



**El relato cotidiano en
Educación Infantil:**
*Una intervención basada en los
textos para la mejora de la
comunicación oral.*

Titulación: Grado en Educación Infantil
Trabajo Fin de Grado. Opción: Intervención
Tutor académico: Fernando Guzmán Simón
Autora: Fátima Hermosa Míguez
Curso escolar: 2018-2019

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2.	MARCO TEÓRICO	3
2.1	La Lingüística Funcional Sistémica (SFL)	3
2.1.1	Marco teórico general de la SFL	3
2.1.1.1	<i>Contexto de situación: Registro</i>	4
2.1.1.2	<i>Contexto de cultura: Género discursivo</i>	5
2.1.2	El lenguaje en la escuela	6
2.2	Los géneros discursivos orales en la escuela	7
2.2.1	Marco teórico general de los géneros discursivos orales	7
2.2.2	El primer teórico de los géneros discursivos orales	9
2.2.3	Niveles de análisis del discurso.....	10
2.3	Género discursivo relatos de la vida cotidiana	12
2.4	La pedagogía de la alfabetización basada en los géneros discursivos: La Escuela de Sídney.....	13
2.4.1	La alfabetización basada en los géneros discursivos	13
2.4.2	Trabajar los géneros discursivos en el aula: El andamiaje como estrategia... 14	
2.4.3	La conciencia de género discursivo	15
3.	OBJETIVOS.....	17
4.	METODOLOGÍA	18
4.1	Población y muestra.....	19
4.2	Intervención	20
4.3	Procedimiento de recogida de información	22
4.4	Procedimiento de análisis de datos	23
4.4.1	Descripción de los instrumentos de recogida y análisis de datos.....	23
4.4.1.1	<i>Registro de información sobre el proceso</i>	23
4.4.1.2	<i>Transcripciones</i>	24
4.4.1.3	<i>Registro de información sobre el producto</i>	25
4.4.1.4	<i>Matriz cruzada</i>	26
5	DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN	28
5.1	Descripción del desarrollo de la intervención.....	28
5.1.1	Contextualización.....	28
5.1.2	Objetivos de la intervención.....	28
5.1.3	Metodología de la intervención.....	28

5.1.4	Secuencia de actividades	29
4.1.5	Cronograma de actividades	42
5.2	Resultados de la evaluación de la comunicación oral.....	43
5.2.1	Resultados de le evaluación inicial de la comunicación oral	43
5.2.1.1	<i>Resultados relativos al análisis de la microestructura de los relatos de la vida cotidiana</i>	43
5.2.1.2	<i>Resultados relativos al análisis de la macroestructura de los relatos de la vida cotidiana</i>	45
5.2.1.3	<i>Resultados relativos al análisis de la superestructura de los relatos de la vida cotidiana</i>	46
5.2.2	Resultados de la evaluación de la comunicación oral después de la intervención.....	46
5.2.2.1	<i>Resultados relativos al análisis de la microestructura de los relatos de la vida cotidiana</i>	46
5.2.2.2	<i>Resultados relativos al análisis de la macroestructura de los relatos de la vida cotidiana</i>	51
5.2.2.3	<i>Resultados relativos al análisis de la superestructura de los relatos de la vida cotidiana</i>	56
5.2.3	Conclusiones generales según niveles de desarrollo oral.....	60
6	CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	62
6.1	Conclusiones	62
6.2	Limitaciones.....	63
6.3	Implicaciones	64
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
	ANEXOS	68
	Anexo 1. Transcripciones evaluación inicial	68
	Anexo 2. Transcripciones evaluación 2	76
	Anexo 3. Transcripciones evaluación 3	84
	Anexo 4. Transcripciones evaluación 4	91

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Niveles de análisis del discurso.....	11
Tabla 2. Muestra de alumnos por niveles.....	19
Tabla 3. Fases y sesiones del programa de intervención.....	21
Tabla 4. Entrevista generadora para la evaluación de los alumnos.....	24
Tabla 5. Registro de transcripciones.....	25
Tabla 6. Registro de información sobre el producto.....	25
Tabla 7. Matriz cruzada.....	27
Tabla 8. Actividad 1.....	30
Tabla 9. Actividad 2.....	31
Tabla 10. Actividad 3.....	32
Tabla 11. Actividad 4.....	33
Tabla 12. Actividad 5.....	34
Tabla 13. Actividad 6.....	35
Tabla 14. Actividad 7.....	36
Tabla 15. Actividad 8.....	37
Tabla 16. Actividad 9.....	38
Tabla 17. Actividad 10.....	39
Tabla 18. Actividad 11.....	40
Tabla 19. Actividad 12.....	40
Tabla 20. Actividad 13.....	41
Tabla 21. Actividad 14.....	42
Tabla 22. Cronograma.....	42
Tabla 23. Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual.....	50
Tabla 24. Tabla de análisis cruzado de la macroestructura textual.....	54
Tabla 25. Tabla de análisis cruzado de la superestructura textual.....	58

Figuras

Figura 1. Tipos de diseños básicos para el diseño de casos.....	18
Figura 2. Evaluación y sesiones.....	22

RESUMEN

El desarrollo oral y los géneros discursivos dependen del contexto sociocultural en el que tenga lugar, así los maestros deben ser capaz de elaborar estrategias para que los alumnos sepan comunicarse en estas situaciones.

Esta intervención se basa en la teoría de la lingüística funcional sistémica. Con ello, se pretende trabajar el género discursivo de relatos de la vida cotidiana en el aula de cinco años del CEIP San Ignacio de Loyola, situado en Sevilla. La muestra se compone de seis niños con diversos niveles lingüísticos. La metodología que se sigue en este trabajo es cualitativa, fundada en el estudio de casos múltiples anidados. Además, con el objetivo de recoger y analizar los datos se usan herramientas tales como entrevistas, tablas cruzadas y registros de evaluación.

Los resultados obtenidos después de la intervención revelan una mejora en el discurso oral de los alumnos, porque gracias a la estrategia propuesta, son capaces de elaborar relatos más coherentes y con las características propias de este género discursivo. Finalmente, se presentan las limitaciones y mejoras que son necesarias tener en cuenta si queremos extrapolar este trabajo a diferentes escuelas.

Palabras claves:

Educación infantil, género discursivo, andamiaje, habilidades lingüísticas, análisis del discurso.

ABSTRACT

Oral development and genres depend on sociocultural context where it takes place, so teachers must be able to make strategies in order to their students know how to communicate in this situations.

This intervention is based on Systemic Functional Linguistic theory. We pretend to achieve the development of genre “Daily Life Story” in San Ignacio de Loyola’s five years classroom, which is located in Seville. The sample is composed of six children with different linguistic levels. We take a qualitative methodology based on the nested case–control study. Moreover, to collect and analyze our data, we use different tools such as interviews, cross- tabulations and registers.

Results achieved after the intervention show an improvement in students’oral speech, because of the proposed strategy, they are able to make more coherent stories and with characteristics of this genre. Finally, we present the limitations and improvements that are necessary to keep in mind them if we want to extrapolate this work to different schools.

Keywords:

Childhood education, genre, scaffolding (teaching technique), language skills, discourse analysis.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la comunicación está influido por un contexto sociocultural determinado, de tal manera que lo que aprendemos y cómo lo hacemos depende del contexto en el que nos encontremos (Schleppegrell, 2008). De este modo, cuando los alumnos¹ llegan a la escuela poseen una gran diversidad de bagajes lingüísticos, y estos dependen de factores tales como el ambiente en el que se hayan educado y los patrones orales que hayan adquirido a lo largo de su vida. Por este motivo, existen infinidad de contextos, medios y canales en los que se hace uso del lenguaje, y los alumnos deben ser capaces de utilizarlos con el objetivo de lograr ser personas activas que formen parte de una sociedad que se caracteriza por estar en constante cambio.

De esta manera es interesante resaltar el concepto de aprendizaje lingüístico emergente, donde se hace referencia a la cantidad de contenidos que se aprenden a través del contexto en el que se desarrolla el lenguaje. Para comunicarnos es imprescindible, además de conocer las estructuras de la lengua, saber hacer uso de las mismas en función del contexto social en el que estemos. Por esto mismo, es necesaria una implementación orientada a la mejora del desarrollo de los géneros discursivos de tipo oral, que son por la corta edad de los alumnos, los que nos competen en este Trabajo de Fin de Grado.

Así, es importante que como futuros docentes desarrollemos diferentes estrategias que permitan a los alumnos conocer la variedad de contextos que existen, y la cantidad de opciones lingüísticas que están a su alcance para expresarse libremente. Además, la etapa infantil es la idónea para comenzar a trabajar los aspectos aquí comentados, ya que el acercamiento a los géneros discursivos en edades tempranas de una manera lúdica y motivadora hace que estos contenidos se afiancen para su posterior y correcto uso en un futuro. Por esta razón, se elabora el presente Trabajo de Fin de Grado, para dar cabida al aprendizaje de los géneros discursivos en el aula y estar preparados en la medida de lo posible para hacer frente a la gran diversidad oral que presenta el alumnado.

En relación al problema abordado, este trabajo de investigación ha permitido un crecimiento personal e interpersonal de los alumnos analizados, con gran motivación por

¹ Toda referencia en esta memoria a personas y colectivos en género masculino debe entenderse como género gramatical no marcado, incluyendo la referencia a hombre y mujeres.

aprender a construir uno de los géneros discursivos que forma parte de su realidad más cercana y directa, los relatos de la vida cotidiana. Por lo tanto, se afirma que es posible trabajar esta temática con los niños de un modo ameno, lúdico y motivador, obteniendo resultados positivos que favorecen y mejoran su desarrollo lingüístico.

Finalmente, me gustaría hacer mención de aquellas personas que me han acompañado durante el desarrollo de este trabajo. En especial, a las maestras que componen el CEIP San Ignacio de Loyola por brindarme la oportunidad de enriquecerme con el proyecto, y por apoyarme en el desarrollo del mismo. Por último, quiero destacar y agradecer, el papel relevante de la persona que ha sido y es mi gran inspiración, por ser la calma siempre que lo he necesitado y confiar en mí de manera incondicional en momentos donde ni si quiera yo lo hacía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La Lingüística Funcional Sistémica (SFL)

2.1.1 Marco teórico general de la SFL

La lingüística funcional sistémica (SFL en inglés) es una disciplina en la cual el lenguaje se entiende como resultado de un proceso social; que tiene como objetivo estudiar las posibles diversificaciones que se producen en éste, debido a los diferentes contextos a nivel social. Esto permite forjar una teoría lingüística que tiene como base la semiótica social del lenguaje para poder analizarlo como un proceso donde la lingüística y el ámbito social se encuentran estrechamente relacionados (Eggins, 2002).

Esta disciplina concibe el lenguaje como sistémico porque tiene como objetivo crear significados de tipo textual (unidades lingüísticas), experiencial (experiencia en el mundo mediante el lenguaje) e interpersonal (papeles relacionales con los otros) entre los hablantes. Esto ha permitido enriquecer el análisis de los fenómenos del lenguaje en los diferentes contextos socioculturales. Además, la teoría atiende al carácter funcional del lenguaje, ya que éste es utilizado con el fin de lograr un determinado propósito.

En este ámbito cabe destacar la figura del conocido lingüista Halliday, una de las personas que más ha contribuido a su desarrollo desde la Universidad de Sídney. Así, Halliday estableció hasta veintiuna aplicaciones diferentes de la lingüística funcional sistémica, entre ellas se encuentran la teórica, la histórica, la educativa, etcétera. A pesar de la existencia de estas variadas aplicaciones, todas tienen un interés común por los textos, en relación con el contexto. Este autor estudió la relevancia del contexto en la comunicación, para así servir de guía a Eggins a la hora de definir la lingüística funcional sistémica, basada en conocer cómo varía el uso del lenguaje dependiendo de la situación social:

La SFL interpreta la gramática de una lengua desde la perspectiva que ofrece el texto en tanto que recurso para la negociación del significado. Los significados no son por lo tanto componentes internos al texto; sino algo que se produce por mediación de las formas gramaticales y en función de un contexto (Eggins, 2002, p.23).

De este modo el texto, entendido como interacción lingüística escrita o hablada, varía en función de la situación y cultura del hablante. Estos cambios son estudiados en

profundidad por los lingüistas desde las denominadas variables registrales y variables de género, que se corresponden en el ámbito de la SFL con el contexto de situación (registro) y el contexto de cultura (género discursivo).

2.1.1.1 Contexto de situación: Registro

Esta teoría explica la gran influencia del contexto en todo proceso de comunicación lingüístico, y describe el dominio inmediato de situación de un acto verbal sobre el lenguaje usado. Así, Halliday (1985) destaca tres variables registrales que componen un discurso, y la descripción de los valores que estas toman en un momento determinado del lenguaje es lo que se denominamos contexto de situación.

- El campo es el tema o centro de la actividad de la situación comunicativa concreta (Eggins, 2002).
- El tenor hace referencia a las relaciones que tienen lugar entre los participantes o interlocutores, ya que hay diferencias de lenguaje dependiendo de la persona con la que nos comunicamos, que se ven influidas por aspectos como:
 - a) El poder: puede dar lugar a relaciones de superioridad (jefe- empleado), igualdad (conversación entre amigos) y desigualdad (conversación empleado- jefe).
 - b) El grado de contacto: contacto frecuente (relación entre personas de la misma familia), ocasional (reunión profesor- alumno) y primer contacto entre personas desconocidas.
 - c) La vinculación afectiva: alto grado de implicación emocional (relación de pareja) o bajo grado de implicación (relación de socios de un negocio).

Se establecen dos tipos de situaciones, teniendo como base estos tres aspectos que influyen en el tenor:

- a) Situación formal: reparto desigual de poder, contacto esporádico entre los participantes y baja vinculación afectiva. Se caracteriza por la ausencia de abreviaturas, expresiones formales, etcétera. Un ejemplo de esto puede ser un estudiante en una entrevista de trabajo.
- b) Situación informal o coloquial: reparto igual de poder, contacto frecuente entre los interlocutores y una alta vinculación afectiva. Este tipo de situación se caracteriza por el uso de coloquialismos y de términos afectivos. Un ejemplo de ello es la relación entre amigos íntimos (Ponyton y Halliday citados en Eggins, 2002, p. 124).

- El modo es la forma en la que se puede presentar el lenguaje. Las variables que se ven implicadas son:
 - a) Distancia interpersonal- espacial: hace referencia a las diversas posibilidades de respuesta. Estas posibilidades pueden ser contacto visual y acústico (conversación entre amigos), contacto auditivo, pero no visual (llamada telefónica) o ni auditivo ni visual (libro).
 - b) Distancia experiencial: se refiere a los medios para los que se usa el lenguaje. Ejemplo de ello puede ser el lenguaje usado para jugar al dominó o el utilizado para construir una experiencia. La existencia de estas variables permite diferenciar entre lenguaje escrito y oral.

Paralelamente lo que sucede en términos de campo, tenor y modo, da lugar a distintos significados de tipo ideacional, interpersonal y textual (Eggins, 2002):

- El significado ideacional se relaciona con la metafunción de la experiencia y con la variable del campo (representación lingüística de la acción que se realiza).
- El significado interpersonal está ligado a la metafunción de las relaciones y con la variable del tenor (interacciones entre los participantes).
- El significado de tipo textual está unido a la organización del discurso y con la variable modo (flujo de información de los textos).

2.1.1.2 Contexto de cultura: Género discursivo

La teoría del registro comentada anteriormente, es acompañada en la SFL por el contexto de cultura, también denominado género discursivo. Ambos conceptos determinan el modo en el que los interlocutores hacen uso del lenguaje con unos fines específicos. De tal modo que, como señala Martín, un género consiste en:

Una actividad orientada hacia un determinado propósito y formada por fases en las que los hablantes intervienen en tanto que miembros pertenecen a una cultura (1984, p. 25).

Eggins (2002) establece que el género discursivo se caracteriza por poseer un potencial genérico. Es decir, cada cultura tiene composiciones discursivas propias típicas, siendo así relevante atender a la importancia de la variable contextual. Como prueba de ello encontramos el hecho de que no siempre sea posible entender la manera en la que el hablante usa el lenguaje sin tener en consideración el contexto de cultura que lo rodea.

De esta manera es importante que las personas implicadas en la comunicación valoren tanto el género como la situación, puesto que ambos aspectos determinarán la efectividad y comprensión del discurso entre los hablantes.

2.1.2 El lenguaje en la escuela

Al llegar a la escuela los alumnos tienen su primera toma de contacto con nuevas formas de interacción, así como diferentes tipos de textos que no conocían con anterioridad. Esto se debe a que es un contexto social determinado y deben asumir los roles adecuados para ello, porque el lenguaje que se usa en el día a día está organizado de diferente manera al que se utiliza en el contexto escolar (Schleppegrell, 2004).

Por su parte, los maestros deben ser capaces de educar a los alumnos acerca del poder de las diferentes opciones lingüísticas y dar a conocer la variedad de contextos sociales que existen. Si esto no sucediese, la desigualdad estaría presente en las aulas y no se proporcionaría un ambiente adecuado para aprender de esta gran diversidad. Se debe tener presente que hay alumnos que llegan a la escuela con un bagaje lingüístico bastante alto, y otros en cambio tienen muy poca experiencia en este sentido. Como consecuencia, el maestro debe reconocer las diversas bases desde las que se parten y al mismo tiempo respetarlas y fomentarlas.

Vygotsky (1986) ha reconocido la importancia del papel del lenguaje en el desarrollo de procesos cognitivos y sociales. Así, los conocimientos conceptuales que los niños desarrollan dependen del modo de interactuar con los demás, es decir, de sus experiencias sociales.

Este autor establece que los conocimientos que parten de experiencias más estructuradas son los denominados de tipo científico, y los que lo hacen de experiencias con menos estructuración son de tipo cotidiano. Ambos son muy diferentes entre sí, ya que el tipo de lenguaje que usan y el objetivo que persiguen no son similares. El lenguaje de las experiencias cotidianas se utiliza para relatar experiencias personales y el de las científicas es usado para intercambiar ciertos conocimientos.

