

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN INICIAL E INFANCIA**

### **La divulgación científica en educación infantil. Análisis de las construcciones orales de los niños a partir de un modelo lingüístico**

Silvia Rail Cornejo<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Avenida Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.  
srail@r.net

## **MARCO REFERENCIAL**

### **1.- PRÁCTICAS DISCURSIVAS ORALES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

La modalidad oral de la lengua constituye la base esencial sobre la cual se construyen distintas prácticas discursivas que favorecen el funcionamiento de la vida social. Desde la perspectiva de Bruner (1990), el habla, como acción instalada en un contexto discursivo, permite construir el significado, la realidad e incluso la misma cognición.

En el contexto del aula escolar, las prácticas discursivas constituyen un verdadero microcosmos, en el cual, la mayoría del tiempo, se utiliza la modalidad oral de la lengua (Tusón & Unamuno, 2001). Es así que, el discurso escolar pasa a generar un tipo de interacción que se produce entre docentes, alumnos y un saber específico, relación didáctica ternaria que constituye el sistema didáctico (Chevallard, 2000).

“Como ha sido altamente descrito, el discurso escolar es un tipo de interacción basada en un contrato didáctico. Esto implica que los diferentes participantes de la interacción, mientras el contrato se respete, ocupan diferentes posiciones discursivas, para la cuales ciertos usos son legítimos y otros no lo son” (Tusón & Unamuno, 2001:1717).

Respecto a la forma en que se organiza y concreta la actividad conjunta en el aula, inscrita en un contrato didáctico, ésta asume tres dimensiones: la relativa a la estructura de participación social que rige las obligaciones y los derechos comunicativos de los participantes; la relativa a la estructura de la tarea académica en torno a la cual se articula la actividad conjunta; y la relativa a la intencionalidad instruccional que orienta dicha actividad (Coll & Onrubia, 1996).

La primera dimensión del discurso educacional tiene que ver con las reglas que estructuran y organizan la participación del profesor y de los alumnos en el discurso, lo que Coll y Onrubia (1996:59) denominan “derechos y obligaciones interaccionales de los participantes”. En este sentido, quien enseña es el que realmente conoce todas las reglas, principios y normas que regulan las interacciones que se consideran apropiados en este contexto. Por su parte, la dimensión cognitiva y de aprendizaje está relacionada con la lógica interna del contenido o de la tarea escolar, que es objeto de la actividad conjunta, la cual, generalmente, se impone a los participantes.

Por último, la dimensión relativa a los objetivos educacionales o intencionalidad permite conocer los motivos específicos de la actividad que es el centro de la interacción discursiva en el aula.

“Esta dimensión permite incorporar al análisis los motivos específicos de la actividad en que se implican los participantes y resulta esencial para una aproximación al estudio de la actividad discursiva que, lejos de considerar el aula como un simple entorno o escenario más de la comunicación, asume que se

trata de un contexto con características propias y peculiares que se reflejan en las actuaciones de los participantes” (Coll & Onrubia, 1996: 60).

En estas tres dimensiones, el profesor es quien tiene el papel más visible cuando se trata de definir las pautas de interacción, los objetivos educacionales y también las tareas académicas, dimensiones que se materializan, en primera instancia, en el discurso de la planificación. De esta forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracterizan como procesos interactivos y comunicativos en los que el profesor ayuda a sus alumnos, de manera sistemática y programada, a elaborar un conjunto de conocimientos relativos a determinados campos del saber.

En este marco de definiciones de las pautas de interacción, las situaciones en el contexto del aula escolar se gestan en una relación asimétrica entre los participantes (expertos-menos expertos). En estos encuentros de desigualdad jerárquica, quien tiene mayor dominio de la situación (el docente en este caso) ocupará, obviamente, una posición por sobre el resto de los interlocutores. La distribución asimétrica de los usos verbales se refleja claramente en las preguntas de los profesores (Tusón & Unamuno, 2001). Por su parte, aquellos que están en una posición de desventaja - menos expertos o aprendices- asumirán con cautela sus acciones verbales y no verbales, porque saben que se les evaluará por lo que dicen y cómo lo dicen. Al respecto, desde la perspectiva de Valsiner (1996:26),

“no es sólo lo que el enseñante (o los niños) *dicen o hacen*, sino también *cómo lo dicen o lo hacen*, y que *no dicen o hacen* (y si persisten en ello o bien se dan por vencidos) lo que establece el verdadero mundo restrictivo en clase”.

