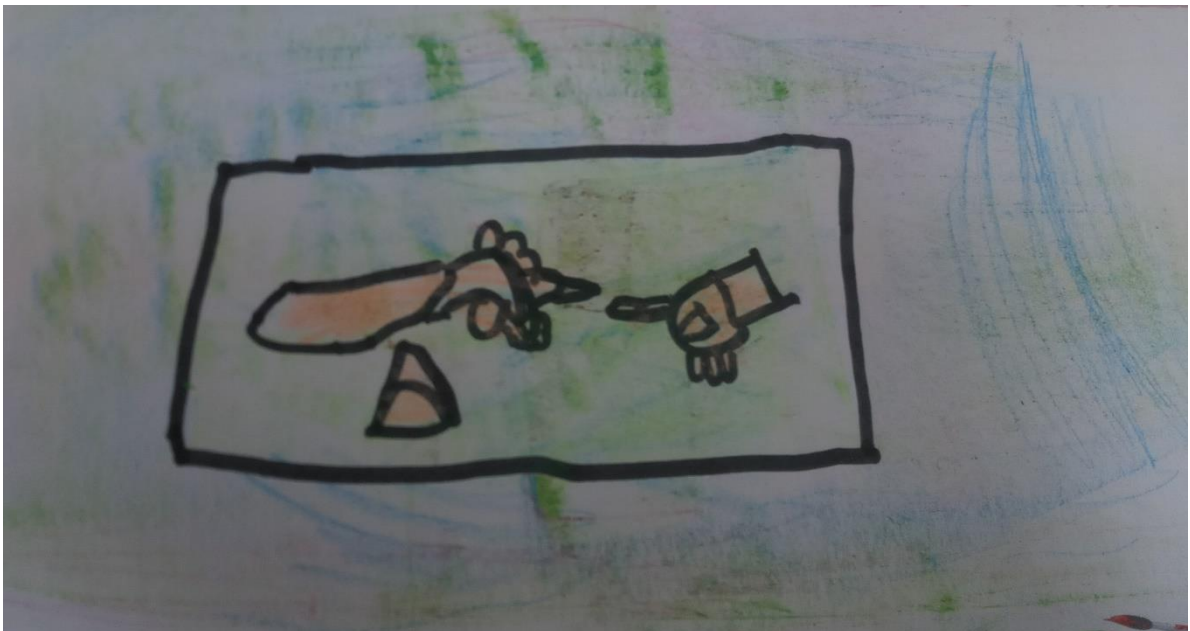




El discurso oral en E.I.

Género discursivo: Crítica de arte

Universidad de Sevilla



Titulación: Grado en Educación Infantil
Trabajo Fin de Grado. Opción: Intervención
Tutor académico: Fernando Guzmán Simón
Autora: Cristina Nieto León

ÍNDICE

RESUMEN	7
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	9
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1. La Lingüística Funcional Sistémica	12
2.1.1. Marco teórico general de la SFL	12
2.1.2. El lenguaje en la escuela	13
2.2. Los géneros discursivos orales en la escuela	13
2.2.1. Marco teórico general	14
2.2.2. Bakhtin, el primer teórico de los géneros discursivos orales	16
2.2.2.1 Género discursivo crítica de arte	16
2.3. La pedagogía de la alfabetización: La escuela de Sydney	17
2.3.1. ¿Qué es la alfabetización basada en los géneros discursivos?	18
2.3.2. ¿Cómo trabajar con los géneros discursivos en el aula?	19
D) OBJETIVOS	22
E) METODOLOGÍA	24
4.1 Población y muestra	26
4.2 Intervención	27
4.3 Procedimiento de recogida de información	29
4.4 Procedimiento de análisis de datos	30
5 DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN	36
5.3 Descripción del desarrollo de la intervención	36
5.4 Resultados de la evaluación de la intervención	41
5.4.1 Resultados de la evaluación inicial de la comunicación oral/escrita	42
5.4.2 Resultados de la evaluación después de la intervención	44
6 CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	51
6.1 Conclusiones	51
6.2 Implicaciones	52
6.3 Limitaciones	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	57
Anexo 1	57
Anexo 2	62
Anexo 3	67

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Muestra y sus características.....	26
Tabla 2. Fases y sesiones del programa de intervención.....	27
Tabla 3. Entrevista.....	31
Tabla 4. Registro de información sobre el producto.....	32
Tabla 5. Matriz cruzada.....	34
Tabla 6. Actividad 1.....	36
Tabla 7. Actividad 2.....	37
Tabla 8. Actividad 3.....	37
Tabla 9. Actividad 4.....	38
Tabla 10. Actividad 5.....	38
Tabla 11. Actividad 6.....	39
Tabla 12. Actividad 7.....	39
Tabla 13. Actividad 8.....	40
Tabla 14. Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual (Nivel iniciado).....	44
Tabla 15. Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual (Nivel medio).....	45
Tabla 16. Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual (Nivel avanzado)...	46
Tabla 17. Tabla cruzada análisis de la macroestructura.....	47
Tabla 18. Tabla de análisis cruzado de la superestructura textual.....	48

Figuras

Figura 1. Tipos de diseños básicos para estudios de casos.....	25
Figura 2. Evaluación y sesiones.....	30
Figura 3. Diagrama de Gantt de actividades.....	40

RESUMEN

Estudios internacionales señalan la necesidad de alternativas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la expresión oral de las generaciones futuras. El propósito de este trabajo es desarrollar una propuesta de intervención siguiendo la línea de la lingüística funcional sistémica y la metodología del andamiaje como alternativas pedagógicas. Para ello, empleamos una metodología cualitativa basada en el estudio de casos múltiples anidados. Para obtener y analizar los datos del discurso oral de los alumnos, se usan distintos instrumentos como son las entrevistas, las tablas cruzadas y los registros de evaluación. Los resultados del estudio muestran una mejora global del discurso oral de los alumnos de los casos seleccionados. Las limitaciones del trabajo, como el tiempo han influido negativamente en estos resultados. No obstante, se exponen unas propuestas de mejora para futuras intervenciones en el Trabajo de Fin de Grado.

Palabras claves:

Discurso oral, géneros discursivos, andamiaje, educación infantil.

ABSTRACT

International studies point to the need for pedagogical alternatives that favor the development of the oral expression of future generations. The purpose of this work is to develop an intervention proposal following the line of systemic functional linguistics and scaffolding methodology as pedagogical alternatives. For this, we use a qualitative methodology based on the study of multiple nested cases. To obtain and analyze the data of students' oral discourse, different instruments are used, such as interviews, cross-tabulations and evaluation records. The results of the study show a global improvement of the oral discourse of the students of the selected sample. Although limitations such as time have negatively influenced these results. However, a series of improvements for future interventions in the Final Degree Project are presented.

Keywords:

Speech, genres, scaffolding, early childhood education.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la competencia de la comunicación lingüística es una necesidad humana. Ya que todas las personas hacen uso de la comunicación para expresarnos y hacernos entender, resulta obvio que todos deberían poder tener acceso a desarrollarla. Así como tener la oportunidad de poder ir perfeccionándola a lo largo de la vida, ya que estamos en un mundo en continuo cambio y surgen nuevas formas de comunicación. Para ello, las escuelas juegan un papel fundamental.

De este modo, cada vez se le da más importancia al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las escuelas. Pues resulta esencial que todas las personas desarrollen el lenguaje y la capacidad de comunicación en sus diferentes formas, ya sea oral o escrita. Del mismo modo, las personas son capaces de ajustar su lenguaje a distintas situaciones sociales con el fin de que puedan integrarse en la comunidad y sentirse socialmente aceptados.

El lenguaje en las escuelas está siendo utilizado como medio para evaluar los conocimientos que los alumnos han adquirido, sin tener en cuenta que existen diferentes ritmos de aprendizaje en el aula. Además, en un aula conviven alumnos procedentes de distintos contextos socioculturales, por lo que cada alumno viene con un nivel distinto de comunicación. Hay que tener mucho cuidado con esto ya que las desigualdades en la enseñanza pueden conllevar a numerosas dificultades de aprendizaje tanto en el ámbito comunicativo como en el ámbito social.

Las personas que no adquieran un nivel óptimo de competencia comunicativa se enfrentarán, por tanto, a problemas educativos y sociales, como he mencionado anteriormente. Los seres humanos aprendemos mediante el lenguaje, esto quiere decir que si no se desarrolla la competencia comunicativa no se puede aprender. Como consecuencia, el no poder aprender recae en fracaso escolar, ya que para superar las diferentes materias educativas es preciso un correcto uso del lenguaje. Si esto sucediese, sabemos que esa persona le será muy difícil, por no decir imposible, el ser capaz de relacionarse e integrarse en la sociedad de una manera efectiva, lo que ocasionará que las personas con un bajo nivel comunicativo formen un colectivo, posiblemente marginal.

En la búsqueda de distintas alternativas pedagógicas para el desarrollo de la competencia en comunicación oral, se hallan los estudios sobre la Lingüística Sistemática Funcional (SFL son sus siglas en inglés). Dichos estudios presentan bastante éxito en investigaciones con alumnos inmigrantes y de entornos desfavorecidos de Australia.

Se opta en este trabajo de fin de grado (TFG, son sus siglas), por una mejora de la comunicación oral centrando la atención en estudios de la lingüística funcional

sistémica. Orientando el desarrollo del lenguaje en alumnos de último curso de Educación Infantil, mediante la metodología del andamiaje. Buscando siempre una mejora en el desarrollo del discurso oral y adquisición de la competencia comunicativa. Teniendo en cuenta que la flexibilidad en las tareas y la abundancia de trabajos o materiales artísticos favorece la observación de la realidad por parte del alumno. Debo resaltar la importancia de que el alumno sea protagonista en la construcción de su propio aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Lingüística Funcional Sistémica

2.1.1. Marco teórico general de la SFL

La lingüística funcional sistémica (SFL, en adelante) es una disciplina dentro de la lingüística que tiene como objeto de estudio explicar las variaciones que se producen en el uso del lenguaje, dependiendo de los contextos sociales y culturales en los que se encuentren los hablantes. Es decir, estudia la influencia que tiene el contexto en el uso del lenguaje. De este modo, trata de describir las variaciones que se producen en los intercambios comunicativos según el contexto y el propósito que persigue conseguir el hablante (Eggins, 2002). Llegando a su máximo desarrollo en la Universidad de Sidney.

Una de las figuras más destacadas, por sus aportaciones a esta disciplina fue Michael Halliday. El cual se refiere a la SFL como: La lingüística funcional sistémica es una teoría lingüística que ve el lenguaje como un proceso social que contribuye a la realización de diferentes contextos sociales. El análisis gramatical es funcional en el sentido de que está diseñado para explicar cómo se usa el lenguaje, ofreciendo los principios de la base para describir cómo y porqué el lenguaje varía en relación a ambos de quien está usando y los propósitos por los cuales los usa (Halliday, 1995, citado Schleppegrell, 2008, p.45). Seguidamente numerosos autores contribuyeron en el desarrollo de esta misma disciplina.

Otra autora destacada fue Suzzane Eggins que define la SFL como una perspectiva que estudia los usos del lenguaje utilizados por los hablantes para crear significados durante el desarrollo de las actividades cotidianas. Es decir, estudiar las distintas opciones que los hablantes toman al crear textos y la adecuación de tales elecciones a los contextos de habla (Eggins, 2002).

La SFL es, en primer lugar, sistémica porque entre sus principales objetivos esta crear significados entre los hablantes. De esta manera, los interlocutores pueden crear hasta tres tipos de significados de forma concurrente. Estos tres tipos de significados mencionados son “experienciales”, “interpersonales” y “textuales”. En segundo lugar, esta disciplina es funcional ya que toma en consideración que los hablantes hacen uso del lenguaje con un propósito social. Es decir, las personas utilizan el lenguaje como medio en cualquiera de sus formas, oral o escrito, orientado a la consecución-transmisión de algo. Ya sea lo que se quiere comunicar, la simple transmisión de una experiencia a un familiar cercano, como la necesidad de satisfacer una necesidad, tal y como ejemplifica Eggins (2002).

La SFL tiene como objeto de estudio los textos. Un texto es una interacción lingüística completa, hablada o escrita, desde su principio hasta su final, definición de Eggins (2002).

En el caso de las oraciones sueltas, jamás se podría obtener información suficiente para comprender los propósitos del autor o su contexto. Esta información es

considerada esencial para el estudio del lenguaje por parte de la SFL, pues sus propósitos son conocer el uso del lenguaje, el contexto y propósitos del autor (Eggins, 2002).

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, se llevará a cabo una intervención para la mejora de la expresión oral en el último curso de Educación Infantil: El género discursivo "Crítica de arte". El texto varía en función de la situación y de la cultura del hablante. Los cambios que se producen en ambas variables son denominadas variables registrales y variables de género, estudiadas por los lingüistas. Ambas variables se corresponden en la SFL con el contexto de cultura y el contexto de situación. También se les denomina Registro y Género Discursivo.

2.1.2. El lenguaje en la escuela

Otro punto de vista fue abordado por Schleppegrell (2008), que define la SFL como: Más que ver el lenguaje como un conjunto de reglas, la lingüística funcional sistémica, ve el lenguaje como un sistema de opciones disponibles para construir diferentes tipos de significados. Además, el lenguaje en su conjunto ofrece una serie de opciones que cada hablante tiene solo como una parte del set total, basado en sus experiencias (Schleppegrell, 2008, p.45).

2.2. Los géneros discursivos orales en la escuela

A lo largo de la historia, la idea de género discursivo ha sido objeto de ciertas dudas y discrepancias en cuanto a su definición se refiere. Numerosas disciplinas crearon sus propias teorías para tratar de explicar el género desde su propia perspectiva (Bawarshi & Reiff, 2010).

Comúnmente, el concepto de género discursivo es conocido como un modelo de clasificación de textos (Bawarshi & Reiff, 2010). También se conoce al género discursivo como un modelo concreto de texto según sus características formales (Cameron, 2001). Sin embargo, los géneros no solo se encargan de hacer clasificaciones de los textos como si se tratasen de estructuras estáticas. Sino que los géneros discursivos poseen una estructura dinámica, que se adapta a distintas situaciones comunicativas y exigencias de los hablantes. Asimismo son muy funcionales, ya que son usados para satisfacer necesidades de la vida cotidiana. (Bawarshi & Reiff, 2010).

