcanzar todo su potencial de desarrollo, siendo indicativo de que son otros los elementos que guían las decisiones educativas y la práctica de las educadoras.

11.4. Principales aportes y limitantes del estudio. Posibles líneas de investigaciones.

El presente apartado se expone bajo tres bloques, en primer lugar se destacan los principales aportes del estudio, en segundo lugar aludiremos a las limitantes del mismo y finalmente plantearemos algunos supuestos e interrogantes que pueden servir de utilidad para futuras investigaciones.

- *Principales aportes del estudio*

En primer lugar, el reconocimiento de algunas de las creencias de género que manifiestan las educadoras de la muestra y su relación con los rasgos que adquieren las estrategias discursivas que despliegan cara a cara con niñas por un lado y niños por el otro, ratifica lo ya advertido por autores y autoras como Edwards y Mercer (1988), Jiménez (2011) y Mercer (1997), la relevancia que tienen las concepciones del profesorado en su actividad pedagógica y particularmente en su actividades discursiva. De este modo, se aporta, desde una perspectiva de género, con elementos concretos en torno a los rasgos que adquieren las creencias de género de las educadoras de la muestra, sirviendo como un primer antecendente para profundizar en la configuración de dichas creencias. Además, se aporta al dilucidar qué creencias de género se relacionan significativamente con las estrategias discursivas que despliegan con su alumnado las educadoras de la muestra y con cómo es dicha relación. A esto se suma

que no sólo se estableció qué creencias de género se vinculan significativamente con la forma en que las educadoras distribuyen sus estrategias discursivas con niñas y con niños, sino que también se distingue entre aquellas estrategias discursivas que, según se desplieguen con niñas o niños, exhiben una correlación más intensa con las creencias que portan las educadoras de aquellos recursos en que se desconoce cómo es la relación con las creencias de género.

De esta manera y de acuerdo a los resultados, podemos decir que algunas de las creencias de género que portan las educadoras de la muestra median algunas de las estrategias discursivas que despliegan con niñas y con niños, lo cual es indicativo, de acuerdo a nuestros referentes teóricos, del carácter social e ideológico que autores como M.Bajtín le asignan al habla (Silvestri y Blanck, 1993), así como del carácter mediador que Colás y Villaciervos (2007) y Jiménez (2011) le atribuyen a los estereotipos de género.

En segundo lugar y siempre desde el prisma del género, se aporta con información respecto a qué factores estarían influenciando la posibilidad de construir aulas de mayor o menor calidad, reflejando la multiplicidad de factores que se entrecruzan en la configuración de ambientes educativos con calidad de proceso. Es así, que las correlaciones establecidas y el modelo de análisis elaborado se han mostrado como útiles para analizar las relaciones y elementos estudiados, mostrando la importancia que adquieren, desde un enfoque de género, algunas de las creencias de género de las educadoras y algunas de las estrategias discursivas que despliegan cara a cara con alumnas y con alumnos, así como la frecuencia con que son desplegadas con niñas y con niños, el nivel de equilibrio con que las usan y las creencias de género que portan y que se asocian a cada categoría.

En tercer lugar, la adopción de un diseño mixto exploratorio y secuenciado, se define como una herramienta útil para explorar un fenómeno de estudio escasamente investigado en la Educación Infantil chilena.

Bajo nuestra visión y siguiendo a Morales y Bustos (2012), la adopción de una primera mirada cualitativa permite respetar, explorar y profundizar en los elementos propios y diferenciadores de cada realidad, así como revisar elementos que ante una mirada cuantitativa pueden perder relevancia, otorgando la posibilidad de alcanzar una mayor comprensión de los resultados que se obtengan en los análisis cuantitativos. Por otra parte, al abordar los datos de manera cuantitativa, se identifican regularidades que pueden no ser reconocidas bajo una mirada cualitativa. Así, el análisis cuantativo, más que dar respuestas, abre interrogantes sobre una realidad escasamente estudiada, permtiendo elaborar nuevas hipótesis que deberían ser explicadas, profundizadas y ampliadas de manera cualitativa y que podrían ser corroboradas o ampliadas a través de investigaciones de naturaleza cuantitativa.

Desde el prisma del género, y en cuarto y último lugar, el estudio aporta con conocimiento sobre una realidad escasamente explorada, la Educación Infantil destinada a niñas y niños de tres o menos años de edad que viven en situaciones sociales y económicas de vulnerabilidad y que pertenecen a un país en vías de desarrollo, el cual se caracteriza por altos niveles de desigualdad social y por un sistema educativo escasamente de calidad. Así, se contribuye, en alguna medida, a la necesidad expresada por Coffey y Delamont (2000) y West et al. (2008), quienes subrayan la necesidad de matizar, complementar y profundizar el conocimiento actual, con el desarrollo de estudios en otras latitudes. Además, la investigación aporta con elementos que

permitirían comparar y realizar seguimientos e intervenciones que busquen transformar la práctica educativa, algunos de los cuales se mencionaron en el apartado 11.2.

- *Limitantes del estudio*

Una primera limitación del estudio dice relación con el sentido y significado que las educadoras le asignan a los 32 rasgos consultados, no sólo con el sentido y significado de aquellos que se constituyeron como relevantes en las correlaciones, sino que de todos los rasgos que las educadoras tienden a atribuir a niñas, a niños o a ambos.

Esta limitante se sustenta en la manera en que se capturaron las creencias de género de las educadoras y las relaciones que derivaron de su análisis. La información obtenida sobre las creencias de género tan sólo es una incipiente iniciativa para profundizar y analizar las creencias de género de las educadoras en particular y las del profesorado en general, así como de otras/os agentes educativos que ejercen influencia en las dinámicas de aula. Dicho de otra manera, la forma en que se recogieron las creencias de género de las educadoras no permite comprender el sentido que ellas le otorgan a las características consultadas, ni tampoco entender cómo es que establecen las relaciones entre los rasgos. Además y debido a la forma en que fueron capturadas, existe la posibilidad de que se hayan dejado fuera, involuntariamente, creencias de género que podrían constituirse como relevantes.

Una segunda limitación del estudio tiene relación con las estrategias discursivas pesquisadas y con la guía de observación construida. Si bien se buscó seleccionar una población foco de estudio reflejo de la diversidad de educadoras y contextos en que se desempeñan, se es consciente que al responder a una realidad particular, en la cual el registro de audio se llevó a cabo en un período específico, posiblemente las estrategias

discursivas aquí identificadas no sean las únicas que caractericen la actividad discursiva que las educadoras mantienen con niñas y niños. Estas ideas se sustentan en que: (a) se dejó fuera a todas aquellas educadoras que trabajan en otras modalidades educativas, por ejemplo no convencionales, (b) se dejo fuera a aquellas instituciones que no reciben fondos públicos; (c) durante el proceso de recogida de datos en la segunda fase se cree haber observado nuevas estrategias discursivas, distintas a las capturadas en la guía; y (d) después de haber creado el sistema de códigos, de haber redactado y analizado los resultados de la fase uno, se apreciaron nuevas estrategias discursivas

Por otra parte, y como tercera limitante, la consideración exclusiva de aquellas estrategias discursivas que se despliegan en los intercambios cara a cara, así como la sola incorporación a la guía de aquellos recursos orientados a promover aprendizajes y definir las relaciones interpersonales del aula, puede – y basándonos en Thomason y La Paro (2009) – haber dejado fuera otras dimensiones de la interacción educadora – alumnado, las cuales podrían constituirse como relevantes en el proceso de construcción de entornos educativos más equitativos y de calidad. Esta idea se ve reforzada a través de los dichos de Tietze y Viernickel (2010), quienes sostienen que la calidad de las aulas infantiles está condicionada por la capacidad de las/os educadoras/es de "(…) establecer conscientemente relaciones tanto con cada niño individualmente como con el grupo completo."(p.27).

A este conjunto de limitaciones, se suma el hecho que la gran mayoría de las estrategias discursivas pesquisadas en la guía de observación sólo correlacionan de manera significativa con la calidad de proceso cuando se distingue entre si están dirigidas a niñas o niños, lo cual debería ser indicativo de que existen otras estrategias – las que no

han sido consideradas en el estudio – que posiblemente adquieran mayor significación en su relación con la calidad de proceso cuando no se distingue entre niñas y niños.

- *Posibles líneas de investigación*

Una primera propuesta tiene relación con la posibilidad de profundizar el conocimiento en torno a las creencias de género de las educadoras. Esto permitiría: (a) ampliar la gama de creencias identificadas, (b) alcanzar una mayor comprensión del sentido y significado que las educadoras le otorgan a las características asociadas a niñas y niños, (c) analizar la forma en que las educadoras relacionan sus creencias e (d) identificar los posibles efectos que tienen dichas creencias en el proceso educativo.

Como segunda propuesta, la cual se apoya en las sugerencias de Dickinson et al. (2008) y Dobbs et al. (2004), surge la necesidad de alcanzar un mayor conocimiento en torno a la diversidad de recursos discursivos que utilizan las educadoras y, a juicio nuestro, no sólo vinculados a la promoción de aprendizajes y la construcción de las relaciones sociales del aula, sino que también a aquellos elementos socioemocionales y de promoción de la autonomía, así como de otros que podrían surgir. Un ejemplo de esta necesidad es la aparición de estrategias discursivas orientadas a atender emocionalmente a niñas y niños, ante lo cual llama la atención que no aparecieran elementos relacionados a la valoración positiva del alumnado, siendo que estos aspectos son cruciales para el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños y para la construcción de entornos basados en la enseñanza y aprendizaje, sobre todo en lo concerniente a las primeras etapas de la vida.

Una tercera propuesta, dice relación con la complejidad y multiplicidad de factores que inciden en la construcción de contextos educativos de calidad. Los resultados explicitan la necesidad de profundizar y ampliar, desde una perspectiva de género y educativa, el

conocimiento en torno a los elementos (y sus relaciones) que facilitan y obstaculizan la construcción de aulas de calidad, para así contribuir de manera eficaz a la construcción de un sistema educativo equitativo y de calidad.