No obstante el carácter normativo y la relación experto- menos experto que restringe la interacción en el aula, la dinámica, durante la interacción, puede hacer que las relaciones de poder varíen. En el proceso discursivo del aula se afinan formas de comunicación y, aunque aparecen incomprendiones y malentendidos, los participantes tienden hacia construcciones de consenso (Candela, 1999).

En este contexto, gran parte de los estudios sobre el discurso escolar han encontrado o asumido, que éste se estructura básicamente en una secuencia de iniciación- respuesta- evaluación, conocida como IRE (Sinclair & Coulthard, 1975; Coll & Onrubia, 1996; Candela, 1999; Meneses, 2006; Rail, 2007). Se asume que esta es la estructura que ubica el control del discurso en el maestro en tanto inicia los temas, las preguntas y evalúa las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, otros estudios (Candela, 1999) concluyen que no siempre es así, produciéndose cambios del control de la dinámica discursiva desde el maestro a los alumnos, generando un espacio discursivo compartido.

Por tanto, estudiar la construcción de textos en el sistema didáctico: profesor, estudiantes y el contenido curricular es de eminente complejidad (Chevallard, 2000). De este modo, la heterogeneidad y la cantidad de participantes en el evento educativo en el aula, genera una diversidad de formas posibles de interacción oral entre los profesores y alumnos y entre los mismos alumnos. La participación de estos últimos como interacción entre iguales o como la comunicación entre un experto y un novicio, sin dudas, será un referente importante, al analizar la construcción oral del discurso

oral que realizan los niños y niñas, entre cuatro y seis años, en el contexto de la divulgación científica.

## 2.- ESTRATEGIAS DE REFORMULACIÓN LINGÜÍSTICA

La producción de textos orales de los niños, en el contexto del aula escolar, por un lado, forma parte del discurso didáctico y, por otro, considerando que emergen en el marco de contenidos asociados a la enseñanza científica, se inscribe, además, en el discurso informativo. En ambos tipos de discursos, se hace uso de la explicación didáctica cuyo fin es el de asegurar la comprensión del receptor.

Ahora bien, en la explicación didáctica, sea de naturaleza científica o no, la definición es un procedimiento habitual, puesto que para explicar un objeto, en gran parte de los casos, es necesario definirlo previamente.

En principio, puede afirmarse que “la definición es un procedimiento analítico estructurado en forma binaria y que pone en relación dos términos semánticamente equivalentes: un *definiendum* o término por definir y un *definiens* o término que define” (Zamudio & Torresi, 2000:88). La definición, entonces, viene a constituir el primer paso para la aclaración de un problema de conocimiento y uno de los mecanismos más usados en las explicaciones de todo tipo.

Desde la perspectiva de Calsamiglia y Tusón (2002:309) “[...] se activa el proceso explicativo [...] a través de estrategias discursivas a las que corresponden unos determinados procedimientos: [...] la *definición*, la *clasificación*, la *reformulación*, la *ejemplificación*, la *analogía*, la *citación*”. Estas autoras sostienen además, que las secuencias explicativas abundan especialmente en todos los textos orales y escritos que se vinculan con la transmisión de conocimientos. Por esta razón, se encuentran distintivamente y con frecuencia, en ámbitos de la enseñanza y la divulgación.

En este contexto, la producción de textos orales, implica, necesariamente, la utilización, por parte de los niños, de estrategias lingüísticas que, desde la perspectiva de los modelos de Cassany, López y Martí, 2000 y Cassany, 2001, corresponde a la tarea de textualización del discurso. Indagar sobre esta materia, permite llegar a conocer el tipo de estrategias utilizadas por los niños al momento de construir sus discursos orales conjuntamente con obtener evidencias sobre el proceso de adquisición de la competencia comunicativa infantil.

Para efectos de este estudio, el análisis se realiza a partir de las nueve estrategias o procedimientos lingüísticos específicos establecidos en el modelo propuesto por Rail (2007) representadas en la siguiente Matriz 1.