Además, Gleason y Ratner (2010) también mencionan la necesidad de que los niños adquieran competencia comunicativa, definida como la capacidad para usar el lenguaje adecuadamente en un contexto social, para poder tener éxito en el ambiente escolar. Aunque esta tarea es difícil, la familia y la escuela ofrecen diversidad de oportunidades para la consecución de un correcto desarrollo lingüístico.

Como conclusión, Schleppegrell (2004) resalta la importancia del papel docente en todos los aspectos aquí comentados, pues es el responsable de proporcionar y hacer comprender las características de las diferentes situaciones de aprendizaje.

2.2 Los géneros discursivos orales en la escuela

El concepto de discurso ha provocado desconcierto, puesto que desde que se comenzó a estudiar este ámbito, ha sido sometido a diversidad de definiciones. Gran cantidad de disciplinas crearon sus propias teorías para explicar el género desde su punto de vista. (Bawarshi & Reiff, 2010).

El género discursivo es conocido como un modelo de clasificación de textos (Bawarshi & Reiff, 2010). Por su parte, Cameron (2001) lo define como un modelo concreto de texto según sus características formales. En cambio, los géneros no deben considerarse como una clasificación estática e inamovible, puesto que se caracterizan por poseer una estructura dinámica que varía en las diferentes situaciones comunicativas que pueden tener lugar (una madre leyéndole un cuento a un hijo, un cliente pidiendo un encargo telefónicamente, etcétera).

Bawarshi y Reiff (2010) hacen alusión a cinco grandes paradigmas que se centran en la definición y las características del género discursivo. Los paradigmas señalados por estos autores son los enfoques neoclásicos de género, estructuralista, románticos y post-románticos, estudios culturales y enfoques lingüísticos. Dentro de este último enfoque, se encuentran tres tradiciones, la lingüística corpus, el inglés para fines específicos y la lingüística funcional sistémica.

De todos los enfoques mencionados, el usado como base para realizar este trabajo es la lingüística funcional sistémica (SFL en inglés), que define el género discursivo como:

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).

2.2.1 Marco teórico general de los géneros discursivos orales

Cameron (2001) establece una gran variedad de disciplinas mediante las cuales el lenguaje oral es estudiado con el objetivo de profundizar en el contenido de una materia en particular. Entre estas disciplinas se encuentran la sociología, la educación, la

psicología y la antropología. Todas ellas hacen uso de sus propios métodos para recoger, y posteriormente analizar la información relativa al discurso.

Los métodos más frecuentes para analizar el discurso oral son: grabación del habla, transcripción y análisis del discurso. De este modo, con el primer método evitamos perder datos importantes u olvidarlos y con el segundo podemos analizar escuetamente el discurso literal de los participantes (Cameron, 2001). Los tres métodos que han sido nombrados se usarán en este trabajo de fin de grado para analizar en profundidad el discurso de los alumnos de educación infantil.

Antes de proceder a analizar un discurso, es necesario aclarar la diferencia entre varios términos que suelen entenderse comúnmente como sinónimos, pero no lo son. Es importante establecer estas diferencias para evitar posibles confusiones a la hora de analizarlos. Estos conceptos son conversación, habla y discurso.

- a) Conversación: habla compartida por varios interlocutores caracterizada por ser de tipo espontáneo y con relaciones de igualdad.
- b) Habla: solo se refiere al lenguaje oral.
- c) Discurso: uso del lenguaje en cualquiera de sus modalidades (oral o escrita). Es un término más técnico que el habla.

Por otro lado, también es relevante seleccionar la perspectiva científica desde la que se va a analizar el discurso oral, ya que Cameron (2001) establece varias opciones:

- a) Etnografía del habla: es la aplicación de los métodos etnográficos al uso específico del lenguaje; no es solo usarlo como herramienta para averiguar algo acerca de determinados aspectos (Cameron, 2001). Según Stephen Levinson (1983, p.279) es el estudio intercultural del uso del lenguaje, se centra específica y sistemáticamente en el uso del mismo como práctica cultural.
- b) Filosofía: se relaciona con el modo en el que el lenguaje adquiere significados cuando es usado. Este es el denominado “problema del significado”, y de ahí surge “la filosofía del lenguaje ordinario”, estudio filosófico del lenguaje ordinario en contraposición a los lenguajes simbólicos como la lógica formal. (Cameron, 2001).
- c) Sociología: el análisis del discurso tiene relación con el orden de la interacción social, se estudian las reglas que determinan el orden del diálogo entre los interlocutores que forman parte de la comunicación. (Cameron, 2001).

- d) Lingüística: se relaciona con la estructura de la lengua y la distribución de las formas lingüísticas. Los lingüistas estudian la fonología (patrones sonoros) o la sintaxis (sujeto, verbo, etcétera) en busca de patrones que puedan ser útiles. (Cameron, 2001).
- e) Análisis del discurso: análisis del discurso que surge de cuestiones en negativos por parte de los analistas (Cameron, 2001).

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en el enfoque lingüístico, con el objetivo de poder mejorar el desarrollo oral de los alumnos de educación infantil en relación a un género discursivo concreto, teniendo en cuenta aspectos como la estructura de la lengua y su sintaxis.

2.2.2 El primer teórico de los géneros discursivos orales

Como se ha podido apreciar hasta el momento, existen variedad de géneros y esto tiene lugar porque hay una gran diversidad de actividades en las que el lenguaje es usado con un objetivo concreto. Esto varía dependiendo de la situación, los participantes, el tema a tratar, el modo de hacerlo, etcétera.

Cada enunciado separado es individual, por supuesto, pero cada esfera en el que se utiliza el lenguaje desarrolla sus propios tipos relativamente estables de estas expresiones. Estos podemos llamarlo género discursivo (Bakhtin, 1986, p. 60).

De este modo, se entiende que los géneros pueden cambiar de un discurso a otro, y que cada uno tiene sus propias características que pueden ser sometidas a variaciones con el paso del tiempo.

Al igual que existen numerosos géneros discursivos, también hay muchos autores que han establecido su propia clasificación de los mismos, según unos determinados criterios. Uno de ellos fue Bakhtin, que desarrolló una clasificación de los géneros discursivos teniendo como criterio la dificultad de estos. El resultado fueron dos grupos: géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios.

Los primarios son los que están relacionados con la comunicación del día a día, como, por ejemplo: las recetas, los relatos de la vida diaria, etcétera. Los secundarios son aquellos que tienen en cuenta aspectos como el desarrollo y la elaboración del género, ejemplo de ello puede ser la novela. (Bakhtin, 1986).

En cambio, la clasificación que se va a tener en cuenta a la hora de desarrollar este trabajo de fin de grado es la establecida por Rose y Martin (2012), donde los principales

géneros discursivos que tienen que alcanzar los niños de educación primaria, se encuentran organizados según su funcionalidad.

De esta manera, la clasificación da lugar a tres grupos bien diferenciados entre sí, que son:

- Grupo entretener: tienen como objetivo atraer al lector u oyente, por lo que es importante conocer los mecanismos que atraen la atención de los receptores. Este grupo lo componen cinco tipos de género diferentes: nueva historia, recuento personal, anécdotas, narrativa y ejemplos.
- Grupo informar: tiene como propósito transmitir información de la manera más efectiva posible. Este grupo está compuesto por los siguientes géneros: explicación secuencial, explicación condicional, explicación factorial, procedimientos, acontecimientos históricos, recuento histórico, recuento biográfico, recuento autobiográfico y recuento procedimental.
- Grupo evaluar: se centra en la manera de evaluar la información. Dentro de este último grupo encontramos los géneros: informe composicional informe clasificatorio, informe descriptivo, exposición discusión, crítica, interpretación y comentario crítico.

Esta clasificación nos sirve a la hora de enmarcar el género discursivo que nos compete y establecer sus características para poder proporcionar a los alumnos las estrategias necesarias para aprender su utilidad.

2.2.3 Niveles de análisis del discurso

Para analizar el discurso de nuestros alumnos se utilizan tres niveles de referencia: microestructura, macroestructura y superestructura. De este modo, se presentan estos niveles descritos concretamente (Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García-Jiménez, 2015):

- Microestructura: nivel que se encarga de analizar la lengua tanto a nivel léxico como sintáctico, con el objetivo de estudiar lo relacionado con el ámbito de la palabra y de la elaboración de oraciones. Calsamiglia y Tusón (1999) también afirman que en este ámbito se recogen las diversas formas gramaticales.
- Macroestructura: hace referencia a la coherencia lineal, coherencia global y cohesión textual. Es decir, se analiza que las partes que componen el texto estén relacionadas entre sí y tengan un correcto orden en forma de secuencia para que

el receptor lo encuentre comprensible. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) definen la cohesión como las relaciones que se dan entre los elementos lingüísticos, que son fenómenos característicos de la coherencia.

- Superestructura: este nivel se centra en identificar el género y el tipo de texto. Así, analiza las estructuras que nos permiten conocer ante qué género nos encontramos.

Una vez conocidos los tres niveles que van a analizarse, se presenta en forma de tabla los ítems más importantes de cada uno de ellos, que son relevantes en esta investigación:

Tabla 1

Niveles de la estructura del discurso

	Estructura textual	Niveles de la lengua	Descriptor del texto
Texto	Superestructura	Géneros (cuentos, cartas, recetas...)	Son modelos básicos de construcción de los textos literarios según su finalidad configurados a través del uso de una tradición a lo largo de la historia, y presentan unas convenciones temáticas, estructurales y lingüísticas particulares. A grandes rasgos, están divididos en tres: épica, lírica y dramática. A su vez, estos se dividen en numerosos géneros literarios como el cuento o la carta.
		Tipos de texto (narración, descripción, exposición...)	Los tipos de textos según su modalidad expresiva son aquellas estrategias de construcción del discurso (pragmática, estructural y lingüística) que vienen determinadas por la intención comunicativa del emisor y se construye a partir de las distintas secuencias prototípicas.

	Macroestructura	Coherencia global (tema)	El asunto que resume la temática principal del texto.
		Coherencia lineal (progresión temática)	Las distintas partes del texto están relacionadas entre sí conformando la progresión temática. Esta permite que el tema del texto se desarrolle en varios subtemas y progresen la narración, la descripción o la exposición, según el caso.
		Cohesión textual	Son los elementos lingüísticos que posibilitan al texto escrito evidenciar la coherencia del texto. Los mecanismos lingüísticos que lo posibilitan son los siguientes: a) Recurrencia léxica, semántica, sintáctica y fónica. b) Sustitución. Uso de proformas (pronombres y adverbios deícticos y proformas léxicas) c) Elipsis. Son elementos recuperables por el contexto. d) Orden de los constituyentes oracionales. e) Marcadores del discurso.
	Microestructura	Nivel léxico (palabra)	Este nivel aborda la escritura de la palabra tanto desde una perspectiva alfabética como ortográfica.
		Nivel sintáctico (oración)	La construcción sintáctica (sujeto y predicado) con los distintos elementos de la oración.

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

2.3 Género discursivo relatos de la vida cotidiana

El género discursivo concreto del que versa este Trabajo de Fin de Grado es el denominado relatos de la vida cotidiana. Este género según Rose y Martin (2012), pertenece a la primera de las familias cuyo objetivo es entretener y cautivar mediante una secuencia de eventos sin complicación.

Existen algunas características propias de este género discursivo que deben ser tenidas en cuenta a la hora de programar y realizar una intervención educativa. Este género es de

tipo narrativo, uno de los más usados en la vida diaria, y establece una secuencia de eventos que sucedieron en el pasado o lo hacen en el presente. Para ello, se deben usar los tiempos verbales adecuados con el objetivo de lograr una óptima comprensión por parte del receptor o receptores.

La estructura específica que presenta esta narración de tipo personal está compuesta unas etapas que son la orientación, el registro de los eventos y en determinadas ocasiones puede finalizar con una reorientación de los acontecimientos sucedidos. En primer lugar, se sitúa la narración en espacio, tiempo y personajes. Más tarde, tiene lugar el relato de los acontecimientos sucedidos y las valoraciones de estos. Por último, puede estar presente la fase de reorientación donde se refleja el desenlace de todo lo ocurrido. (Martin & Rose, 2012) Estos mismos autores anotan las siguientes fases:

- Presentación del contexto: se enmarca la situación con un espacio, un tiempo y unos personajes.
- Recuento de acontecimientos: se ordenan de manera cronológica todos los sucesos ocurridos.
- Problema (no es una etapa obligatoria): narración de los comportamientos de los personajes ante ese problema.
- Solución (no es una etapa obligatoria): actitudes tomadas ante las circunstancias.
- Reorientación de los acontecimientos: reflexión de lo ocurrido y desenlace de la narración.

2.4 La pedagogía de la alfabetización basada en los géneros discursivos: La Escuela de Sídney

2.4.1 La alfabetización basada en los géneros discursivos

Para hacer referencia a la pedagogía de la alfabetización basada en los géneros discursivos es necesario resaltar las aportaciones de autores tan relevantes como Halliday, Martin y Rose. Gracias a su colaboración, este tipo de pedagogía se diferencia del resto de pedagogías que componen la SFL. Las características de la alfabetización basada en los géneros discursivos son, según Martin (1999):

- Logogénesis: está orientada al despliegue del texto en sí mismo, para que los estudiantes elaboren sus propios textos de un modo libre e independiente. Proporciona un ambiente para la ontogénesis.

- Ontogénesis: se relaciona con el desarrollo de la individualidad, aportando de este modo un crecimiento personal. Proporciona un marco para la logogénesis.
- Filogénesis: es la evolución o extensión de la cultura. Se busca transmitir conocimiento al mismo tiempo que la cultura evoluciona. Proporciona un ambiente para la ontogénesis.

A su vez, esta pedagogía tiene como objetivo mejorar y eliminar algunos aspectos de tipo educativo que no aportan beneficios, tales como las evaluaciones negativas, la sensación de fracaso y el trabajo autónomo por parte del alumnado (Martin, 1999).

La pedagogía de género persigue el trabajo autónomo por parte del alumno y para ello se hace uso del conocimiento del lenguaje y la alfabetización (influenciada por Halliday y Painter) y de la estrategia del andamiaje (influenciada por Vygotsky y Bruner), comentada de manera más concisa en el siguiente apartado.

2.4.2 Trabajar los géneros discursivos en el aula: El andamiaje como estrategia

Se entiende por Escuela de Sídney, término acuñado por Green y Lee en 1994, como el conjunto de trabajos en lengua y educación que tuvieron lugar desde hacía décadas en la Universidad de Sídney. Su objetivo principal era elaborar un sistema pedagógico relacionado con la escritura para que cualquier alumno pudiese superar las exigencias de la escuela (Rose & Martin, 2012).

En este tipo de pedagogía se hace uso del concepto del andamiaje de Bruner, donde se utiliza la metáfora de la construcción en la cual el aprendizaje es un edificio, y la enseñanza es su andamio. Se da especial relevancia al papel supervisor y orientador de los profesores, que ayudan a los alumnos a ser independientes.

Desde el nacimiento de esta importante pedagogía, se han construido diversos modelos de las etapas que debe seguir para ir en consonancia con la estrategia del andamiaje, anteriormente descrita. En este trabajo de fin de grado centramos la atención en el modelo más reciente, que recoge las siguientes fases o estadios:

- Deconstrucción: el maestro presenta al alumnado el modo para enmarcar y clasificar débilmente el campo y el contexto del género a tratar. De esta manera, se pretende hacer visible la estructura y los objetivos de dicho género. (Martin, 1999).

- Construcción conjunta: comienza con una débil clasificación y apertura a un nuevo campo donde el maestro tendrá la función de guiar para organizar el material necesario para construir el texto (Martin, 1999).
- Construcción independiente: comienza con una clasificación fuerte donde se abarca un nuevo campo para que los alumnos lo desarrollen de una manera autónoma e independiente, haciendo uso de las estrategias aprendidas durante todo el proceso (Martin, 1999).

Cuando se hace referencia al término “clasificación”, es relevante puntualizar que va unido a las relaciones que tienen lugar entre los contenidos, no tanto los contenidos en sí. Cuando esta clasificación es fuerte, los contenidos están separados entre sí con unos límites bastante bien establecidos. Mientras que, cuando ésta es débil se reduce este fuerte aislamiento entre los contenidos a tratar. Por otro lado, la expresión “enmarcar” es usada para determinar la estructura del sistema en el que se transmite el mensaje, es decir, la pedagogía utilizada para ello (Martin, 1999).

En términos generales, estas tres fases anteriormente comentadas tienen como objetivo común lograr que el alumno se aproxime al control del género discursivo tratado. De todos modos, el profesor tiene la capacidad de decidir por qué fase comenzar, o si debe omitir alguna de ellas, ya que dependerá de las necesidades específicas del alumnado (Martin, 1999).

2.4.3 La conciencia de género discursivo

El concepto de conciencia de género discursivo está enmarcado en los estudios realizados por Russell y Fisher (1997). Con ello persiguen desarrollar la flexibilidad retórica necesaria para adaptar su conocimiento de género a los contextos que se encuentran en continua evolución, además de desarrollar la habilidad de reproducir un texto partiendo de un modelo. Asimismo, quiere alcanzar la alfabetización de género mediante la investigación y experimentación con diversidad de textos en las aulas.

De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a los desafíos académicos que la escuela les presenta, los cuales se encuentran en continuo cambio. Por ello, es necesario que los alumnos tengan recursos para poder reproducir textos de carácter más informal (Johns, 2008).

Los géneros pueden ser clasificados según variedad de criterios, aunque una de las características que comparten es la convencionalidad. Esta convencionalidad puede

obtenerse en función de la estructura del texto, registro, relaciones entre el escritor y la audiencia, los usos del material, fuentes comunes e incluso el tipo y la calidad del papel (Johns, 2008, p. 241).

Hasta el día de hoy, han tenido lugar tres tradiciones de género con sus propias características a nivel pedagógico: el inglés para propósitos específicos, la nueva retórica y la lingüística funcional sistémica. Para este trabajo de fin de grado, como ya se ha comentado en otras ocasiones, nos centramos en la última de estas escuelas, ya que es la más productiva de las tres tradiciones y cuenta con una pedagogía basada en los alumnos de más corta edad (Johns, 2008).