Bawarshi y Reiff destacan cinco grandes paradigmas, ya que han estudiado como definir el género discursivo y sus características. Asimismo, estas disciplinas han contribuido al género con sus propias pedagogías para la enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos en las escuelas y en la sociedad. Estos cinco paradigmas señalados son: "los enfoques neoclásicos de género", "estructuralista", "románticos y

post-románticos”, “estudios culturales” y “enfoques lingüísticos”. Dentro de este último se incluyen tres tradiciones que son: “la lingüística corpus”, “inglés para fines específicos” y “lingüística sistémico funcional”. De todos los enfoques antes mencionados, este Trabajo de Fin de Grado (TFG, en adelante), centra su atención en el paradigma de la Lingüística Sistémico Funcional (SFL).

Desde el punto de vista de la SFL, el género discursivo se define como un marco de organización y creación de textos no solo basándose en sus características formales. También teniendo en cuenta los propósitos sociales para los que va dirigido el texto. Así como los aspectos del contexto que son más adecuados para su uso, como pueden ser la temporalización, el lugar, los destinatarios, las intenciones del emisor o relaciones entre interlocutores (Bawarshi & Reiff, 2010, p.4)

En conclusión, el lenguaje posee una organización específica para satisfacer los propósitos sociales de los interlocutores desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional.

2.2.1. Marco teórico general

El discurso oral es estudiado a través de numerosas disciplinas. A pesar de que la más conocida es la lingüística, hay muchas otras ciencias que analizan el discurso. Cameron destaca la educación, la sociología, la psicología y la antropología. Cada una de estas disciplinas analiza aquellos datos del discurso oral que más les interesa conocer para ampliar el conocimiento de su propia ciencia. Además, las disciplinas utilizan sus propios métodos para recoger el discurso y analizar la información recabada. Aunque este autor destaca como más común en todas estas ciencias el siguiente procedimiento: grabación del habla, transcripción y análisis del discurso objeto de estudio.

Antes de analizar el discurso es preciso que se diferencie bien entre tres términos que suelen llevar a error, y cada uno de ellos posee sus propias peculiaridades que los hacen diferentes. Estos términos son: “el discurso oral”, “el habla” y “la conversación” Cameron (2001).

A) El **discurso** se refiere a todo tipo de uso del lenguaje, ya sea hablada, escrita o en cualquier otra forma. De manera más completa, se define discurso como “lenguaje utilizado para hacer algo y que significa algo en el lenguaje producido e interpretado en un contexto del mundo real” Cameron (2001, p. 8).

Asimismo, es importante conocer previamente desde qué perspectiva científica se va a analizar el discurso oral. Cameron (2001) destaca las siguientes disciplinas:

A) *Etnografía del habla*: es una ciencia humana que estudia el lenguaje. Su finalidad principal es conocer los rasgos de la cultura humana implícitos en

la actividad comunicativa. Así, este enfoque trata de captar las diferencias culturales y rasgos de una cultura mediante el análisis discursivo.

- B) *Filosofía*: desde esta ciencia se analiza el discurso con motivo de conocer las variaciones de significados que ocurren en el lenguaje cuando es usado por las personas. Este tipo de análisis del discurso dio lugar a una tradición llamada “lenguaje ordinario”. La pragmática es otra perspectiva desde la que se analiza el discurso. Paul Grice, observó que las personas cuando se comunican pueden dar más información de la que proporcionan sus palabras, menos o incluso pueden estar refiriéndose a otra cosa totalmente distinta (citado en Cameron, 2001). A partir de esa observación nace esta nueva línea de investigación, la pragmática.
- C) *Sociología*: estudia el discurso con motivo de conocer el orden en el que se estructura la sociedad. Un enfoque concreto de esta disciplina es la etnometodología. Desde este enfoque se analizan las reglas que se establecen en las conversaciones para que esta sea ordenada. En otras palabras, se estudian las reglas, impuestas internamente por los hablantes como las externas, que determinan el orden que toma la conversación entre dos o más personas.
- D) *Lingüística*: esta ciencia analiza el discurso centrándose en la estructura de la lengua y su distribución. La lingüística estudia el discurso a distintos niveles, desde la fonología, la sintaxis, a la pragmática. Con este análisis se trata de crear marcos formales sobre cómo estructurar los discursos orales.
- E) *Análisis crítico del discurso*: aunque no es una disciplina en sí misma, es una perspectiva que se está tomando actualmente desde distintas ciencias para analizar el discurso. Desde esta postura los analistas se van haciendo preguntas en negativo sobre el discurso.

B) El **habla** hace referencia solo a la modalidad oral.

C) La **conversación** es el habla que comparten varios interlocutores caracterizadas por ser informales, más espontáneas y con relaciones entre interlocutores de igualdad. También, dentro de esta categoría podrían incluirse las conversaciones en línea (chat).

En el presente Trabajo de Fin de Grado se analiza el discurso desde una perspectiva lingüística como ya he mencionado en el apartado anterior. El interés central de este es que los alumnos del último curso de Educación Infantil puedan mejorar la construcción de su discurso oral, conociendo mejor como se estructura y distribuye el lenguaje.

2.2.2. Bakhtin, el primer teórico de los géneros discursivos orales

Como bien se ha podido apreciar en el apartado anterior, existe una gran diversidad de géneros discursivos. Una de las razones que explica esta gran variedad es la existencia de numerosas actividades humanas en las que se usa el lenguaje con un fin, como indica Bakhtin (1986). El autor destaca el carácter dinámico de los géneros discursivos. Es decir, que los géneros discursivos pueden variar considerablemente de un discurso a otro. También de manera continuada pueden ir surgiendo nuevos géneros, ya que el ser humano se encuentra en constante evolución y convivimos en comunidad. Se producen variaciones de sus necesidades, es decir, de sus propósitos comunicativos, por lo que esto ejercerá influencia sobre el uso del lenguaje (Bakhtin, 1986).

Un autor pionero en la clasificación de los géneros discursivos fue Bakhtin. Este autor se encargó de hacer una clasificación de los géneros discursivos organizándolos en dos grupos según su dificultad. Bakhtin denominó a estos dos grupos: “géneros discursivos primarios” y “géneros discursivos secundarios” (Bakhtin, 1986).

Los “géneros discursivos primarios” son aquellos más cercanos a la comunicación diaria, según Bakhtin. Ejemplos de estos pueden ser escritos como cartas, diálogos, recetas, etc. Los “géneros discursivos secundarios”, son aquellos considerados más complejos, ya que se tienen que tener en cuenta más aspectos, como su desarrollo y elaboración. Ejemplo de estos pueden ser la novela, una crónica periodística, entre otros (Bakhtin, 1986).

2.2.2.1 Género discursivo crítica de arte

La crítica de arte depende de la creatividad de quien juzga la obra, tratándose de un texto próximo a lo literario y que valora lo artístico. Podemos decir que una crítica de arte pasa por diferentes procesos de describir, explicar, interpretar y juzgar. Haciendo referencia a las macrofunciones.

Un buen crítico de arte tiene que poseer la capacidad de primero, describir e interpretar, y segundo, de expresar. Ya que tiene una función social y comercial muy importante.

Cabe destacar las palabras de “Félix de Azúa en su Diccionario de las artes” donde aclara que el crítico “no sabe nada pero está informado”.

Otros dichos muy integrados en nuestra sociedad son “sobre gustos no hay nada escrito”, “para gustos, los colores”, entre otras que escribió el escritor y filósofo Denis Diderot en “La Correspondance Littéraire”.

Como premisa podemos tener en cuenta que la experiencia estética es íntima al tiempo que universal.

En la realización de la crítica distinguimos diferentes elementos de juicio que establecen un orden, escala, jerarquía y consideraciones de valor. Teniendo en cuenta

que las críticas repercuten en los artistas beneficiándolos o damnificándolos dependiendo de si ha sido una buena o mala crítica. Juan Fernández Lacomba aconseja a los artistas que “exponer es exponerse”.

Para este trabajo tendré en cuenta las palabras de la profesora y escritora Remedios Zafra que nos dice así, “sentirse agente activo del mundo sobre el que se está actuando”.

Para realizar una buena crítica debemos combinar el gusto con la sensibilidad y la sabia intervención de la razón. Por lo que considero que se trata de un género creativo y adecuado a la etapa de Educación Infantil, ya que los alumnos a estas edades se muestran curiosos y críticos con su entorno.

2.3. La pedagogía de la alfabetización: La escuela de Sydney

El término “La escuela de Sydney” nace de la mano de Green y Lee, en 1994 (s.f., citado en Rose & Martin, 2012) para dar nombre a las numerosas investigaciones que se llevaban a cabo en la última década en la Universidad de Sidney. Estos estudios se relacionan con el lenguaje y su desarrollo educativo. Sobre todo, con la finalidad de crear un modelo pedagógico que diera la posibilidad de aprender exitosamente a cualquier alumno (Rose & Martin, 2012). Algunos autores que han destacado por sus aportaciones a esta disciplina han sido Halliday y Martín y Rose, entre otros.

Esta pedagogía busca preparar a los alumnos para que sean capaces de enfrentarse a todas las tareas de aprendizaje y puedan llegar a la construcción autónoma. Para ello, se opta por hacer explícito el conocimiento sobre el lenguaje en profesores y estudiantes. Aun existiendo distintos niveles de desarrollo lingüístico en los alumnos, esta pedagogía plantea que se elaboren las intervenciones con un objetivo común para todos, es decir parte de un principio democrático. Además es favorable construir en la clase un clima de apoyo mutuo entre profesor, alumnos y compañeros para que se pueda desarrollar el lenguaje de manera similar a como lo desarrollan los niños en sus hogares. Los autores resaltan que establecer un clima similar en el aula garantizará éxito en el desarrollo del lenguaje. Establecer el rol del profesor como guía de aprendizaje y compañero que ayuda, lo que les motivará a continuar con el aprendizaje y además les proporcionará un mayor éxito en el desarrollo de las tareas que si lo hace de manera independiente. Se sigue el modelo de Vygotsky de “zona de desarrollo próximo”.

Se toma como referencia también la metáfora del “andamio” de Bruner ejerciendo el profesor como “andamio” para los alumnos, aumentando el nivel de dificultad en las actividades progresivamente y retirando este andamio para que puedan llegar a una construcción independiente del género discursivo (Brunner & Watson, 2000).

El modelo ha ido evolucionando desde el nacimiento de esta pedagogía. El primer autor que desarrolló las etapas de esta pedagogía basada en géneros discursivos fue Joan Rothery, mencionado en Rose y Martin (2012). Autor pionero en llevarlas a la

práctica en el aula. Han existido desde su nacimiento tres modelos, aunque en este trabajo centro la atención en el modelo más reciente (Rose & Martin, 2012).

El último modelo consta de tres fases, que son las siguientes: “deconstrucción”, “construcción conjunta” y “construcción independiente”. Estas etapas pueden definirse como:

A) **Deconstrucción:** en este nivel el profesor muestra a los alumnos el modelo de texto. De forma conjunta se trata de comprender cuál es el contexto, cultura, situación, así como la organización para la creación de significados. Lo que se pretende lograr en esta fase es que el alumno adquiera la habilidad de leer y comprender los modelos de textos, su estructura y funcionalidad para su posterior construcción.

B) **Construcción conjunta:** durante esta fase, el profesor y los alumnos construyen juntos poco a poco el modelo de texto analizado en la fase anterior. Para ello el profesor proporciona ejemplos, ejerce de guía y de “andamio” para que los alumnos desarrollen potencialidades por encima de su nivel de construcción independiente.

C) **Construcción independiente:** en esta fase los alumnos ya han adquirido conocimientos sobre cómo se organiza y se construye el texto. Por tanto, deben elaborar sus propios discursos con su organización, tópico, y demás aspectos de forma autónoma.

2.3.1. ¿Qué es la alfabetización basada en los géneros discursivos?

Estas investigaciones han planteado modelos pedagógicos que tratan de mitigar las diferencias sociales, como indica Martin (1999).

Uno de los aspectos que se tiene en cuenta, en estas investigaciones, son las características de las pedagogías tradicionales, progresistas y freireanas. En las investigaciones sobre la SFL se tomaban estas pedagogías como referencia, tratando de desarrollar una pedagogía que mejorara algunos aspectos más deficientes. Ejemplos de aspectos que la SFL elimina son las evaluaciones negativas, el trabajo autónomo por parte del alumnado, sensaciones de fracaso y falta de confianza en los alumnos a la hora de afrontar nuevas tareas (Martin, 1999).

Las características que definen la pedagogía de la alfabetización basada en los géneros discursivos y que la hacen singular frente al resto son las siguientes (Martin, 1999):

A) *Desarrollo de la logogénesis:* la logogénesis es el desarrollo o despliegue del texto. Por tanto, esta pedagogía muestra preocupación porque los alumnos adquieran la capacidad de poder desarrollar sus propios textos de manera autónoma.

B) *Ontogénesis:* este término hace referencia al desarrollo de la persona, es decir que la pedagogía contribuya al desarrollo personal aportándole capacidades para su acceso a la sociedad, etc.

C) *Filogénesis:* hace referencia a la evolución de la cultura. Es decir, esta pedagogía busca transmitir la cultura y que a la vez esta vaya evolucionando.

Esta pedagogía busca preparar a los alumnos para que sean capaces de enfrentarse a todas las tareas de aprendizaje y puedan llegar a la construcción autónoma. Para ello, se opta por hacer explícito el conocimiento sobre el lenguaje en profesores y estudiantes. Aun existiendo distintos niveles de desarrollo lingüístico en los alumnos, esta pedagogía plantea que se elaboren las intervenciones con un objetivo común para todos, es decir parte de un principio democrático. Además es favorable construir en la clase un clima de apoyo mutuo entre profesor, alumnos y compañeros para que se pueda desarrollar el lenguaje de manera similar a como lo desarrollan los niños en sus hogares. Los autores resaltan que establecer un clima similar en el aula garantizará éxito en el desarrollo del lenguaje. Establecer el rol del profesor como guía de aprendizaje y compañero que ayuda, lo que les motivará a continuar con el aprendizaje y además les proporcionará un mayor éxito en el desarrollo de las tareas que si lo hace de manera independiente.

2.3.2. ¿Cómo trabajar con los géneros discursivos en el aula?

Rose & Martin, al hacer su clasificación de los géneros discursivos toman como principal criterio la funcionalidad. Con esto quieren proponer a los docentes y alumnos una visión sobre la cantidad de géneros discursivos que deben ser enseñados y aprendidos durante la etapa de Educación Primaria, aunque este Trabajo de Fin de Grado se lleva a cabo con los alumnos del último curso de Educación Infantil, por lo que presenta adaptaciones a dicha etapa educativa. Así, como ofrecer una visión amplia sobre las características de estos géneros discursivos. Comenzando desde el género más funcional hasta llegar al más complejo en esta etapa. Estos autores proponen el modelo para facilitar la planificación tanto de la enseñanza de los géneros discursivos como del aprendizaje (Rose & Martin, 2012).