## Estrategias de reformulación

Procedimientos Específicos	Segmentos del texto	Marcadores lingüísticos
definición convencional		Elementos verbales: <i>Significa / quiere decir</i>
definición por caracterización		Verbo <b>ser</b> + adjetivo
definición por sinónimos		Elemento conjuntivo <b>o</b>
definición por identificación		Verbo <b>ser</b> + artículo explícito + adjetivo sustantivado
definición por funcionalidad		Verbo <b>ser</b> + elemento propositivo <i>para</i>
definición por ejemplificación		Marcador de concreción <i>por ejemplo</i>
definición por comparación metafórica		Verbo <b>ser</b> + partícula comparativa
definición por comparación metonímica		
definición por analogía		V + partícula comparativa <i>como</i> + elemento comparado + V + referente de comparación

**Matriz 1.** Modelo de clasificación de estrategias específicas de reformulación (Rail, 2007).

Como es posible observar, la Matriz 1 está estructurada en tres columnas. En la primera de ellas, se encuentran cada uno de los procedimientos o estrategias específicas, las cuales se proyectan, verticalmente, obedeciendo a un criterio jerárquico asociado al hecho de ser definiciones más o menos explicativas. La segunda columna está destinada a identificar los segmentos de textos -enunciados que constituyen las unidades de análisis-, de los cuales se han relevado los procedimientos específicos. La tercera y última columna está destinada a los marcadores lingüísticos que permiten identificar los distintos procedimientos o estrategias de reformulación lingüística.

De esta forma, el análisis de la producción de textos orales, a partir del Modelo de clasificación de estrategias específicas de reformulación (Rail, 2007),

permite a los educadores obtener información relevante para el proceso de evaluación y toma de decisiones respecto a la competencia lingüística de los niños y niñas.

### **3.- MARCO METODOLÓGICO**

Los procedimientos metodológicos se inscriben en el marco de un diseño exploratorio descriptivo, aproximándose, de esta forma, a un campo escasamente explorado como lo es la producción de textos orales -por parte de niños y niñas entre cinco y seis años- en contextos de interacción pedagógica en el aula. La recolección del *corpus*, conformado por los discursos orales de seis niños, se recolecta mediante observación de campo en el entorno natural de establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso. La unidad de análisis está constituida por el enunciado y, para efectos del proceso analítico, se utiliza el modelo proveniente del campo de la lingüística (Rail, 2007).

En relación a la conformación del *corpus* de trabajo, cabe señalar que está constituido por los discursos orales de dos niñas y cuatro niños y se encuentra en el marco del *corpus* de referencia que alcanza un total de 22.607 palabras.

### **4.- ANÁLISIS DEL CORPUS DE TRABAJO**

A continuación, se presenta el análisis del *corpus* de trabajo, reunido a partir de los discursos orales de seis niños. En primer lugar, se considera la descripción de algunas condiciones externas de las actividades pedagógicas observadas y, en segundo lugar, las reglas que estructuran y organizan los turnos de habla del profesor y de los alumnos en la situación comunicativa. Luego, en tercer lugar, se identifica la estructura que subyace a la construcción de los textos orales de los niños para pasar, por último, a identificar las estrategias de reformulación lingüísticas que emergen en los textos orales a partir del modelo de Rail (2007).

#### **4.1 Condiciones externas de la clase**

La producción de textos orales de los niños emerge en el contexto de actividades asociadas a la enseñanza de las ciencias, realizándose, en el espacio de la sala de clases. El grupo de participantes que confluyen en estos espacios sociales, en ambos establecimientos educacionales, está conformado por la educadora de párvulos, la asistente y, en una ocasión, un apoderado. En relación a la cantidad de niños presentes, en promedio, asciende a 30, entre niños y niñas.

En cuanto al tema sobre el cual el niño construye, voluntariamente, su discurso, lo determina la profesional en el marco de un determinado campo del saber científico - en este caso asociado a la celebración del 'mes del mar', que se encuentra explícito en la planificación docente. No obstante, cabe decir que, la intencionalidad instruccional que orienta dicha actividad, no está declarada en las planificaciones oficiales ni en las *in extenso* construidas por las profesionales.