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de este programa de intervención son los siguientes:

1. Diseñar una secuencia de intervención que desarrolle la conciencia de género discursivo “relatos de la vida cotidiana” en un aula de Educación Infantil.
2. Implementar la secuencia de intervención para desarrollar la conciencia de género discursivo “relatos de la vida cotidiana” en un aula de Educación Infantil.
3. Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje del género discursivo en el aula de Educación Infantil.

4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico elegido para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado es el denominado estudio de casos múltiples anidados, que forma parte de una metodología de tipo cualitativa.

Por su parte, Yin (2014) hace una clasificación de los diferentes tipos de estudios de casos, de los cuales nos interesa el correspondiente al tipo 4, los casos múltiples anidados. (Véase figura 1).

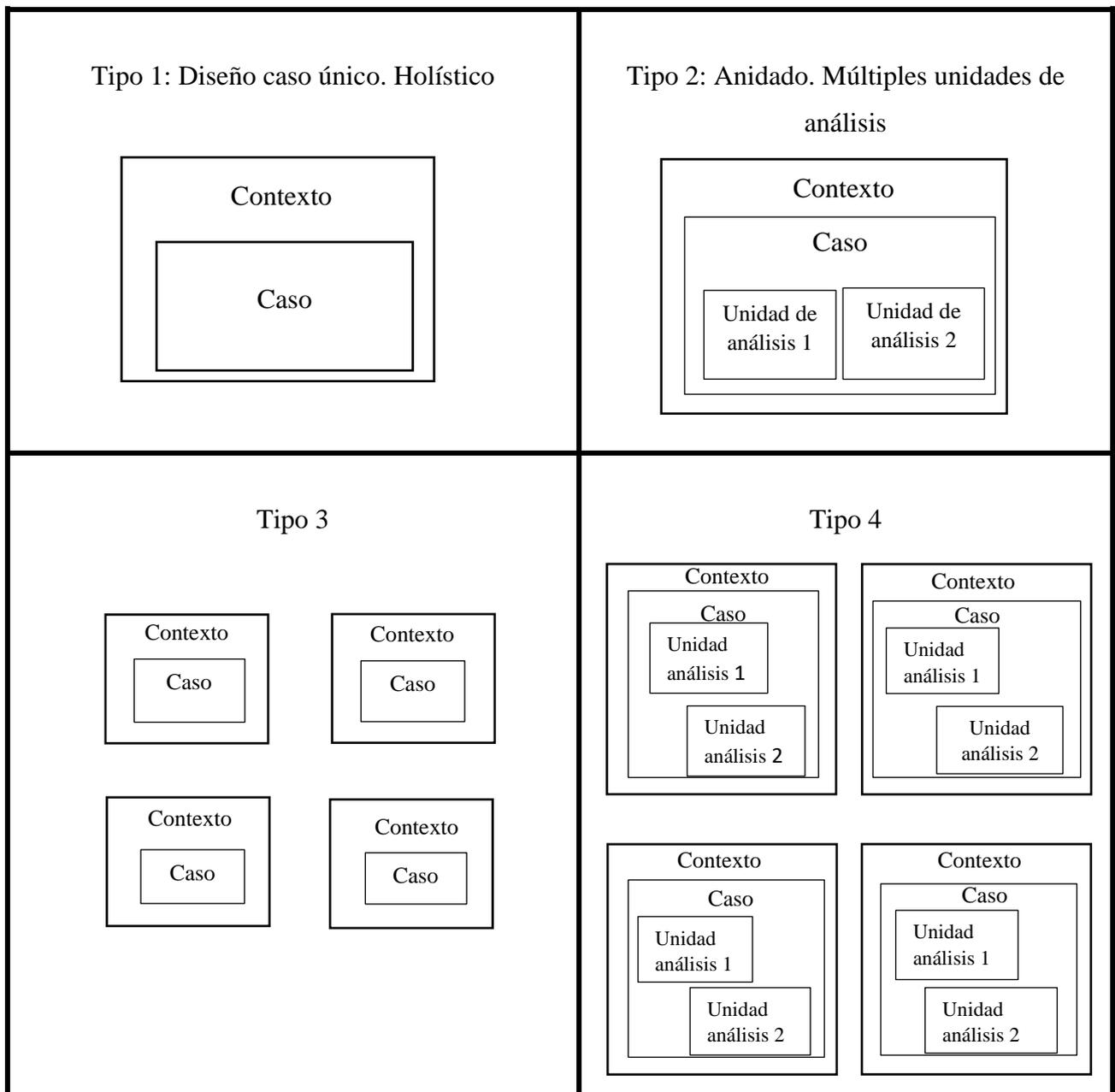


Figura 1. Tipos de diseños básicos para estudio de casos.

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

El primero de los casos que aparece en la tabla es el denominado estudio de caso holístico único (tipo 1), el segundo es el diseño de caso único anidado (tipo 2), el tercer caso es el estudio de casos múltiples holísticos (tipo 3) y el último de ellos es el estudio de casos múltiples anidados (tipo 4).

Se opta por usar este último tipo de caso porque nos permite evaluar a los alumnos en diferentes momentos del tiempo. Así, es posible comparar sus logros y adquisiciones con el transcurso de la intervención, para comprobar si los objetivos propuestos se han alcanzado de manera satisfactoria.

4.1 Población y muestra

Para la realización de este estudio de intervención se toma como población un aula del segundo ciclo de Educación Infantil (concretamente 5 años) con una ratio de 13 alumnos, correspondiente al C.E.I.P San Ignacio de Loyola situado en el barrio del Polígono San Pablo (Sevilla).

Una vez elegida la población, se procede a la selección de la muestra a analizar, tomando siempre como criterio principal la capacidad oral de los alumnos. Se toma como muestra 9 alumnos² (3 niños y 3 niñas) clasificados según el nivel de desarrollo oral que poseen (alto/medio/bajo). (Véase tabla 2).

Tabla 2

Muestra de alumnos por niveles

Alumno/a	Nivel
Yumara*	Alto
Pilar*	Alto
Isaac*	Medio

² Todos los participantes en la investigación eran menores de edad, por lo que sus padres o tutores legales fueron informados sobre la naturaleza del estudio y las condiciones de su participación. La participación fue voluntaria y siguió las reglas de consentimiento informado, que restringe el uso de la información únicamente a fines de investigación y asegura el anonimato y la confidencialidad. Este trabajo ha seguido la regulación interna en Ciencias Sociales por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla. Por motivos de protección de datos de los alumnos, en este trabajo no aparecerán datos personales reales. En su lugar, aparecerán datos ficticios que se indicarán con un asterisco.

Simón*	Medio
Belén*	Bajo
Héctor*	Bajo

La muestra de alumnos de cinco años de Educación Infantil ha sido seleccionada por la maestra del aula, que les ha impartido clases durante todo el ciclo de esta etapa educativa, por lo que conoce a la perfección sus cualidades orales y discursivas. De este modo, y como se ha comentado anteriormente, los alumnos han sido catalogados según su desarrollo oral, por lo tanto, los alumnos de un mismo nivel poseerán similitudes en este aspecto del lenguaje.

4.2 Intervención

Este programa de intervención tiene como objetivo mejorar el desarrollo oral de los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente el curso de cinco años. Para ello, se usará como base el género discursivo “relatos de la vida cotidiana”, ya que es una temática muy cercana a ellos y les motiva narrar experiencias de su día a día.

De este modo se plantean una serie de sesiones, que a su vez están compuestas por una media de dos o tres actividades, con la intención de proporcionar a los alumnos un bagaje de recursos que les ayuden a construir un discurso propio.

Todas estas sesiones tienen como base la metodología del andamiaje, tratada anteriormente en el marco teórico, y esa ayuda se irá retirando paulatinamente hasta no ser necesaria, por lo que en la última de las sesiones deberán ser capaces de elaborar de manera autónoma un discurso relacionado con este género, además de conocer sus características.

A continuación, se presenta una tabla en la que aparecen recogidas las tres fases que componen la metodología del andamiaje, las sesiones, contenidos, actividades y duración de las mismas. De este modo se puede apreciar el esquema general de esta intervención. (Véase tabla 3).

Tabla 3

Fases y sesiones del programa de intervención

Fases	Sesión	Contenido	Actividades	Duración
Fase I: Deconstrucción	Sesión I: Asamblea inicial	Estructura de género	Dado con elementos del género	15 minutos
			Qué me gusta hacer y qué no	10 minutos
			Qué he hecho	15 minutos
Fase II: Construcción conjunta	Sesión II: Situaciones diferentes	Microestructura nivel léxico	Clasificar material	10 minutos
			Describir y extrapolar a su vida	15 minutos
	Sesión III: Formo oraciones	Microestructura nivel sintáctico	Ordenar la oración con colores	10 minutos
			Ordenar sin colores y ausencia de elementos	10 minutos
			Elementos aleatorios y estructurar la oración	10 minutos
	Sesión IV: Completo el relato	Macroestructura	Imágenes desordenadas	10 minutos
			Comprobar si están bien ordenadas secuencialmente	15 minutos
			Construir relato con imágenes	15 minutos
	Sesión V: Mi fin de semana ideal	Macroestructura	Construir relato sin imágenes	15 minutos
			Construir relato con imágenes	15 minutos
Fase III: Construcción independiente	Sesión VI: Asamblea final	Superestructura	Momento concreto del día	15 minutos
			Relato independiente	15 minutos

Fuente: Tabla adaptada de las fases de Martin (1999, p.22)

Todas las sesiones de esta intervención se desarrollan durante la primera hora de la mañana, en el momento de la asamblea, debido a que los alumnos se encuentran más receptivos y es el momento del diálogo para compartir con los demás compañeros lo que ha sucedido el día anterior. Además, en este centro se le otorga bastante prioridad a la

asamblea, siendo esta de larga duración para poder comentar lo que se va a hacer durante el día y la organización correspondiente para ello.

4.3 Procedimiento de recogida de información

Las técnicas que se usan para la recogida de la información de este trabajo son la observación, que es una parte fundamental a la hora de evaluar los contenidos, y una entrevista abierta con diferentes cuestiones relacionadas con la temática principal.

La evaluación de los conocimientos adquiridos se lleva a cabo cada dos sesiones. Tanto la primera como la última obtención de información tienen una intención peculiar. La primera posee un carácter inicial, a modo de toma de contacto con la muestra de alumnos a analizar, y la última sirve para concluir todas las sesiones. (Véase figura 2).

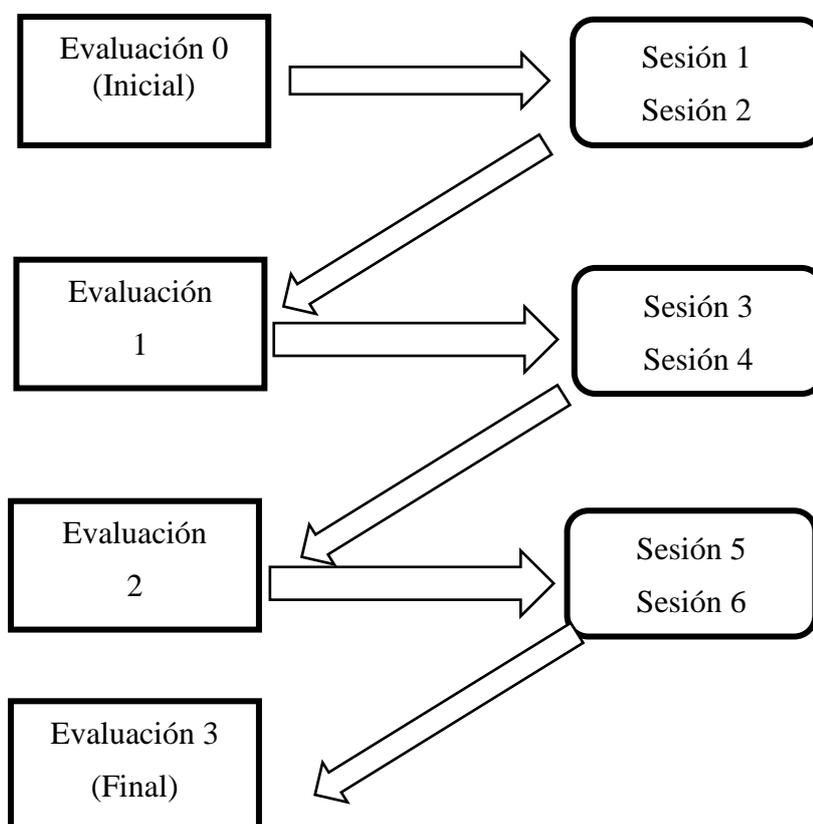


Figura 2. Evaluación y sesiones

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, como instrumento para la recogida de información, se hace uso de las grabaciones de audio durante las evaluaciones, con el objetivo de poder analizarlas posteriormente y extraer conclusiones de cada uno de los elementos del discurso a evaluar (microestructura, macroestructura y superestructura).

4.4 Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos se lleva a cabo mediante diversos procedimientos. En un primer lugar se desarrolla un análisis de los casos individuales, y la elaboración de transcripciones de cada una de sus entrevistas. Estas transcripciones se presentan en una tabla que está compuesta de espacios para el texto y el número de líneas y el discurso literal de los participantes.

Finalmente, se realiza un informe de carácter descriptivo para valorar las respuestas de los alumnos con respecto al género relatos de la vida cotidiana. Este informe sigue el esquema relacionado con la estructura del género, a niveles de microestructura, macroestructura y superestructura. Además, también se lleva a cabo un análisis comparativo de la evolución de los alumnos, mediante una matriz cruzada que recoge la información recabada en las evaluaciones.

4.4.1 Descripción de los instrumentos de recogida y análisis de datos

En este apartado se describen los instrumentos que van a ser utilizados para recoger y analizar los datos correspondientes a cada uno de los alumnos.

4.4.1.1 Registro de información sobre el proceso

El instrumento para recoger la información durante todo el proceso de evaluación es una entrevista que consta de diversas preguntas a realizar. Esta se presenta en forma de tabla, en cuya parte superior se anotará una breve descripción de la situación que tiene lugar. (Véase tabla 4).

En la columna de la izquierda aparecen las preguntas que se van a hacer durante la entrevista, para recabar información relativa al género discursivo de relatos de la vida cotidiana. Estas preguntas son una guía a seguir, pero dependiendo de las respuestas de los alumnos podrán omitirse o añadir algunas más.

En la siguiente columna de la tabla se presentan los referentes de evaluación que están relacionados con cada una de las preguntas anteriormente citadas, para que el investigador pueda ceñirse a ellas y evaluar las grabaciones de audio de un modo más organizado.

Por último, en las tres columnas situadas más a la derecha se encuentran los tres niveles de esta escala de evaluación. Cada uno de ellos hace referencia a la frecuencia con la que se usan los referentes de evaluación de la segunda columna. El alumno puede utilizar esas estrategias en ninguna pregunta, en alguna o en todas ellas.

Tabla 4

Entrevista generadora para la evaluación de los alumnos

Describa brevemente la situación de observación				
Entrevista generadora para evaluar al alumno	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En alguna pregunta	En todas las preguntas
1. ¿Qué hiciste ayer/ el fin de semana?	Responde ordenando los sucesos de su vida diaria			
2. ¿En qué lugares estuviste?	Responde nombrando lugares, momentos, personas y situaciones concretas			
3. ¿Con qué personas estuviste?	Responde de modo ordenado siendo consciente de las personas que le acompañaron en la secuencia.			
4. ¿Cómo te sentiste?	Se refiere al relato expresando sentimientos y pensamientos.			
5. ¿Hay algo que te hubiese gustado hacer y no hiciste?	El alumno rectifica y reestructura su discurso.			
6. ¿Hay algo más acerca de esto que me quieras comentar?	El alumno rectifica y aporta información extra de un modo ordenado, coherente y en relación con el tema tratado.			
	Silencio. Pregunta del alumno			

Fuente: Elaboración propia

4.4.1.2 Transcripciones

Para el análisis de los datos recogidos anteriormente, se realizan transcripciones de las grabaciones de los sujetos en las diferentes evaluaciones que han sido llevadas a cabo. En dichas transcripciones, se recogen elementos que son relevantes a la hora de analizar el contenido de las grabaciones, tales como el número de la línea y el tiempo, los participantes, la acción y las palabras literales. (Véase tabla 5).

Tabla 5

Registro de transcripciones

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
N (‘/’)	Investigador Alumno	Acción/gesticulación...	Discurso literal

Fuente: Elaboración propia

En la primera de las columnas se recoge el número de línea y el tiempo de la grabación expresado en segundos y minutos. En la segunda, se anota qué sujeto es el que está interviniendo en ese momento (investigador o alumno). En la tercera columna aparecen las acciones o gesticulaciones que se llevan a cabo por parte de los participantes del discurso. Finalmente, en la última de las columnas se muestra el discurso literal que usan los interlocutores.

4.4.1.3 Registro de información sobre el producto

Para poder evaluar toda la información correspondiente al discurso oral de la muestra de alumnos, se elabora un instrumento con el objetivo de conocer de qué modo alcanzan los indicadores relativos al género discursivo que nos compete. (Véase tabla 6).