Una cuarta propuesta, la cual nace a partir de las ideas de Strasser, Lissi y Silva (2009), es variar la forma en que se estudian las estrategias discursivas de las educadoras. Así, y más que centrarse en un período de tiempo determinado, se pueden estudiar las estrategias discursivas en función del tipo de actividad en que se despliegan, al igual que analizar la forma en que se organiza el uso de las estrategias dentro del discurso pedagógico. Esto podría ayudar a desarrollar intervenciones orientadas a contribuir a la mejora de la práctica educativa en general o en situaciones, actividades y/o momentos particulares de la jornada educativa

Por otra parte, falta analizar – entre otros aspectos – (a) las estrategias discursivas que despliegan niñas y niños en interacción con las educadoras, (b) las estrategias discursivas que niñas y niños utilizan con sus pares y (c) la relación entre el discurso de género de niñas y niños y las creencias y/o la forma en que las educadoras se relacionan con ellas y ellos. Este tipo de conocimiento permitiría complementar y profundizar, desde una perspectiva de género y educativa, los factores que intervienen en el rumbo que toman los enunciados que construyen una conversación, ayudando a entender los elementos que se conjugan y que distinguen a cada realidad. Esto aportaría con elementos para realizar intervenciones más holísticas, involucrando no sólo a quienes cumplen un rol directo dentro de las instituciones educativas, sino que también a otras fuentes de influencia educativa (p.e. la familia).

A lo anterior se suma – y de acuerdo a la propuesta de Escalera (2009) – la necesidad de indagar en el efecto que tiene en niñas y niños la exposición sistemática y diferenciada a

formas de habla; así como analizar el efecto que tiene en niñas y niños el formar parte de contextos educativos en que los estereotipos de género no dominan el quehacer pedagógico.

A este conjunto de posibles estudios se suman los siguientes interrogantes ¿cómo los factores puestos en relación se vinculan con las posibilidades de desarrollo del alumnado?, ¿cómo las prácticas de interacción que se producen en los entornos familiares de niñas y niños influencian el discurso que despliegan en el aula?, ¿las creencias de género que portan las educadoras son coherentes con las que se presentan en otros entornos cercanos al alumnado (p.e. familia)?, ¿cuál es el efecto del sexo del profesorado en las formas de diálogo que establece con alumnas y alumnos?, ¿el sexo del profesorado tiene algún efecto en las formas en que niñas y niños entablan diálogos con el profesorado? y ¿cómo se comportan las variables estudiadas al analizarlas de acuerdo a subgrupos de niñas y de niños, distinguiendo, por ejemplo, según la pertenencia o no a un grupo indígena, según la clase social, entre otros?

Si bien la lista de posibles líneas de investigación no se agota aquí, ya que los resultados más que generar respuestas evocan nuevos interrogantes, queremos finalizar subrayando que la investigación busca aportar a los estudios de género desde un enfoque sociocultural, destacando que la forma en que se estudien los factores de orden social no necesariamente desarticula las ventajas y desventajas a las que se asocia el ser mujeres y hombres, preocupación que es manifestada por Bengoechea (2011). Más bien, y a nuestro juicio, respeta la particularidad de cada realidad y a su vez destaca las formas sociales y culturales comunes que rodean a niñas/mujeres por un lado y a niños/hombres por el otro.

Referencias bibliográficas

Acker, S. (2003). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Aguado, G. (2001). Dimensiones percetiva, social, funcional y comunicativa del desarrpñnp. En J. Narbana y C. Chebrie-Muller, *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evolución y trastornos* (2º ed.) (pp.47-61). Barcelona: Masson.

Anderson, B. y Zinsser, J. (1991). *Historia de las mujeres: Una historia propia* (Vol. II). Barcelona: Crítica.

Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Development Psychology, 10,* 541–552.

Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.

Baber, K. y Jenkins, C. (2006). The Social Roles Questionnaire: A New Approach to Measuring Attitudes Toward Gender. *Sex Roles, 54,* 459–467.

Bajtín, M. (1982). *La estética de la creación verbal*. México, D.F: Siglo XXI. [Compilación de textos originales en ruso entre 1919–1974].

Bajtín, M. (1993a). ¿Qué es el lenguaje? En A. Silvestri y G. Blanck, *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia* (pp. 217–243). Barcelona: Anthropos. [Publicación original en ruso en 1929].

Bajtín, M. (1993b). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck, *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia* (pp. 245–276). Barcelona: Anthropos. [Publicación original en ruso en 1929].

Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42,* 155-162.

Bengoechea, M. (2011). El concepto de género en la sociolingüística o cómo el paradigma de la dominación femenina ha malinterpretado la diferencia. En S. Tubert (Ed.). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (pp. 313–354) (2º Ed.). Madrid: Cátedra.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención.* Barcelona: Graó.

Bronfenbrenner, U. (2002*). La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brown, P. y Levinson, S. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. y Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science, 4 (3),* 149-165.

Burchinal, M. y Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18,* 401–426.

Burge, P. (1981). Parental child-rearing sex-role attitudes and selected demographic variables. *Home Economics Research Journal, 9,* 193–199.

Candela, A. (2005). Students participation as Co-authoring of School Institutional Practices. *Culture and Psychology, 11(3),* 321-337.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago: LOM.

Castellà, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender (se) en clase: Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona: Graó.

Chen E. y Rao, N. (2011). Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers' Contributions. *Sex Roles*, 64, 103–116.

Coates, J. (1993). *Women, men and language* (2º Ed.). Londres: Longman.

Coffey, A. y Delamont, S. (2000). *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis and Pedagogy.* Londres: Routledge.

Cohen, J., Cohen, P. West, S. y Aiken, L. (2003). Multiple regression/correlation with two or more independent variables. En J. Cohen, P. Cohen, S. West y L. Aiken, *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (pp. 75-78) (3ºEd.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa, 25(1),* 151-166.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescente. Revista *de Investigación Educativa, 25 (1)*, 35-58.

Coll, C (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las políticas para la Infancia. (2006). *Informe Final: El futuro de los niños es siempre hoy*. Santiago: Gobierno de Chile.

Creswell, J., Plano, V., Gutman, M., y Hanson, W. (2003). Advenced mixed methods research designs. En A Tashakkori y Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed*

Methods in social and behavorial research (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación inicial. En Ministerio de Educación y Cultura (Ed), *Modelos conceptuales y Metodológicos en la evaluación de la calidad de la Educación Preescolar* (pp. 27-46). Asunción: MEC.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

De Beauvoir, S. (2005). *El Segundo Sexo.* Madrid: Cátedra. [Publicación original en francés en 1949].

Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*. London: Routeledge Press.

Dickinson, D. (2006). Toward a Toolkit Approach to Describing Classroom Quality. *Early Education & Development, 17 (1),* 177-202.

Dickinson, D., Darrow, C. y Tinubu, T. (2008). Patterns of Teacher–Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education & Development, 19 (3),* 396-429.

Dobbs, J., Arnold, D. y Doctoroff, G. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, *174(3),* 281-295.

Early, D., Iruka, I., Ritchie, Sh., Barbarin, O., Winn, D., Crawford, G., (…) Pianta, R. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 25,* 177–193.

Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge Press.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Escalera, E. (2009). Gender differences in children's use of discourse markers: Separate worlds or different contexts?. *Journal of pragmatics, 41,* 2479-2495.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa* (2° Ed.). Madrid: Morata.

Fuentes, C. M. M. (2008). Pathways from interpersonal violence to sexually transmitted infections: A mixed method study of diverse women. *Journal of Women's Health, 17,* 1591-1603.

Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor. (2005). *Instalación del nuevo currículum en Jardines de la Fundación*. Consultado el 18 de marzo de 2014: http://transparencia.integra.cl/transparencia/archivos/documentos/2014/Evaluacion_la%20instalacion_%20curriculum_segundo_%20ciclo_informe%20final.pdf

García, O. y Montero, I. (2006). Metodologías descriptivas II: La observación. En O.García e I.Montero, *Metodologías científicas en psicología* (pp. 59-83). Barcelona: UOC.

Gallardo, B. (2004). La transcripción del lenguaje afásico. En B. Gallardo y M. Veyrat (Edit.), *Lingüística y patología* (pp.83-114). Valencia: Universitat de Valencia

Gallardo, B. (2008). *La transcripción: comparación de los modelos fonéticos y pragmáticos (conversacionales). El contraste de los datos deficitarios. Corpora: CHILDES, PerLA.* Consultado el 8 de enero de 2011 en: ocw.uv.es/artes-y-humanidades/.../12400mats04.02.

Goodwin, M. (2001). Organizing participation in cross-sex jump rope: Situating gender differences within longitudinal studies of activities. *Research on Language and Social Interaction, 34(1),* 75-106.

Halliday, M.A.K. (1982a). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K. (1982b). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje* (3º Ed.). Londres: Editorial Médica y Técnica.

Hamre, B. y Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development, 72 (2),* 625-638.

Harms, T., Cryer, D. y Clifford, R. (2004) *Escala de calificaciones del ambiente para bebes y niños pequeños, edición revisada.* New York: Teachers College Press.

Herrera, M.O, Mathiesen, M.E. y Pandolfi, A. (2000). Variación en la competencia léxica del preescolar: algunos factores asociados. *Estudios Filológicos, 35,* 61-70.

Herrera, M.O., Mathiesen, M. E., Merino, J. M. y Recart, I. (2005) Learning contexts for young children in Chile: Process quality assessment in preschool centers. *Symposium, A World of Improvement: Promoting Quality Early Childhood Programs for All Children*. North Carolina: E.E.U.U.