## 4. 2 La situación comunicativa

Al momento de las exposiciones orales de los tres niños del curso de párvulos de la primera escuela, son la Educadora (Ed) y la Asistente (Ass) quienes inician la actividad discursiva tomando los turnos de habla y entregando las pautas de comportamiento que los alumnos (A/s) deben tener, tal como es posible percibir en el Extracto de texto 1 que sigue:

**Ed** Ahora venga para acá Paulina ((la llama a pararse sobre una silla junto a la pizarra en donde la educadora ha colocado una lámina en que aparece el dibujo de un cangrejo)) ¡Ya hija! (Ç shittts! shi shi shi shi shittts!) Ahora! ((la Ed canta))  
< boquita cerraré, calladito escucharé Ç shittts! Ya! Que aprendiste del... ¿del?

**Ass** Ella nos va a hablar de un?...animalito que ella conoció, a ver, veamos de qué nos va a hablar usted

**Extracto 1.** Discurso de inicio de las educadoras. Regulación de comportamiento y toma de turnos de habla

Durante el desarrollo del discurso oral de los niños, tanto la Educadora como la Asistente toman, reiteradamente, el turno de habla y les plantean preguntas produciéndose, de esta forma, constantes interrupciones, como es posible darse cuenta en el siguiente segmento de texto que ilustra la disertación de una de las alumnas (Aa):

**Aa Paulina** El cangrejo \* y tiene una, dos tres, cuatro, cinco, seis siete, ocho, ocho patas

**Ed** Ya? y qué más tiene?

**Ass** Para qué más les sirven esas patas?

**Aa Paulina** Las patas para caminar y para nadar

**Extracto 2.** Discurso oral de Paulina. Control de los turnos de habla por parte de los adultos

En el caso del segundo curso de párvulos, al momento de las exposiciones orales de los tres niños, la Asistente no interviene en las interacciones discursivas

siendo la Educadora la que inicia el discurso, recordando y reconstruyendo con sus alumnos (A/s) las normas de comportamiento, tal como se observa en los enunciados contenidos en el siguiente recuadro.

**Ed** A continuación, tenemos a una alumna de pre kinder, que ya hizo su Investigación...

Su investigación, ya?. Cada uno de ustedes, en sus casas, el fin de semana va a seguir investigando

**A/s\*\*\*\***

**Ed** pero no he terminado de hablar, sobre **A/s\*\*\*\***

**Ed** No he dado la palabra todavía...bien, ahora ...se acuerdan? , ¿puedo hablar ahora? Se acuerdan de la disertación del Francisco?, bueno, lo primero que hay que hacer en una disertación, qué es?, Matías Vera, qué es? ...poner?

**A/s** Atención

**Ed** Poner atención, eso es lo primero

**Aa67//Ed** Portarse bien " (la niña toma el turno de habla)

**Ed** Qué significa portarse bien!

**Aa68 (67)** No, no hacer desorden

**Ed** No hacer desorden... respetar a la niña que está acá adelante

**Ao 69//Ed** A los demás

**Ed** A los niños que están acá adelante

**Ao 69** No pelear

**Extracto 3.** Discurso de la Educadora. Estableciendo las normas de comportamiento.

En relación al respeto por los turnos de habla, al igual que en el caso anterior, se puede percibir, en el Extracto 4 que sigue, que la exposición oral de los niños se ve interrumpida por las intervenciones de la Educadora y de algunos niños.

**Aa 71** Lila: Que el cerebro se parece a una nuez porque el cerebro es muy chiquitito [la



niña muestra, con un puntero, la cabeza del dinosaurio en la lámina]

**Ed** yyy?

**Aa 72 (71)** la cabeza es chiquita

**Ed** ¡Tiene toda la razón! No me había fijado en ése detalle niños. El cerebro es pequeñito porque la cabeza además... ¡es muy pequeñita! El estegosaurio, entonces, tiene una cabeza muy pequeñita. Eso lo aprendimos recién, bien continuamos. Ahí está, tienes razón [la niña muestra la cabeza] Qué más nos puedes enseñar

**Extracto 4.** Discurso oral de Lila. Control de los turnos de habla por parte de la Educadora

Presentada la situación comunicativa en que los niños construyen sus textos orales, se pasa a dar cuenta del siguiente proceso analítico que permite acceder a la estructura que se presenta en dichos discursos.