Tabla 6

Registro de información sobre el producto

Estructura textual	Niveles de la lengua	Descriptor del texto	Indicadores
Microestructura	Nivel léxico (palabra)	Análisis de las palabras como unidad que compone el discurso	1. Usa sustantivos referentes a su realidad inmediata y cercana. (casa, colegio, parque, juguete...)
			2. Hace uso de la primera persona del singular.
			3. Utiliza los tiempos verbales adecuados (pretérito perfecto, presente simple...)
			4. Usa adjetivos para describir situaciones o sensaciones. (feliz, agradable, agobiado...)
			5. Utiliza adverbios adecuados para cada situación (cantidad, modo, lugar...)
		Análisis del modo en el	1. Utiliza oraciones de tipo simple (Yo comí lentejas)

	Nivel sintáctico (oración)	que se construyen las oraciones en el discurso.	<p>2. Usa oraciones compuestas: coordinadas y yuxtapuestas (Me levanté de la cama y fui al colegio)</p> <p>3. Usa verbos transitivos (María sopló las velas)</p> <p>4. Utiliza el presente del indicativo (Yo tengo un perro)</p>
Macroestructura	Coherencia global (tema)	Análisis de la temática principal del discurso.	1. El discurso se centra en un tema en concreto.
			2. El desarrollo del discurso tiene relación con el tema principal, en coherencia con el mismo.
	Coherencia lineal (progresión temática)	Análisis de la coherencia entre las partes del discurso.	1. El tema se articula en diferentes secuencias (introducción, personajes, trama y conclusión)
			2. Las ideas expresadas se relacionan entre sí.
	Cohesión textual	Análisis de los elementos que logran que el discurso sea coherente.	1. <i>Recurrencia léxica</i> : repite una palabra en diferentes enunciados.
			2. <i>Recurrencia semántica</i> : repite términos parecidos en significado.
3. <i>Recurrencia sintáctica</i> : repite la misma estructura sintáctica.			
4. <i>Sustitución léxica</i> : sustituye palabras.			
5. <i>Elipsis</i> : omite algunos elementos de la oración por considerarlos innecesarios.			
			6. <i>Marcadores del discurso</i> : usa conectores de tiempo, adición, consecuencia... (entonces, además...)
Superestructura	Características del género discursivo		1. Describe a las personas implicadas/personajes del relato.
			2. Ubica la situación y el espacio donde se desarrolla el relato.
			3. Describe el momento en el que tiene lugar el relato.
			4. Distingue entre estilo directo e indirecto

Fuente: Elaboración propia

4.4.1.4 Matriz cruzada

Por otro lado, y una vez obtenidas todas las transcripciones, se hace uso de una matriz cruzada con el objetivo de comparar la evolución de los alumnos en los ámbitos de

microestructura, macroestructura y superestructura, tras la realización de las sesiones. (Véase tabla 7).

Esta tabla está compuesta de una columna por cada alumno a analizar, es decir, nueve, donde se recoge también el nivel de desarrollo oral que posee al inicio de la intervención. En las demás columnas aparecen las diferentes sesiones de evaluación, con el objetivo de comparar posteriormente los avances que se han ido adquiriendo.

Tabla 7.

Matriz cruzada

ANÁLISIS CRUZADO				
	Evaluación 1 (Inicial)	Evaluación 2	Evaluación 3	Evaluación 4 (Final)
Alumno 1 Nivel alto				
Alumno 2 Nivel alto				
Alumno 3 Nivel medio				
Alumno 4 Nivel medio				
Alumno 5 Nivel bajo				
Alumno 6 Nivel bajo				

Fuente: Elaboración propia

5 DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

5.1 Descripción del desarrollo de la intervención

5.1.1 Contextualización

La propuesta de intervención para mejorar el desarrollo oral se lleva a cabo en el CEIP San Ignacio de Loyola, situado en el barrio del Polígono San Pablo, Sevilla. Este centro educativo está localizado concretamente en el barrio D, próximo a las zonas de Santa Clara y Nervión.

Las familias de este barrio tienen un nivel sociocultural medio-bajo en su mayoría. Esto se debe a que la formación de los padres es básica, algunos tienen el graduado escolar y ninguno de ellos estudios universitarios.

Además, este colegio se caracteriza por poseer una sola línea por curso, y en la etapa infantil la ratio es bastante baja, lo que favorece una atención más personalizada y un trabajo más cómodo en el aula con los alumnos.

Así, los alumnos con los que se realiza este estudio conforman el único aula de cinco años que hay en este centro, y está compuesta por 6 niñas y 7 niños, es decir, tiene una ratio total de 13 alumnos. Estos alumnos son muy diferentes entre sí, y coexisten en el mismo aula diversos ritmos de aprendizajes e intereses. Por ello, se selecciona una muestra variada en relación al nivel oral que poseen.

5.1.2 Objetivos de la intervención

Los objetivos que se persiguen con la puesta en práctica de esta intervención en el aula son los siguientes:

A) Mejorar la expresión oral en relación al género discursivo de relatos de la vida cotidiana.

B) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes contextos adaptando el campo, tenor y modo del género discursivo.

C) Potenciar el conocimiento de los aspectos que caracterizan el género discursivo relatos de la vida cotidiana.

5.1.3 Metodología de la intervención

La metodología que se usa en el desarrollo de esta propuesta de intervención es la conocida como “andamiaje”. Con esta forma de enseñar, los alumnos reciben bastante

ayuda durante las primeras actividades, y conforme se van realizando las mismas, de manera paulatina este refuerzo se retira para que el niño haga la actividad de manera autónoma. En las actividades planteadas las temáticas que se tratan son relativas a su entorno más cercano, para que sea motivador para ellos y se favorezca el desarrollo oral.

Además, la metodología se caracteriza por ser lúdica y participativa, algo imprescindible en estas edades para que el alumno se sienta motivado a aprender nuevos contenidos. Por este mismo motivo, las actividades se basan en sus principales centros de interés.

El docente tendrá una actitud colaborativa y positiva, ayudando a los alumnos a progresar sin ejercer presión ninguna sobre sus aprendizajes y desarrollando el papel de guía para dejar a los alumnos construir sus propios conocimientos sobre el tema.

La agrupación es de grupo clase, debido a la escasa ratio del aula y el número de alumnos seleccionados por la muestra, las actividades se realizan con todos los alumnos que componen el aula.

Todas las sesiones se llevan a cabo en la primera hora de la mañana, durante la asamblea que tiene lugar antes de empezar la rutina de trabajo diaria. Se ha seleccionado este momento concreto del día porque en el centro se le otorga bastante importancia a la asamblea en esta etapa porque es un momento en el que los alumnos están bastante receptivos. Además, en relación al género discursivo que nos compete, en la asamblea los alumnos suelen comentar qué es lo que han hecho el día anterior, lo cual nos sirve para introducir de un modo ameno las actividades correspondientes.

En cambio, las entrevistas de evaluación se hacen de manera individual para poder comprobar la evolución de cada uno de los alumnos por separado, sin ningún tipo de interrupción que no permita la libre expresión del sujeto.

5.1.4 Secuencia de actividades

A continuación, se muestran las sesiones que componen esta intervención, son seis en total, y cada una tiene un número variable de actividades.

La primera sesión está destinada a la construcción del género concreto, para introducir a los niños en la temática que se va a trabajar durante el resto de sesiones. De este modo, se tratan los elementos que componen el género (personajes, lugares, momentos, etcétera).

De la segunda sesión a la quinta se trabaja la construcción conjunta de dicho género discursivo.

En la segunda sesión y en la tercera se desarrolla la microestructura a nivel léxico y sintáctico, respectivamente.

En la sesión número cuatro y cinco, el tema a trabajar es la macroestructura de género.

La sexta y última sesión está destinada a la construcción independiente del género tratado, con la menor ayuda docente posible.

Todas las actividades tienen una duración máxima de quince minutos, con el objetivo de captar la atención de los alumnos el mayor tiempo posible y evitar distracciones que no permitan llevar a cabo las actividades de un modo correcto.

La secuencia de actividades planteada es la siguiente:

Tabla 8

Actividad 1

Actividad 1: Dado con elementos del género		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 1 ^a
Materiales: - Tarjetas con pictogramas de acciones de la vida diaria. - Dado con caras de colores. - Tarjetas que hagan referencia al significado de cada color.	Contenidos: - Elementos que componen la estructura de género.	
Objetivos: - Tomar conciencia de los elementos que caracterizan las situaciones de su vida diaria. - Comprender las diferentes situaciones que tienen lugar en su rutina.		
Desarrollo: Para tener una primera toma de contacto con el género, e introducir a los alumnos en la temática en la que se van a basar todas las actividades a realizar en esta intervención, después de la rutina normal de asamblea, se plantea la primera de las actividades. Se hace uso de tarjetas en las que aparezcan acciones o momentos relacionados con la vida cotidiana del niño (ver la televisión, hacer los deberes, estar en el parque, ir al colegio, etcétera). Después de seleccionar una tarjeta, se tira un dado cuyas caras estarán compuestas por colores, de tal modo que cada color esté asociado a una		

<p>categoría (el rojo al lugar, el amarillo a las personas, el azul a los sentimientos, el verde a fin de semana/ entre semana, el rosa a día/noche, el blanco será libre y podrán contar lo que quieran, etcétera).</p> <p>Por ejemplo, si a un niño le toca el pictograma de ver la televisión y al tirar el dado sale la cara amarilla, deberá explicar con quién suele ver la televisión. Si a otro le sale la cara verde en relación al pictograma de ver a los abuelos, tendrá que decir cuándo hace esto.</p>
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son capaces de relacionar las imágenes con momentos de su vida cotidiana. - Reconocen los elementos del género (personajes, lugar, etcétera) en cada una de las situaciones.

Tabla 9

Actividad 2

Actividad 2: Qué me gusta hacer y qué no		Temporalización: 10 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 1ª
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabla con diferentes celdas, y velcro en cada una de ellas para poder manipular y cambiar libremente las tarjetas. - Tarjetas donde aparezcan situaciones diversas de la realidad diaria. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura de género. 	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las diversas situaciones que tienen lugar en su vida diaria. - Justificar y describir acciones cotidianas según ciertos criterios. 		
<p>Desarrollo:</p> <p>Esta segunda actividad se basa en presentarles una tabla y otras tarjetas, pero que también contengan acciones del mismo tipo (cercanas a su vida diaria) para que, con la ayuda de la maestra clasifiquen estas situaciones en la columna correspondiente de la tabla (lo que me gusta hacer y lo que no).</p>		

<p>Cada vez que se clasifique una acción, se le pregunta al niño el motivo de su elección, con cuestiones del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué te gusta hacer eso? ¿Cómo te sientes? - ¿Por qué no te gusta hacer eso? ¿Qué otra cosa te gustaría hacer en su lugar?
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son capaces de explicar y describir situaciones diarias. - Comprenden la existencia de la variedad de acciones cotidianas.

Tabla 10

Actividad 3

Actividad 3: ¿Qué he hecho?		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 1ª
Materiales: - No son necesarios.	Contenidos: - Estructura de género.	
Objetivos: - Conocer las ideas previas del alumnado. - Ser capaces de ceñirse al tema principal y elaborar un breve relato.		
Desarrollo: Esta actividad consiste en que los alumnos cuenten lo que deseen en relación a los días que no ha habido colegio (Semana Santa). Para ello, se les debe guiar con determinadas preguntas como, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué has hecho este fin de semana? - ¿Con qué personas has estado? - ¿Hay algo que te hubiera gustado hacer? - ¿Quieres comentar algo más? Esto sirve a los alumnos de toma de contacto, y a la docente para saber desde qué punto parte a la hora de trabajar con ellos, es decir, sus conocimientos previos sobre este tema.		
Criterios de evaluación: - Elabora un breve relato de la vida cotidiana, con ayuda de las preguntas.		

Tabla 11

Actividad 4

Actividad 4: Clasificar material		Temporalización: 10 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 2ª
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Casa “sorpresa”- Elementos/imágenes (en su defecto) de la vida cotidiana	Contenidos: <ul style="list-style-type: none">-Adjetivos y léxico relacionado con la vida cotidiana.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Asociar los sustantivos sus adjetivos.- Reconocer léxico de la vida cotidiana.		
Desarrollo: <p>La primera de las actividades para trabajar la microestructura a nivel léxico, va destinada a relacionar adjetivos con determinados sustantivos propios de la vida cotidiana.</p> <p>Para ello, la maestra presenta a los alumnos una casita “sorpresa” en la cual al meter la mano los niños pueden extraer de manera aleatoria lo que haya en su interior. En este caso, hay elementos tales como una pelota, un juguete, un plato, una camiseta, una imagen de un parque, un cuento, etcétera. Ellos tienen que manipular y describir lo que les ha tocado con adjetivos (la pelota es redonda, roja, tiene una parte negra... el parque es grande, con columpios bonitos, etcétera) Después de esto, tienen que clasificar su elemento en la parte de la tabla, que estará situada en el lateral de la mesa, que corresponda (lugares, objetos, etcétera).</p> <p>Se adjunta imagen de la casita “sorpresa”:</p>		
		
Criterios de evaluación: <ul style="list-style-type: none">- Asocian el adjetivo a los sustantivos.		

- Reconocen el léxico de la vida diaria y lo clasifican en su grupo semántico correspondiente.

Tabla 12

Actividad 5

Actividad 5: Describir y extrapolar		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 2 ^a
Materiales: - Tarjetas con diferentes imágenes.	Contenidos: - Léxico relativo a la vida cotidiana. - Sustantivos. - Identificación de escenarios típicos.	
Objetivos: - Hacer uso de sustantivos para referirse a situaciones cotidianas. - Usar un vocabulario característico del género para nombrar la realidad cercana. - Identificar escenarios, elementos y personajes de situaciones cotidianas.		
Desarrollo: Para trabajar los diferentes adjetivos y sustantivos que caracterizan al género de relatos de la vida cotidiana, se plantea una actividad en la que (jugando con elementos visuales), los alumnos tienen que usar este tipo de palabras para narrar lo que creen que ocurre en dichas situaciones, y extrapolarlo a su vida. Además, son muy diferentes entre sí, por lo que es conveniente que también clasificasen a qué parte de la semana podrían corresponder (fin de semana o entre semana). Como parte final, pueden imaginar o comentar por qué creen que están los personajes en esa situación concreta, para que de un modo u otro hagan un breve relato con sus suposiciones.		
Criterios de evaluación: - Usan sustantivos para nombrar la realidad que observan. - Utilizan léxico adecuado a la vida cotidiana. - Identifican los escenarios y personajes característicos del género.		

Tabla 13

Actividad 6

Actividad 6: Ordenar la oración con colores		Temporalización: 10 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 3ª
Materiales: - Papel continuo - Tarjetas con imágenes sobre cartulinas de colores	Contenidos: - Estructura de la oración - Oraciones simples y compuestas.	
Objetivos: - Construir oraciones simples y compuestas que concuerden en género y número, sujeto y predicado. - Reconocer la estructura sintáctica de las oraciones simples.		
Desarrollo: La primera actividad destinada a trabajar la microestructura a nivel sintáctico consiste en tener que colocar en un papel continuo unas determinadas tarjetas con el orden adecuado. La maestra comenta que en el papel continuo hay una serie de celdas que tienen que ser rellenadas por los niños con las tarjetas correspondientes (que están boca abajo). Estas celdas están relacionadas con el sujeto, el verbo, los complementos circunstanciales de lugar y tiempo... y a cada uno de ellos se les asignará un color, con el objetivo de facilitar su comprensión. El desarrollo es el siguiente: un niño da la vuelta a una tarjeta de color rosa en la que aparece un perro, una de color rojo en la que aparece una casa, una amarilla donde aparece una acción de correr... de tal modo que tendrá que colocar cada tarjeta en su casilla, y formar una frase. Las tarjetas son muy variadas, con diferentes sujetos (animales, una persona o un grupo de personas, etcétera), acciones (correr, reír, cantar, etcétera) y complementos (de lugar o de tiempo).		
Criterios de evaluación: - Elabora oraciones simples y compuestas con coherencia. - Reconoce las distintas partes de una oración.		

Tabla 14

Actividad 7

Actividad 7: Ordenar con ausencia de elementos		Temporalización: 10 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 3ª
Materiales: - Pictogramas	Contenidos: - Estructura de la oración. - Oraciones simples y compuestas.	
Objetivos: - Construir oraciones simples y compuestas que concuerden en género y número, sujeto y predicado. - Reconocer la estructura sintáctica.		
Desarrollo: La segunda de las actividades tiene como base la secuencia de la anterior, pero con algunas modificaciones para hacer el trabajo algo más autónomo. Se presentan las celdas donde tienen que ir los pictogramas, pero esta vez sin ningún color asignado. Además, en un primer momento se muestra la oración con la ausencia de algún elemento (por ejemplo, el sujeto), para que ellos tengan que rellenar la oración. Conforme se vaya desarrollando la actividad, se va complicando la misma con la ausencia de más tarjetas por cada frase. Se les hará preguntas del tipo: - ¿Qué es lo que le falta a esta frase? - ¿Qué tarjeta podemos poner para completarla? - ¿Quién juega en el parque?		
Criterios de evaluación: - Elabora oraciones simples y compuestas con coherencia.		

Tabla 15

Actividad 8

Actividad 8: Oración con elementos aleatorio		Temporalización: 10 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 3ª
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Cartas con imágenes (sustantivos, verbos, personas, etcétera).	Contenidos: <ul style="list-style-type: none">- Sintaxis simple y compuesta con concordancia.- Léxico de la vida cotidiana.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Formar oraciones de tipo simple y compuesta, con concordancia.- Reconocer léxico de la vida cotidiana (plato, mesa, parque, juguete, etcétera).- Elaborar oraciones estructuradas con sus correspondientes sustantivos, verbos y adverbios.		
Desarrollo: <p>Esta actividad consiste en proporcionarles a los alumnos una serie de pictogramas/imágenes simples de varios grupos de palabras relacionados con el género. Es decir, sustantivos, verbos, personas, adverbios... divididos en diferentes barajas o grupos.</p> <p>Una vez hecho esto, el alumno debe seleccionar una carta de cada uno de los grupos para elaborar una frase que contenga todos esos elementos que le han tocado. Las frases tienen que tener relación con una rutina o acción de la vida diaria.</p>		
Criterios de evaluación: <ul style="list-style-type: none">- Forman oraciones simples y compuestas con coherencia.- Reconocen y hacen uso del léxico de la vida cotidiana.- Elaboran oraciones con el orden sintáctico adecuado.		