Herrera, M.O., Mathiesen, M.E. y Domínguez, P. (2006). Evaluación de entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años:la escala ITERS. *Revista investigaciones en educación, 4(1),* 141-168.

Hesse – Biber, Sh. (2010a). *Mixed Methods research: merging theory whit practice*. New York: Guilford Press.

Hesse – Biber, Sh. (2010b). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry, 16 (6),* 455- 468.

Instituto Nacional de Estadística. (1995). Ciudades, pueblos y aldeas. Consultado el 4 de abril de 2014 en: http://www.inevalparaiso.cl/archivos/files/pdf/ETNIAS/introduccion.pdf

Jiménez, M.R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de investigación educativa, 25 (1),* 59-76.

Jiménez, M.R. (2011). *El aprendizaje del género. Desde la teoría sociocultural.* Berlín: Editorial Académica Española.

Johnson, B. y Turne, L. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. En A Tashakkori y Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavorial research* (pp. 297–320). Thousand Oaks, CA: Sage

Jones, S. y Dindia, K. (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. *Review of Education Research, 74 (4)*, 443-471.

Jones, S. y Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (5), 547-561.

Koch, J. (2003). Gender issues in the classroom. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 259–281). New York: Wiley.

La Paro, K., Pianta, R. y Stuhlman, M. (2004). The Classroom assessment scoring system: Findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal, 104 (5),* 409-426.

Lakoff, R. (1973). Language and Woman's Place. *Language in Society, 2 (1)*, 45-80

Leeuw, J. y Mair, P. (2009). Gifi methods for optimal scaling in R: The Package homals. *Journal of Statistical Software, 31 (4),* 1-20.

Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research, 41 (1)*, 63-76

Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maccoby, E. y Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Martín, E. y Mauri, T. (2001). Las Instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación escolar* (pp. 575-595). Madrid: Alianza

Martínez, I. y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad.* Valencia: Universitat de Valencia.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Mathiesen, M.E., Castro, G., Merino, J.M., Mora, O. y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Esudios pedagógicos, 39 (2),* 199-211.

McCarty, F., Abbott-Shim, M. y Lambert, R. (2001). The Relationship Between Teacher Beliefs and Practices, and Head Start Classroom Quality. *Early Education & Development, 12 (2),* 225-238.

McMillan, J. y Schumacher. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5ta. Ed.). Madrid: Pearson Educación.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós.

Merino, JM., Mathiesen, ME., Herrera, MO., Castro, G., Rodríguez, C. y Soto, ME. (2011). Una intervención experimental para el desarrollo de calidad educacional en jardines preescolares: Efectos de nivel macro. *Segundo congreso interdisciplinario de investigación en educación*. Santiago, Chile.

Mills, S. (2002). Rethinking politeness, impoliteness and gender identity. En L. Litosseliti y J. Sunderland (Eds.), *Gender Identity and Discourse Analysis: Discourse approaches to politics, society and culture* (pp. 70-89). Philadelphia: John Benjamins B.V.

Ministerio de Educación. (2001). *La Educación Parvularia en Chile*. Consultado el 10 de mayo de 2014 en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Evaluación Inicia: Presentación de resultados 2012.* Consultado el 15 de julio de 2013, en: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf

Miras, M. (2012). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos. Los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 47–63) (22º Ed.). Barcelona: Graó.

Morales, M.G., Mathiesen, M.E. y Navarro, G. (2008a). Diferencia entre el desarrollo de niños y el de niñas de tres y menos años de edad de la provincia de concepción: ¿las niñas se desarrollan igual que los niños? *Revista de Investigación en Educación, 8,* 60–80.

Morales, M.G., Mathiesen, M.E. y Navarro, G. (2008b). Comparación entre el desarrollo de niños y de niñas del Primer Ciclo de Educación Parvularia según la calidad de sus ambientes educativos, en la Provincia de Concepción. *Paideia, 45,* 87-102.

Morales, M.G. y Bustos, C. (2012, noviembre). *Aproximación a las diferencias de género que establecen las educadoras de párvulo al interactuar discursivamente con niños y niñas: el caso de diez aulas del Primer Ciclo de Educación Parvularia en la Región del Bío - Bío.* Comunicación presentada en el XXI Encuentro Nacional y VII Internacional de investigadores en Educación (ENIN), Santiago, Chile.

Nakamura, K. (2001). Gender and language in Japanese preschool children. *Research on Language and Social Interaction*, *34 (1),* 15–43.

Owen, J. y Hill, C. (2008). The Child Gender Socialization Scale: A Measure to Compare Traditional and Feminist Parents. *Sex Roles*, *58,* 192-207.

Pajares, M. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review *of Educational Research*, *62 (3)*, 307-332.

Potter, M. (1990). Designing qualitative studies.En M. Patton, *Qualitative evaluation and research methods* (2º Ed.) (pp.145-198). EEUU: Sage

Prados, M. (2009). *Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista.* Tesis doctoral. Consultada el 12 de enero de 2011 en: http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1246/discurso-educativo-y-ensenanza-universitaria-analisis-de-la-interaccion-discursiva-entre-profesores-y-alumnos-desde-la-perspectiva-constructiva/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Desarrollo humano en Chile: Género, los desafíos de la igualdad.* Consultado el 4 de abril de 2011 en: http://www.pnud.cl/idh/PNUD_LIBRO.pdf

Rousseeuw, P. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, *20,* 53-65.

Roth, L. M. (2006). *Selling women short: Gender and money on Wall Street*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-160). Madrid: La Muralla

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.

Scott, J. y Brantley, J. (1983). Development of an Inventory of Teachers' Attitudes Towards Sex-Role Stereotyping and Knowledge of Sex Differences. *Sex Roles*, *9,* 341-353.

Servicio Nacional de la Mujer. (2007). *Agenda de género 2006/2010.* Santiago: SERNAM.

Servicio Nacional de la Mujer. (2009). *Análisis de género en el aula.* Consultado el 7 de mayo de 2014 en: http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==-An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula._

She, H. (2000). The interplay of a biology teacher's beliefs, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction. *Educational Research*, *42 (1),* 100-111.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia.* Barcelona: Anthropos.

Slider, N. J., Noell, G. H. y Williams, K. L. (2006). Providing practicing teachers classroom management professional development in a brief self-study format. *Journal of Behavioral Education*, *15,* 215–228.

Smiler, A. y Epstein, M. (2010). Measuring Gender: Options and Issues. . En J. Chrisler y D. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology. Vol. I. Gender Research in General and Experimental Psychology* (pp. 133-157). New York: Springer.

Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, *34,* 101-123.

Strasser, K., Lissi, R. y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de Kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhe, 18 (1),* 85-96.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación* (2º Ed.). Barcelona: OCTAEDRO.

Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S. y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Thomason, A y La Paro, K. (2009). Measuring the Quality of Teacher–Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education & Development*, *20 (2),* 285-304

Tietze, W. y Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad.* Santiago: LOM.

Torres, J. (2005). *El currículo oculto* (8º Ed.). Madrid: Morata.

Tuson, A. (1995). *Anàlisi de la conversa.* Barcelona. Empúries.

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística, 3 (1),* 133-153.

Van Dijk, T. (2008b). El estudio del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre discurso I: Una introducción multidisciplinaria* (pp. 21-66). Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2ª Ed.). Barcelona: Crítica. [Publicación original en inglés en 1978].

Waissbluth, M (2010). *Se acabó el recreo: La desigualdad en la educación*. Santiago: DEBATE.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Aprendizaje/Visor.

Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

West, C., Lazar, M. y Kramarae, C. (2008). El género en el discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre discurso II: Una introducción multidisciplinaria* (pp. 179-212). Barcelona: Gedisa.

Wishard, A., Shivers, E., Howes, C. y Ritchie, Sh. (2003). Child care program and teacher practices: associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, *18,* 65–103.

Apéndices

Apéndice A. Estructura de las notas de campo……. 661

Apéndice B. Estructura de las hojas de documentación……... 662

Apéndice C. Convenciones para las transcripciones……. 663

Apéndice D. Fiabilidad…….. 665

Apéndice E. Resultados según provincia…….. 666

Tabla E1. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes provincias despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños……..... 666

Tabla E2. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según la provincia en que se desempeñan…….. 666

Tabla E3. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según la provincia en que se desempeñan las educadoras……. 667

Apéndice F. Guía de observación de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños entre 0 y 3 años de edad……... 668

Apéndice G. Cuestionario……. 669

Apéndice H. Proceso de construcción del modelo sobre las creencias de género de las educadoras…...…… 672

Tabla H1. Tamaño de silueta promedio para elementos de conglomerados de características, por algoritmo y número de conglomerados……...…….. 672

Figura H1. Dendograma para análisis de conglomerados para relación entre variables, algoritmos Diana y Agnes…… 673

Gráfico H1. Índice de Rand por número de conglomerados de variables…..... 674

Tabla H2. Características clasificadas de acuerdo a su relación, en base a solución de algoritmo Agnes con enlace completo……..... 674

Tabla H3. Tamaño de silueta promedio para elementos de conglomerados de educadoras, por algoritmo y número de conglomerados……. 675

Gráfico H2. Índice de Rand por número de conglomerados de casos…… 675

Figura H2 Dendograma para análisis de conglomerados de educadoras, algoritmos Diana y Agnes…… 676

Tabla H4. Entropía esperada para análisis de conglomerados de educadoras, de acuerdo al número de conglomerados y algoritmo……. 677

Apéndice I. Tablas de confusión para método 1 (verosimilitud) y método 2 (manual) de asignación de personas a conglomerados, basado en sus características……. 678

Apéndice J. Prueba de homogeneidad de permutaciones, para determinar número 679

de dimensiones a mantener en análisis de homogeneidad…….