La clasificación que hacen estos autores se organiza en torno a 3 grupos con características similares, son los siguientes:

- A) El primer grupo se denomina “*entretener*”. El propósito de los géneros que componen este grupo es atraer o entretener al lector. Por lo tanto, el principal objetivo de la persona que vaya a enseñar estos géneros es mostrar a los alumnos el uso del lenguaje que hacen los autores para poder atraer a los lectores. Este primer grupo, lo componen 5 tipos de géneros que se corresponden con las historias, que son: un recuento personal, anécdotas, narrativa, ejemplos y nuevas historias.
- B) El segundo grupo tiene el objetivo de “*informar*”, por tanto, la enseñanza se centrará en lograr que se presente correctamente la información para que llegue al receptor de la mejor manera posible. La composición de este grupo es: recuento autobiográfico, recuento biográfico, recuento histórico, acontecimientos históricos, explicación secuencial, explicación consecucional,

explicación factorial, explicación condicional, procedimientos y recuento procedimental.

- C) El último grupo “*evaluar*”, se centra en formas de evaluar informaciones, como puede ser un argumento. Dentro de este último se enmarcan los siguientes géneros: informe descriptivo, informe clasificatorio, informe composicional, exposición discusión, crítica, interpretación y comentario crítico.

Diversos autores recomiendan empezar por un grado de dificultad sencillo e ir avanzando hacia lo complejo. De este modo, se facilita la enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos. Por tanto, los profesores deberían planificar sus programas de esta manera, comenzando por los géneros discursivos más sencillos y funcionales. A la vez que los alumnos vayan adquiriendo estos géneros con éxito, ir avanzando hacia los géneros más complejos. Ya que según avanzamos en dificultad, un género puede contener en su estructura características de géneros anteriores. Por tanto, si un alumno no es capaz de adquirir un determinado género, no podrá ser capaz de superar otros de una complejidad mayor (Bakhtin, 1986; Rose & Martin, 2012).

D) OBJETIVOS

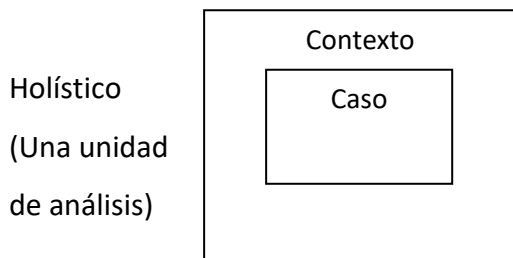
Para dar respuesta al problema de investigación planteado en el anterior marco teórico, en este Trabajo de Fin de Grado, nos proponemos los siguientes objetivos:

- 1.** Diseñar un programa de intervención, con el objetivo de mejorar la elaboración del género discursivo “crítica de arte” en alumnos del último curso de educación infantil.
- 2.** Implementar el programa de intervención en el aula, previamente diseñado, para la mejora de la construcción del género discursivo “crítica de arte”.
- 3.** Evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje del género discursivo en los alumnos.

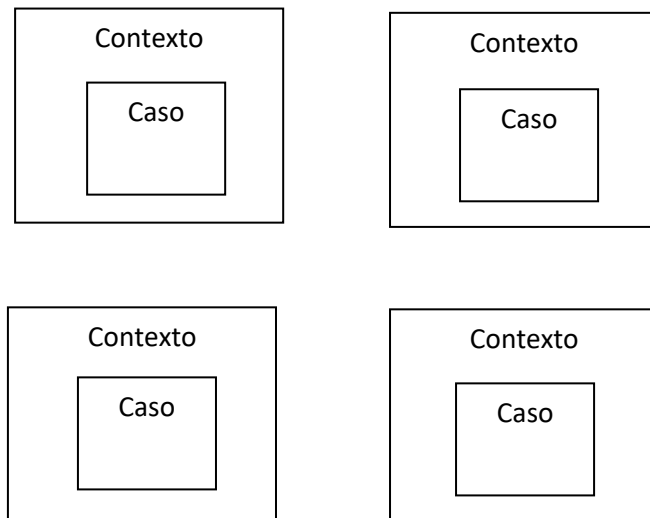
E) METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo de intervención se emplea un diseño de investigación cualitativo. En concreto, un diseño de investigación denominado estudio de casos múltiples anidados. Yin (2014), autor en el que se basa parte de la investigación, distingue 4 tipos (Yin, 2014, p.50):

Tipo 1. Diseño caso único.

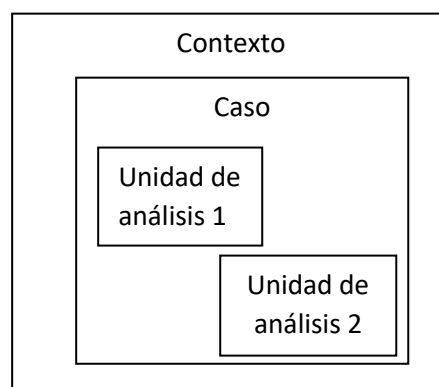


Tipo 3.



Tipo 2.

Anidado
(Múltiples unidades de análisis)



Tipo 4.

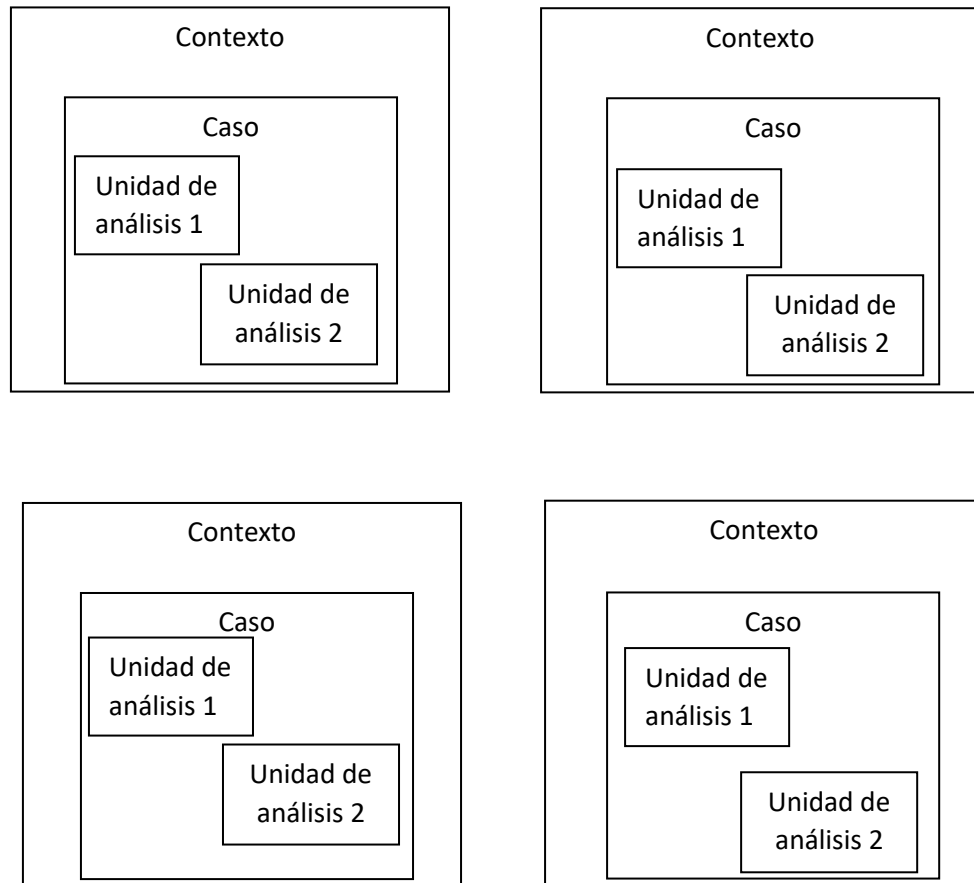


Figura 1. Tipos de diseños básicos para estudios de casos.

Fuente: Adaptado de Yin (2014, p.50).

En la tabla se encuentra el estudio de caso único holístico (tipo 1); el segundo tipo de estudio de casos es el diseño de caso único anidado (tipo 2); el siguiente, tipo 3, se corresponde con el estudio de casos múltiples holísticos; y, por último, el tipo 4 es el diseño de casos múltiples anidados.

Para esta investigación se emplea el estudio de caso de tipo 4, tal y como se ve reflejado en la figura anterior. Una de las razones por las cuales se selecciona el estudio de caso múltiple, es porque se analiza la expresión oral de varios sujetos por cada nivel de análisis discursivo, en distintos momentos separados en el tiempo. En este caso, se selecciona una muestra compuesta por 6 alumnos que se evaluarán en distintos momentos. Se hará de esta manera para ver si se ha producido una evolución en cuanto a la microestructura, macroestructura y superestructura de su discurso oral (Yin, 2014).

La selección de este diseño metodológico se debe a que emplear este marco en alumnos de Educación Infantil que están adquiriendo conciencia del lenguaje y están en el momento evolutivo perfecto para impregnarse de nuevas experiencias y

conocimientos. Considerando de interés así el profundizar más en los 6 casos, obteniendo la máxima información posible de los alumnos con sus correspondientes niveles de comunicación oral.

Otra de las razones por la que hemos seleccionado esta metodología de investigación es porque se estudiará cada caso en momentos diferentes de tiempo, usando los mismos registros de evaluación. De esta manera se podrán observar los cambios en el discurso oral que se producen antes, durante y tras la intervención. Así, se podrán hacer comparaciones entre sujetos, viendo la evolución de cada uno de ellos con respecto a los objetivos planteados al inicio de la intervención.

4.1 Población y muestra

Para la selección de la muestra de este trabajo de intervención, se acude al centro educativo CEIP Al-Andalus. El centro está situado en la calle Arroyo, provincia de Sevilla. Una vez en este centro educativo, se centra la atención en los alumnos de Educación Infantil, pertenecientes a la etapa final. La población, por tanto, se compone de alumnos de 5 y 6 años.

De una población total de 25, se selecciona una muestra de 2 alumnos***, por cada nivel bajo, medio y alto, mediante un procedimiento de muestreo deliberado, tomando como criterio la calidad de la expresión oral de los alumnos.

La muestra estaría compuesta, por tanto, por dos alumnos de cada nivel. Los cuales serían dos niñas de nivel bajo, una niña y un niño de nivel medio, y una niña y un niño de nivel alto. Teniendo en cuenta que para preservar el anonimato y privacidad de los alumnos que representan la muestra, los nombres de estos son ficticios, siguiendo así el código ético del investigador.

Tabla 1

Muestra y sus características

Casos de estudio	Edad	Nivel de comunicación oral
Nuria	6 años	Nivel bajo
Nova	5 años	Nivel bajo
Samuel	5 años	Nivel medio
Sandra C	5 años	Nivel medio
Lucas	5 años	Nivel alto
Sandra D	5 años	Nivel alto

4.2 Intervención

Para llevar a cabo el análisis de la expresión oral de los alumnos, se llevará a cabo un programa de intervención acorde a las características de la lingüística funcional sistémica, mencionada con anterioridad en el apartado Marco teórico.

El programa de intervención tiene como finalidad la mejora de la comunicación oral de los alumnos. Para ello, se toma el género discursivo “crítica de arte”, un género cercano a ellos ya que están trabajando en el aula el proyecto “Miguel Ángel”, con la intención de que puedan mejorar su discurso oral en tal contexto, además de mejorar su competencia lingüística.

Dicha intervención está compuesta por 3 sesiones con una media de 2-3 actividades por sesión, siguiendo la metodología del "andamiaje", expuesta anteriormente en el apartado Marco teórico. Con esta metodología se pretende que los alumnos vayan construyendo de manera independiente el género discursivo “crítica de arte”. Para ello, se les proporcionan al inicio todos los recursos y ayudas que les sean necesarias. Luego, de manera progresiva con el avance de las sesiones se van reduciendo estas ayudas, hasta llegar a la construcción independiente.

Las sesiones se agrupan en tres fases, según la metodología del "andamiaje"; “Negociación”, “Construcción conjunta” y “Construcción independiente”. (Martin, 1999).

Se elabora una tabla en la que se muestran las fases, sesiones, contenidos y temporalización de la intervención. La primera columna de la tabla muestra las fases de la metodología del andamiaje. Como puede apreciarse las fases son tres: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente. Las sesiones se concretan en contenidos a trabajar, como se observa en la cuarta columna. Estos contenidos pertenecen a un nivel de trabajo de la lingüística funcional sistémica, esta información aparece en la tercera columna. Finalmente, en la última columna se presenta la temporalización estimada para trabajar los contenidos.

Tabla 2

Fases y sesiones del programa de intervención

Fases	Sesiones	Niveles	Contenido	Duración
Fase I: Deconstrucción	Sesión 0: Toma de contacto con el género	Contexto de cultura de Contexto situación Texto	¿Qué sabemos? Campo, tenor y modo Ejemplificación mediante un cuento (Descomposición conjunta)	30'
Fase II: Construcción conjunta	Sesión I: Trabajamos la microestructura	Nivel léxico	Léxico variado: nombre del autor, año de creación, título de la obra, medidas, colores, tipo de pintura... Nombre de algunas esculturas y pinturas al fresco.	30'

			<p>Adjetivos para describir cualidades de las obras, personas y objetos (grande, bonito, antiguo...)</p> <p>Verbos en pasado y presente para hacer referencia a acciones que corresponden con los tiempos verbales.</p> <p>Oraciones simples.</p> <p>Oraciones compuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinadas - Yuxtapuestas <p>Concordancia entre sujeto y predicado (en género, número y tiempo).</p>	
	Sesión I: Trabajamos la microestructura	Nivel sintáctico		
	Sesión II: Trabajamos la macroestructura	Coherencia textual	<p>Recurrencia léxica.</p> <p>Recurrencia sintáctica.</p> <p>Sustitución léxica.</p> <p>Elipsis.</p> <p>Orden.</p> <p>Marcadores del discurso.</p>	90'
	Sesión II: Trabajamos la macroestructura	Cohesión lineal	<p>Crear párrafos:</p> <p>Temática común</p>	
	Sesión II: Trabajamos la macroestructura	Cohesión global	<p>Cada una de las partes del discurso guardan relación con el tema central (mitología y religión) otorgándole un título.</p> <p>Críticas y descripciones sencillas.</p>	
	Sesión III: Trabajamos la Superestructura	Finalidad y uso	Finalidad del discurso.	30'
	Sesión III: Trabajamos la Superestructura	Construcción conjunta del discurso	Con ayuda de las guías estructurales construimos el discurso.	
Fase III: Construcción independiente del texto	Sesión III: Construyo mi Obra	Construcción independiente	Asamblea, descripción de la obra.	