Tabla 16

Actividad 9

Actividad 9: Imágenes desordenadas		Temporalización: 10 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 4ª
Materiales: -Imágenes que componen el relato.	Contenidos: - Coherencia lineal. - Uso de marcadores y conectores. - Oraciones simples y compuestas.	
Objetivos: - Elaborar oraciones simples y compuestas, en concordancia con los elementos del relato. - Interiorizar la secuencia del relato, haciendo uso de marcadores y conectores. - Relacionar ideas entre sí (coherencia lineal).		
Desarrollo: En la asamblea se presenta un cuento construido a modo de imágenes (capturas de pantalla de un vídeo del cuento), las cuales están desordenadas, con el objetivo de ordenarlas para formar una secuencia completa. Según se va desarrollando la actividad, se les puede hacer preguntas del tipo: - ¿Cuál imagen creéis que irá ahora? ¿Por qué? - ¿Qué pasaría si elijo otra diferente? - ¿Qué ocurriría si empiezo a contar el relato desde el final? - ¿Quiénes aparecen en las imágenes?		
Criterios de evaluación: - Elabora oraciones simples y compuestas con relación al relato. - Hace un uso correcto de los marcadores o conectores. - Completa el relato relacionando las ideas entre sí.		

Tabla 17

Actividad 10

Actividad 10: Comprobamos el orden		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 4ª
Materiales: - Ordenador	Contenidos: - Cohesión lineal - Cohesión global	
Objetivos: - Relacionar ideas entre sí - Reconocer los elementos de un relato - Trabajar la cohesión global		
<p>Desarrollo: La segunda actividad relacionada con la macroestructura se basa en presentar el vídeo completo del cuento tratado anteriormente, que no es muy extenso con el objetivo de mantener la atención durante el mayor tiempo posible. Se realizan una serie de preguntas antes y después de la reproducción.</p> <p><u>Antes:</u> - ¿De qué creéis que tratará el vídeo? - ¿Cómo se puede llamar?</p> <p><u>Después:</u> - ¿Quiénes han aparecido? - ¿Qué han hecho? - ¿Qué nombre o título le pondrías al vídeo?</p> <p>De este modo, se consigue que los alumnos sean capaces de comprobar si la estructura ordenada en la actividad anterior ha sido correcta, o necesita alguna modificación.</p> <p><u>Preguntas:</u> - ¿Está bien el orden que pusimos antes? - ¿Qué necesitamos cambiar para que la historia esté ordenada? - ¿Os gustaría cambiar algo de la historia? ¿El qué?</p>		
Criterios de evaluación: - Es capaz de relacionar las ideas del cuento entre sí - Reconoce los elementos del relato		

Tabla 18

Actividad 11

Actividad 11: Construir relato con imágenes minutos		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 5ª
Materiales: - Imágenes	Contenidos: - Secuencias del relato. -Elementos del relato (personajes, acciones, etcétera).	
Objetivos: - Elaborar un discurso coherente con una secuencia ordenada. - Reconocer las distintas partes que tiene un relato de la vida cotidiana.		
Desarrollo: Esta actividad consiste en elaborar entre todos lo que podríamos denominar como “su fin de semana ideal”, es decir, las características que podrían tener esos días para que fuesen perfectos para ellos. De este modo, se les proporciona elementos como lugares característicos del barrio, personajes, acciones a realizar... Para que poco a poco se obtenga un resultado elaborado y con la aportación de todos los alumnos. Como última parte, comentaremos el resultado final, y si alguien querría cambiar o comentar algo en concreto de la actividad.		
Criterios de evaluación: - Elaboran un relato con la ayuda de las imágenes y de la profesora.		

Tabla 19

Actividad 12

Actividad 12: Construir relato sin imágenes		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 5ª
Materiales: - No son necesarios.	Contenidos: - Estructura global y partes del discurso. - Coherencia lineal	

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un discurso coherente con una secuencia ordenada. - Referirse a los elementos que componen el género de una manera adecuada y coherente.
<p>Desarrollo:</p> <p>Esta segunda actividad de la penúltima de las sesiones está relacionada con la anterior, de tal manera que esta vez sin ningún tipo de imagen, al preguntarle de manera individual a alguno de los alumnos, nos cuente de una manera breve lo que sería para él un fin de semana ideal.</p> <p>Para guiarlo, se les puede hacer algunas aclaraciones como qué es lo que le gustaría hacer primero, con qué personas quiere estar, los lugares a los que quiere ir, etcétera.</p>
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elabora un discurso coherente con una secuencia ordenada. - Se refiere a los elementos que componen el género de una manera adecuada y coherente.

Tabla 20

Actividad 13

Actividad 13: Momento concreto del día		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 6ª
Materiales:	Contenidos:	
- Imágenes si fuesen necesarias para ayudar a la comprensión.	-Superestructura, macroestructura y microestructura propia del género.	
Objetivos:		
- Elaborar un breve relato de la vida cotidiana de manera autónoma.		
Desarrollo:		
En la asamblea, se les pregunta (haciendo uso si es necesario de algunas imágenes de las que han manipulado anteriormente, que están relacionadas con léxico de la vida cotidiana) qué es lo que han hecho concretamente en este fin de semana.		
Por ejemplo: con la imagen de la casa y de la luna, ¿qué hiciste ayer por la noche en casa?, con la imagen de la calle y una madre, ¿fuiste a la calle con mamá? ¿y qué hiciste?		

Criterios de evaluación:

- Elaboran de manera breve un relato de la vida cotidiana de manera autónoma.

*Tabla 21**Actividad 14*

Actividad 13: Relato independiente		Temporalización: 15 minutos
Fuente: Elaboración propia		Sesión: 6ª
Materiales: - No son necesarios.	Contenidos: -Superestructura, macroestructura y microestructura propia del género.	
Objetivos: - Elaborar un relato de la vida cotidiana de manera autónoma.		
Desarrollo: Se invita a los alumnos uno a uno que nos relaten o cuenten lo que han hecho en ese fin de semana, con el objetivo de que usen todo lo aprendido para construir su discurso del modo más autónomo posible. (uso de adjetivos, orden secuencial, tiempos verbales, etcétera).		
Criterios de evaluación: - Cuenta un relato de su vida cotidiana de manera independiente.		

4.1.5 Cronograma de actividades

La organización y fechas concretas del desarrollo de las actividades descritas anteriormente se reflejan en una tabla compuesta de dos columnas. (Véase tabla 22).

*Tabla 22**Cronograma*

Miércoles 24 de abril	Evaluación inicial
Jueves 25 de abril	Sesión 1
Viernes 26 de abril	Sesión 2 y evaluación 1
Lunes 29 de abril	Sesión 3
Martes 30 de abril	Sesión 4
Jueves 2 de mayo	Evaluación 2 y Sesión 5

Viernes 3 de mayo	Sesión 6 y evaluación final
-------------------	-----------------------------

Fuente: Elaboración propia

5.2 Resultados de la evaluación de la comunicación oral

En el transcurso de la intervención la evaluación se lleva a cabo en tres partes bien diferenciadas: una evaluación previa o inicial, procesual y final. La primera de ellas tiene como objetivo conocer el punto de partida y las ideas previas de los alumnos en relación con el género de relatos de la vida cotidiana.

De este modo, se usa como instrumento de evaluación una serie de preguntas abiertas acerca de las acciones que realizan en su día a día. Sus respuestas son grabadas en audio para poder posteriormente analizar cada uno de los niveles del lenguaje.

Durante la implementación de la secuencia didáctica tienen lugar otras dos evaluaciones, concretamente tras la sesión dos y la sesión cuatro, con la intención de poder observar el progreso en cada uno de los ámbitos, y la eficacia de las actividades planteadas en el aula.

Finalmente, la última de las evaluaciones se realiza tras acabar la sexta sesión, para comprobar el resultado final de la propuesta de intervención, y poner fin a las entrevistas.

5.2.1 Resultados de la evaluación inicial de la comunicación oral

5.2.1.1 Resultados relativos al análisis de la microestructura de los relatos de la vida cotidiana

En relación a la microestructura del género, tanto a nivel léxico como sintáctico, se puede decir que existen similitudes entre los alumnos que comparten nivel de desarrollo oral (alto/medio/bajo), aunque se aprecian algunas diferencias notorias entre ellos.

A rasgos generales, la muestra de alumnos posee un nivel léxico medio-bajo con ciertas carencias como el escaso uso de adjetivos y adverbios, aspectos que son necesarios trabajar con ellos. A nivel sintáctico, elaboran oraciones con concordancia y predomina el uso del pretérito perfecto compuesto para narrar sus vivencias.

A continuación, se procede a analizar cada sujeto de manera individual, ordenados por niveles, para poder estudiar su capacidad oral y ejemplificarla con fragmentos de su discurso.

Por una parte, Yumara (nivel alto) utiliza una gran variedad de sustantivos relacionados con diversas categorías tales como lugares, animales y personas (gatos, campo, madre, abuelos, capítulo, serie...), pero los adjetivos y adverbios no aparecen en su relato. A nivel sintáctico, podemos ver en el siguiente ejemplo cómo construye oraciones con el pretérito imperfecto del indicativo, dotando a su narración de riqueza verbal.

Y: Es de un capítulo de una serie que yo veo, y... yo le preguntaba cosas a personas que desconocía y una que se llamaba Teresa me estaba intentando decir el nombre de uno que se llamaba Sami y yo no me acuerdo de su nombre y tenía miedo. (Yumara, nivel alto; evaluación inicial)

Pilar (nivel alto) en esta primera evaluación no posee una gran variedad léxica, ya que solo nombra algunos sustantivos relacionados con los miembros de su familia (hermana, padre...) y no hace uso de adjetivos. En cambio, solo aparece un adverbio de tiempo (ayer), que es usado en la pregunta que se le realiza. En este ejemplo, se aprecia la calidad de su sintaxis, con oraciones coordinadas:

I: ¿Qué has hecho en Semana Santa?

P: He visto los pasos y he ido a la Isla Mágica. (Pilar, nivel alto; evaluación inicial)

Isaac (nivel medio) se caracteriza por utilizar sustantivos relacionados con su vida diaria (agua, prima, juguetes, cama...), y adverbios de cantidad y tiempo (cuando, mucho), aunque los adjetivos no aparecen en su relato en ningún momento. A nivel sintáctico, en las primeras preguntas, se limita a responder dando lugar a frases poco elaboradas y sin sujeto gramatical. Sin embargo, en esta ocasión es capaz de formar una oración conjugando el tiempo verbal adecuado:

I: Que me he quedado a dormir en casa de mi prima. (Isaac, nivel medio; evaluación inicial)

Simón (nivel medio) nombra sustantivos comunes que pertenecen a su día a día (parque, abuela, amigo, payaso...) pero, de nuevo, tenemos ausencia de adjetivos que acompañen a estos sustantivos, los cuales enriquecerían su relato. Como podemos observar en el siguiente ejemplo, su microestructura a nivel sintáctico es como la de la mayoría de sus compañeros, correcta, con concordancia y predominancia del pretérito perfecto compuesto.

I: Cuéntame, ¿qué has hecho en Semana Santa?

S: He visto los pasos en mi casa (Simón, nivel medio; evaluación inicial)

Belén (nivel bajo) al tratarse de una alumna con un escaso nivel oral, no usa adjetivos y solo unos pocos sustantivos (hermana, aula). Como consecuencia de esto, la sintaxis tampoco es muy elaborada, predominando siempre la oración simple y la primera persona del singular como sujeto.

I: Es preciosa, cuéntame qué has hecho en Semana Santa

B: He visto a mi hermana (Belén, nivel bajo; evaluación inicial)

Héctor (nivel bajo) pese a estar en este nivel, tiene bastante variedad léxica en cuanto a sustantivos y adverbios se refiere (campo, barco, fútbol, todos, mucho...). Aunque es cierto que a nivel de sintaxis sólo usa oraciones simples y el pretérito perfecto compuesto para narrar situaciones que ya han ocurrido, como es en este caso:

I: ¿A Valladolid? ¿Y qué has hecho allí?

H: He ido al campo de fútbol a ver el Sevilla (Héctor, nivel bajo; evaluación inicial)

5.2.1.2 Resultados relativos al análisis de la macroestructura de los relatos de la vida cotidiana

Con respecto a la macroestructura textual se puede apreciar una gran similitud entre todos los sujetos analizados, independientemente del nivel al que corresponden. Esta semejanza se debe a que todos comparten un escaso nivel de construcción de relatos de la vida diaria, ya que solo se limitan a responder a las cuestiones que se le plantean sin elaborar un discurso como tal.

En sus contestaciones no se encuentran elementos de coherencia lineal, global o cohesión textual, por este motivo no pueden ser consideradas como un discurso o relato. Además, las respuestas de los alumnos no se basan en la estructura introducción-trama-conclusión propia de este género discursivo.

Solo hay dos alumnos, de nivel alto y medio, que relatan brevemente algo que les ha sucedido con una estructura similar al relato, y se muestran a continuación:

Y: Es de un capítulo de una serie que yo veo, y... yo le preguntaba cosas a personas que desconocía y una que se llamaba Teresa me estaba intentando decir

el nombre de uno que se llamaba Sami y yo no me acuerdo de su nombre y tenía miedo. (Yumara; evaluación inicial)

I: Que fui a beber agua y después vomité y también en mi cama tenía mocos y tos. (Isaac; evaluación inicial)

En el primero de los ejemplos, Yumara (nivel alto) nos cuenta en qué consiste la pesadilla que ha tenido, pero la estructura no es la correcta, al no haber una introducción y una conclusión que acompañen a su narración. Por otro lado, Isaac (nivel medio) intenta articular una secuencia que explique lo que le sucedió anoche, pero carece de estructura y otorga poca sensación de continuidad a su narración.

A rasgos generales, la macroestructura textual no puede ser analizada en profundidad, puesto que los alumnos no han elaborado un relato que nos permita apreciar y evaluar según nuestros criterios previamente establecidos (coherencia global, coherencia lineal y cohesión textual).

5.2.1.3 Resultados relativos al análisis de la superestructura de los relatos de la vida cotidiana

Ninguno de los alumnos ha construido un relato de la vida cotidiana, describiendo a los personajes, situándolos en un espacio y un tiempo y haciendo referencia al momento en el que tiene lugar la narración. Por ello, nos encontramos con dificultades a la hora de analizar la superestructura textual relativa a este género discursivo concreto.

Esto se debe porque al tratarse de la evaluación inicial los alumnos aún no han adquirido la secuencia y los elementos característicos de los relatos de la vida cotidiana, y carecen de recursos suficientes para elaborarlo con un nivel aceptable.

Además, sus respuestas se limitan a contestar la pregunta de una manera breve y concisa, sin describir los elementos que componen un relato tales como los personajes y sus acciones. De este modo podemos afirmar que la superestructura no está afianzada ni tiene una base desde la cual partir, por lo que será un elemento clave a trabajar con los alumnos en la intervención.

5.2.2 Resultados de la evaluación de la comunicación oral después de la intervención

5.2.2.1 Resultados relativos al análisis de la microestructura de los relatos de la vida cotidiana

Para analizar la evolución del desarrollo oral en cuanto a la microestructura del discurso, se utiliza una tabla cruzada donde se aprecian los avances de cada uno de los

alumnos con el transcurso de las sesiones. (Véase tabla 23). En dicha tabla se puede observar que la microestructura de todos los alumnos analizados se ha visto notablemente mejorada gracias al desarrollo de la propuesta de intervención en el aula, aunque estos cambios han sido más visibles en los alumnos de nivel alto y bajo. El punto débil que todos tenían en común, el escaso uso de adjetivos y sustantivos, se ha visto corregido.

En relación a las alumnas que forman parte del nivel alto (Yumara y Pilar) se aprecia un progreso bastante notorio, porque sus carencias se van mitigando con el paso de las sesiones, sobre todo en el caso de Yumara. Cabe destacar que los avances tienen lugar a partir de la segunda evaluación, es decir, a partir de la sesión número dos de la intervención, cuando los conocimientos se han afianzado.

Yumara (nivel alto) progresa adecuadamente en el uso de adjetivos y adverbios en las diferentes evaluaciones. Este cambio se produce de manera paulatina, añadiendo algunos adjetivos y adverbios en las sesiones posteriores, hasta incorporar gran variedad de éstos en la última de ellas. Además, en su discurso suelen predominar las oraciones de tipo coordinadas, donde ella es el sujeto y por ello la narración se estructura en primera persona del singular.

Como se puede observar en los siguientes ejemplos nos habla del mismo tema, el campo de sus abuelos, pero en un principio su respuesta se ciñe al uso de un solo sustantivo mientras en la evaluación final, aparece un adjetivo (grande) y un adverbio de tiempo (después).

I: ¿Y cómo era ese campo?

Y: Había gatos (Yumara, nivel alto; evaluación inicial).

I: Cuéntame Yumara, ¿qué hiciste ayer?

Y: Pues fui al campo de mis abuelos y un águila se puso en la carretera, era muy grande y después cuando se fue... (Yumara, nivel alto; evaluación final).

Pilar (nivel alto), al igual que Yumara, al principio de la intervención no hace uso de adjetivos ni adverbios de ningún tipo, y por eso sus respuestas son breves y concisas, sin esforzarse en describir con detalle lo sucedido el día anterior. Además, a nivel de sintaxis también predominan las oraciones coordinadas y el pretérito perfecto compuesto para narrar situaciones ocurridas.

La utilización de adverbios y adjetivos mejora notablemente en las siguientes evaluaciones, dando lugar a un discurso más completo a nivel de microestructura, tal y como se observa en este fragmento:

I: ¿Y cómo te sentiste cuando estabas en la playa?

P: Bien, y en la piscina me compré un montón de chuches y me fui a la grande y me tiré por un tobogán (Pilar, nivel alto; evaluación tres).

Los alumnos pertenecientes al nivel medio (Isaac y Simón) han obtenido resultados menos favorables que sus compañeras anteriormente nombradas, porque consiguen usar adjetivos y adverbios, pero de manera menos acelerada y eficiente.

Isaac (nivel medio) se caracteriza por el escaso uso de adjetivos, incluso con el paso de las sesiones es un aspecto que no obtiene una gran mejoría, aunque los adverbios si aparecen con más frecuencia a partir de la segunda evaluación. En cuanto a su sintaxis, se mantiene igual durante la intervención, lo más común es el uso de coordinadas con el tiempo verbal de pretérito, tal y como se aprecia en el siguiente ejemplo:

I: ¿Y qué hiciste en casa?

I: Pues comí y me fui a dormir (Isaac, nivel medio; evaluación final).