Apéndice K. Correlación de Pearson (r) de la calidad de proceso y de la distribución de EPA y ERS con niñas y con niños, según el número de alumnas y alumnos presentes en el aula…….. 680

Apéndice L. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de los diferentes estratos muestrales despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y con niños…… 681

Tabla L1. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes zonas despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños…….. 681

Tabla L2. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes instituciones despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños……... 681

Tabla L3. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las diferentes tipos de educadoras despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños. 682

Tabla L4. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de los diferentes niveles educativos despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños……... 682

Apéndice M. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las diferentes escalas de creencias de género, según el estrato muestral al que pertenecen…….. 683

Tabla M1. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según la zona en que se desempeñan…….. 683

Tabla M2. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según la institución en que se desempeñan……. 683

Tabla M3. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según el tipo de educadora…….. 683

Tabla M4. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según el nivel educativo en que se desempeñan……. 684

Apéndice N. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según el estrato muestral en que se desempeñan las educadoras…… 685

Tabla N1. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según la zona en que se desempeñan las educadoras…… 685

Tabla N2. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según la institución educativa en que se desempeñan las educadoras..... 685

Tabla N3. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según el tipo de educadora…… 685

Tabla N4. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según el nivel educativo en que se desempeñan las educadoras……... 686

Apéndice Ñ Promedios, Mínimos y Máximos de niñas y niños por aula según los estratos muestrales……. 687

Apéndice A. Estructura de las notas de campo

Notas de campo						
Fecha observación	:					
Jardín Infantil	:			**Tipo de Adulto a cargo**	:	
Zona	:		**Nivel Educativo**	:		
Horario inicio	:		**Horario término**	:		
Nº Total niños/as	:		**Nº niños**	:	**Nº niñas**	:
Nº de adultas en el aula :						

Descripción del contexto de actividad :_____

Fuente: Instrumento de registro elaborado a partir de Flick (1996, citado por Flick, 2007)

Apéndice B. Estructura de las hojas de documentación[34]

Institución : _____
Nombre Jardín Infantil : _____
Nivel educativo : _____
Rango etáreo niños y niñas : _____
Fecha observación : _____
Duración observación : _____
Hora inicio : _____ Hora término : _____
N° adultas en el aula : _____
N° niños y niñas : _____
N° Niños : _____ N° Niñas : _____

Actividad 1 Hora inicio **:** _____ Hora término **:** ____
1.1.Objetivo : _____

_____

1.2. Organización grupo : _____

1.3. Descripción del contexto de interacción de la Actividad 1: (se debe detallar el comportamiento y las acciones que acompañan los intercambios dialógicos)

_____

Actividad 2 Hora inicio **:** _____ Hora término **:** _____
2.1. Objetivo : _____

_____

2.2. Organización grupo : _____

2.3. Descripción del contexto de interacción de la Actividad 2: (se debe detallar el comportamiento y las acciones que acompañan los intercambios dialógicos)

_____

[34] El número de actividades que conforman la hoja de documentación depende del número de actividades que se alcance a observar durante la hora en que se desarrolló el registro de audio.

Apéndice C. Convenciones para la transcripción[35]

I. EN GENERAL

01 Las líneas de transcripción corresponden a las de la izquierda.

02 A la derecha del texto están las anotaciones de las hojas de documentos que aluden a los diferentes fragmentos del discurso transcrito y/o describen la situación de diálogo, elementos que han sido considerados como relevantes y que están entre comillas y en cursiva.

03 El inicio y término de los enunciados está dado por la numeración de las líneas, cuando se cambia de numeración es porque el enunciado ha finalizado y se ha dado inicio a otro.

II. SÍMBOLOS RELATIVOS A LOS/AS INTERLOCUTORES

04	E:	Inicial con la cual se indica a la adulta a cargo (educadora), quien emite comentarios, ideas o palabras hacia las niñas o niños. Los dos puntos separan a la persona del texto
05	C:	Inicial con la que se indica a otras/os adultas/os que forman parte del aula y que no corresponde a la persona que está siendo grabada.
06	D:	Otras/os adultas/os (p.e. Lonco, machi, apoderadas/os, manipuladoras, etc).
07	Niña M: Niño P:	Niña o Niño, nomenclatura para diferenciar el sexo del alumnado con el cual dialoga la adulta a cargo. La letra seguida a Niña o Niño corresponde a la inicial del nombre.
08	NN:	Cuando varios niños y/o niñas hablan al mismo tiempo.
09	(Niña M) (Niño P) (NN)	Idea, palabra o conversación que la adulta a cargo dirige a un niño o niña, pero sin mencionar su nombre. El entre paréntesis indica a quién se dirigió la adulta a cargo.
10	(E)	Idea, palabra o conversación que un niño o niña dirige a la adulta a cargo, pero sin mencionar su nombre.

III. SÍMBOLOS RELATIVOS AL CONTEXTO Y TURNO DEL HABLA

11	[	Lugar donde se inicia una nueva situación de diálogo.
12	]	Lugar donde finaliza una situación de diálogo.
13	(.)	Pausa de menos de dos segundos.
14	(…)	Pausa de más de dos segundos, donde cada punto indica la duración de la pausa.
15	+/.	Indica que una palabra, sonido o idea ha sido interrumpida por otra persona (adulta a cargo, niño, niña, etc), sin volver a retomar dicha idea, palabra o sonido.
16	+//.	Indica que una palabra, sonido o idea ha sido interrumpida por el emisor (adulta a cargo, niño, niña, etc), sin volver a retomarla.
17	=	Indica que una palabra, sonido o idea ha sido interrumpida por otra persona, y el emisor interrumpido retoma, posteriormente, la idea, palabra o sonido que dirigía al receptor.

IV. SÍMBOLOS PROSÓDICOS

18	::::	Sonidos extensos: tramos de sonido mostrados por dos puntos, en proporción a la duración del tramo (p.e. mmmm, eeee).
19	(XX XX XX)[36]	Fragmento indescifrable, dos XX por cada palabra indescifrable.

[35] Las convenciones y títulos utilizados provienen de Gallardo (2004, 2008), Prados (2009) y Tuson (1995, 2002), algunas convenciones y títulos son una copia textual de la propuesta de las/los auotoras/es, otros son parafraseados y otros son modificaciones de acuerdo a los propósitos del estudio.

20	¿palabra?	Indica la presencia de una expresión interrogativa.
21	¡palabra!	Indica un fuerte énfasis por parte del hablante.
22	Palabra	Subrayado muestra acento o énfasis en una palabra o idea.
23	GRITO	Pronunciación en voz muy alta (tono), reflejo de molestia, puede ser de la adulta a cargo o del niño o niña.
24	ºsusurroº	Pronunciación en voz baja (tono), susurro.
25	(¿)	Tonos de voz interrogativos o dubitativos, los que no corresponden a preguntas explícitas.

V. OTROS SÍMBOLOS

26	Pa(la)bra	Reconstrucción del fragmento que no ha sido pronunciados por él o la hablante.
27	(RISAS)	Adulta, niños y/o niñas que ríen.
28	(BRAZOS)	La adulta a cargo le habla al niño o niña mientras lo/a toma en brazos.
29	(CARIÑO)	La adulta a cargo expresa, de manera gestual, dentro de la misma situación y en menos de tres ocasiones, cariño a un niño o niña. Puede ser, por ejemplo, por medio de un abrazo, acariciar su cara, tomarle la mano, etc.
30	(CARIÑO R)	La adulta a cargo expresa, de manera gestual, dentro de la misma situación y en cuatro o más ocasiones, cariño a un niño o niña. Puede ser, por ejemplo, por medio de un abrazo, acariciar su cara, tomarle la mano, etc.
31	(< E)	El emisor dirige la mirada al receptor.
32	(LLANTO)	Niño o niña que llora dentro de la situación de diálogo .
33	→	A la izquierda de la línea y es para indicar algo de interés para el análisis.
34	*Comentarios*	Comentarios de la observadora

[36] Los fragmentos indescifrables también contemplaban todos aquellos sonidos e intentos comunicativos que caracterizan a niñas y niños en las etapas preligüísticas. En este sentido – y a lo mejor –si se hubiesen considerado las formas de análisis que las y los expertos han desarrollado para entender el lenguaje infantil en el período prelimgüístico, las convenciones que hemos usado podrían no ser las más apropiadas, puesto que no se han construido ni tomado convenciones típicas del habla infantil, por ejemplo, en situaciones de balbuceo, ya que el foco principal está en el habla adulta.

Apéndice D. Fiabilidad.

Estrategias promotoras de aprendizajes							
Indicadores	**Codificadora 1**		**Codificadora 2**		**Codificadora 3**		**Grado de acuerdo**
	A	**D**	**A**	**D**	**A**	**D**	
EPASI_PSC	4	1	5	0	4	1	**0,87**
EPASI_PD	5	0	4	1	5	0	**0,93**
EPASI_PC	3	2	4	1	5	0	**0,80**
EPASI_PR	5	0	5	0	4	1	**0,93**
EPAE_ELA	5	0	4	1	3	2	**0,80**
EPAE_EIA	4	1	5	0	5	0	**0,93**
EPAC_CP	3	2	4	1	4	1	**0,73**
EPAP_ARA	5	0	4	1	5	0	**0,93**
EPAP_OP	4	1	5	0	4	1	**0,87**
TOTAL	**38**	**7**	**40**	**5**	**39**	**6**	**0,87**
Estrategias de atención emocional							
EAEAC_DA	5	0	4	1	5	0	**0,93**
EAEAC_EC	4	1	5	0	5	0	**0,80**
EAEANC_DI	5	0	4	1	4	1	**0,80**
TOTAL	**14**	**1**	**13**	**2**	**14**	**1**	**0,91**
Estrategias para establecer relaciones sociales							
ERSAD_ISC	5	0	4	1	5	0	**0,93**
ERSAD_IPCD	4	1	4	1	4	1	**0,80**
ERSAD_D	5	0	5	0	5	0	**1**
ERSAD_CST	4	1	3	2	5	0	**0,80**
ERSCN_ESC	5	0	4	1	5	0	**0,93**
ERSCN_C	5	0	5	0	5	0	**1**
ERSCP_EPCF	4	1	4	1	3	2	**0,73**
ERSCP_IPCF	5	0	5	0	4	1	**0,93**
ERSCP_RP	5	0	5	0	5	0	**1**
ERSEBT_PC	4	1	5	0	4	1	**0,87**
ERSEBT_PD	4	1	5	0	5	0	**0,93**
ERSEBT_PR	3	2	5	0	5	0	**0,87**
TOTAL	**53**	**7**	**54**	**6**	**55**	**5**	**0,90**
Estrategias de cuidado personal							
ECPM_ASNP	3	2	4	1	5	0	**0,80**
ECPM_PCRP	5	0	4	1	5	0	**0,93**
ECPO_EFCSNP	4	1	4	1	5	0	**0,87**
ECPO_ISNP	5	0	5	0	4	1	**0,93**
TOTAL	**17**	**3**	**17**	**3**	**19**	**1**	**0,88**
Tipos de Actividades							
A_AP	5	0	5	0	5	0	**1**
A_AR	5	0	5	0	5	0	**1**
TOTAL	**10**	**0**	**10**	**0**	**10**	**0**	**1**