Fuente: Adaptado de Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García-Jiménez (2015, p. 33)

El objetivo del programa de intervención, que se pretende alcanzar con su implementación, es que los alumnos conozcan las características y el modo de elaboración del género de la crítica de arte, mejorando sustancialmente su nivel de competencia comunicativa.

Estas sesiones de intervención, se acompañan de procedimientos de recogida y análisis de datos. Se inician las intervenciones con una evaluación inicial y se acaba con una evaluación final. Entre las sesiones se intercalan recogidas de datos, con la intención de ir recopilando el progreso en el discurso oral de los alumnos.

Finalmente, todas las sesiones de la intervención se llevarán a cabo en el aula ordinaria del CEIP Al-Andalus. El desarrollo de las sesiones en este lugar permitirá trabajar en un ambiente relajado (asambleas), con lo que se busca favorecer un diálogo en calma, ya que los niños se encuentran en su lugar habitual y se mantiene el ambiente de comodidad, seguridad y afecto, o estimulante dependiendo de la actividad y los objetivos que se pretendan conseguir con ellas.

Además, se estimulará la memoria visual de los alumnos, a través de las distintas representaciones artísticas, lo que favorecerá un aprendizaje más efectivo. Tratando de este modo, de potenciar la expresión de sentimientos, emociones, creatividad e imaginación.

4.3 Procedimiento de recogida de información

La recogida de información en este estudio se lleva a cabo mediante dos técnicas; la observación y una entrevista adaptada a nuestro género discursivo.

La obtención de los datos se llevará a cabo en 3 momentos. La primera toma de información se toma a modo de evaluación inicial. A continuación, se volverá a evaluar tras la sesión 2. Se recogerá información también tras la última sesión a modo de evaluación final.

Para ello, en primer lugar, se realiza una entrevista de manera grupal con la finalidad de guiar a los alumnos en la construcción del género discursivo escogido. Así, la entrevista generadora nos proporciona información sobre los conocimientos del alumnado sobre la construcción del género discursivo crítica de arte.

Como segundo procedimiento de la recogida de información, se hace uso de la observación de las respuestas de los alumnos. El registro para la recogida de información del proceso se compone de 8 preguntas sobre el género discursivo "crítica de arte". Además de las preguntas, el registro se acompaña de una serie de referentes de evaluación y una escala de valoración donde aparecen los descriptores. Durante la entrevista se irá cumplimentando la escala que acompaña a las preguntas de la entrevista teniendo presente los referentes de evaluación.

Como instrumento de recogida de información se llevan a cabo grabaciones de audio durante las entrevistas. Con las grabaciones de audio se permite a posteriori una observación detenida del discurso oral, análisis y evaluación del mismo. El diario de campo se utiliza en este estudio para registrar aquellos elementos paraverbales que no pueden ser apreciados en las grabaciones de voz, tales como posturas, gestos y aspectos considerados importantes durante las intervenciones.

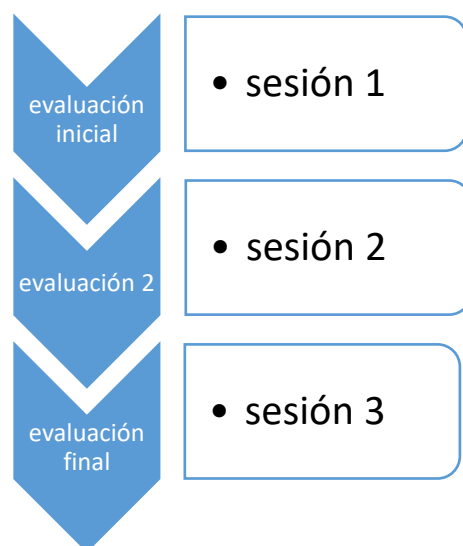


Figura 2. Evaluación y sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Procedimiento de análisis de datos

Al igual que en el apartado anterior, el análisis de datos se lleva a cabo mediante varios procedimientos. En primer lugar, se hará un análisis de los casos individuales. Para ello, se realizará transcripciones de todas sus entrevistas y críticas de arte, de cada alumno. La entrevista es un tipo de conversación entre dos o más personas que interactúan de forma oral y paraverbal con la finalidad de cumplir objetivos determinados con anterioridad (Sullivan, 1954, citado en Padilla, 2011).

La justificación del uso de este instrumento de recogida de datos es principalmente que permite obtener información de elementos verbales. Sin embargo, este instrumento también nos permite recoger los no verbales, como es la multimodalidad, comportamientos, sentimientos y emociones. Por otro lado, la entrevista es un instrumento flexible, pues permite ajustarla a distintas necesidades, aspecto fundamental para el trabajo con personas que presentan necesidades educativas (Padilla, 2011).

Tabla 3

Entrevista generadora para la evaluación de los alumnos

Situación de observación:

Entrevista generadora para evaluar al alumno

1. ¿Qué obras de arte conoces? ¿Tienes algún cuadro en casa? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo)	<i>Referencias:</i> <i>Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales, representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre el género discursivo.</i>
2. ¿Cómo crees que está hecha la obra? (El alumno debe incluir el vocabulario propio del discurso: pintura al fresco, mármol blanco...)	<i>Se refiere al discurso a través de la expresión de sentimientos y emociones que le generan las obras.</i>
3. ¿Cuánto tiempo tardó el artista en terminar la obra? ¿Por qué?	<i>Se advierte una cierta ordenación, clasificación. en las cosas que quiere contar.</i>
4. ¿Qué personajes aparecen en las pinturas al fresco? ¿Sabes en qué lugar están?	<i>Responde a las preguntas formuladas utilizando su experiencia e ideas previas.</i>
5. ¿Qué opinión te merece?	<i>El alumno rectifica y reestructura su discurso.</i>

Las transcripciones se registrarán en una tabla que se compone de espacios para el texto, número de línea y tiempo. Así se anota el discurso empleado por el alumno literalmente, los elementos no verbales y el espacio de tiempo en el que se ha producido el discurso.

El registro de las transcripciones se llevará a cabo posteriormente a la realización de las entrevistas y construcción del género por parte de los alumnos.

Una vez realizado el registro, tanto del proceso como del producto, se elaborará un informe descriptivo valorando las respuestas de los alumnos y su construcción del género discursivo "crítica de arte". Todo ello siguiendo el esquema estructural del género (microestructura, macroestructura y superestructura).

Este instrumento se acompaña de una escala de estimación descriptiva, con tres rangos: Iniciado, Medio y Avanzado. El uso de este instrumento permite evaluar después de la observación teniendo en cuenta una serie de indicadores deseables para desarrollar habilidades en los alumnos. (Colás 1994, citado en Padilla, 2011).

Tabla 4

Registro de información sobre el producto

Estructura textual	Niveles de la lengua	Descriptores del texto	Indicadores
Microestructura	- Nivel léxico (palabra)	Este nivel se centra en la palabra como parte del discurso oral.	<p>1. Uso progresivo de un léxico variado: nombre del autor, año de creación, título de la obra, medidas, colores, tipo de pintura...</p> <p>2. Nombre de algunas esculturas y pinturas al fresco.</p> <p>3. Emplea adjetivos para describir cualidades de las obras, personas y objetos (grande, bonito, antiguo...)</p> <p>4. Conjuga los verbos en pasado y presente para hacer referencia a acciones que corresponden con los tiempos verbales.</p>
	- Nivel sintáctico (oración)	Este nivel aborda el discurso desde la construcción de oraciones.	<p>1. Uso de oraciones simples.</p> <p>2. Forma oraciones compuestas: - Coordinadas - Yuxtapuestas</p> <p>3. Relación de concordancia entre sujeto y predicado (en género, número y tiempo).</p>
Macroestructura	- Coherencia global (tema)	El foco de interés de este nivel es la adecuación del discurso al género y el resumen de la temática general.	<p>1. El discurso se adecua al género de la crítica de arte, sus respuestas al tema corresponde con lo planteado en las preguntas, manteniendo el mismo tema a lo largo del discurso.</p> <p>2. Cada una de las partes del discurso guardan relación con el tema central (mitología y religión) otorgándole un título.</p> <p>3. Realización de críticas y descripciones sencillas de obras de arte famosas y propias.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia lineal (progresión temática) - <i>Cohesión textual.</i> 	<p>El discurso está dividido en partes que tienen coherencia entre sí.</p> <p><i>Se centra la atención en los elementos lingüísticos que aportan coherencia al texto.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta relación con el contexto histórico. 2. Adecuación de la obra al trasfondo social. 3. Apreciación sobre gustos de la época, costumbres e ideología. 4. Todas las ideas están relacionadas entre sí. <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Recurrencia léxica: Hace uso de la repetición de una palabra en otros contextos.</i> 2. <i>Recurrencia sintáctica: hace uso de la repetición de estructuras sintácticas a lo largo de la descripción de la obra.</i> 3. <i>Sustitución léxica: sustituye palabras utilizando sinónimos o antónimos.</i> 4. <i>Sustituye nombres por pronombres.</i> 5. <i>Elipsis: omite palabras que no son necesarias.</i> 6. <i>Orden en los temas o comentarios sobre la obra del artista.</i> 7. <i>Marcadores del discurso:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Emplea conectores de adición (además, también...)</i> - <i>Hace uso de conectores de tiempo (antes, después...)</i> - <i>Utiliza conectores de causalidad y consecuencia (porque, pues...)</i>
<p>Superestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Subgéneros literarios (crítica de arte) - Tipos de texto (descriptivos) 	<p>Características del género discursivo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la obra con su título correspondiente. 2. Conoce algunos datos sobre la vida y las principales obras de Miguel Ángel Buonarroti Simoni. 3. Conoce algunas obras de arte presentes en el entorno. 4. Aprecia algunos atributos y

- propiedades en los objetos.
5. Realiza críticas y descripciones sencillas de obras de arte famosas y propias.
6. Relata los acontecimientos siguiendo un orden temporal.

En segundo lugar, se hará un análisis comparativo del discurso oral de los alumnos, es decir utilizando una matriz cruzada se hará una comparación del nivel de discurso oral y evolución de los alumnos.

Utilizamos una matriz cruzada para el análisis comparativo en cuanto a la evolución de las sesiones que han experimentado los alumnos con respecto a la microestructura, macroestructura y superestructura del género crítica de arte.

Esta matriz permite hacer comparaciones de los avances de los alumnos por sesiones y estructura del género discursivo.

Tabla 5

Matriz cruzada

SESIÓN 0	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
Nuria (Nivel bajo)			
Nova (Nivel bajo)			
Sandra C. (Nivel medio)			
Samuel (Nivel medio)			
Sandra D. (Nivel alto)			
Lucas (Nivel alto)			

5 DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

5.3 Descripción del desarrollo de la intervención

Se presentan a continuación las actividades que se realizan en la intervención. Las actividades se distribuyen en 6 sesiones, y el número de las mismas por sesión es variable.

La sesión 1 se trabajará la deconstrucción del género, es decir, se tratará de sacar las características del género, la estructura, componentes, contexto de situación y cultura. Además, se trabajará conjuntamente el género, es decir construcción conjunta.

En la sesión 2 se trabajará la microestructura.

En la sesión 3 se trabajará la macroestructura y la superestructura.

Así en la última sesión, los alumnos realizarán la construcción independiente del género discursivo por ellos mismos.

Todas las actividades tendrán una temporalización de entre 15 y 20 minutos de duración, con motivo de que los alumnos mantengan la atención durante el tiempo que duren las distintas actividades. Se tratará de hacer las actividades lo más lúdicas posibles, para motivar al alumno y que adquiera sin tanto esfuerzo los conocimientos.

Con respecto a los criterios de selección del contenido, se tomará principalmente la funcionalidad de estos, la cercanía de los contenidos al contexto habitual de los alumnos y la extrapolación de estos a otros contextos. Así se pretende que los alumnos puedan usar los contenidos aprendidos en su vida cotidiana y que los puedan aplicar en distintas situaciones.

En cuanto a la dificultad de las actividades, se irá aumentando la dificultad de manera progresiva a la vez que vayamos captando que los alumnos asimilan los contenidos.

La secuencia de actividades descritas son las siguientes:

Tabla 6

Actividad 1

Actividad 1: "Noche en el museo"		Temporalización: 10-15' (min)
		Sesión 0
Material	Relato "Noche en el museo"	Contenidos: Contexto de cultura Contexto de situación Estructura del género
Objetivos	- Conocer el género discursivo "crítica de arte" - Reconocer la estructura de la crítica de arte y sus principales características.	
Desarrollo explicación	Antes de comenzar la lectura conjunta del cuento, haremos una serie de preguntas a los alumnos, a modo de lluvia de ideas, para conocer las ideas previas, tales como ¿De qué creéis que trata el libro?, ¿Os gustan los museos?, ¿Qué hacéis cuando vais a un museo? ¿Cómo nos tenemos que comportar?... Pasados unos 5 minutos, comenzaremos la lectura, en el que el	

	<p>protagonista, relata en primera persona cómo es su experiencia en el museo. El relato se acompañará de una serie de imágenes donde los alumnos pueden seguir el hilo de la historia con mayor facilidad. Todo ello se llevará a cabo en el aula ordinaria, donde nos sentaremos cómodamente en círculo en la alfombra de construcciones (donde se suele realizar la asamblea). Al finalizar la lectura, comenzaremos la siguiente actividad que será la asamblea.</p>
Criterios de evaluación	Comprender el esquema general de la crítica de arte, el entorno en el que se lleva a cabo, así como su función social.