#### **4.3 Estructura de los textos orales de los niños**

Desde la perspectiva de la secuencia IRE, antes referida, la estructura inicial que se identifica durante la construcción de los discursos orales, en todos los discursos construidos por los seis niños, presentan sutiles diferencias, como veremos enseguida. Respecto al inicio del discurso, dos de los seis niños, parten por presentar el tema sobre el cual van a exponer, incluso, uno de ellos, introduce en su discurso un saludo coloquial. El Extracto de texto que sigue, reúne dos segmentos de los respectivos discursos orales construidos por una niña y un niño, en donde se aprecian las marcas textuales que permiten identificar el inicio (I) de sus exposiciones orales, en el marco de la mencionada estructura IRE:

**Aa** Paulina < Ahora compañeros les voy a hablar del cangre:::jo

**Ao** Vicente ¡Hola! Soy un pez payaso, yo vivo en los arrecifes del mar...

**Extracto 5. Estructura inicial de los discursos orales de los niños**

Como es posible percibir en el Extracto 5, el en el primer segmento la niña refiere a su audiencia y anuncia su tema. En el segundo caso, el niño parte con un

saludo informal e incorpora el género narrativo en su exposición, asumiendo, además, el rol del personaje sobre el cual construye su discurso.

Pasando al segundo momento de la estructura IRE, que interpretamos como desarrollo o respuesta (R), tal como ya se dijera, los niños construyen su exposición oral en medio de las intervenciones de las educadoras y de los otros niños que interrumpen la progresión discursiva e inciden en la extensión de sus textos. Frente a tales situaciones los niños se ven obligados a responder preguntas, reiterar información o subir el volumen de su voz, tal como se puede observar en los distintos segmentos de textos concentrados en el siguiente recuadro:

**Ed** ¡Voltéese Vicente, así tu das la espalda! Ya! tu voz es potente Vicente así que fuerte!

**Ass** Para qué más les sirven ésas patas?

**Aa** Paulina. Las patas para caminar y para nadar

**Ed** ¿Para qué le sirven las patas?

**Aa** Paulina. Para caminar y para nadar

**Ass** Hasta cuánto pueden medir?

**Ao** Hasta once centímetros

**Ed** Qué pez eres tu Darío?

**Ao** Pez martillo

**Ed** Ya:::, martillo! Çjshittts!

**Extracto 6.** Características que presenta el desarrollo de los discursos orales de los niños

No obstante lo anterior, cabe destacar una situación en que uno de los párvulos expositores, toma el turno de habla y exige continuar desarrollando su discurso. Lo anterior, se ve reflejado en el segmento de texto que viene a continuación.

**Ed** Bien, le voy a preguntar ¡no perdón! ¡Vamos a dar la palabra ahora!

**Ao 187 (158)** Pablo ¡Yo primero te-tengo que hablar!

**Ed** Ah:::: perdón! Falta algo más, <falta algo más

### **Extracto 8.** Petición del turno de habla por parte de Pablo

Ahora bien, si se considera la extensión del texto que logran emitir durante cada turno de habla, es posible darse cuenta que los niños construyen, cuantitativamente, su discurso oral a partir de enunciados desde una hasta cincuenta y ocho palabras (sin considerar aquellas que no fueron posible discriminar). Este último texto que es el de mayor extensión, en un mismo turno de habla, es el que se presenta a continuación:

**Ao Vicente** ¡Hola! Soy un pez payaso, yo vivo en los arrecifes del mar... mi casita es  
\* y me protege de mis enemigos, cuando viene un enemigo a comerme,  
yo me meto adentro y me \* mido hasta 8 centímetros, ¡soy muy chiquitito!

soy carnívoro ((no acentúa la palabra)) y como muy pocos vegetales en mi  
dieta y::: y:::: soy... muy peque < tía me perdí!

### **Extracto 7.** Discurso oral emitido por uno de los niños en un mismo turno de habla.

Además de la extensión recién referida y, dicho sea de paso, si se considera la dinámica de interacciones que ocurren durante la construcción de sus exposiciones orales, es loable que los niños y niñas –de tan corta edad-, puedan llegar a concentrarse para no olvidar la información que desean comunicar y que lo hagan hasta finalizar lo que tenían preparado.