Apéndice E. Resultados según provincia

Tabla E1. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes provincias despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños

Estrategias discursivas para promover aprendizajes			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Arauco	4,60 (2,43)	5,76 (3,44)	3,65 (4,25)
Ñuble	4,72 (3,18)	6,07 (6,36)	3,84 (3,24)
Concepción	4,84 (2,37)	4,86 (3,25)	4,67 (3,13)
Bío-Bío	5,12 (2,05)	5,62 (4,11)	4,26 (1,83)
Total	4,78 (2,83)	5,68 (5,13)	4,04 (3,33)

Estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Arauco	7,89 (3,69)	9,49 (6,48)	6,75 (4,25)
Ñuble	8,22 (3,58)	10,74 (5,73)	6,02 (3,08)
Concepción	8,87 (3,78)	10,28 (4,24)	7,45 (4,64)
Bío-Vio	8,78 (3,93)	9,29 (4,29)	8,04 (4,51)
Total	8,35 (3,55)	10,17 (5,46)	6,65 (3,86)

Tabla E2. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según la provincia en que se desempeñan.

	Promedios de las escalas de creencias de género (s)		
Categoría	**Nivel de tradicionalismo**	**Destrezas verbales**	**Sensibilidad ante demandas**
Arauco	3,90 (2,72)	0,23 (0,87)	0,18 (0,50)
Ñuble	3,39 (2,61)	0,36 (1,22)	0,21 (0,52)
Concepción	2,78 (2,47)	0,15 (0,53)	0,11 (0,32)
Bío-Bío	4,10 (2,96)	0 (0)	0,20 (0,63)
Total	3,41 (2,64)	0,26 (0,98)	0,18 (0,48)

Tabla E3. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niñas del Primer Ciclo, según la provincia en que se desempeñan las educadoras

Categoría	Promedio de calidad por sub escalas (s)			Promedio total calidad (s)
	Escuchar y Hablar	Actividades	Interacción	
Arauco	4,02 (1,64)	3,21 (1,28)	4,52 (1,73)	3,69 (1,39)
Ñuble	3,74 (1,49)	3,05 (0,95)	4,61 (1,48)	3,59 (1,13)
Concepción	4,41 (1,29)	3,31 (0,85)	4,64 (1,63)	3,91 (1,03)
Bio-Vio	4,29 (1,25)	3,11 (0,84)	4,88 (1,72)	3,77 (1,04)
Total	3,99 (1,15)	3,14 (0,98)	4,62 (1,56)	3,69 (1,15)

Apéndice F. Guía de observación de las estrategias discursivas que las educadoras despliegan con niñas y niños entre 0 y 3 años de edad

bre del centro : _____ **Adulta a cargo** : _____ **Fecha aplicación** : ____/____/____

Edad Desde : _____ **Hasta** : _____ **Horario inicio** : _____ **Horario término** : _____ **Nivel** : _____

Nº niñas : _____ **Nº niños** : _____ **Total niños/as** : _____ **Evaluador/a** : _____

	EPA						ERS										
	EPAE		EPASI				ERSAD			ERSCN		ERSCP			ERSEBT		
	ELA	EIA	PSC	PD	PC	PR	ISC	IPCD	D	ESC	C	EPCF	IPCF	RP	PC	PD	PR
NIÑOS																	
Total																	

Observaciones : _____

	EPA						ERS										
	EPAE		EPASI				ERSAD			ERSCN		ERSCP			ERSEBT		
	ELA	EIA	PSC	PD	PC	PR	ISC	IPCD	D	ESC	C	EPCF	IPCF	RP	PC	PD	PR
NIÑAS																	
Total																	

Observaciones : _____

Apéndice G. Cuestionario.

CUESTIONARIO EDUCADORAS EN AULA

A continuación se le presentará un cuestionario de 19 items, todos de fácil respuesta. El propósito principal es conocer su opinión, la cual es de suma relevancia para el estudio. Desde ya muchas gracias por participar.

I. INFORMACIÓN DEL CENTRO INFANTIL

Centro Infantil : _____ Provincia : _____
Comuna : _____ Dirección : _____
Teléfono : _____ Fecha : _____

Dependencia

JUNJI	Integra	Transferencia de fondos

II. INFORMACIÓN PERSONAL

1. Edad : _____ 2. Sexo : | F * | M * |

*F: Femenino / M: Masculino

3. Profesa alguna religión : | Sí | No | ¿Cuál? : _____

III. FORMACIÓN INICIAL Y POSTERIOR

4. Título Profesional / Técnico : _____
5. Institución formadora : _____

6. Formación posterior : | Sí | No | Si la respuesta es 'Sí' : | Completa | Incompleta |

¿Cuál(es)? : | D* | P* | M* | Otro | : _____
* D: Diplomado / P: Postítulo / M: Magíster

7. Perfeccionamiento en los últimos 2 años en educación infantil : | Sí | No |

¿Cuál(es)? : _____ N° horas : _____

IV. INFORMACIÓN LABORAL

8. Experiencia Primer ciclo : [ ] Meses/Años 9. En el actual Jardín infantil : [ ] Meses/Años

10. Nivel(es) educativo a su cargo actualmente : _____
11. ¿Cuántos grupos ha tenido a su cargo este año? : _____
12. N° de adultos en su sala (incluida(o) usted) : _____

13. Número de horas contratada(o) según su contrato :
14. Tipo de contrato : | A plazo fijo (a contrata) | Indefinido |

15. Tipo de jornada en que está contratada(o) : | Media | Completa | Extendida | Otra |

16. Marque el rango en que se encuentra su remuneración

Menos de 200 mil pesos [ ] Entre 200 y 400 mil pesos [ ]

Entre 400 y 600 mil pesos [ ] Más de 600 mil pesos [ ]

V. SATISFACCIÓN LABORAL

17. Marque con una X la alternativa que corresponda a su nivel de satisfacción con los siguientes aspectos

	Muy satisfecha(o)	Satisfecha(o)	Insatisfecha(o)	Muy Insatisfecha(o)
a. Remuneración				
b. Jornada laboral				
c. Trabajo con niños y niñas				
d. Trabajo en equipo del Jardín Infantil				
e. Apoyo pedagógica de la directora(o)				
f. Empleador				

En caso de insatisfacción, por favor indique las razones que la(o) hacen sentir insatisfecha(o)

_____

_____

_____

VI. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

18. Marque con una X el recuadro que refleje el nivel de influencia de cada uno de los siguientes aspectos en los aprendizajes que alcanzan niños y niñas

	Nada	Muy Poco	Algo	Mucho	Muchísimo
a. Educadora (or)					
b. Familia del niño o niña					
c. Sexo del niño o niña					
d. Recursos del Jardín Infantil					
e. Clima del Jardín infantil *					
f. Empleador					

* Clima del Jardín infantil implica al conjunto de docentes, directivos y adultos involucrados diariamente con el Jardín Infantil

19. Ante las siguientes características, marque con una X si usted considera que esa característica es propia de niños, de niñas, de ambos (niños y niñas) o si no se presenta en niñas y niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Parvularia.

Características	**Niños**	**Niñas**	**Niños y Niñas**	**No se presenta**
1. Independientes	☐	☐	☐	☐
2. Conformistas	☐	☐	☐	☐
3. Fuertes	☐	☐	☐	☐
4. Responsables	☐	☐	☐	☐
5. Cariñosos / Cariñosas	☐	☐	☐	☐
6. Seguros / Seguras	☐	☐	☐	☐
7. Delicados / Delicadas	☐	☐	☐	☐
8. Comprensivos / Comprensivas	☐	☐	☐	☐
9. Sumisos / Sumisas	☐	☐	☐	☐
10. Empáticos / Empáticas	☐	☐	☐	☐
11. Solidarios / Solidarias	☐	☐	☐	☐

Características	Niños	Niñas	Niños y Niñas	No se presenta
12. Inteligentes	☐	☐	☐	☐
13. Obedientes	☐	☐	☐	☐
14. Silenciosos / Silenciosas	☐	☐	☐	☐
15. Competitivo / Competitiva (conducta)	☐	☐	☐	☐
16. Preocupados / Preocupadas	☐	☐	☐	☐
17. Rápidos / Rápidas	☐	☐	☐	☐
18. Cooperadores / Cooperadoras	☐	☐	☐	☐
19. Pulcros / Pulcras	☐	☐	☐	☐
20. Agresivos / Agresivas	☐	☐	☐	☐
21. Ordenados / Ordenadas	☐	☐	☐	☐
22. Curiosos / Curiosas	☐	☐	☐	☐
23. Competitivos / Competitivas (académico)	☐	☐	☐	☐
24. Activos / Activas	☐	☐	☐	☐
25. Temerosos / Temerosas	☐	☐	☐	☐
26. Arriesgados / Arriesgadas	☐	☐	☐	☐
27. Protectores / Protectoras	☐	☐	☐	☐
28. Hábiles comunicativamente	☐	☐	☐	☐
29. Hábiles en comprensión lingüísticas	☐	☐	☐	☐
30. Hábiles para aprender a hablar	☐	☐	☐	☐
31. Mayor variedad de vocabulario	☐	☐	☐	☐
32. Hábiles verbalmente en situaciones de conflicto	☐	☐	☐	☐