Tabla 7

Actividad 2

Actividad 2: Asamblea sobre el cuento	Temporalización: 10-15' (min)
	Sesión I
Material	<p>Guión con preguntas y estructura del género.</p> <p>Contenidos: Contexto de cultura Contexto de situación Estructura del género</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el género discursivo “crítica de arte” - Reconocer la estructura de la crítica de arte y sus principales características.
Desarrollo explicación	<p>Comenzaremos la asamblea planteando un par de preguntas similares a las que les hicimos al inicio de la sesión, con el fin de que puedan usar las enseñanzas del cuento y lo que hemos recordado sobre el año pasado, cuando trabajaron el proyecto “Van Gogh”.</p> <p>A continuación, cogeremos un cartel grande, previamente preparado, con una estructura que deberán completar: hipótesis, información y conclusiones. Primero le enseñamos la parte de la cartulina donde pone “hipótesis” y ellos irán diciendo sus ideas previas a cerca del arte, la escultura, los autores que conocen... y los iremos poniendo en esta columna. Luego, con la lectura de una pequeña biografía de “Miguel Ángel”, los niños irán diciendo nueva información que hayan encontrado, colocándolo en la columna “información”. Por último, llegaremos a la conclusión de lo que hemos aprendido.</p>
Criterios de evaluación	Comprender el esquema general de la crítica de arte, el entorno en el que se lleva a cabo, así como su función social.

Tabla 8

Actividad 3

Actividad 3: Conocemos algunas obras	Temporalización: 15-20' (min)
	Sesión I
Material	<p>-Láminas de obras de arte; -imágenes de objetos: cincel, martillo, piedra de mármol, paleta, colores... (sustantivos)</p> <p>Contenidos: - Léxico relacionado con la crítica de arte - Sustantivos</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el léxico relacionado con el discurso crítica de arte. - Identificación de distintas obras de arte: esculturas y pinturas.

Desarrollo explicación	<p>En primer lugar, se entregará a los alumnos una serie de láminas de obras de arte que representan diferentes esculturas y pinturas al fresco.</p> <p>La actividad consistirá en que los alumnos vayan identificando los materiales con lo que están hechas las obras, y las herramientas que han utilizado para dicha realización.</p> <p>Una vez hayan identificado algunos materiales y herramientas con la obra, deberán comentar en voz alta de que objeto se trata, qué han observado en las imágenes, con qué obra lo asocian y por qué.</p>
Criterios de evaluación	<p>Los alumnos usan sustantivos para nombrar los materiales de las obras.</p> <p>Identifican distintos objetos y los asocian con los sustantivos relacionados.</p>

Tabla 9

Actividad 4

Actividad 4: Conocemos a Miguel Ángel	Temporalización: 10-15' (min)	
	Sesión II	
Material	<ul style="list-style-type: none"> -Pictogramas - Biografía breve del autor - Pantalla digital 	<p>Contenidos:</p> <p>Verbos de acciones pasadas</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Usar verbos de procesos y acción - Hacer uso del discurso oral para expresarse 	
Desarrollo explicación	<p>Muy importante es conocer al autor y su biografía que le podrán ayudar en una descripción más detallada en la crítica de sus obras más destacadas.</p> <p>Mostrándoles en la pantalla digital la imagen del pintor, escultor y arquitecto, Miguel Ángel. Obra realizada en pintura, donde le ponen rostro al famoso autor que vamos a estudiar. Así podrán describirlo físicamente, su vestimenta, la época a la que pertenece...</p> <p>Leerán un resumen de su biografía que se les facilita a través de un libro hecho para ellos, donde también encontrarán sus obras más relevantes.</p> <p>De este modo, los niños realizarán un trabajo de observación y descripción de la imagen.</p>	
Criterios de evaluación	<p>Usan los verbos para indicar procesos y acciones del pasado</p> <p>Hacen uso del lenguaje verbal para expresarse</p>	

Tabla 10

Actividad 5

Actividad 4: Describimos las obras	Temporalización: 10-15' (min)	
	Sesión II	
Material	Pictogramas	<p>Contenidos:</p> <p>Estructura de la oración</p> <p>Concordancia sujeto y predicado</p> <p>Concordancia género, número y persona</p> <p>Oraciones simples</p> <p>Oraciones compuestas</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Construir oraciones simples que concuerden en cuanto a género, número, persona, sujeto y predicado. - Construir oraciones compuestas (coordinadas y yuxtapuestas) con concordancia entre sujeto y predicado, número, persona y género. 	

Desarrollo explicación	<p>Los alumnos tienen que describir una obra de arte. Para ello, les mostraré varias esculturas de Miguel Ángel, el “Baco”(dios del vino), el “David”(rey David), el “Moisés” y la “Piedad”(Virgen María con Jesús en los brazos). Primero les daré la imagen de una escultura a todos los niños que podrán verla en su sitio, disponiendo de un tiempo de observación de dicha imagen para su posterior descripción.</p> <p>Los alumnos voluntarios dirán lo que ven en la imagen, el autor, el año aproximado en el que se realizó la obra, dónde la podemos encontrar, y demás características.</p> <p>Ayudándoles siempre que lo necesiten a través de algunas preguntas o pistas: ¿Quién?; ¿Cómo es?; ¿Qué hace?...</p> <p>Cuando ya sean capaces de crear oraciones simples, pasaremos a construir oraciones compuestas coordinadas (copulativas) y yuxtapuestas, a través del discurso oral.</p>
Criterios de evaluación	<p>Elabora una oración simple con coherencia</p> <p>Forma una oración compuesta</p>

Tabla 11

Actividad 6

Actividad 6: Somos críticos	Temporalización: 10-15' (min)
	Sesión: III
Material	<p>-Ficha para la descripción de la obra</p> <p>-Colores, rotuladores, pegamento, lápiz...</p> <p>Contenidos: Cohesión lineal Cohesión global</p>
Objetivos	<p>-Trabajar la cohesión global</p> <p>- Trabajar la coherencia textual</p> <p>- Seguir una secuencia lógica-temporal</p>
Desarrollo explicación	<p>En primer lugar, se explicará a los alumnos el objetivo de la actividad. Seguidamente, se reparten la imagen de una obra y ellos tendrán que colorearla como más le guste. De modo, que cada uno tendrá una obra final diferente y personalizada.</p> <p>Los alumnos deberán establecer un orden temporal, en cuanto a la realización de la obra “Primero, después, entonces, finalmente...”.</p> <p>Posteriormente, deberán hacer una descripción crítica de la obra (personajes, lugar, colores...), aportando la opinión que les merece esta.</p>
Criterios de evaluación	<p>Llevan una secuencia temporal acerca de la realización de la obra</p> <p>Utilizan marcadores discursivos para la descripción de la obra</p>

Tabla 12

Actividad 7

Actividad 7: Creamos arte	Temporalización: 10' (min)
	Sesión III
Material	<p>Materiales necesarios para la creación de la obra (rotuladores, lápices, colores, papel...)</p> <p>Contenidos: Superestructura género discursivo crítica de arte</p>
Objetivos	- Construir el discurso de la crítica de arte
Desarrollo explicación	Los alumnos dispondrán de los materiales de libre elección dispuestos en las mesas, con los que realizarán el dibujo de una de las esculturas de Miguel Ángel, como el David, Baco, Piedad o Moisés.

	Para ello, en primer lugar, deberán finalizar la obra para poder, posteriormente, realizar una descripción de esta. Ya que cada uno se tomará el tiempo que estime oportuno, podrán luego en su descripción, expresar lo que han sentido mientras la realizaban, por ejemplo, si creen que se han esforzado mucho y cómo le parece el resultado. Podrán valerse de la ayuda del docente, a la hora de escribir o expresar sus ideas.
Criterios de evaluación	Trabajan eficazmente en la realización de sus obras Crean la descripción crítica de la obra con la ayuda del docente

Tabla 13

Actividad 8

Actividad 8: Somos artistas	Temporalización: 15-20' (min)
	Sesión III
Material	Paleta de colores Materiales necesarios para la representación teatral (bata de pintor, gorro, paleta, pincel...)
Objetivos	- Construir la crítica de arte desde su propia perspectiva
Desarrollo explicación	Los alumnos deberán planificar la estructura del discurso, es decir, los personajes, las acciones que van a llevar a cabo, los diálogos... Podrán valerse de la ayuda del docente si fuera necesario. Posteriormente, cuando hayan trabajado grupalmente y preparado la obra, podrán representarlo a su grupo clase, utilizando todo tipo de materiales.
Criterios de evaluación	Trabajan de forma cooperativa y colaborativa, prestándose ayuda cuando es necesario. Crean el discurso de la crítica de arte desde diferentes roles (artista, comprador, vendedor...)

La organización de las actividades en el tiempo se ilustra en la siguiente figura. Se elabora un diagrama de Gantt. Este diagrama permite organizar las actividades y recursos en el representándolas mediante barras en el diagrama, evitando así una mala organización y periodos ociosos, como señala Hinojosa (2003).

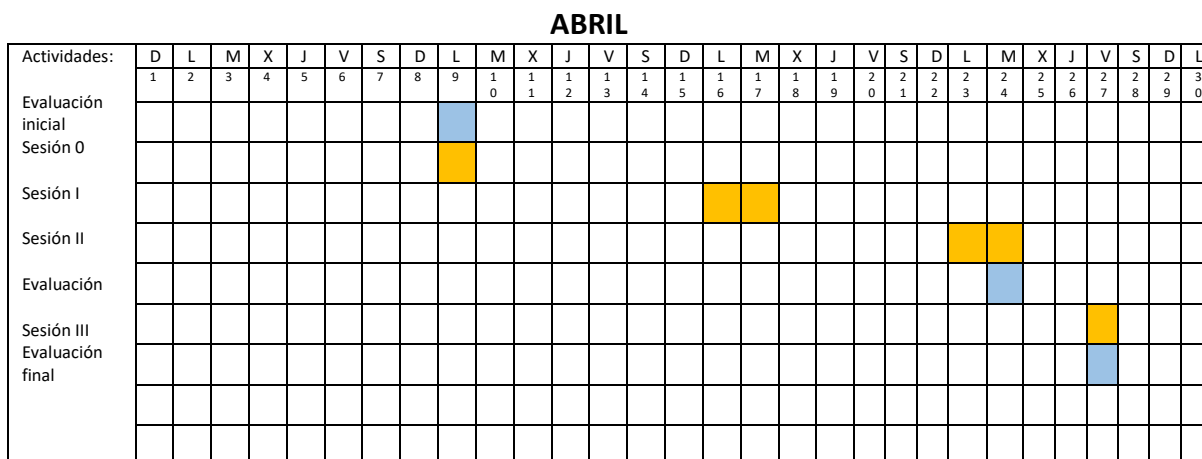


Figura 3. Diagrama de Gantt de actividades.

Los recursos necesarios para la implementación de este programa de intervención son los siguientes:

- A. Material escolar como lápices, rotuladores, témperas, acuarelas, pinceles, pegamento, cartulinas, folios...
- B. Cuento “Noche en el museo”
- C. Láminas de obras artísticas: Baco, David, Piedad, Moisés, entre otras (Artista: Miguel Ángel)
- D. Paleta de colores
- E. Vestuario representativo (Bata de pintor, gorro, trapo...)
- F. Tarjetas con imágenes
- G. Pictogramas
- H. Fichas
- I. Tarjetas con títulos de obras de arte
- J. Materiales para representación teatral
- K. Ordenador
- L. Proyector
- M. Pantalla digital
- N. Aula ordinaria

5.4 Resultados de la evaluación de la intervención

La evaluación en esta propuesta de intervención se divide en tres partes: una evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final.

Antes de poner en marcha el programa de intervención se realiza una evaluación inicial para conocer las ideas previas de los alumnos en relación al género crítica de arte. Para evaluar este aspecto se hará uso del instrumento de evaluación que se describió anteriormente en el apartado Metodológico. Donde además, se recoge, mediante observación directa y sistemática, los gestos y anotaciones de importancia del momento de la intervención.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se recoge información durante las diferentes actividades que se proponen. Para obtener, de este modo, información y poder valorar el progreso de los alumnos tras el desarrollo de estas. Para ello se tomará la entrevista y se analizará el discurso de los alumnos, registrándolo en transcripciones que quedaran recogidas con posterioridad. Luego, el discurso se analiza en sus tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura.

Por último, se hace una evaluación final, en la que se utilizarán los mismos instrumentos y se seguirá el mismo procedimiento.

Finalmente, se lleva a cabo un registro al final de cada actividad sobre si se han cumplido los objetivos o no. Además de abordar las posibles modificaciones de las actividades con el fin de que los alumnos alcancen los objetivos propuestos en ellas.

5.4.1 Resultados de la evaluación inicial de la comunicación oral/escrita

Para la realización de la evaluación inicial se toma el instrumento de evaluación. Este instrumento consiste en una serie de preguntas sobre los conocimientos relacionados con el género discursivo “crítica de arte”, que nos permitirá conocer los conocimientos que tiene el alumno sobre este género antes de la realización de la intervención.

5.4.1.1 Evaluación de la microestructura

A nivel de microestructura en la primera evaluación se ha podido comprobar que existen bastantes diferencias entre los alumnos ya que se encuentran en diferentes niveles, el caso 1, son los dos alumnos de nivel bajo, que presentan las mismas características; el caso 2, son los dos alumnos de nivel medio y el caso 3, que son los dos alumnos de nivel alto, donde destacan notablemente dentro del grupo clase.

Comenzando con el caso 1, ambos alumnos presenta un nivel tanto léxico como semántico bajo. Debido a que en la mayor parte de los indicadores de los registros de evaluación presenta un nivel bajo.

A nivel léxico, en esta primera evaluación, ambos alumnos presenta una notable escasez de vocabulario. Sus respuestas a las preguntas son cortas o no responden, y se limitan a mencionar la acción concreta o tratan de buscar la respuesta mediante un soporte visual. Por tanto, sus respuestas se caracterizan por la poca variedad de sustantivos, así como de adjetivos y adverbios. He aquí un ejemplo:

I: ¿Tienes algún cuadro en casa?

N: Sí, pero no me acuerdo. (Caso 1, sesión 0).

I: ¿Tienes algún cuadro en casa?

Nu: Sí. Yo tengo uno en el salón. (Caso 1, sesión 0).

Hace uso de algunos sustantivos en la oración. Sin embargo, no emplean ni adjetivos ni adverbios.

A nivel sintáctico lo más significativo es que no elaboran oraciones compuestas. Las oraciones a menudo carecen de contenido y se intenta expresar con el menor número de palabras posibles. De hecho, se aprecia en la forma de hablar un tono más infantil que la edad a la que representan.

El caso 2, a grandes rasgos podemos afirmar que presentan unas características algo superiores a nivel de microestructura. Su léxico es algo más variado, usando adjetivos que completan el mensaje. Con respecto al uso de sustantivos, utilizan más variedad de ellos en sus respuestas. Por ejemplo:

I: ¿Tienes algún cuadro en casa?

S: Sí. Yo tengo uno en mi cuarto. Es muy bonito. (Caso 2, sesión 0)

En el caso 3, los alumnos se expresan casi sin dificultad. Siendo capaces de recordar el autor del cuadro en el caso de Lucas.