En cuanto al tercer y último momento de la estructura (IRE), este es el de la evaluación (E), en ninguno de los casos se observan marcas textuales que indiquen, por una parte, cierre del discurso por parte de los niños y, mucho menos de evaluación. En estos casos ha sido la Educadora la que da por terminada la exposición oral de los niños introduciendo un elemento de reconocimiento, de naturaleza afectiva, a la tarea realizada consistente en un aplauso grupal y una

medalla, tal como se aprecia en el siguiente recuadro que reúne tres segmentos de textos:

**Ed** Tía (dirigiéndose a la Ass), es que yo le quería dar este premio, es una +...condecoración por el esfuerzo por atreverse a participar, un aplauso:::

**Ed** Te falta la condecoración, pero le vamos a dar ¡un gran aplauso \* esta es una condecoración por hacer una hermosa disertación!

**Ed** Diplodocus, bien. Le vamos a dar un aplauso a... Pablo

### **Extracto 9.** Estructura IRE. Etapa de cierre asumido por las Educadoras

Así, en este *corpus* de trabajo, los discursos orales construidos por los cuatro niños y dos niñas, se gestan, tal como lo sostienen Tusón y Unamuno (2001), en una desigualdad jerárquica. La distribución asimétrica se refleja claramente en el movimiento de los turnos de habla que ocurren mientras los niños intentan construir sus disertaciones, dejando en evidencia que quiénes tienen mayor dominio de la situación en la sala de párvulos son, en este caso, las Educadoras. De este modo, los niños y niñas, en una posición de aprendices, esperan con cautela que se les permita volver a tomar la palabra.

Analizadas las situaciones comunicativas y la estructura de los textos orales, a partir de la secuencia IRE, corresponde, ahora, pasar a identificar las estrategias específicas de reformulación lingüística que utilizan los seis niños en sus producciones de textos orales en el aula escolar.

## **5. ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS EN LOS TEXTOS ORALES**

A partir del proceso analítico efectuado al *corpus* de trabajo es posible identificar en los discursos orales de los niños cinco de nueve estrategias o procedimientos lingüísticos específicos que conforman el Modelo de Rail (2007), tal como se puede observar en la siguiente Matriz 2.

### **Estrategias de reformulación**

Procedimientos Específicos	Segmentos del texto	Marcadores lingüísticos
<b>definición por caracterización</b>	<b>Es</b> carnívoro <b>Es</b> un nadador poderoso El cerebro <b>es</b> muy chiquitito	Verbo <b>ser</b> + artículo+ adjetivo ( o sustantivo adjetivado)
<b>definición por identificación</b>	El cangrejo <b>tiene</b> una, dos...patas <b>Tiene</b> unas cositas plomas <b>Tiene</b> un un dedo, un dedo muy largo El pterodáctilo vuela porque <b>tiene</b> ala <b>Tiene</b> cuello largo ( <b>tiene</b> )	Elemento verbal <b>tiene</b> + artículo explícito  Elemento verbal <b>tiene</b> + artículo explícito
<b>definición por funcionalidad</b>	Las patas [ <b>son</b> ] para caminar v [ <b>son</b> ] para	Elemento verbal <b>son</b> + elemento propositivo <b>para</b>
<b>definición por comparación metafórica</b>	El cerebro <b>se parece a</b> [es como]una nuez	Verbo <b>ser</b> + partícula comparativa
<b>definición por analogía</b>	La pata de atrás (del estegosaurio) mide lo mismo que [ <b>es como</b> ]el Hombre	V + partícula comparativa <i>como</i> implícitos + elemento comparado + V + referente de comparación

**Matriz 2.** Estrategias específicas de reformulación en los discursos orales de los niños (Rail, 2007).

Como es posible observar en la Matriz 2, en la primera columna se identifican los distintos tipos de estrategias específicas presentes en los discursos orales de los niños, luego, en la segunda, los segmentos de textos orales –unidades de análisis-, en donde se encuentran presentes dichas estrategias y, por último, en la tercera columna, los marcadores lingüísticos que permiten relevarlas. De esta manera, el análisis permite señalar que los niños y niñas incorporan en sus discursos -en términos de mayor a menor presencia- *definiciones por identificación*, seguidas por las de *caracterización* y las *definiciones por funcionalidad*. Asimismo, se observa una *definición por comparación metafórica* y una por *analogía*.

En términos de estrategias de reformulación más o menos explicativas, los tres primeros procedimientos incorporados por los niños en sus construcciones orales se

encuentran en el grupo de los primeros cinco más explicativos, según el Modelo de Rail (2007). La analogía, por su parte, sería la menos explicativa y, la definición por comparación metafórica, se considera algo más explicativa que la analógica.