Si considera necesario realizar alguna observación relativa a las características mencionadas puede hacerla en el siguientes espacio

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

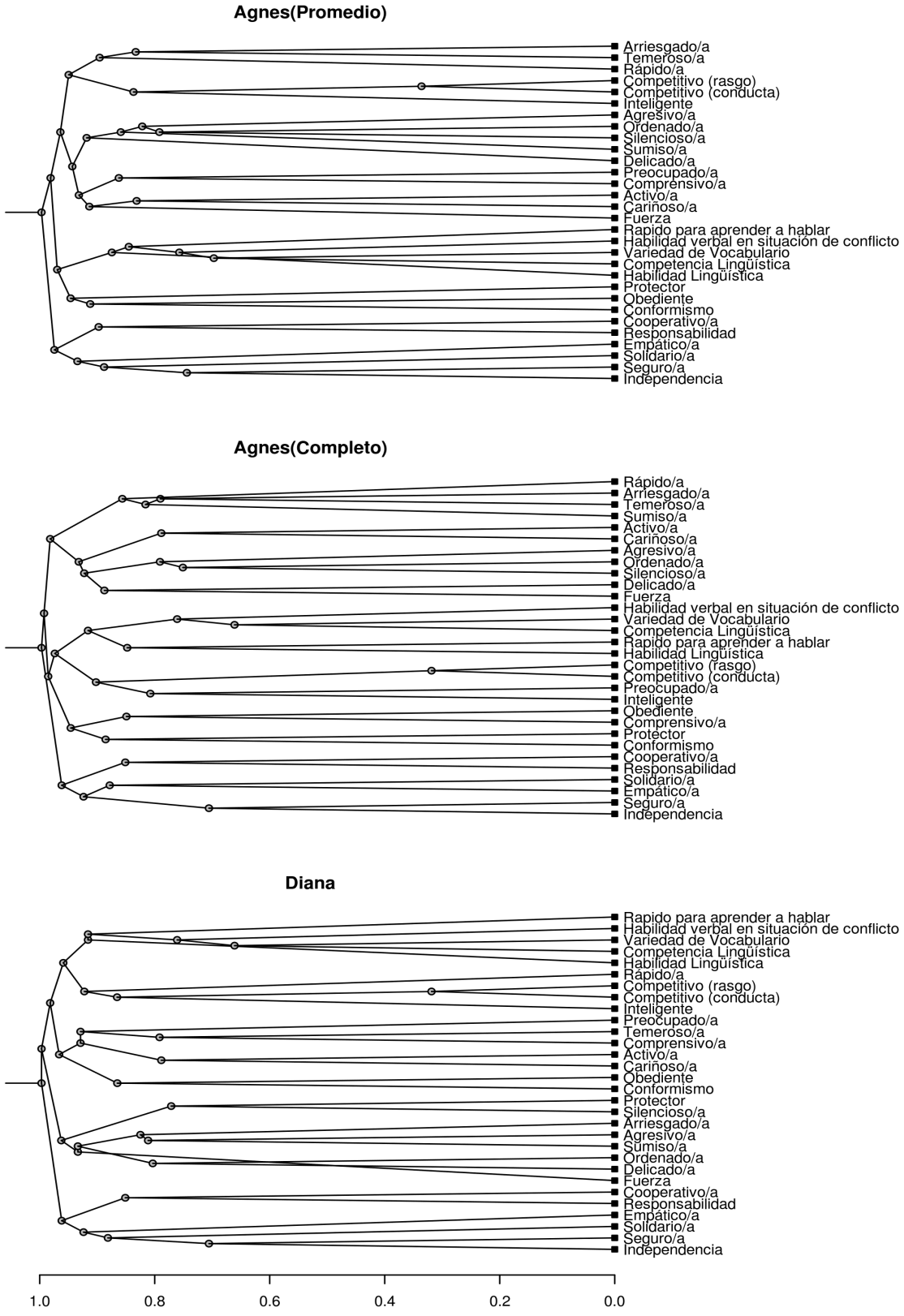
Apéndice H. Proceso de construcción del modelo sobre las creencias de género de las educadoras

Tabla H1. Tamaño de silueta promedio para elementos de conglomerados de características, por algoritmo y número de conglomerados

Conglomerados	Agnes (Completo)	Agnes (Promedio)	Diana	PAM
2	0,0459	0,0459	0,0459	0,0280
3	0,0414	0,0508	0,0453	0,0383
4	0,0435	0,0533	0,0527	0,0432
5	0,0406	0,0510	0,0465	0,0534
6	0,0649	0,0621	0,0453	**0,0647***
7	0,0717	0,0736	0,0511	0,0627
8	0,0707	0,0668	0,0726	0,0518
9	0,0784	0,0743	0,0702	0,0558
10	0,0797	0,0724	0,0683	0,0564
11	0,0805	0,0747	**0,0729***	0,0562
12	0,0672	**0,0754***	0,0656	0,0503
13	**0,0852***	0,0744	0,0657	0,0452
14	0,0827	0,0707	0,0695	0,0513
15	0,0801	0,0643	0,0634	0,0523

* Mayor ancho de silueta promedio por algoritmo

Figura H1. Dendograma para análisis de conglomerados para relación entre variables, algoritmos Diana y Agnes[37]



[37] Al hablar de competitivo como rasgo, se hace referencia a al alumnado competitivo/a académicamente.

Gráfico H1. Índice de Rand por número de conglomerados de variables

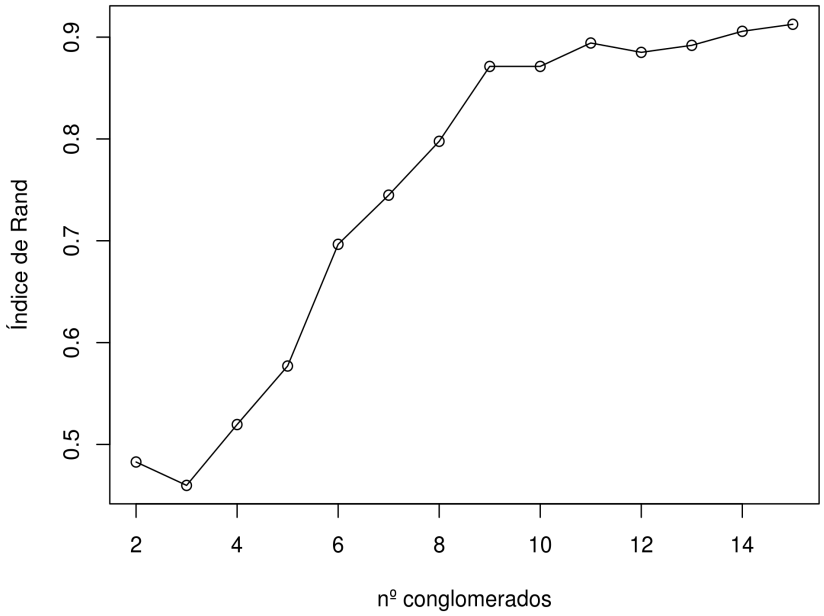


Tabla H2. Características clasificadas de acuerdo a su relación, en base a solución de algoritmo Agnes con enlace completo.

Número Conglomerados	Características comunes	Silueta promedio
1	Inteligente , Competitivo (conducta) , Competitivo (rasgo)[a] , Preocupado/a [b]	0.1703
2	Habilidad Lingüística, Competencia Lingüística, Rápido para aprender a hablar, Variedad de vocabulario, Habilidad verbal en caso de conflicto	0.1314
3	Cariñoso, Activo/a	0.1208
4	Independencia, Seguro, Empático/a, Solidario/a	0.065
5	Responsabilidad, Cooperativo [b]	0.0626
6	Rápido [b], Temeroso [c] , Sumiso [c], Arriesgado [c]	0.0451
7	Comprensivo [c], Obediente [c]	0.0361
8	Fuerza, Delicado [b], Silencioso [b], Agresivo/a [b], Ordenado/a [c]	0.0276
9	Conformismo, Protector [c]	-0.002

Nota: Si no se señala, la característica se agrupa en el mismo conglomerado en todas las soluciones
[a] Competitivo (rasgo) alude a competitivo/a académicamente
[b] Se agrupa de forma distinta en una solución
[c] Se agrupa de forma similar en dos soluciones y de otra forma en las otras dos soluciones
[d] Se agrupa de forma distinta en las cuatro soluciones.