A nivel sintáctico, elabora oraciones compuestas y mantiene un discurso oral coherente. Utilizando sustantivos, adjetivos y adverbios, con fluidez. Por ejemplo:

I: ¿Tienes algún cuadro en casa?

L: Sí. Yo tengo un cuadro de unos girasoles que pintó Van Gogh que lo compramos el año pasado porque estuvimos trabajándolo en clase. Es muy famoso.

Por lo que podemos decir que presentan un nivel comunicativo avanzado.

5.2.1.2. Evaluación de la macroestructura

Con respecto a la macroestructura textual, los alumnos del caso 1 presentan niveles bajos. Ambos alumnos no son capaces de construir un texto completo. A lo largo de la entrevista, tanto uno como otro se limitan a contestar a las preguntas sin ir más allá ni aportar nada nuevo. En ocasiones, incluso no responden a las preguntas. Sus respuestas, por tanto, no se consideran discurso y este no presenta ni coherencia global ni coherencia lineal. Por lo que su nivel es bajo.

En cuanto a la cohesión, los alumnos tanto del caso 2 como del caso 3, presentan elementos que aportan cohesión al texto. Contestando de forma correcta las preguntas planteadas en la entrevista y en algunos casos, aportando información adicional. Por tanto, podemos decir que este nivel es medio-alto en ambos casos.

5.2.1.3. Evaluación de la superestructura

Nuria y Nova no reconocen adecuadamente la estructura de la crítica de arte. En cuanto a la estructuración del género, proporcionan respuestas cortas, en ocasiones muy repetitivas y saltando de un tema a otro. La descripción no aparece organizada, debido principalmente a que no conocen la estructura. Hablando de los personajes, de los materiales y otros elementos de forma aleatoria y sin un orden concreto.

Sin embargo, los casos 2 y 3, siendo este último el que presenta más versatilidad a la hora de describir una obra o hablar del autor, todos ellos son capaces de realizar una descripción coherente y siguiendo más o menos un orden.

Cabe destacar que el caso 3, hace uso del recuerdo de experiencias previas, como el año anterior cuando trabajaron el proyecto “Van Gogh”. Por lo que son capaces de establecer ciertas similitudes y recordar anécdotas ya vividas.

En el caso 1, les cuesta iniciar el relato, permanecen incluso unos minutos en silencio pensando, hasta que finalmente puede dar respuesta a la pregunta con cierta dificultad.

En el caso 2, los alumnos recurren a recuerdos de sus experiencias para responder a las preguntas realizadas durante la entrevista.

Estructura su discurso estableciendo un orden cronológico del mismo, y usa para ello algunos conectores temporales. Por ejemplo:

El David de Miguel Ángel es una escultura realizada en mármol y tiene ese color porque es muy antigua. (Caso 2, sesión 0).

En cuanto a la reestructuración del discurso, a lo largo de la entrevista no se ha observado ninguna rectificación, por la falta de conocimiento con respecto a la organización del género discursivo oral que estamos trabajando, por parte de los alumnos del caso 1. No obstante, los alumnos del caso 2 tampoco realizaron rectificación alguna aunque sí lo hicieron los del caso 3, ya que prefirieron llevar cierto orden, mencionando primero el material con el que estaba hecha la obra y luego el personaje o personajes que la componían.

5.4.2 Resultados de la evaluación después de la intervención

Como bien podemos observar en las tablas comparativas que se encuentran en este apartado, se ha podido ver una evolución positiva a lo largo de la intervención. Los alumnos se han mostrado participativos y receptivos, reflejándose así en los resultados de la evaluación final.

Debo destacar que los alumnos de nivel iniciado se encontraban con una expresión del lenguaje muy escueta, donde carece el uso de adverbios y la utilización de adjetivos muy básicos como “bonito”. Sin embargo, experimentan un incremento en el uso de adverbios de cantidad como “poco”, “muy”, entre otros. Además, de incorporar nuevos adjetivos como “antiguo”, y crea oraciones simples dotadas de más significado.

Tabla 14*Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual (Nivel iniciado)*

	Sesión I	Sesión II	Sesión III
Nuria	<p>Nivel léxico: Predomina el uso de sustantivos, aunque utiliza poca variedad. Hace uso de un adjetivo “bonito”. En cuanto a los adverbios hace poco uso de estos. En puntuales ocasiones utiliza el tiempo pasado.</p> <p>Nivel sintáctico: Predominan las frases simples.</p>	<p>Nivel léxico: predominio del uso de sustantivos para nombrar objetos, personas y lugares. El uso de adjetivos y adverbios es muy escaso. Ejemplo: “muy” o “poco”. Emplea la primera persona para narrar acontecimientos.</p> <p>Emplea marcadores discursivos para ordenar su discurso.</p> <p>Nivel sintáctico: Predominan las oraciones simples.</p>	<p>Nivel léxico: Incorpora a su discurso algunos adjetivos y adverbios nuevos. Hace uso de la primera persona. Conjuga los verbos en pasado y en presente. Aumenta el uso de marcadores discursivos.</p> <p>Nivel sintáctico: Predominio de oraciones coordinadas.</p>
Nova	<p>Nivel léxico: Usa los sustantivos más comunes y predominan los sustantivos propios. Inexistente uso adjetivos y adverbios. Usa la primera persona.</p> <p>Nivel sintáctico: predomina el uso de oraciones simples. Con respuestas muy breves.</p>	<p>Nivel léxico: añade algunos adjetivos a su discurso. “bonito”, “antiguo”. Emplea más el tiempo pasado que el presente. Incorpora más variedad de marcadores discursivos.</p> <p>Nivel sintáctico: Predomina el uso de las oraciones simples.</p>	<p>Nivel léxico: emplea más adjetivos y algunos adverbios. Predominio de verbos conjugados en pasado y presente Incorpora nuevos marcadores discursivos.</p> <p>Nivel sintáctico: construye mejor las oraciones aunque no presenta un notable cambio.</p>

Los alumnos de nivel medio presentan una variedad de adjetivos algo mayor a el caso de nivel iniciado. Ya que usan adjetivos como “bonito”, “viejo”, antiguo” desde el inicio. Sin embargo, debo destacar el uso incorrecto que hace Sandra C. a la hora de expresar el “se me...” ya que siempre dice “me se...” a pesar de que al final de la intervención lo expresó correctamente en alguna ocasión.

En general, ambos hacen uso de sustantivos acordes a la temática global del género discursivo. Asimismo, también emplean adjetivos para calificar objetos, personajes y lugares que se observan en las obras de arte que han trabajado.

Tabla 15*Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual (Nivel medio)*

	Sesión I	Sesión II
--	----------	-----------

Samuel	<p>Nivel léxico: Predomina el uso de sustantivos. Hace uso de diversos adjetivos a lo largo del discurso. En cuanto a los adverbios, hace uso de poca variedad. Utiliza el tiempo pasado y presente. Alterna la primera y la tercera persona. Presenta concordancia.</p>	<p>Nivel léxico: Incorpora adjetivos y adverbios nuevos. Hace uso de la primera persona para narrar secuencias. Conjuga los verbos en pasado y presente, y realiza ciertas hipótesis. Aumenta el uso de marcadores discursivos. Nivel sintáctico: Predominio de oraciones coordinadas.</p>	<p>Nivel léxico: hace uso de sustantivos acordes a la temática global del género. Emplea algunos adjetivos para calificar los objetos, personas y lugares que se observan en las obras de arte. Emplea marcadores discursivos que se han usado en las actividades. Nivel sintáctico: Utiliza más oraciones simples y mejor construidas, con sus verbos conjugados alternando el presente y pasado.</p>
Sandra C.	<p>Nivel léxico: Usa los sustantivos más comunes. Uso de adjetivos y adverbios. Usa la primera persona. Utiliza el infinitivo en la mayor parte de las oraciones. Se aprecia el uso de los marcadores discursivos. Nivel sintáctico: predomina el uso de oraciones simples. Suele decir “me se “ en lugar de “se me”.</p>	<p>Nivel léxico: emplea más adjetivos y algunos adverbios. Predominio de verbos conjugados en pasado y presente. Incorpora nuevos marcadores discursivos. Nivel sintáctico: construye mejor las oraciones. Existe concordancia</p>	<p>Nivel léxico: hace uso de gran variedad de léxico relacionado con el tema del discurso. Continúa usando más variedad de marcadores discursivos Nivel sintáctico: Hace uso de oraciones más complejas.</p>

Ambos alumnos de nivel avanzado sorprenden notablemente con su dominio del lenguaje, haciendo uso de sustantivos y adjetivos propios de la temática del género. Además de conjugar los verbos correctamente y construyendo oraciones cada vez más complejas. Por lo que el balance general es muy positivo ya que hacen uso de una gran variedad de léxico relacionado con la crítica de arte.

Tabla 16

Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual (Nivel Avanzado)

Sesión I	Sesión II
----------	-----------

Sandra D.	<p>Nivel léxico: predominio del uso de sustantivos para nombrar objetos, personas y lugares. El uso de adjetivos y adverbios es muy notable. Emplea la primera persona para narrar acontecimientos. Los verbos aparecen conjugados en pasado, presente y futuro, aunque con alguna dificultad. Emplea marcadores discursivos para ordenar su discurso. Nivel sintáctico: Predominan las oraciones coordinadas y algunas oraciones simples. Hay concordancia</p>	<p>Nivel léxico: Incorpora a su discurso algunos adjetivos y adverbios nuevos. Hace uso de la primera y tercera persona para narrar historias. Conjuga los verbos correctamente en la mayoría de los casos. Aumenta el uso de marcadores discursivos. Nivel sintáctico: Predominio de oraciones coordinadas con mayor concordancia.</p>	<p>Nivel léxico: hace uso de sustantivos acordes a la temática global del género. Emplea numerosos adjetivos para calificar los objetos, personas y lugares. Emplea marcadores discursivos que se han usado en las actividades. Nivel sintáctico: Correcta utilización de las oraciones simples y un gran progreso en las oraciones compuestas.</p>
Lucas	<p>Nivel léxico: añade gran variedad de adjetivos a su discurso oral. Utiliza la primera y tercera persona para narrar acontecimientos. Emplea más el tiempo pasado. Variedad de marcadores discursivos. Nivel sintáctico: Predomina el uso de las oraciones compuestas. Presenta concordancia.</p>	<p>Nivel léxico: emplea más adjetivos y adverbios, sobre todo de cantidad. Verbos conjugados en pasado, presente y futuro. Incorpora nuevos marcadores discursivos. Nivel sintáctico: construye mejor las oraciones. Existe concordancia</p>	<p>Nivel léxico: hace uso de gran variedad de léxico relacionado con el tema del discurso oral. Continúa usando más variedad de marcadores discursivos. Nivel sintáctico: Hace uso de oraciones más complejas. Apreciando un avance muy notable.</p>

En el caso 1, se hace notar un avance positivo ya que han pasado de no construir una descripción artística a la elaboración de una crítica simple con un tema global. Teniendo parecido con el caso 2, que no realizan una crítica de arte pero sí mantienen un tema común coherente, llegando en este caso a ser capaces de elaborar eficazmente una crítica de arte, incorporando marcadores discursivos sin incorporar elementos ajenos al género. El caso 3 destaca de entre los otros dos ya que desde un inicio son capaces de seguir la estructura de la crítica de arte, manteniendo una organización cronológica adecuada, pasando finalmente a crear una descripción crítica con una estructura más completa y enriquecida.

Tabla 17

Tabla cruzada análisis de la macroestructura

	Sesión I	Sesión II	Sesión III
Caso 1: Nuria y Nova	<p>Coherencia global: No construyen una descripción artística. No mantienen un tema global.</p> <p>Coherencia lineal: No elaboran un relato completo.</p> <p>Cohesión: No se aprecian elementos que aporten cohesión.</p>	<p>Coherencia global: Presentan el relato de forma más completa. Pero con notables carencias.</p> <p>Coherencia lineal: Comienzan a contextualizar.</p> <p>Cohesión: Hacen uso de la sustitución de nombres por pronombres en numerosas ocasiones. Incorporan algunos marcadores discursivos.</p>	<p>Coherencia global: Elaboran una crítica simple con un tema global.</p> <p>Coherencia lineal: El relato aparece estructurado en partes, que en ocasiones, no guardan relación entre sí.</p> <p>Cohesión: Mantiene los mismos elementos de cohesión que al inicio.</p>
Caso 2: Samuel y S.C.	<p>Coherencia global: No realizan una descripción crítica completa pero el tema es coherente.</p> <p>Coherencia lineal: Siguen la estructura y presenta la obra en su contexto.</p> <p>Cohesión: La descripción es rica en conectores de adición, tiempo y causalidad.</p>	<p>Coherencia global: Describen la obra manteniendo un tema global.</p> <p>Coherencia lineal: comienzan la crítica de forma estructurada y más ajustada a su contexto.</p> <p>Cohesión: incorporan nuevos conectores de adición, tiempo y causalidad.</p>	<p>Coherencia global: Elaboran la crítica de arte eficazmente y no incorporan elementos ajenos al género.</p> <p>Coherencia lineal: Guardan relación con el tema global. Presentan una estructura más completa.</p> <p>Cohesión: Utilizan bastantes marcadores discursivos y lo hacen correctamente.</p>
Caso 3: Lucas y S.D.	<p>Coherencia global: Realizan una descripción crítica completa.</p> <p>Coherencia lineal: Siguen la estructura de la crítica de arte. Siguen una organización cronológica adecuada.</p> <p>Cohesión: Presenta cohesión.</p>	<p>Coherencia global: Describen la obra manteniendo un tema global y en ocasiones introducen elementos que la enriquecen.</p> <p>Coherencia lineal: comienzan la crítica desde su contextualización.</p> <p>Cohesión: incorporan algunos conectores que dan variedad y armonía al texto.</p>	<p>Coherencia global: Elaboran una crítica de arte completa, con elementos relevantes. Mantienen el tema a lo largo del discurso.</p> <p>Coherencia lineal: Todas las partes guardan relación con el tema global. Presentan una estructura más completa y enriquecedora.</p> <p>Cohesión: Utilizan bastantes marcadores discursivos.</p>

Con relación sobre la superestructura, el caso 1 identifica el género discursivo e intentan seguir un hilo conductor pero dan saltos entre la descripción de los personajes, los colores o el lugar que representa la obra aunque finalmente son

capaces de realizar la crítica siguiendo un orden y estructura adecuadas, al igual que el caso 2 conocen las diferentes partes del género y lo ajustan al contexto. El caso 3, resulta muy significativo que desde la sesión I han sido capaces de realizar una crítica de arte estableciendo un orden cronológico y utilizando los adjetivos correspondientes al género, mejorando así durante la intervención y proporcionando una descripción detallada y ajustada de la obra.