No hay presencia de definiciones convencionales, ni por sinónimos como tampoco por comparación metonímica.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de los textos orales, producidos por los niños y niñas en situaciones de interacciones en el aula escolar, a partir del análisis del discurso, nos permite identificar, en primer lugar y, respecto a la situación comunicativa que, en los cursos de ambas escuelas, el carácter normativo y la relación experto - menos experto restringen la interacción en el aula y, en este caso, el poder que tienen los adultos se percibe en el control que ejercen sobre los turnos de habla. Lo anterior, viene a determinar la progresión temática de la exposición y, por tanto, se impide conocer la extensión del texto oral que es capaz de producir, realmente, cada niño y niña.

En segundo lugar, ha sido posible obtener evidencias sobre la estructura que asumen los textos orales de los niños desde la perspectiva de una secuencia de iniciación- respuesta- evaluación (IRE) (Sinclair & Coulthard, 1975; Coll & Onrubia, 1996; Candela, 1999; Meneses, 2006; Rail, 2007). Se observa que, no obstante de tratarse de tareas de 'disertaciones' encomendadas por las Educadoras, el análisis efectuado al *corpus* permite señalar que, en cuatro de los seis discursos orales analizados, las educadoras son las que inician, cierran y evalúan el contenido temático y los niños desarrollan su tema, especialmente respondiendo a preguntas.

En tercer lugar, es posible dar cuenta que en los discursos construidos por dos niños, independiente del inicio que efectúan las educadoras, ellos también marcan, lingüísticamente, el comienzo de sus exposiciones y, respecto al cierre del mismo, uno de ellos evita que la Educadora de término a su intervención. Lo anterior, viene a generar un cambio de control en la dinámica discursiva pasando, en estos dos casos recién mencionados, desde la Educadora al alumno, generando un espacio discursivo compartido.

Esto último, deja en evidencia el conocimiento o normas sociolingüísticas que los niños poseen y que lo guían en el uso situacional de su lengua oral en situaciones escolares.

Finalmente, en cuarto lugar, desde la perspectiva de las estrategias lingüísticas específicas y, no obstante las características de la situación comunicativa que rodea la producción de los textos orales estudiados, es posible encontrar cinco de nueve procedimientos de definición que contempla el modelo propuesto por Rail (2007). Lo anterior resulta revelador, en tanto los discursos orales de los niños han sido

elaborados sobre la base del conocimiento pragmático que ocurre en el marco del contexto socio familiar y no de un proceso educacional intencionado.

Por tanto, desde estos hallazgos, queda en evidencia, por un lado, que el Modelo de Rail (2007) constituye una importante herramienta para el análisis de textos orales producidos por niños entre cuatro y seis años en ambientes escolares. Asimismo, por otro lado, para alcanzar la tan anhelada competencia lingüística de los estudiantes, se hace necesario la intervención profesional a partir del conocimiento disponible en el campo que proviene, precisamente, de la lingüística. Lo anterior, entre otros aspectos, permitiría potenciar las estrategias de reformulación que los niños y niñas adquieren en el seno familiar.

## **Bibliografía**

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. España: Ariel.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el Consenso*. México: Paidós.
- Cassany, D., López, C. & Martí, J. (2000). La transformación divulgativa de redes conceptuales Científicas. Hipótesis, modelo y estrategias. *Revista Iberoamericana Discurso y Sociedad*, 2, 73-104. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2001). *Análisis de la divulgación científica: Modelo teórico y Estrategias divulgativas*. Ponencia plenaria presentada en el XIV Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística, Universidad de los Lagos, Osorno (Chile).
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En Coll y Edwards (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje, S. L.
- Meneses, A. (2006). Leer y escribir en la escuela. Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- MINEDUC (2006). *Evaluación para el aprendizaje*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.

- Rail, S. (2007). Estrategias de reformulación utilizadas por los profesores en los discursos de divulgación científica en contextos de educación infantil. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso Chile.
- Tusón, A. & Unamuno, V. (2001). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. En Lengua, Discurso y texto. Bustos, Charaudeau, Girón, Iglesias Y López (Eds.). Tomo II. Madrid: Visor.
- Valsiner, J. (1996). Indeterminación restringida en los procesos de discurso. En Coll C. y Dereck, E. (Eds.). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional.
- Zamudio, B. & Atorresi, A. (2000). La explicación. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.