Tabla H3. Tamaño de silueta promedio para elementos de conglomerados deeducadoras, por algoritmo y número de conglomerados

Número Conglomerados	Agnes (completo)	Agnes (promedio)	Diana	Pam	Coolcat
2	0,2401	0,2124	0,2602	0,2451	0,1551
3	0,2305	0,2363	0,2444	0,2125	0,2000
4	0,2333	0,2408	0,2190	0,1073	0,1900
5	0,2120	0,2147	0,2286	0,1499	0,2026
6	0,1506	0,2018	0,2296	0,1720	0,1646
7	0,1644	0,2196	0,2413	0,1802	0,1954
8	0,1669	0,2168	0,2425	0,1941	0,2124
9	0,1997	0,2259	0,2286	0,2173	0,2002
10	0,2177	0,2286	0,2166	0,2440	0,2113
11	0,2297	0,2140	0,2597	0,2650	0,2284
12	0,2398	0,2485	0,2635	0,2766	0,1983
13	0,2609	0,2379	0,2630	0,2907	0,1941
14	0,2895	0,2575	0,2371	0,2970	0,2289
15	0,2942	0,2638	0,2438	0,3218	0,2083

Gráfico H2. Índice de Rand por número de conglomerados de casos

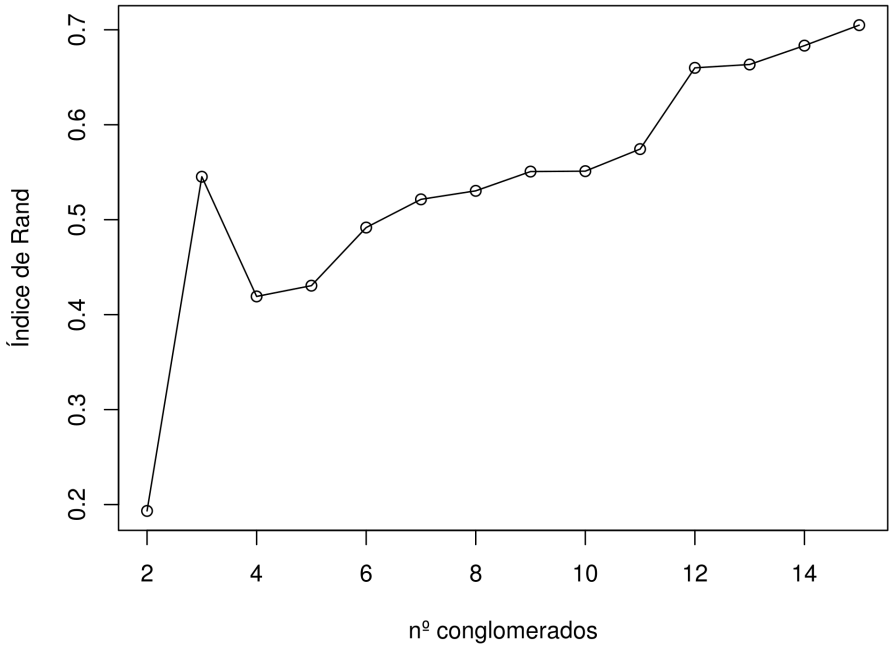


Figura H2 Dendograma para análisis de conglomerados de educadoras, algoritmos Diana y Agnes

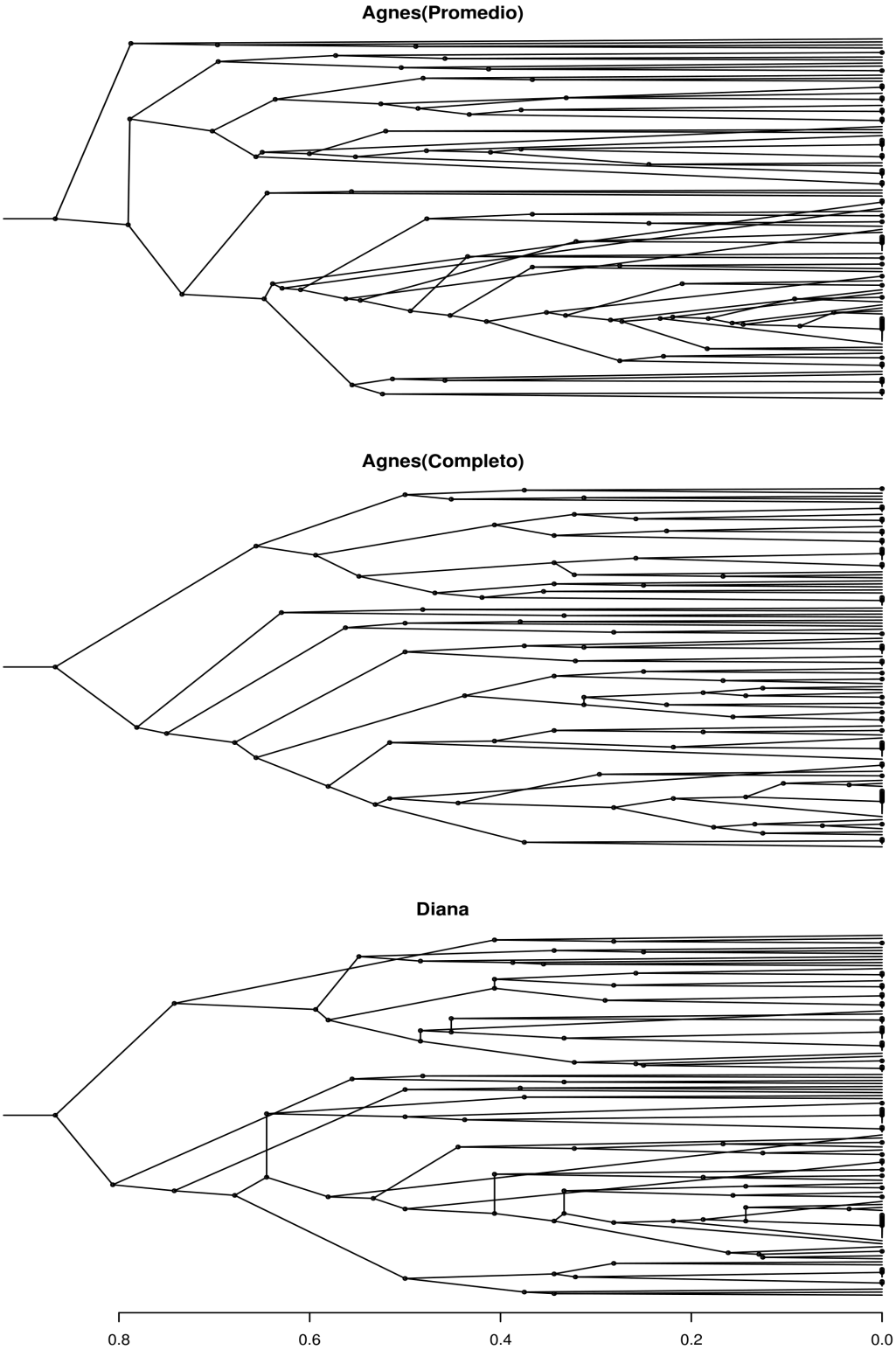


Tabla H4. Entropía esperada para análisis de conglomerados de educadoras, de acuerdo al número de conglomerados y algoritmo

Número Conglomerados	Agnes (completo)	Agnes (promedio)	Diana	Pam	Coolcat
2	31,098	33,897	30,548	30,926	31,786
3	29,980	29,624	29,508	28,854	28,016
4	28,041	27,964	28,461	27,994	26,694
5	26,238	27,660	26,980	26,479	24,983
6	24,600	26,566	25,169	24,713	24,045
7	23,436	24,768	23,391	23,765	22,767
8	23,047	24,458	22,747	22,575	22,052
9	21,441	23,747	21,954	21,504	20,433
10	20,038	22,841	21,476	20,521	19,923
11	19,448	22,465	19,735	19,716	19,135
12	18,342	20,774	19,348	18,878	18,387
13	17,327	20,505	18,852	18,281	17,962
14	16,075	19,415	18,024	17,690	17,251
15	15,547	18,719	17,468	16,411	17,066

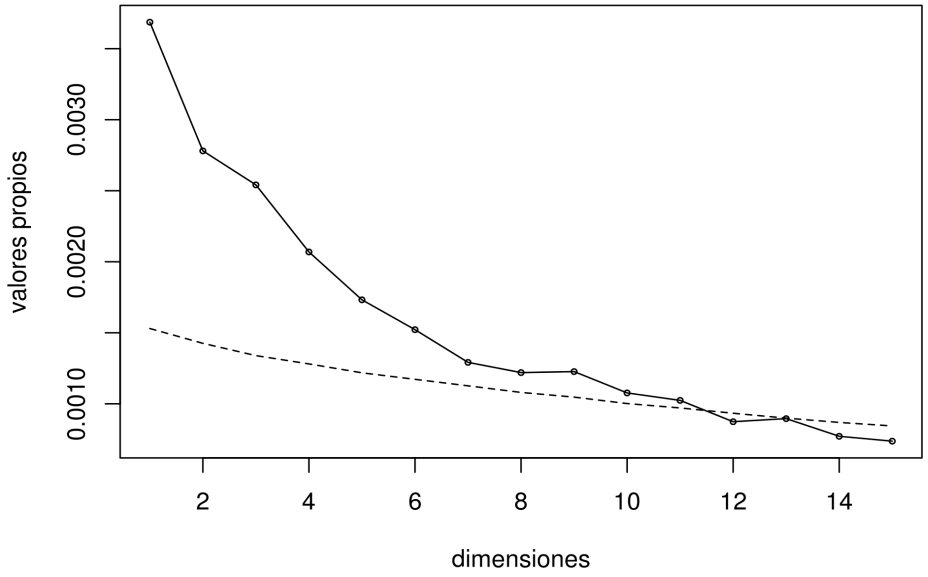
Nivel: Base de entropía (sin conglomerados): 34,044

Apéndice I. Tablas de confusión para método 1 (verosimilitud) y método 2 (manual) de asignación de educadoras a conglomerados, basado en sus características.

	M1 C.1	M1 C.2	M1 C.3	M2 C.1	M2 C.2	M2 C.3
Diana C.1	70	0	0	66	1	3
Diana C.2	13	33	0	4	42	0
Diana C.3	4	0	0	0	0	4
Sensibilidad	100%	71,74%	0%	94,29%	91,30%	100%
Especificidad	66%	100%	100%	92,20%	95,65%	97,41%

* Precisión método 1: 85,8%. Precisión método 2: 93,3%

Apéndice J. Prueba de homogeneidad de permutaciones, para determinar número de dimensiones a mantener en análisis de homogeneidad



Apéndice K. Correlación de Pearson (r) de la calidad de proceso y de la distribución de EPA y ERS con niñas y niños, según el número de alumnas y alumnos presentes en el aula.