Simón (nivel medio) no hace uso de adjetivos en ninguna de las pruebas realizadas, en cambio sí aparecen adverbios de cantidad, tiempo y afirmación a partir de la segunda evaluación, lo que dota a su narración de riqueza léxica y continuidad. Su microestructura a nivel sintáctico sufre pocas variaciones, y es similar a la de sus compañeros. Lo comentado se puede observar en el siguiente ejemplo:

I: ¿Y qué estuviste haciendo allí?

S: Eh... pues estaba jugando con la amiga de mi hermana que se llama Laura (Simón, nivel medio; evaluación final).

Los alumnos que componen el nivel bajo (Belén y Héctor) son bastante diferentes entre sí, porque aunque Héctor parte de una base narrativa más completa, se mantiene estancado en ella sin hacer grandes avances durante la intervención. En cambio, Belén tiene menos variedad léxica, pero es de todos los alumnos analizados, la que más progresión ha obtenido a nivel de microestructura.

Belén (nivel bajo) al principio de la intervención tenía muy poco bagaje léxico en relación a sustantivos, adjetivos y adverbios, pero progresa excepcionalmente dando lugar

a oraciones más completas y con más carga gramatical. Además, a nivel de sintaxis comenzó con escasas oraciones simples, hasta llegar al punto de elaborar oraciones compuestas coordinadas con el uso del pretérito. Este gran cambio producido se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

B: He visto a mi hermana (Belén, nivel bajo; evaluación inicial).

B: Que le duele mucho aquí por correr tanto y comer tanto porque el gato es ya así de grande (Belén, nivel bajo; evaluación final).

Héctor (nivel bajo) no mitiga la escasez de adverbios y adjetivos con el paso de las sesiones y su discurso se ve estancado en las diferentes evaluaciones. A nivel de sintaxis, predominan las oraciones coordinadas, como la mayoría de sus compañeros. En este ejemplo se puede ver la poca variación léxica que se produce en su relato en la última de las evaluaciones:

I: Cuéntame Héctor, ¿qué hiciste ayer?

H: Me he levantado y he ido al cole (Héctor, nivel bajo; evaluación final).

De este modo se puede concluir que los alumnos de nivel alto han obtenido grandes cambios al añadir adjetivos y adverbios a su discurso oral, aunque es necesario resaltar que en la evaluación inicial tenían una buena base desde la que comenzar. La sintaxis de los alumnos de este nivel se mantiene estable durante el desarrollo de las sesiones, sin grandes cambios. Por su parte, los alumnos con un desarrollo medio han progresado de manera más lenta y terminan el proyecto sin ser capaces de incluir adjetivos y adverbios en sus relatos. Finalmente, los alumnos de nivel bajo hacen grandes avances en la construcción sintáctica y añaden algunos adverbios a sus discursos.

Tabla 23

Análisis cruzado de la microestructura textual

MICROESTRUCTURA	EVALUACIÓN 1 (INICIAL)	EVALUACIÓN 2	EVALUACIÓN 3	EVALUACIÓN 4 (FINAL)
Yumara Nivel alto	Usa sustantivos, pero no utiliza adjetivos ni adverbios. Hace uso de oraciones simples, coordinadas y presente del indicativo.	Utiliza más variedad de sustantivos, aparecen adjetivos y adverbios en su discurso. Oraciones compuestas, con el pretérito para indicar acciones pasadas.	Usa gran variedad de sustantivos, algún adjetivo y cantidad de adverbios (lugar y tiempo). Usa la primera persona del singular y del plural en su narración, predominan las oraciones coordinadas.	Utiliza gran variedad de sustantivos, adjetivos y adverbios de lugar, de tiempo y de cantidad. Hace uso de la primera persona del singular y del plural. Oraciones coordinadas.
Pilar Nivel alto	Usa sustantivos de su vida diaria, pero no los califica con adjetivos. Solo usa un adverbio. Oraciones coordinadas y pretérito perfecto.	Utiliza sustantivos, continúa sin usar adjetivos para calificarlos. No usa adverbios. Oraciones simples y pretérito perfecto.	Utiliza sustantivos más variados y hace uso de adjetivos para calificarlos. Aparecen adverbios de tiempo y lugar. Oraciones compuestas mayormente coordinadas.	Usa sustantivos de su vida diaria y adjetivos que los califican. Aparece un adverbio de afirmación. Oraciones coordinadas y relata en primera persona del singular con el pretérito.
Isaac Nivel medio	Utiliza sustantivos, pero no adjetivos. Usa dos adverbios en su discurso. Oraciones simples y compuestas, pretérito perfecto compuesto.	Usa sustantivos y algún adjetivo y adverbio porque están presente en las preguntas. Oraciones coordinadas, pretérito.	Utiliza sustantivos de su vida cotidiana, solo un adjetivo y ningún adverbio. Oraciones coordinadas y tiempo verbal en pretérito.	Usa sustantivos, ningún adjetivo y solo un adverbio de tiempo. Oraciones coordinadas y tiempo verbal en pretérito.
Simón Nivel medio	Usa sustantivos, pero no adjetivos. Hace uso de un solo adverbio. Oraciones simples y compuestas, primera persona del singular.	Usa sustantivos, pero no adjetivos ni adverbios. Oraciones simples y coordinadas, primera persona del singular.	Utiliza sustantivos de su realidad más cercana, no hace uso de adjetivos, pero sí de adverbios de cantidad y afirmación. Oraciones compuestas y coordinadas, primera persona del singular y pretérito.	Usa sustantivos, no utiliza adjetivos, pero sí adverbios de cantidad y tiempo. Oraciones compuestas coordinadas y pretérito imperfecto.
Belén Nivel bajo	Usa escasos sustantivos y ningún adjetivo para calificarlos. Solo usa un adverbio. Únicamente construye oraciones simples.	Usa mucha más variedad de sustantivos, pero no usa adjetivos ni adverbios. Construye oraciones compuestas, pretérito perfecto compuesto.	Usa gran variedad de sustantivos, solo un adjetivo y adverbios de lugar, tiempo y afirmación. Utiliza oraciones compuestas principalmente coordinadas, predomina el pretérito.	Hace uso de sustantivos y diferentes adjetivos para calificarlos. Utiliza adverbios de cantidad, tiempo y afirmación. Utiliza oraciones compuestas coordinadas y predomina el tiempo verbal pretérito.
Héctor Nivel bajo	Usa sustantivos referentes a distintos campos, no usa adjetivos. Utiliza dos adverbios (cantidad) Oraciones simples	Usa sustantivos, pero no adjetivos. Solo nombra un adverbio. Oraciones coordinadas, pretérito perfecto compuesto.	Utiliza sustantivos de su día a día, ningún adjetivo. Solo usa un adverbio. Oraciones coordinadas, pretérito perfecto compuesto.	Utiliza sustantivos, ningún adjetivo y dos adverbios (afirmación y tiempo) Oraciones coordinadas y pretérito perfecto

5.2.2.2 Resultados relativos al análisis de la macroestructura de los relatos de la vida cotidiana

Como en el apartado anterior, se muestran los resultados correspondientes a nivel de macroestructura en una tabla cruzada que compara la adquisición de conocimientos con el transcurso de las actividades propuestas (Véase tabla 24). De manera global se puede apreciar una variación en este nivel, aunque los cambios no son demasiado notables en relación a la coherencia lineal, ya que para ellos es dificultoso adquirir una secuencia de relato que incluya introducción, trama y conclusión. Por este motivo, la mayoría de los alumnos deben ser guiados por la investigadora a la hora de realizar la evaluación. Además, comparten una falta de conexión de ideas y el uso de los mismos elementos de cohesión textual (recurrencia léxica, sintáctica y elipsis).

Las alumnas correspondientes al nivel alto de desarrollo oral (Yumara y Pilar) consiguen ciertos logros a nivel de macroestructura, si bien es cierto que comparten una falta de coherencia lineal, lo que provoca una sensación de discontinuidad en sus discursos.

Tanto Yumara como Pilar no estructuran bien sus relatos con la secuencia característica del género (introducción-trama-conclusión), aspecto que mejora levemente a partir de la tercera evaluación. Sin embargo, Yumara a diferencia de Pilar, cuenta con una base que le permite construir un breve discurso sobre un tema concreto por lo que su coherencia global es adecuada.

Como se puede apreciar en los siguientes ejemplos, las ideas expresadas por ambas se encuentran algo dispersas, sin conclusión y con recurrencia léxica:

Y: Cuando se fue nosotros seguimos conduciendo hasta que llegamos al campo de mis abuelos y aparcamos y nos fuimos, me llevé un castillo porque ellos tienen un campo nuevo, pero no solo de ellos, tiene muchas más personas, y yo allí me hice dos amigas nuevas eh... una se llamaba Aurora y la otra no me acuerdo (Yumara, nivel alto; evaluación final).

P: Y después por la noche me fui, me vestí y me fui para abajo y gané un baile de sevillanas, me dieron unas gafas de sol (Pilar, nivel alto; evaluación tres).

Los alumnos situados en el nivel medio del desarrollo oral (Isaac y Simón) comparten una falta de conexión de ideas para expresar lo acontecido y los breves relatos que

elaboran carecen de conclusión. A partir de la segunda y tercera evaluación se observan ciertos cambios en estos aspectos.

Isaac y Simón (nivel medio) parten de una base donde no hay ningún tipo de coherencia en sus discursos, sin un tema principal desde el que el articularlos. Con el paso de las sesiones, y guiados por las preguntas consiguen centrarse en un tema concreto (coherencia global) y relacionar las ideas entre sí (coherencia lineal). Al igual que sus compañeras, los elementos de cohesión textual que aparecen en las evaluaciones son principalmente la recurrencia sintáctica y léxica. En estos ejemplos se aprecia una breve estructuración del discurso donde las partes se encuentran diferenciadas y conectadas entre sí:

I: Sí, y había cacharros para jugar y también fui a un bar y una iglesia a un de esto para comer y después me fui para mi casa (...) pues comí y me fui a dormir (Isaac, nivel medio; evaluación final).

S: Eh... pues estaba jugando con la amiga de mi hermana que se llama Laura (...) Me fui a mi casa a comer a dormir y a bañarme (Simón, nivel medio; evaluación final).

Los alumnos pertenecientes al nivel bajo de expresión (Belén y Héctor) tienen de nuevo bastantes diferencias, porque mientras Belén evoluciona hasta construir un relato de manera guiada con una coherencia global y lineal adecuada, Héctor hace pocos progresos a nivel de macroestructura sin ser capaz de relacionar las breves ideas que expone.

Belén (nivel bajo) a partir de la segunda evaluación está capacitada para mantener el orden de sus ideas secundarias relacionadas con la principal, haciendo uso de la recurrencia sintáctica y repetición de nexos. Sin embargo, Héctor (nivel bajo) no elabora un relato que permita analizar sus partes, y se muestra poco colaborativo. En los siguientes ejemplos se aprecia la diferencia a nivel de macroestructura que hay entre ellos en la última de las evaluaciones:

B: (...) y también nos tomamos entero un caramelito y se me escapó y me dio otro, se terminó y después ya está. (...) fui a casita con mi mamá y con mi papá a comer (Belén, nivel bajo; evaluación final).

H: Ayer... he ido al parque con Javier y he jugado... y también ha venido Simón (Héctor, nivel bajo; evaluación final).

A modo de conclusión del nivel correspondiente a la macroestructura, se puede afirmar que la mayoría de los alumnos consigue centrarse en un tema principal para narrar su discurso, aunque siguen existiendo problemas para incorporar la secuencia característica del género. Las alumnas de nivel alto logran relacionar las ideas entre sí, mientras que los alumnos de nivel medio incorporan de manera paulatina diversos elementos de cohesión textual a sus discursos, y los pertenecientes al nivel bajo consiguen basar su relato en un tema concreto, aunque es poco desarrollado.

Tabla 24

Análisis cruzado de la macroestructura textual

MACROESTRUCTURA	EVALUACIÓN 1 (INICIAL)	EVALUACIÓN 2	EVALUACIÓN 3	EVALUACIÓN 4 (FINAL)
Yumara Nivel alto	<p>Coherencia global: construye un relato acerca de una pesadilla</p> <p>Coherencia lineal: el relato no se estructura en secuencias</p> <p>Cohesión textual: elipsis de algunos elementos</p>	<p>Coherencia global: construye un relato acerca de una experiencia de su día</p> <p>Coherencia lineal: la estructura del relato no está del todo secuenciada en introducción-desarrollo-conclusión</p> <p>Cohesión textual: hace uso de la recurrencia léxica y de elipsis.</p>	<p>Coherencia global: construye un relato sobre un tema concreto</p> <p>Coherencia lineal: las ideas se relacionan entre sí, aunque no se concluye el relato</p> <p>Cohesión textual: hace uso de la recurrencia léxica, sintáctica y elipsis.</p>	<p>Coherencia global: el discurso se centra sobre un tema principal</p> <p>Coherencia lineal: las ideas se relacionan entre sí y no se concluye el relato</p> <p>Cohesión textual: recurrencia léxica y sintáctica.</p>
Pilar Nivel alto	<p>Coherencia global: no construye un relato.</p> <p>Coherencia lineal: no hay una estructura coherente</p> <p>Cohesión textual: hace uso de la recurrencia sintáctica</p>	<p>Coherencia global: no construye un relato</p> <p>Coherencia lineal: el discurso no mantiene la secuencia adecuada</p> <p>Cohesión textual: no hay elementos de cohesión</p>	<p>Coherencia global: construye un discurso sobre un tema concreto</p> <p>Coherencia lineal: no todas las ideas se relacionan entre sí, pero hay introducción y conclusión</p> <p>Cohesión textual: elipsis, recurrencia léxica y sintáctica.</p>	<p>Coherencia global: el discurso se basa en un tema principal</p> <p>Coherencia lineal: las ideas se relacionan entre sí, no hay secuencia I-T-C</p> <p>Cohesión textual: elipsis, recurrencia léxica y sintáctica</p>
Isaac Nivel medio	<p>Coherencia global: no construye un relato como tal</p> <p>Coherencia lineal: no elabora relato completo, no hay estructura coherente</p> <p>Cohesión textual: no hay elementos de cohesión</p>	<p>Coherencia global: el discurso se centra en un tema concreto</p> <p>Coherencia lineal: las ideas están inconexas</p> <p>Cohesión textual: recurrencia léxica y elipsis</p>	<p>Coherencia global: el discurso se centra sobre un tema concreto</p> <p>Coherencia lineal: no hay secuencia I-T-C</p> <p>Cohesión textual: elipsis y recurrencia sintáctica.</p>	<p>Coherencia global: el discurso tiene un tema en el que se basa</p> <p>Coherencia lineal: hay breve secuencia I-T-C</p> <p>Cohesión textual: elipsis, recurrencia léxica y sintáctica</p>
Simón Nivel medio	<p>Coherencia global: no elabora un relato</p> <p>Coherencia lineal: ausencia de estructura coherente</p> <p>Cohesión textual: no usa elementos que doten de cohesión al discurso</p>	<p>Coherencia global: el discurso tiene un tema principal bien marcado</p> <p>Coherencia lineal: las ideas expresadas se relacionan entre sí y la estructura es correcta.</p>	<p>Coherencia global: el discurso se centra en un tema concreto</p> <p>Coherencia lineal: las ideas expresadas se relacionan entre sí</p> <p>Cohesión textual: recurrencia léxica y sintáctica</p>	<p>Coherencia global: el relato se centra en un tema</p> <p>Coherencia lineal: las ideas se relacionan entre sí, breve secuencia I-T-C</p>

		Cohesión textual: elipsis y recurrencia sintáctica		Cohesión textual: recurrencia sintáctica y léxica
Belén Nivel bajo	Coherencia global: el discurso no tiene un tema en el que basarse Coherencia lineal: no hay una estructura coherente Cohesión textual: no hay elementos de cohesión textual	Coherencia global: el discurso tiene un tema principal Coherencia lineal: las ideas expresadas están algo inconexas entre sí Cohesión textual: no hay elementos de cohesión textual	Coherencia global: hay un tema principal en el que se basa el discurso Coherencia lineal: las ideas se relacionan entre sí, aunque no se concluye el relato Cohesión textual: recurrencia léxica y sintáctica	Coherencia global: el discurso se basa en un tema concreto Coherencia lineal: las ideas se relacionan entre sí, hay secuencia I- T-C Cohesión textual: elipsis, recurrencia léxica y sintáctica
Héctor Nivel bajo	Coherencia global: no construye un relato como tal Coherencia lineal: no hay estructura típica de relato Cohesión textual: ausencia de elementos de cohesión	Coherencia global: el discurso no tiene un tema base Coherencia lineal: el discurso no se estructura en secuencias Cohesión textual: recurrencia sintáctica y léxica	Coherencia global: el discurso tiene un tema principal Coherencia lineal: el discurso no se estructura en secuencias Cohesión textual: recurrencia sintáctica	Coherencia global: existencia de tema principal Coherencia lineal: no hay secuencia y escasez de ideas Cohesión textual: recurrencia sintáctica

5.2.2.3 Resultados relativos al análisis de la superestructura de los relatos de la vida cotidiana

La evolución correspondiente a la superestructura de género se puede apreciar en la tabla, donde aparece el nombre de cada alumno y su avance en las diversas evaluaciones. (Véase tabla 25). A nivel general, se observan ciertos progresos en la muestra analizada. Estos cambios son más notorios en los alumnos de nivel alto y medio, puesto que han interiorizado la estructura propia del género discursivo. Cabe destacar que la mayoría de ellos no tenía un conocimiento previo acerca de esto, y con la ayuda de las preguntas de la investigadora han conseguido adquirirlo.

Las alumnas que pertenecen al nivel alto de desarrollo oral (Yumara y Pilar) consiguen avanzar en la construcción de sus relatos de un modo satisfactorio y efectivo, siendo capaces de profundizar en el argumento con detalles y descripciones más concretas.

Tanto Yumara como Pilar nombran a las personas, lugares y situaciones implicadas en su narración, lo cual aumenta notablemente la calidad de su discurso. Se observa que, a partir de la segunda sesión, es necesario realizar menos preguntas y aparece un orden cronológico correcto, lo cual indica una interiorización y comprensión de la secuencia.