Tabla 18

Tabla de análisis cruzado de la superestructura textual

	Sesión I	Sesión II	Sesión III
Caso 1: Nuria y Nova	Identifican el género. Intentan seguir un hilo conductor pero dan saltos entre la descripción de los personajes, los colores o el lugar que representa la obra.	Hablan de la misma obra y conocen las partes que las que se compone. Teniendo así en cuenta la finalidad del discurso.	Realizan la crítica de arte con un orden y estructura. Mantienen y conocen las partes que componen la crítica. Estableciendo así una finalidad y ajustada al contexto de la obra.
Caso 2: Samuel y S.C.	Realizan la crítica estableciendo una referencia temporal, ajusta su léxico, y las características del género.	Identifican la obra e intentan ajustarse a sus características, comenzando la descripción de esta, siguiendo la estructura.	Elaboran la crítica de arte estableciendo un orden cronológico de la obra. Conocen las diferentes partes del género y lo ajustan al contexto.
Caso 3: Lucas y S.D.	Realizan la crítica estableciendo una referencia temporal y conocen la finalidad del discurso. Ajustan su léxico, utilizando los adjetivos correspondientes. Estableciendo las características del género.	Elaboran la crítica de arte en orden cronológico, siendo conscientes de las partes que componen y su finalidad. Mantienen la temática del género.	Elaboran la crítica de arte estableciendo un orden cronológico de la obra. Conocen las diferentes partes del género y lo ajustan al contexto. Proporcionando una descripción detallada y ajustada de la obra.

6 CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

6.1 Conclusiones

Este trabajo de fin de grado había propuestos tres objetivos que se pretendían alcanzar con el desarrollo y puesta en marcha en su modalidad de intervención. Por lo que una vez realizada dicha intervención, se analiza la propuesta con motivo de establecer una serie de conclusiones en relación con los objetivos previamente propuestos. Estos objetivos son:

1. Diseñar un programa de intervención, con el objetivo de mejorar la elaboración del género discursivo “crítica de arte” en alumnos del último curso de educación infantil.
2. Implementar el programa de intervención en el aula, previamente diseñado, para la mejora de la construcción del género discursivo “crítica de arte”.
3. Evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje del género discursivo en los alumnos.

En relación con el primer objetivo, se ha elaborado una propuesta de intervención para la mejora de la construcción del género discursivo oral “crítica de arte” en alumnos del último curso de Educación Infantil. Para ello, se ha seguido el modelo de la lingüística sistémico funcional (SFL) y se ha empleado la metodología del andamiaje. Esta propuesta de intervención se ha llevado a cabo a través de una serie de sesiones compuestas, a su vez, por actividades. El diseño e implementación de esta propuesta de intervención ha influido positivamente en el desarrollo de habilidades para la mejora de la construcción del género discursivo en los alumnos. Sobre todo, destacan dos aspectos que han influido en la mejora de la expresión oral de los alumnos. El primer aspecto a destacar es el carácter lúdico como principal premisa en el diseño de las actividades. Las fases, la temporalización y la progresión de dificultad de las actividades han sido algunos de los elementos más destacados de esta metodología llevada a la práctica.

Con respecto al segundo objetivo, la intervención se ha implementado en el aula de forma completa teniendo la misma muestra de alumnos que se tomó en el inicio de la intervención. Siguiendo la metodología del andamiaje se han obtenido unos resultados en torno a tres niveles de análisis del discurso, microestructura, macroestructura y superestructura. Como conclusión con respecto a este proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha podido observar una progresión en el alumnado. En líneas generales, es un grupo clase muy bueno, maduro y con un alto nivel ya que la mayoría leen sin silabear, suman y restan, tienen autonomía, son sensibles con su entorno y captan rápidamente los conceptos nuevos.

Como resultado de la intervención, cabe destacar la mejora global de los alumnos en la elaboración de sus discursos orales. Los resultados obtenidos en este trabajo de fin de

grado, permiten afirmar que se han alcanzado los tres objetivos marcados ya que se ha diseñado un programa de intervención, este se ha llevado a cabo dando lugar a unos datos que finalmente se han evaluado.

No obstante, cada uno de los alumnos ha avanzado a su propio ritmo en la adquisición de conocimientos y han alcanzado distintos niveles de construcción del género discursivo oral. Esto se debe a que cada uno tiene su propio proceso de maduración y hay que acompañar al niño en todo momento, motivándolo y dotándole de las herramientas necesarias.

Por otro lado, me he sentido muy a gusto y muy querida por los alumnos, puesto que, desde el primer momento, me aceptaron como una seño más, respetándome, valorándome y queriéndome muchísimo. Todos los días he recibido besos, abrazos, palabras de cariño, dibujitos hechos por ellos... y esto ha favorecido que la realización de la intervención se llevase a cabo con gran entusiasmo, motivación y en un clima de seguridad y afecto, tan importantes en esta etapa de Infantil. Intentando así, ofrecerles todo el cariño y la ayuda que han necesitado a cada momento, e indirectamente ellos me han enseñado mucho más de lo que me esperaba.

De este modo, se pone punto y final a un Trabajo de Fin de Grado cargado de emociones y sentimientos. Habiendo sido una experiencia muy enriquecedora.

6.2 Implicaciones

En cuanto a la propuesta de intervención, y para mejorar intervenciones futuras, sería deseable planificar una secuencia didáctica más completa y poder llevarla a cabo en el aula sin limitaciones de tiempo. Sino teniendo en cuenta las exigencias de los alumnos, sus centros de interés y sus necesidades. De este modo, se podrá trabajar con los alumnos los contenidos y que estos tengan tiempo de madurarlos e integrarlos de forma adecuada. Teniendo en cuenta también la estación del año y el horario en el que se desarrollará la intervención, para que los niños puedan mantener un nivel de atención correcto.

La aplicación de la intervención resulta muy positiva para el alumnado ya que todos participan del ambiente lúdico y creativo. Es una buena forma de incorporar diferentes discursos orales en el aula mientras se rompe con la rutina y favorece el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la creatividad.

6.3 Limitaciones

La primera limitación encontrada fue el poco tiempo del que se disponía para desarrollar la intervención. A pesar de que estaba dentro del periodo de prácticas en el centro, el TFG no comenzó a tomar forma hasta ya casi el final de mi estancia en el

Centro. Coincidiendo también con la elaboración del trabajo de Prácticas, resulta frustrante el no poder disfrutar de la experiencia tanto como me hubiera gustado. Ya que todo esto, repercute a la hora de trabajar con los niños.

Este aspecto tampoco favorece que los alumnos puedan asimilar y afianzar los nuevos conocimientos de manera eficaz. Considero pues, que se debería replantear la organización dentro de la Universidad para facilitar el Trabajo de Fin de Grado.

Otra de las limitaciones con la que me he encontrado a la hora de desarrollar la intervención ha sido el horario propuesto. Ya que ha coincidido con el mes de abril, muy festivo en nuestra ciudad, Sevilla. Por tanto, se podía notar a los alumnos mucho más cansados y distraídos. Como propuesta de mejora, conviene para próximas intervenciones desarrollarlo antes del mes de marzo, este incluido, para que así logren mantener la atención y se produzca un desarrollo más óptimo de sus capacidades. Ya que después de este mes, empiezan el calor y las fiestas correspondientes a los meses de abril y mayo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres & others late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bawarshi, A.S. & Reiff, M.J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M. y García-Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil: Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Johns, A.M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41, 237-252.
- Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (55- 123). London: Cassell.
- Padilla, M.T. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Bristol: Equinox.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

ANEXOS

Anexo 1

Transcripciones de los alumnos

Registro de evaluación inicial Nuria (Nivel iniciado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Bueno, Nuria, ¿tú conoces alguna obra de arte?
2	Nuria		(Pensativa) yo, yo, lo que pasa que no me acuerdo.
3	Investigadora		No pasa nada. El año pasado trabajaste Van Gogh, ¿verdad?
4	Nuria		Sí.
5	Investigadora		¿Te acuerdas qué tipo de cuadros pintaba? ¿Habían flores?
6	Nuria		Ahh sí. Creo que sí.
7	Investigadora		¿tú tienes algún cuadro en casa?
8	Nuria		Sí. Tengo en el salón.
9	Investigadora		Ahh ¿sí? Qué bien. ¿y cómo es el cuadro?
10	Nuria		(pausa) Es de un paisaje pero no me acuerdo bien.
11	Investigadora		¿A ti te gustan los cuadros?
12	Nuria		Sí, son bonitos.
13	Investigadora		Si que lo son. A mí también me gustan.

Registro de evaluación inicial Nova (Nivel iniciado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Nova, ¿tú conoces alguna obra de arte?
2	Nova		(Silencio) (Esquiva la mirada)
3	Investigadora		No pasa nada si no te acuerdas, pero dime sí o no.
4	Nova		No.

5	Investigadora	¿Te acuerdas que antes hemos visto algunos cuadros de Miguel Ángel?
6	Nova	Ahh sí.
7	Investigadora	¿Te han gustado?
8	Nova	Sí. Algunos son bonitos.
9	Investigadora	Qué bien. ¿Y tú tienes algún cuadro en casa?
10	Nova	(pensativa) sí, yo tengo uno en mi cuarto.
11	Investigadora	Anda, qué bien. Yo también tengo uno en mi cuarto. El mío es de animales, hay perros, gatos, tigres...
12	Nova	¿Tigres? (risas)
13	Investigadora	Sí. El cuadro me lo hizo mi abuela porque sabía que me gustaban los animales. ¿Tu cuadro tiene animales?
14	Nova	mmmm... sí pero no me acuerdo.
15	Investigadora	Bueno, mañana me lo dices cuando lo mires esta tarde, ¿vale?
16	Nova	Vale.

Registro de evaluación inicial Samuel (Nivel medio)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Samuel, cuéntame ¿tú conoces alguna obra de arte?
2	Samuel		Sí, la que hemos visto antes. El David.
3	Investigadora		Verdad. ¿Y qué te parece? ¿te gusta?
4	Samuel		(risa) Es que está desnudo.
5	Investigadora		Bueno, pero todos nacemos así. Es algo natural.
6	Samuel		Sí.
7	Investigadora		¿Te ha gustado, entonces?
8	Samuel		Sí. Creo que está muy bien hecho.
9	Investigadora		Sí, la verdad es que es una escultura espectacular. ¿Sabes quién la hizo?

10	Samuel	(breve pausa) ¡Fue Miguel Ángel!
11	Investigadora	Muy bien. Sabes muchas cosas. ¿Conoces algún cuadro famoso?
12	Samuel	Los girasoles de Van Gogh. Lo estudiamos el año pasado con el profe Avelino.
13	Investigadora	¿Sí? ¿De qué colores son? ¿Te gusta el cuadro?
14	Samuel	Sí me gustan los girasoles, creo que son bonitos. Los girasoles creo que son amarillos.
15	Investigadora	Bueno, ya veo que sabes mucho. ¿Quieres decirme alguna cosa más que sepas?
16	Samuel	(Pensativo) Que Van Gogh se cortó una oreja pero no se murió de eso.
17	Investigadora	Ahh ¿sí? ¿Sabes más cosas sobre Van Gogh?
18	Samuel	Sí. Le gustaba el color amarillo y el azul.
19	Investigadora	Qué bien, Samuel. Me has enseñado muchas cosas. Ya puedes irte a jugar con la "plasti" si quieres.

Registro de evaluación inicial Sandra C. (Nivel medio)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Sandra, antes hemos visto algunas obras de Miguel Ángel. ¿Te acuerdas de alguna?
2	S.C.		Sí, el David.
3	Investigadora		¿Y sabes cómo está hecho?
4	S.C.		Yo creo que está hecho de piedra, ¿no?
5	Investigadora		Sí. Muy bien. ¿Sabes que tipo de piedra es?
6	S.C.		No.
7	Investigadora		La piedra se llama mármol, es una piedra que sacan de un lugar llamado Canteras. ¿Sabías que Miguel Ángel la esculpió de una sola pieza?
8	S.C.		Ahh (sorprendida) No lo sabía. Se tuvo que

		esforzar mucho.
9	Investigadora	Claro. Tardó varios años en terminarla. ¿Tú tienes algún cuadro en tu casa?
10	S.C.	Sí, yo tengo varios. En el salón, en mi cuarto...
11	Investigadora	Qué bien. ¿Y cómo son tus cuadros? ¿Se ve la playa o el campo?
12	S.C.	(Pensativa) El campo.
13	Investigadora	¿Sí? ¿Te gusta el cuadro?
14	S.C.	Sí me gusta. Yo creo que es bonito.
15	Investigadora	A mí también me gustan los cuadros. Hay algunos muy bonitos, sí.

Registro de evaluación inicial Lucas (Nivel avanzado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Lucas, vamos a hablar sobre lo que hemos visto, ¿vale? Cuéntame ¿tú conoces alguna obra de arte?
2	Lucas		Sí, conozco muchas porque el año pasado trabajamos con Avelino los cuadros de Van Gogh y Velázquez.
3	Investigadora		¿Sí? Ya veo que conoces a muchos artistas. ¿Te acuerdas entonces de algún cuadro?
4	Lucas		Sí. Van Gogh pintó un cuadro muy famoso que se llama los girasoles. Nosotros lo pintamos aquí también y yo tengo el mío en el salón de mi casa.
5	Investigadora		Anda qué bien. Así que eres un artista. ¿Te gusta pintar cuadros?
6	Lucas		Sí. A mi lo que más me gusta es hacer las mezclas con las pinturas porque salen colores nuevos.
7	Investigadora		¿sí? Eso es lo que hacen los buenos pintores. ¿Cómo te salió tu cuadro? ¿Se lo enseñaste a mamá y a papá?
8	Lucas		Yo creo que me salió bien. Mi mamá me dijo que estaba precioso y a mi papá también le

		gustó mucho.
9	Investigadora	Que bien. Estoy segura que te salió genial.
10	Lucas	(sonríe) eso creo.