Categorías	Nº niños presentes	Nº niñas presentes
ITERS-R	-0,130	-0,078
Niños EPA	0,233*	-0,132
Niñas EPA	-0,385**	0,245**
Niños ERS	0,403**	-0,233*
Niñas ERS	-0,311**	0,370**

** $p < 0.01$; * $p<0.05$.

Apéndice L. Distribución del promedio, por alumnado y hora, de estrategias discursivas que despliegan las educadoras para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños.

Tabla L1. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes zonas despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños

Estrategias discursivas promotoras de aprendizajes			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Urbano	4,53 (2,76)	5,62 (5,33)	3,67 (2,87)
Rural	5,94 (2,89)	5,98 (4,20)	5,81 (4,66)
Total	4,78 (2,83)	5,68 (5,13)	4,04 (3,33)

Estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Urbano	8,19 (3,51)	10,07 (5,49)	6,48 (3,78)
Rural	9,07 (3,73)	10,63 (5,37)	7,44 (4,22)
Total	8,35 (3,55)	10,17 (5,46)	6,65 (3,86)

Tabla L2. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de las diferentes instituciones despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños

Estrategias discursivas promotoras de aprendizajes			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Grupo A	5,72 (2,99)	6,34 (3,79)	5,07 (3,02)
Grupo B	3,32 (1,96)	4,01 (2,19)	2,95 (2,61)
Grupo C	4,84 (2,82)	6,09 (6,93)	3,81 (3,74)
Total	4,78 (2,83)	5,68 (5,13)	4,04 (3,33)

Estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**Geneal**	**Niños**	**Niñas**
Grupo A	8,94 (3,97)	10,73 (6,13)	7,37 (3,92)
Grupo B	6,30 (3,09)	8,19 (3,52)	4,48 (3,76)
Grupo C	9,06 (2,98)	10,93 (5,56)	7,31 (3,90)
Total	8,35 (3,55)	10,17 (5,46)	6,65 (3,86)

Tabla L3. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las diferentes tipos de educadoras despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños

Estrategias discursivas promotoras de aprendizajes			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Educadoras	4,49 (2,72)	5,36 (5,58)	3,84 (3,48)
Asistentes	5,49 (3,01)	6,47 (3,74)	4,55 (2,90)
Total	4,78 (2,83)	5,68 (5,13)	4,04 (3,33)
Estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Educadoras	8,62 (3,58)	10,42 (5,70)	6,88 (4,05)
Asistentes	7,66 (3,43)	9,53 (4,79)	6,07 (3,32)
Total	8,35 (3,55)	10,17 (5,46)	6,65 (3,86)

Tabla L4. Distribución del promedio, por alumnado y hora, con que las educadoras de los diferentes niveles educativos despliegan sus estrategias discursivas para promover aprendizajes y establecer las relaciones sociales con niñas y niños

Estrategias promotoras de aprendizajes			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Sala Cuna	4,93 (2,78)	5,84 (6,07)	4,18 (3,64)
Nivel Medio	4,59 (2,92)	5,47 (3,55)	3,85 (2,88)
Total	4,78 (2,83)	5,68 (5,13)	4,04 (3,33)

Estrategias discursivas para establecer las relaciones sociales			
	Promedios por alumnado y por hora (s)		
Categoría	**General**	**Niños**	**Niñas**
Sala Cuna	9,40 (3,41)	11,35 (5,85)	7,55 (4,17)
Nivel Medio	6,92 (3,26)	8,56 (4,43)	5,43 (3,04)
Total	8,35 (3,55)	10,17 (5,46)	6,65 (3,86)

Apéndice M. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las diferentes escalas de creencias de género, según el estrato muestral al que pertenecen.

Tabla M1. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según la zona en que se desempeñan

.	**Promedio de las escalas de creencias de género (s)**		
Categoría	**Nivel de tradicionalismo**	**Destrezas verbales**	**Sensibilidad ante demandas**
Urbano	3,38 (2,65)	0,23 (0,94)	0,18 (0,50)
Rural	3,52 (2,66)	0,38 (1,20)	0,14 (0,36)
Total	3,41 (2,64)	0,26 (0,98)	0,18 (0,48)

Tabla M2. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según la institución en que se desempeñan

	Promedio de las escalas de creencias de género (s)		
Categoría	**Nivel de tradicionalismo**	**Destrezas verbales**	**Sensibilidad ante demandas**
Grupo A	3,43 (2,41)	0,38 (1,17)	0,07 (0,26)
Grupo B	2,72 (2,33)	0,07 (0,37)	0,28 (0,65)
Grupo C	3,80 (2,95)	0,27 (1,06)	0,20 (0,49)
Total	3,41 (2,64)	0,26 (0,98)	0,18 (0,48)

Tabla M3. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según el tipo de educadora

	Promedio de las escalas de creencias de género (s)		
Categoría	**Nivel de tradicionalismo**	**Destrezas verbales**	**Sensibilidad ante demandas**
Educadora	3,36 (2,72)	0,23 (0,98)	0,23 (0,55)
Asistente	3,53 (2,45)	0,32 (1)	0,03 (0,17)
Total	3,41 (2,64)	0,26 (0,98)	0,18 (0,48)

Tabla M4. Distribución de los promedios que obtienen las educadoras en las escalas Nivel de tradicionalismo, Destrezas verbales y Sensibilidad ante demandas, según el nivel educativo en que se desempeñan

	Promedio de las escalas de creencias de género (s)		
Categoría	**Nivel de Tradicionalismo**	**Destrezas verbales**	**Sensibilidad ante demandas**
Sala Cuna	3,33 (2,88)	0,26 (1,07)	0,28 (0,59)
Nivel Medio	3,51 (2,30)	0,26 (0,87)	0,04 (0,19)
Total	3,41 (2,64)	0,26 (0,98)	0,18 (0,48)

Apéndice N. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el estrato muestral en que se desempeñan las educadoras.

Tabla N1. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según la zona en que se desempeñan las educadoras.

Categoría	Promedio de calidad por sub escala (s)			Promedio total de calidad (s)
	Escuchar y Hablar	Actividades	Interacción	
Urbano	4,03 (1,41)	3,13 (0,96)	4,62 (1,54)	3,70 (1,11)
Rural	3,81 (1,75)	3,22 (1,13)	4,60 (1,71)	3,67 (1,13)
Total	3,99 (1,15)	3,14 (0,98)	4,62 (1,56)	3,69(1,15)

Tabla N2. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según la institución educativa en que se desempeñan las educadoras

Categoría	Promedio de calidad por sub escala (s)			Promedio total de calidad (s)
	Escuchar y Hablar	Actividades	Interacción	
Grupo A	4,08 (1,47)	3,30 (1,11)	4,74 (1,53)	3,81 (1,21)
Grupo B	4,39 (1,24)	3,25 (1,00)	4,82 (1,54)	3,89 (1,07)
Grupo C	3,67 (1,57)	2,94 (0,83)	4,39 (1,61)	3,48 (1,11)
Total	3,99 (1,15)	3,14 (0,98)	4,62 (1,56)	3,69(1,15)

Tabla N3. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el tipo de educadora.

Categoría	Promedio de calidad por sub escala (s)			Promedio total de calidad (s)
	Escuchar y Hablar	Actividades	Interacción	
Educadoras	4,22 (1,53)	3,30 (0,93)	4,83 (1,62)	3,90 (1,15)
Asistentes	3,85 (1,32)	3,07 (1,12)	4,49 (1,44)	3,56 (1,17)
Total	3,99 (1,15)	3,14 (0,98)	4,62 (1,56)	3,69(1,15)

Tabla N4. Distribución del promedio de calidad de proceso total y por sub escala de los ambientes educativos a los que asisten niñas y niños del Primer Ciclo, según el nivel educativo en que se desempeñan las educadoras.

Categoría	Promedio de calidad por sub escala (s)			Promedio total de calidad (s)
	Escuchar y Hablar	Actividades	Interacción	
Sala Cuna	3,97 (1.60)	3,09 (1.94)	4,61 (167)	3,68 (1.17)
Nivel Medio	4,00 (1.33)	3,29 (1.05)	4,59 (1.42)	3,74 (1.14)
Total	3,99 (1,15)	3,14 (0,98)	4,62 (1,56)	3,69(1,15)

Apéndice Ñ. Promedios, Mínimos y Máximos de niñas y niños por aula según los estratos muestrales

Categoría			Promedio por aula	Mín.	Máx.
Tipo de Adulto A cargo	Educadoras	Niños	6,43	1	15
		Niñas	6,27	2	15
	Asistentes	Niños	7,53	4	15
		Niñas	8,26	2	14
Nivel Educativo	Sala Cuna	Niños	5,51	1	9
		Niñas	5,41	2	11
	Nivel Medio	Niños	8,41	4	15
		Niñas	8,76	2	15
Tipo de sostenedor	Grupo A	Niños	7,14	3	15
		Niñas	7,23	2	14
	Grupo B	Niños	7,69	3	15
		Niñas	8,10	2	15
	Grupo C	Niños	5,84	1	15
		Niñas	5,73	2	11
Zona	Urbano	Niños	6,75	1	15
		Niñas	6,87	2	15
	Rural	Niños	6,33	2	15
		Niñas	6,71	3	14
Provincia	Arauco	Niños	6,68	2	14
		Niñas	7,59	3	13
	Ñuble	Niños	6,67	1	15
		Niñas	6,95	2	14
	Concepción	Niños	6,67	1	12
		Niñas	5,86	2	15
	Bío-Bío	Niños	7,50	2	12
		Niñas	7,10	2	14
Total por sexo		Niños	6,74	1	15
		Niñas	6,83	2	15
TOTAL			**13,66**	**5**	**29**