Y: Bueno, he ido al parque con mis amigas y uno de los niños tenía un palo para matar a las cucarachas y mató a las cucarachas, le hizo a las cucarachas pum (Yumara, nivel alto; evaluación tres).

P: Y jugué un ratito con el paso y también busqué en la iglesia la vela y la encontré, era muy grande y muy gorda y me acosté y me dormí (Pilar, nivel alto; evaluación final).

Los alumnos que forman parte del nivel medio (Isaac y Simón) consiguen avances de manera muy lenta y pausada. Aun así, logran hacer uso de algunos rasgos característicos del género, como un correcto orden cronológico a la hora de narrar su experiencia. Este cambio es más notorio en Simón, ya que aparece después de la primera evaluación.

Isaac y Simón (nivel medio) comienzan la intervención sin ser capaces de elaborar un relato de manera autónoma, limitándose siempre a responder brevemente a las cuestiones que se le plantean. Sin embargo, en las últimas evaluaciones consiguen comentar momentos específicos de su día y las personas que le acompañaron en los mismos, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos:

I: Fui a una comunión (...) de mi prima (Isaac, nivel medio; evaluación tres).

S: Que mi madre estaba dormida pero ya se despertó para hacer la comida y después me dejó mi padre otra vez ver los dibujitos y después mi hermana tardó mucho (...) (Simón, nivel medio; evaluación tres).

Por su parte, los alumnos de nivel oral bajo (Belén y Héctor) nombran las personas que le acompañaron ese día, aunque sea de manera breve y concisa. Con el transcurso de las sesiones, se observa como Belén consigue mejorar señaladamente su expresión de género siguiendo un orden cronológico, aspecto que no alcanza a dominar su compañero Héctor.

Belén y Héctor (nivel bajo) tienen cierta dificultad a la hora de ordenar cronológicamente sus aportaciones y centrarse en un momento del día determinado. En ella, los cambios son visibles a partir de la segunda evaluación, cuando es capaz de relatar un acontecimiento de su día de un modo extenso y ordenado. En cambio, en él, se mantienen los mismos logros desde la segunda evaluación hasta la final, sin conseguir grandes cambios en su breve discurso.

B: Es que, cuando estaba en el parque me agarré allí arriba que como estaba el columpio roto agarré y después me soltó mi papi y salté yo solita (Belén, nivel bajo; evaluación tres).

H: Fui al Burguer King por la noche y jugué al fútbol de día (Héctor, nivel bajo; evaluación tres).

En conclusión, se puede decir que los alumnos en la última sesión no consiguen construir un relato de la vida cotidiana de un modo perfecto y elaborado, pero teniendo en cuenta sus conocimientos previos, el punto de partida y la edad de los sujetos, los resultados son satisfactorios, ya que los progresos más visibles tienen lugar en los niveles alto y medio.

Tabla 25

Análisis cruzado de la superestructura textual

SUPERESTRUCTURA	EVALUACIÓN 1 (INICIAL)	EVALUACIÓN 2	EVALUACIÓN 3	EVALUACIÓN 4 (FINAL)
Yumara Nivel alto	Nombra y describe a las personas y lugares del relato, no elabora un relato ordenado.	Elabora un relato haciendo una descripción de personajes y momentos, pero sin estructura de género.	Elabora un relato completo ordenado cronológicamente y con descripción de personajes y elementos. Ausencia de conclusión	El relato está correctamente ordenado y descrito con detalle, siguiendo la estructura I-T-C.
Pilar Nivel alto	Nombra a las personas y lugares implicados, no hay un relato que siga estructura de género.	Nombra personas y lugares, sigue un orden cronológico guiado por las preguntas realizadas, solo se limita a responderlas.	Construye un relato ordenado cronológicamente, describiendo situaciones y momentos concretos del día. Ausencia de conclusión del relato.	El relato lo construye de manera independiente y ordenado cronológicamente, con la secuencia correcta. Describe momentos concretos de su día con más detalle.
Isaac Nivel medio	Nombra lugares implicados, pero no hay un relato con estructura correspondiente al género.	Nombra personas, lugares y momentos concretos de su día, pero no hay un relato que siga un orden como tal.	Nombra personas y situaciones concretas de su día, pero no sigue el orden característico del género.	El breve relato cuenta con un orden cronológico y una breve secuencia I-TC. Descripción concisa de los personajes, guiado por las preguntas.
Simón Nivel medio	Nombra personas y lugares concretos, no elabora un relato de manera autónoma.	Nombra momentos, lugares y personas concretas, elabora un relato guiado por las preguntas donde se aprecia una estructura de género y un orden cronológico.	Nombra personas, lugares y momentos específicos de su día, el relato tiene un orden cronológico y está correctamente estructurado. Se aprecian grandes cambios en su narración.	El relato contiene personajes y momentos específicos del día. Se aprecia la estructura I-T-C propia del género. Orden cronológico bien estructurado
Belén Nivel bajo	Nombra vagamente a personas implicadas, pero no construye un relato solo responde brevemente las cuestiones planteadas sobre su día.	Nombra personas, lugares y momentos específicos de su día, construye un relato guiado donde hay ausencia de conclusión.	Nombra personas y situaciones de un modo más detallado, el relato no tiene conclusión, hay grandes mejorías en su discurso.	Nombra personas y momentos detalladamente, de una manera guiada consigue concluir el relato con un orden cronológico.

Héctor Nivel bajo	Nombra personas y lugares concretos, no construye un relato de género, solo responde las preguntas de manera concisa.	Nombra levemente personas y lugares implicados, sigue sin construir un relato de manera autónoma.	Nombre brevemente situaciones concretas que le han sucedido, no construye un relato como tal.	Nombra levemente personajes y lugares de su día, no construye un relato que siga la estructura correcta.
----------------------	---	---	---	--

5.2.3 Conclusiones generales según niveles de desarrollo oral

Así, tras haber hecho un recorrido general por las diversas adquisiciones que los alumnos han logrado, es interesante hacer una comparativa final de los progresos que han tenido lugar en cada uno de los niveles de desarrollo oral (alto/medio/bajo) en relación a las partes que componen el discurso (microestructura/macroestructura/superestructura).

Los alumnos que poseen un desarrollo oral alto (Yumara y Pilar) han obtenido mejores resultados en los ámbitos de la macro y superestructura, puesto que son capaces de organizar correctamente su discurso con el paso de las sesiones y nombrar los elementos del género. Esto se debe a que poseían una buena base en el nivel de la microestructura, y aunque han evolucionado en este aspecto, los cambios no han sido tan notorios como en los alumnos de otros niveles.

A nivel individual, es importante destacar el gran progreso producido por parte de Yumara (nivel alto) en relación a la superestructura de género, ya que consigue comprender la secuencia e interiorizarla de tal manera que construye un discurso como tal. Pilar (nivel alto) ha logrado también ciertos avances en este aspecto, consiguiendo nombrar momentos concretos de su día en orden cronológico.

Los alumnos que pertenecen al nivel medio de desarrollo oral (Isaac y Simón) progresan adecuadamente en el nivel correspondiente a la macroestructura, aunque sea de manera lenta y pausada, logran grandes avances en sus discursos. En cambio, la microestructura se ve estancada y con pocos cambios con el transcurso de las sesiones de evaluación.

Isaac (nivel medio) destaca por sus avances principalmente en la macroestructura, puesto que la microestructura muestra poca variación (léxico bastante pobre y repetitivo), y la superestructura mejora, pero de manera muy leve. Simón (nivel medio) logra perfeccionar visiblemente la superestructura de género, consiguiendo que su discurso sea más ordenado y comprensible para el receptor.

La muestra de nivel oral bajo (Belén y Hugo) no evoluciona de manera paralela, mientras que Belén consigue mejorar todos los aspectos de su discurso de manera eficiente y productiva, Héctor no consigue hacer grandes cambios en su relato en ninguno de los niveles. Esto se debe a que, como se ha comentado anteriormente, él se ha caracterizado por ser un alumno con poco interés por las actividades propuestas, y siempre bastante disperso a la hora de realizar las evaluaciones.

Como conclusión, se puede apreciar la gran diferencia existente entre los tres niveles orales, e incluso entre alumnos pertenecientes a un mismo nivel. Cada sujeto ha evolucionado de una manera diferente en los diversos aspectos del lenguaje, siempre con su propio ritmo y actitud por aprender. Es interesante poder hacer esta comparativa para así conocer la variedad de bagajes lingüísticos existentes y la forma en que estos evolucionan con la propuesta de intervención. Los cambios se ven influidos por variedad de factores, tales como el tiempo dedicado a las actividades, la predisposición de los alumnos y los intereses de cada uno de ellos. Todo esto es importante tenerlo en cuenta a la hora de realizar futuras investigaciones que tengan como objeto trabajar un género discursivo en educación infantil.

6 CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

6.1 Conclusiones

De manera general se puede afirmar que, tras la realización de este trabajo, los tres objetivos marcados inicialmente han sido alcanzados. Se ha llevado a cabo un diseño didáctico relacionado con un género discursivo específico, se ha puesto en práctica en un aula de educación infantil y se ha evaluado dando lugar a unos resultados concretos.

En primer lugar, el diseño de la propuesta de intervención ha sido elaborado para trabajar el género discursivo de relatos de la vida cotidiana, teniendo como base la teoría de la lingüística funcional sistémica y la metodología de scaffolding o andamiaje. Ambos aspectos han influido en el correcto diseño de la intervención, ya que sobre ellos se han asentado todas las sesiones y sus correspondientes actividades. Así, el diseño ha ido encaminado a acercar el género de una manera lúdica, motivadora y ajustada a las necesidades e intereses de los alumnos.

En cuanto al segundo de los objetivos planteados, se ha implementado la secuencia prevista en el aula de educación infantil de cinco años mediante seis sesiones de trabajo en las que el andamiaje ha permitido aumentar la dificultad de las actividades de una manera progresiva, para conseguir un trabajo autónomo por parte de los alumnos. Gracias a esta metodología se ha conseguido una óptima planificación de la propuesta en las diferentes fases señaladas por Rose y Martin (2012): deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente del género discursivo.

En relación al tercer y último objetivo, se ha logrado realizar una evaluación de los contenidos aprendidos por la muestra de alumnos. Esta evaluación se ha realizado en tres momentos clave: antes, durante y después de las sesiones de trabajo. El hecho de haber organizado las evaluaciones de esta manera ha sido un aspecto positivo, pues ha permitido conocer los conocimientos previos de los sujetos implicados y poder valorar su correspondiente evolución. Los resultados obtenidos han sido positivos, teniendo en cuenta las limitaciones encontradas, puesto que cada alumno a su propio ritmo ha mejorado su discurso oral en cuanto al género que nos compete.

Un aspecto relevante fue la motivación de los alumnos ante las tareas propuestas, ya que algunos niños no prestaban atención y esto se convertía en cierta desgana cuando se trataba de llevar a cabo las actividades en el aula. Además, en el momento de la evaluación se puede apreciar como estos mismos alumnos hacen pocos progresos con el paso del

tiempo, y se limitan a responder las preguntas de una manera rápida al no querer participar de manera activa en las entrevistas. Esto provoca una gran pérdida de información, porque con una mejora de la motivación, se conseguirían grandes resultados.

Por otro lado, la agrupación de los alumnos en el aula ha influido de manera positiva en esta intervención. Esto se debe a que la muestra seleccionada es la mitad del aula, al tener ésta una ratio de tan solo trece niños, lo que permite un trabajo personalizado e individualizado. Además, al ser las actividades de tipo grupal, es muy sencillo y ameno llevarlas a cabo con un número tan pequeño de alumnos.

A modo de conclusión, los objetivos han sido alcanzados en mayor o menor grado, dando lugar a resultados positivos y que pueden servir como base a la hora de extrapolar este proyecto a alumnos de diversos contextos, edades y niveles lingüísticos.

6.2 Limitaciones

Durante el desarrollo de esta intervención han aparecido diversas limitaciones que han dificultado su correcta implementación, influyendo de una manera negativa. Estos obstáculos han sido la escasez de tiempo para llevar a cabo la propuesta y el instrumento con el que se han recogido los datos de cada uno de los alumnos, la grabación de audio.

En primer lugar, el tiempo que se disponía para poner en práctica la intervención en el aula era los dos meses y medio que duraban las prácticas en el centro educativo, duración suficiente para realizar todas las sesiones en un espacio de tiempo bastante amplio. Sin embargo, por determinadas circunstancias relacionadas con la planificación de las sesiones y la programación de aula, el tiempo se vio reducido a una semana lectiva. Una semana no es una duración adecuada para obtener unos resultados óptimos en relación a las actividades planteadas con alumnos de estas edades, ya que necesitan más tiempo de asimilación de contenidos y afianzamiento del aprendizaje. Se hubiese necesitado bastante más tiempo para planificar con más antelación, y así, el resultado hubiese sido mucho más satisfactorio y realista.

En segundo lugar, otra de las limitaciones encontradas en este trabajo ha sido el instrumento con el que los datos se han sido recogidos para su posterior análisis. La grabación de audio tiene algunos puntos positivos, pues nos permite captar literalmente el discurso del alumno y reproducirlo tantas veces como sean necesarias. Además, podemos evaluar elementos suprasegmentales como la entonación y las pausas (Garayzábal y Codesido, 2015). En cambio, no recoge los aspectos no verbales que

aparecen durante sus relatos, lo cual no nos permite analizar el discurso de una manera completa, ya que estos nos aportarían datos bastante relevantes para la investigación realizada.

En conclusión, teniendo en cuenta las anteriores limitaciones, las sesiones y las evaluaciones han podido desarrollarse de manera efectiva, porque tal y como se ha mostrado en los resultados, se han conseguido ciertos avances en la muestra seleccionada. De este modo, los objetivos planteados en un principio se han logrado a pesar de las circunstancias encontradas y los alumnos se han mostrado muy motivados a la hora de aprender los conocimientos relacionados con el género en cuestión.

6.3 Implicaciones

Las limitaciones descritas en el apartado anterior no han impedido el correcto desarrollo de la intervención, aunque se establecen una serie de implicaciones para evitarlas con vista a una futura investigación relacionada con este ámbito educativo.

En primer lugar, en relación a la muestra obtenida, convendría tener la posibilidad extrapolarlo más allá de este centro educativo. Con esto nos referimos a que sería interesante aplicar este tipo de metodología y de actividades a otros centros con diferentes contextos y situaciones, para poder apreciar verdaderamente el alcance de esta propuesta de intervención. De este modo, se conseguirían resultados más específicos que ayudarían a comprender qué tipo de secuencia debe seguirse y las posibles modificaciones a realizar.

Por otro lado, también sería conveniente realizar una planificación más amplia que permitiese a los alumnos familiarizarse de mejor manera con el género propuesto, ya que en un periodo tan breve de tiempo es complicado poder comprobar la eficacia que han tenido las actividades sobre sus conocimientos acerca del tema. Además, las sesiones convendría realizarlas más espaciadas en el tiempo y no tan cercanas unas de otras, para así dar cabida a la interiorización de los contenidos a evaluar por parte de la investigadora.

En cuanto al instrumento de recogida de datos, lo más adecuado sería utilizar uno que recogiese los gestos y acciones de los alumnos implicados, puesto que esto nos daría más información para poder evaluar de una manera más completa y exhaustiva. Aunque es posible que, con el uso de una cámara de video los alumnos se sintieran algo cohibidos al principio, pero con el paso de las sesiones y evaluaciones se acostumbrarían a ello.

Por último, cabe destacar la importancia de seleccionar un lugar y momento adecuado para las diferentes evaluaciones que tienen lugar, ya que influirán de una manera relevante

en los resultados obtenidos. Se recomienda usar un momento del día donde los alumnos se encuentren receptivos y dispuestos a colaborar con la investigadora en todo momento, puesto que la primera de las evaluaciones tuvo lugar en la asamblea con los demás alumnos del aula y esto perjudicó la atención de todos los allí presentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres & other 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
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Gleason, J., Ratner, N., López, Y. & González, J. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall Pearson Educación.
- Guzmán Simón, F., Navarro Pablo, M., & García Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en educación infantil: conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Manual. Madrid: Pirámide.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Garayzábal, E. & Codesido, A. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Johns, A.M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41, pp. 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* (pp. 124-155). London: Cassel.
- Rose, D. & Martín, J. (2012). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Pirámide.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14(4), pp. 504–554.

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 evaluación inicial

Yumara (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- ¿Qué has hecho en Semana Santa?
2	Yumara		- He ido al campo.
3	Investigadora		- ¿Y cómo era ese campo?
4	Yumara		- Había gatos.
5	Investigadora		- ¿Con quién has ido al campo?
6	Yumara		- Con mi hermano y con mis abuelos y con mi madre.
7	Investigadora		- Muy bien, ¿y qué cenaste ayer?
8	Yumara		- Espaguetis con tomatito y tuve una pesadilla.
9	Investigadora		- No me digas... ¿Qué pasaba?
10	Yumara		- Es de un capítulo de una serie que yo veo, y... yo le preguntaba cosas a personas que desconocía y una que se llamaba Teresa me estaba intentando decir el nombre de uno que se llamaba Sami y yo no me acuerdo de su nombre y tenía miedo.
11	Investigadora		- Vaya... no pasa nada, ya os dije que el secreto de las pesadillas es abrir los ojos. Muchas gracias.

Pilar (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- ¿Qué has hecho en Semana Santa?
2	Pilar		- He visto los pasos y he ido a la Isla Mágica.
3	Investigadora		- Oh... ¿y con quién has estado?
4	Pilar		- Bien
5	Investigadora		- No... con quién has ido a Isla Mágica, a la Semana Santa, a los pasos...
6	Pilar		- Con mi hermana, mi padre y mi madre.
7	Investigadora		- Qué bien... ¿y te lo has pasado bien?
8	Pilar		- Sí
9	Investigadora		- ¿Y te hubiese gustado hacer otra cosa que no has hecho? ¿Has ido al parque?
10	Pilar		- No, pero me gustaría.
11	Investigadora		- ¿Algo más que me quieras contar que hayas hecho así superguay?
12	Pilar	Niega con la cabeza	
13	Investigadora		- Como estamos trabajando la alimentación sana, ¿Qué cenaste ayer?
14	Pilar		- Ayer... puré

15	Investigadora		- ¿Puré de qué?
16	Pilar		- De papas
17	Investigadora		- ¿Y algo más? ¿Tomaste alguna fruta?
18	Pilar		- Sí, manzana.
19	Investigadora		- Muy bien, gracias.