Registro de evaluación inicial Sandra D. (Nivel avanzado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Sandra, ¿tú conoces alguna obra de arte?
2	S.D.		Sí, conozco algunas.
3	Investigadora		¡Qué bien! ¿Sabes el nombre de alguna?
4	S.D.		Sí. Conozco los girasoles de Van Gogh, lo hicimos el año pasado con Avelino.
5	Investigadora		Anda qué bien. ¿Lo pintaste tu sola?
6	S.D.		Sí. Aunque Avelino nos ayudó un poco.
7	Investigadora		Claro, todos necesitamos una ayudita de vez en cuando.
8	S.D.		(Asiente con la cabeza) Sí.
9	Investigadora		Estoy segura que te salió genial.
10	S.D.		(sonríe)
11	Investigadora		¿Qué utilizaste para pintar el cuadro?
12	S.D.		Pues... con la pintura líquida, Avelino nos puso algunos colores en un papel, y lo pintamos con los pinceles.
13	Investigadora		Muy bien Sandra. Muchas gracias por contarme todo lo que hicisteis.
14	S.D.		De nada.

Anexo 2

Registro de evaluación procesual Nuria (Nivel iniciado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	B. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Bueno, Nuria, ¿conoces alguna obra de arte?
2	Nuria		Sí. El David.
3	Investigadora		Muy bien. ¿Sabes de qué está hecha?
4	Nuria		Sí. De mármol blanco.
5	Investigadora		¿Sabes cuánto tiempo tardó Miguel Ángel en terminar el David?
6	Nuria		(Pensativa) Yo creo que tardó algunos años.
7	Investigadora		¿Por qué?
8	Nuria		No sé. Porque es muy grande.
9	Investigadora		Ahh claro, es verdad. ¿Sabrías decirme alguna pintura al fresco de Miguel Ángel que hayamos visto?
10	Nuria		mmmm... la expulsión del paraíso.
11	Investigadora		Muy bien, y ¿sabes qué personajes aparecen?
12	Investigadora		Nuria, échame cuenta que ya mismo terminamos.
13	Nuria		Sí. Están Adán y Eva, y una serpiente también.
14	Investigadora		Vale, Nuria. Te has acordado de muchas cosas. Ya te puedes ir a jugar.

Registro de evaluación procesual Nova (Nivel iniciado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Bueno, Nova, ¿sabes decirme alguna obra de arte?
2	Nova		Sí. El David.
3	Investigadora		Muy bien. ¿Sabes de qué está hecha?
4	Nova		¿De mármol blanco?
5	Investigadora		Sí, exactamente. ¿Y tú sabes cuánto tiempo

		tardó Miguel Ángel en terminarla?
6	Nova	(Pensativa) No lo sé.
7	Investigadora	Bueno, no pasa nada. ¿Sabrías decirme alguna pintura al fresco de Miguel Ángel que hayamos visto? ¿Te acuerdas del nombre?
8	Nova	De la creación de Adán.
9	Investigadora	Muy bien, y ¿sabes qué personajes aparecen?
10	Nova	Sí. Están Adán y Dios.
11	Investigadora	¿Y qué es lo que hacen en el cuadro?
12	Nova	Se están tocando así (realiza el gesto) con los dedos.

Registro de evaluación procesual Samuel (Nivel medio)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Samuel, ¿conoces alguna obra de arte?
2	Samuel		Sí. Está Baco, el David, Moisés y la Piedad de Miguel Ángel.
3	Investigadora		Muy bien. ¿Sabes de qué están hechas las esculturas?
4	Samuel		Sí. De mármol blanco.
5	Investigadora		¿Sabes cuánto tiempo tardó Miguel Ángel en terminarla?
6	Samuel		Yo creo que tardó mucho tiempo porque son muy difíciles de hacer.
7	Investigadora		Claro, tienes toda la razón. ¿Sabrías decirme alguna pintura al fresco de Miguel Ángel que hayamos visto?
8	Samuel		Sí. Hemos visto la creación de Eva.
9	Investigadora		Muy bien, y ¿sabes qué personajes aparecen?
10	Samuel		Sí. Están Adán y Eva, y también está Dios.
11	Investigadora		Ya veo que te acuerdas muy bien. ¿Sabes dónde está esa pintura?

12	Samuel	Está en la Capilla Sixtina.
13	Investigadora	¡Vaya! Ya veo que has prestado mucha atención. Muy bien Samuel, lo has hecho genial.

Registro de evaluación procesual Sandra C. (Nivel medio)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		A ver Sandra, ¿conoces alguna obra de arte?
2	S.C.		Sí. El David de Miguel Ángel.
3	Investigadora		Muy bien. ¿Sabes de qué material está hecha?
4	S.C.		Sí. De mármol blanco.
5	Investigadora		¿Sabes cuánto tiempo tardó Miguel Ángel en terminar el David?
6	S.C.		Yo creo que tardó mucho, ¿no?
7	Investigadora		Sí, yo creo que tardó algunos años porque es una escultura muy grande. ¿Sabrías decirme alguna pintura al fresco de Miguel Ángel que hayamos visto?
8	S.C.		Sí. Hemos visto la creación de Adán.
9	Investigadora		Muy bien, y ¿sabes qué personajes aparecen?
10	S.C.		Sí. Está Adán y también Dios. Y unos ángeles también.
11	Investigadora		Ya veo que te acuerdas muy bien. ¿Sabes dónde está esa pintura?
12	S.C.		Está en Roma, ¿no?
13	Investigadora		Sí, muy bien Sandra. Esta en roma en la capilla sixtina.

Registro de evaluación procesual Lucas (Nivel avanzado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Lucas, dime alguna obra de arte que conozcas.
2	Lucas		Pues la verdad es que conozco varias. El David de Miguel Ángel, por ejemplo. Pero también me

		sé Baco, el Moisés y la Piedad.
3	Investigadora	Muy bien, Lucas, que buena memoria ¿Sabes de qué material están hechas?
4	Lucas	Sí. De mármol blanco de Carraca, creo que es, ¿no? (“Carrara”)
5	Investigadora	Sí, muy bien, es mármol de Carrara. ¿Sabes cuánto tiempo tardó Miguel Ángel en terminar el David?
6	Lucas	Sí, eso de Carrara. Pues yo creo que tardó varios años en terminarlo. Porque quería hacerlo perfecto y no hay que tener prisa para hacerlo.
7	Investigadora	Claro, para hacer las cosas bien hay que ir sin prisa y teniendo cuidado. Bueno y, ¿sabrías decirme alguna pintura al fresco de Miguel Ángel que hayamos visto?
8	Lucas	Sí. La que más me gusta es la expulsión del paraíso.
9	Investigadora	Ahh ¿sí? y ¿sabes qué personajes aparecen?
10	Lucas	Sí. Aparecen Adán y Eva que se comen la manzana y por eso Dios los echa del paraíso. Pero fue por culpa de la serpiente.
11	Investigadora	Ya veo que te acuerdas muy bien de todos los detalles. Que bien Lucas. ¿Sabes dónde está esa pintura?
12	Lucas	A ver, sí. Está en la capilla sixtina, en Roma.
13	Investigadora	Sí, perfecto Lucas. Tienes una mente maravillosa.

Registro de evaluación procesual Sandra D. (Nivel avanzado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		A ver, Sandra, dime alguna obra de arte que conozcas.

2	S.D.	Pues a ver que piense. (breve pausa) El David de Miguel Ángel.
3	Investigadora	Muy bien. ¿Sabes de qué material está hecha?
4	S.D.	Sí. La escultura está hecha de mármol blanco.
5	Investigadora	Sí, muy bien. ¿Sabes cuánto tiempo tardó Miguel Ángel en terminar el David?
6	S.D.	Sí, yo creo que tardó cuatro años. Porque es muy grande y difícil de hacer. Yo creo que se tuvo que esforzar mucho.
7	Investigadora	Claro, para hacer las cosas bien hay que ir sin prisa y con calma, ¿verdad? Bueno y, ¿sabrías decirme alguna pintura al fresco de Miguel Ángel que hayamos visto?
8	S.D.	Sí. Hemos visto varias. Una es la creación de Adán, otra la creación de Eva, otra la expulsión del paraíso terrenal y otra el juicio final.
9	Investigadora	Anda Sandra, te las sabes todas. ¡Qué bien! ¿sabes qué personajes aparecen en la expulsión del paraíso terrenal?
10	S.D.	Sí. Aparecen Adán y Eva, una serpiente en un árbol y un ángel.
11	Investigadora	Ya veo que te acuerdas muy bien de todos los personajes. Y ¿sabes dónde está esa pintura al fresco?
12	S.D.	Está en el techo de la capilla sixtina, en Roma.
13	Investigadora	Genial Sandra. Me sorprende mucho todo lo que sabes. Eres estupenda. A ti, ¿te gustan las pinturas de Miguel Ángel?
14	S.D.	Sí, creo que son muy bonitas.
15	Investigadora	Estoy de acuerdo contigo. Bueno Sandra ya puedes seguir con tu dibujo, que te está saliendo genial.

Anexo 3

Registro de evaluación final Nuria (Nivel iniciado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	C. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		¿Qué obra de arte vas a representar?
2	Nuria		Mmmm... la creación de Adán.
3	Investigadora		Muy bien. ¿Sabes de qué está hecha?
4	Nuria		Sí. Es una pintura al fresco.
5	Investigadora		¿Sabes cuánto tiempo tardó Miguel Ángel en terminarla?
6	Nuria		Tardó algunas años porque era difícil.
7	Investigadora		¿Por qué era difícil?
8	Nuria		No sé. Porque es una pintura grande y está en el techo.
9	Investigadora		Ahh ¡verdad!. ¿Sabrías decirme qué personajes aparecen en la obra?
10	Nuria		mmmm... pues está Adán y Dios.
11	Investigadora		Muy bien, y ¿sabes qué es lo que pasa en la obra?
12	Nuria		Sí, que Dios está intentando tocar la mano de Adán, ¿ves? Así como estoy yo. (Representándolo con un compañero)
13	Investigadora		Sí sí, ya veo. Lo estáis haciendo genial.

Registro de evaluación final Nova (Nivel iniciado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	B. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Bueno, Nova, ¿qué personaje eres?
2	Nova		Yo soy Eva.
3	Investigadora		¿Qué es lo que representas?
4	Nova		Pues que Dios me está creando.
5	Investigadora		Ah ¡que bien!. ¿Y cómo te crea?

6	Nova	(Pensativa) No lo sé.
7	Investigadora	Bueno, no te preocupes. ¿Sabes decirme qué colores hay en la obra?
8	Nova	Pues está el rosa, el azul clarito, el marrón... (pausa) No sé qué más...
9	Investigadora	Muy bien ya me has dicho muchos ¿sabes qué personajes aparecen?
10	Nova	Sí. Están Eva, Adán, Dios y algunos ángeles.

Registro de evaluación final Samuel (Nivel medio)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	B. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Samuel, ¿qué obra estás representando?
2	Samuel		Yo estoy representando al David de Miguel Ángel.
3	Investigadora		¿Sabes si es una pintura o una escultura?
4	Samuel		Sí, es una escultura y está hecha de mármol blanco.
5	Investigadora		¿Sabes cuánto tiempo tardó Miguel Ángel en terminarla?
6	Samuel		Tardó mucho tiempo porque es una escultura muy grande y tenía que hacerlo con cuidado para que no se rompiera la piedra.
7	Investigadora		Claro, es verdad. Y el David, ¿tiene ropa o no?
8	Samuel		Jajaja (risas) No, el David está desnudo, no lleva ropa.
9	Investigadora		Ahh claro, porque era la época del Renacimiento.
10	Samuel		Sí.

Registro de evaluación final Sandra C. (Nivel medio)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	B. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		A ver Sandra, ¿qué tenemos aquí?

2	S.C.	Pues a la Piedad.
3	Investigadora	Muy bien. ¿Sabes de qué material está hecha?
4	S.C.	Sí. Está hecha de mármol blanco de Carraca (Carrara).
5	Investigadora	¿Sabes quién la hizo?
6	S.C.	Sí. La hizo Miguel Ángel.
7	Investigadora	¿Te gusta?
8	S.C.	Sí. Aunque me da un poco de pena.
9	Investigadora	Ahh ¿sí? ¿Por qué?
10	S.C.	No sé... porque está la Piedad con Jesús en brazos y parece triste.
11	Investigadora	¿Por qué crees que está triste?
12	S.C.	Porque su hijo está muerto.
13	Investigadora	Sí que tiene que estar triste...

Registro de evaluación final Lucas (Nivel avanzado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	B. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		Lucas, ¿qué obra de arte vas a representar?.
2	Lucas		Pues yo voy a representar a Moisés porque me gusta mucho.
3	Investigadora		Muy bien. Y ¿por qué te gusta tanto?
4	Lucas		Pues porque me parece que está muy bien hecha. (Asiente con la cabeza)
5	Investigadora		Ahh ¿sí?
6	Lucas		Sí, es que se le notan las venas y todo, parece que es una persona de verdad.
7	Investigadora		Claro, es que Miguel Ángel era un artista muy bueno.
8	Lucas		Sí. Aunque tardaba mucho en terminar las obras pero porque como lo hacía solo es más difícil.
9	Investigadora		Es verdad. Le dedicaba su tiempo para que le

		saliera bien. Porque para hacer las cosas bien no hay que tener prisa.
10	Lucas	Sí. Eso es verdad.
11	Investigadora	Bueno, ¿a ti te gustaría tener una obra así en tu casa?
12	Lucas	Sí, yo si pudiera la compraría porque me gusta mucho pero no se puede porque está en un museo.
13	Investigadora	Claro, hay obras de arte que no tienen precio.

Registro de evaluación final Sandra D. (Nivel avanzado)

Nº línea / tiempo	Participantes	Acción	B. Verbal/Sonido/Pausa
1	Investigadora		A ver, Sandra, dime qué obra te gusta más.
2	S.D.		(Pensativa) La expulsión del paraíso terrenal.
3	Investigadora		¿Por qué?
4	S.D.		Porque hay muchos personajes, está Eva, Adán, la serpiente, un ángel... y también me gusta porque el paisaje es muy bonito.
5	Investigadora		¡Qué bien! ¿Sabes decirme qué representa la obra?
6	S.D.		Sí, representa la expulsión del paraíso de Adán y Eva porque no obedecieron a Dios y se comieron la manzana. Porque la serpiente les dijo que no pasaba nada pero era mentira.
7	Investigadora		Claro, es que hay que tener cuidado y obedecer. Porque Dios lo hacía por su bien.
8	S.D.		Sí.
9	Investigadora		Bueno Sandra, ya que veo lo buena pintora que eres, ¿te gustaría que lo colgáramos en la clase?
10	S.D.		Bueno (se sonroja).

11	Investigadora	Los buenos pintores tienen sus obras expuestas en los museos. Así que vamos a ponerlo aquí si te parece bien.
12	S.D.	Vale.