Isaac (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- ¿Qué has hecho en Semana Santa?
2	Isaac		- Ver pasos
3	Investigadora		- Y qué es lo que más te ha gustado de los pasos?
4	Isaac		- Los nazarenos
5	Investigadora		- Qué bien... Bueno y cuéntame qué te ha pasado esta noche
6	Isaac		- Que fui a beber agua y después vomité y también en mi cama tenía mocos y tos
7	Investigadora		- ¿Y te encuentras mejor? ¿Cenaste algo ayer que te sentó mal?
8	Isaac		- Arroz
9	Investigadora		- ¿Arroz? Vaya... ¿Y quieres contarme algo más?
10	Isaac		- Sí
11	Investigadora		- Dime
12	Isaac		- Que me he quedado a dormir en casa de mi prima

13	Investigadora		- ¿Ayer?
14	Isaac		- Cuando tenía vacaciones
15	Investigadora		- ¿Y te gusta mucho quedarte en casa de tu prima?
16	Isaac		- Sí, porque tiene muchos juguetes.
17	Investigadora		- Muy bien campeón.

Simón (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame, ¿qué has hecho en Semana Santa?
2	Simón		- He visto los pasos en mi casa
3	Investigadora		- ¿En la tele?
4	Simón		- No, en mi casa de verdad
5	Investigadora		- Pero lo habrás visto desde una terraza...
6	Simón		- No, es que me he bajado con mi abuela, mi hermana y mi tita a ver el paso.
7	Investigadora		- Ah... ¿El que fuimos a visitar con el colegio?
8	Simón		- Eh... ese no, otro.
9	Investigadora		- Ah, bien...

10	Simón	- Es que vi uno en mi casa de Alcalá y otro en mi casa de aquí.
11	Investigadora	- Muy bien, ¿y qué más cositas has hecho?
12	Simón	- He ido al parque y he jugado con mi amigo Alejandro
13	Investigadora	- ¿Y quién es Alejandro? Yo no lo conozco
14	Simón	- Es un niño que tiene un padre que es amigo de mi padre.
15	Investigadora	- Qué bien, todos amigos... ¿Y a qué juegas con él?
16	Simón	- A las pistolas y al juego del pilla pilla
17	Investigadora	- Uy... eso de las pistolas no me gusta... ¿y qué cenaste ayer?
18	Simón	- Macarrones
19	Investigadora	- ¿Y has tenido pesadillas?
20	Simón	- Sí, que un payaso le hacía daño a mi madre.
21	Investigadora	- Vaya... bueno abres los ojos y ya está.

Belén (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- ¡Qué bonita es la pulsera que me has enseñado esta mañana!
2	Belén		- Sí
3	Investigadora		- ¿Quién te la ha hecho?
4	Belén		- Me la he hecho yo en el aula matinal.
5	Investigadora		- Es preciosa, cuéntame qué has hecho en Semana Santa
6	Belén		- He visto a mi hermana
7	Investigadora		- Anda qué bien... ¿ella vive cerca?
8	Belén		- Sí
9	Investigadora		- ¿Y cómo se llama tu hermana?
10	Belén		- Mari
11	Investigadora		- Tú vas a verla porque la quieres mucho, ¿verdad?
12	Belén		- Sí, mucho.
13	Investigadora		- Estupendo

Héctor (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- ¿Me cuentas qué has hecho en Semana Santa?
2	Héctor		- He ido a Valladolid
3	Investigadora		- ¿A Valladolid? ¿Y qué has hecho allí?
4	Héctor		- He ido al campo de fútbol a ver el Sevilla
5	Investigadora		- Ay... eres sevillista... ¡yo también!
6	Héctor		- Sí, voy a todos... todos los campos
7	Investigadora		- Es que tu padre es muy sevillista, ¿verdad?
8	Héctor		- Sí, mucho
9	Investigadora		- Cuéntame, ¿qué cenaste ayer?
10	Héctor		- Huevo frito
11	Investigadora		- Muy bien, ¿algo más que me quieras contar?
12	Héctor		- Ya mismo me voy de crucero.

13	Investigadora		- Ah... que te vas de crucero... y eso de crucero, ¿qué es?
14	Héctor		
15	Investigadora		- Un barco - ¿Y qué pasa en el barco?
16	Héctor		- Va a haber un parque
17	Investigadora		- ¿Dentro del barco? Entonces el barco tiene que ser grande...
18	Héctor		- Sí, mucho.
19	Investigadora		- Muy bien.

Anexo 2. Transcripciones evaluación 2

Yumara (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Dime, ¿qué hiciste ayer después del cole?
2	Yumara		-Eh... me fui... me fui a mi casa a abrirle la puerta a mis perros
3	Investigadora		- ¿A abrirle qué?
4	Yumara		- La puerta a mis perros
5	Investigadora		- Ah... La puerta
6	Yumara		- Que le dejamos encerrados porque... porque tenemos un perro pequeño y le dejamos encerrado y nada más que sale pues nada más que sale... me caga, no entiendo por qué.
7	Investigadora		- Anda... ¿se hace caca fuera de casa o en casa?
8	Yumara		- Dentro de casa
9	Investigadora		- Dentro de casa... Anda
10	Yumara		- Tenemos otro que es superbueno que no hace nada en casa, lo hace todo fuera.
11	Investigadora		- Porque ya ha aprendido que la caca se hace fuera
12	Yumara		- Sí, pero es que el malo es un bebote, es un bebé, un bebé. Pero el mayor ya tiene... ya tiene años
13	Investigadora		- Sí, ¿es mayor? Es viejecito, ¿no?
14	Yumara		- No, tiene un año
15	Investigadora		- Ah... entonces no es tan mayor
16	Yumara		- Sí, pero el otro es más gordo que el otro
17	Investigadora		- ¿Y qué cenaste ayer?

18	Yumara		- Eh... tortilla
19	Investigadora		- Tortilla de papas, ¿no?
20	Yumara		-Francesa
21	Investigadora		- Ah, francesa... ¿Y alguna cosa que me quieras contar de ayer que te haya pasado así curiosa?
22	Yumara		- Pues fui a comprar.
23	Investigadora		- Fuiste a comprar... al supermercado
24	Yumara		- No, al MAS.
25	Investigadora		- Ah, al MAS, ¿fuiste con mamá?
26	Yumara		- Sí
27	Investigadora		- Ah muy bien

Pilar (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame, ¿qué hiciste ayer después del cole?
2	Pilar		-Eh... comer (risas)
3	Investigadora		- ¿Comer qué? ¿Qué comiste?
4	Pilar		- Eh... Puchero
5	Investigadora		- Anda... puchero, me encanta. Qué rico. ¿Dónde, en casa?
6	Pilar		- Sí, en casa.
7	Investigadora		-Muy bien, y después de eso, ¿qué pasó?
8			

9	Pilar		- Que jugué un rato a las barbies en mi cuarto.
10	Investigadora		- ¿Sola?
11	Pilar		- Con mi hermana
12	Investigadora		- Con tu hermana... muy bien. ¿Y te lo pasaste bien ayer?
13	Pilar		- Sí
14	Investigadora		- ¿Y después hiciste los deberes?
15	Pilar		- Eh... sí
16	Investigadora		- ¿Y qué cenaste?
17	Pilar		- ¿Por la noche?
18	Investigadora		- Claro, cenar es por la noche
19	Pilar		- Eh... puré
20	Investigadora		- Puré de...
21	Pilar		- De papas
22	Investigadora		- De papas... Vale, ¿y alguna cosa que me quieras contar de ayer que te haya pasado?
23	Pilar		- Eh... nada
24	Investigadora		- ¿Nada curioso?
25	Pilar		- Nada curioso

	Investigadora		- Eh... vale, muy bien.
--	---------------	--	-------------------------

Isaac (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame, ¿qué hiciste ayer después del cole?
2	Isaac		-Fui al dentista
3	Investigadora		- ¿Al dentista? Anda... ¿Y cómo te fue?
4	Isaac		- Bien, solo me miró la boca y ya está-
5	Investigadora		- Claro, eso no es nada. ¿Con quién fuiste?
6	Isaac		- Con mi mamá y mi papá, mi hermana tenía clases y no vino.
7	Investigadora		-Ah, ¿porque tu hermana es más pequeña o más grande que tú?
8	Isaac		- Más grande, tiene doce.
9	Investigadora		- ¿Ah, y qué cenaste ayer?
10	Isaac		- Ayer... puchero
11	Investigadora		- ¿Algo más que me quieras contar de ayer?
12	Isaac		- Mmm...
13	Investigadora		- ¿Estás mejor de la barriga?
14	Isaac		- Eh... sí... También bajé un rato a la calle.
15	Investigadora		- ¿Con los amigos?
16	Isaac		- No, no había nadie
17	Investigadora		- ¿Bajaste con mamá o con papá? O con los dos... - Con los dos, y después fui a recoger a mi madre, ay a mi... a mi hermana

18	Isaac		- ¿Al instituto?
19	Investigadora		- Sí
20	Isaac		- Muy bien
21	Investigadora		

Simón (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame, ¿qué hiciste ayer después del cole?
2	Simón		-Eh... fui al cumple, fui al cumple de la Lola
3	Investigadora		- De Lola de la clase, ¿no?
4	Simón		-Sí
5	Investigadora		- ¿Y dónde fue el cumple?
6	Simón		- En el Burguer King
7	Investigadora		- Anda, ¿y qué comiste?
8	Simón		- Una hamburguesa
9	Investigadora		- ¿Y le regalaste algo a Lola por su cumple?
10	Simón		- Una muñeca que... una muñeca princesa que que le gustaba de los dibujitos
11	Investigadora		- Una princesa... ¿Y fueron muchos niños de la clase?
12	Simón		- Eh, Sergio, Lidia y Sara no fueron y Pedro no estaban
13	Investigadora		- ¿Y alguna cosa que me quieras contar de ayer?

14	Simón		-No me pasó nada
15	Investigadora		- ¿No te pasó nada importante? ¿Qué hiciste después del cumple?
16	Simón		- Fui a casa
17	Investigadora		- ¿Y qué hiciste en casa?
18	Simón		-Es que me dormí en el en el coche y mi madre me ha traído a la cama.
19	Investigadora		- Ah, no te acuerdas entonces, estabas dormido, ¿no? Muy bien.

Belén (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame, ¿qué hiciste ayer?
2	Belén		-Pues estaba en un cumple
3	Investigadora		- En un cumple
4	Belén		- De Lola, le di el regalo, pero me volví con la mamá de Víctor.
5	Investigadora		- ¿Qué le regalaste a Lola?
6	Belén		-Pues una ropita y un... y un paquetito que es de un hada, y mi mamá me ha regalado también uno
7	Investigadora		-Para ti... qué suerte, ¿y qué cenaste ayer en el cumple?
8	Belén		- Pues tarta no me daba gana, hamburguesa y patatas y zumo.
9	Investigadora		- ¿Y alguna cosa de ayer que me quieras decir que te haya pasado?

10	Belén		- Pues que estaba en el parque con un yoyó del cumple. Tenía más cosas, un unicornio así y... una cosa... que hace luces por la noche
11	Investigadora		- Estabas en el parque con un yoyó, un unicornio y una cosa que hace luces, ¿no?
12	Belén		- Sí, pero no me acuerdo qué era.
13	Investigadora		- ¿No te acuerdas del nombre?
14	Belén		- No
15	Investigadora		- ¿Una linterna?
16	Belén		-Sí, pero hay una... una linterna de un juguetito
17	Investigadora		- Una linterna de juguete, muy bien.

Héctor (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- A ver, cuéntame qué hiciste ayer.
2	Héctor		-Ayer he jugado al parque, estaba en el parque.
3	Investigadora		- Has estado en el parque ayer, ¿con quién?
4	Héctor		- Con mi amigo Javier
5	Investigadora		- Ah... ¿Javier el de la clase?
6	Héctor		- Sí
7	Investigadora		-Ah... Qué bien, ¿a qué jugasteis?
8	Héctor		-Al pilla pilla

9	Investigadora		- ¿Y te lo pasaste bien con él?
10	Héctor		- Sí, me lo pasé pipa
11	Investigadora		- ¿Qué te hubiese gustado hacer ayer?
12	Héctor		- Nada, solo he jugado una vez a la play
13	Investigadora		- ¿Y qué cenaste ayer?
14	Héctor		- Salchichas
15	Investigadora		- Salchichas, qué ricas... ¿Alguna cosa que me quieras contar que hayas hecho ayer también?
16	Héctor		- He ido a casa y he jugado con mis juguetes
17	Investigadora		- Muy bien, muchas gracias Héctor

Anexo 3. Transcripciones evaluación 3

Yumara (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Yumara, ¿qué hiciste ayer que no hubo cole?
2	Yumara		-Pues... eh... fui al campo de mis abuelos y allí conocí a unas amigas
3	Investigadora		- ¿Y qué hiciste después?
4	Yumara		- Después me fui a dar una vuelta con mis amigas eh... en bici
5	Investigadora		- Anda, qué guay, ¿y qué más?
6	Yumara	Gesticula señalando el tamaño	- Nos fuimos al parque allí nos encontramos tres cucarachas, pero unas cucarachas de estas así gordas y después salimos todas ahí... salimos todas en bici eh... y nos encontramos con unos niños que la niña pequeña de tres años le cogía por aquí y le hacía pum, y encima era de tres años. No tenía ni tres, no tenía ni cuatro, no... tenía tres nada más y le cogía por aquí, le pegaba y cuando le pegaba lo cogía y le hacía en el cuello pum y al suelo
7	Investigadora		- ¿Y con qué personas estuviste ayer?
8	Yumara		- Eh... con mi abuelo, con mi abuela, con mi padre, con mi madre y con mis tíos.
9	Investigadora		- Qué bien, ¿alguna cosa que no hiciste ayer y que te hubiese gustado hacer?
10	Yumara		- Sí
11	Investigadora		- ¿El qué?
12	Yumara		- Eh... ir al parque
13	Investigadora		- Ah... te hubiera gustado ir al parque.

14	Yumara	Gesto de golpear	- Bueno, he ido al parque con mis amigas y uno de los niños tenía un palo para matar a las cucarachas y mató a las cucarachas, le hizo a las cucarachas pum
15	Investigadora		- Anda... muy bien Yumara

Pilar (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Pilar, cuéntame qué hiciste ayer, que ayer no hubo cole.
2	Pilar		-Eh... me fui a la playa, me quedé dos días y fui a la piscina y el mismo día de la playa pues jugué en la arena con mi tito José y con mi primo chico y había una medusa, una medusa en el agua no, afuera del agua no picaba porque estaba muerta se enterró y ya no la vi más. Pero era mala la medusa.
3	Investigadora		- ¿Sí? ¿Por qué?
4	Pilar		- Porque las medusas pican. Y fui también a comprarme...chuches
5	Investigadora		- Anda
6	Pilar		-Y después por la noche me fui, me vestí y me fui para abajo y gané un baile de sevillanas, me dieron unas gafas de sol
7	Investigadora		- Madre mía, qué suerte... entonces bailaste tela de bien
8	Pilar		- Sí
9	Investigadora		- ¿Y cómo te sentiste cuando estabas en la playa?

10	Pilar		- Bien, y en la piscina me compré un montón de chuches y me fui a la grande y me tiré por un tobogán
11	Investigadora		- Qué bien, ¿alguna cosa de ayer que me quisieras contar también?
12	Pilar		- Eh... me bañé en la piscina
13	Investigadora		- Qué bien, en la piscina y en la playa, qué suerte
14	Pilar		- Y ayer fui mi cumple y mi regalaron un cubo de arena. Y después antes de irme a la playa fue mi cumple y lo celebré en un parque de bolas y me regalaron un montón de cosas, una caja con luces...
15	Investigadora		- Qué suerte, muy bien Pilar.

Isaac (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Isaac, ¿qué hiciste ayer que no hubo cole?
2	Isaac		-Fui a una comunión
3	Investigadora		- Fuiste a una comunión, ¿de quién fue la comunión?
4	Isaac		- De mi prima
5	Investigadora		-¿Y qué paso en la comunión? Cuéntame
6	Isaac		- Había juegos
7	Investigadora		- Había juegos, ¿y qué más?
8	Isaac		- Fui a un bar y jugué al escondite
9	Investigadora		- ¿Muy bien, y con quién estuviste ayer?

10	Isaac		- Con mi abuela, con mi tita y con mi prima mayor
11	Investigadora		- Muy bien, ¿y alguna cosa que te hubiese gustado hacer ayer y no pudiste hacer?
12	Isaac		- Sí, jugar al fútbol
13	Investigadora		- Te hubiese gustado jugar al fútbol, ¿no?
14	Isaac		- Sí
15	Investigadora		- ¿Alguna cosa que me quieras contar de ayer que te pasó?
16	Isaac		- No
17	Investigadora		- Vale

Simón (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame, ¿qué hiciste ayer? Porque ayer no hubo cole, ¿qué hiciste?
2	Simón		-Eh... me quedé en casa viendo un poquito la tele y dejé a mi padre ver el fútbol y lo vio mucho rato.
3	Investigadora		- ¿Y qué pasó después?
4	Simón		-Que mi madre estaba dormida pero ya se despertó para hacer la comida y después me dejó mi padre otra vez ver los dibujitos y después mi hermana tardó mucho porque estaba en otro sitio y no volvió, pero al final si volvió y me bañé y comí y me dormí.
5	Investigadora		- Muy bien Simón, ¿y alguna cosa que te hubiese gustado hacer ayer y que no pudiste hacer?
6	Simón		- Pues me quedé dibujando
7	Investigadora		

8	Simón		- ¿Pero te hubiese gustado hacer otra cosa?
9	Investigadora		- También jugué con mis playmobil
10	Simón		- Muy bien, ¿con qué personas estuviste ayer entonces?
11	Investigadora		- Con mi padre con mi madre y yo.
12	Simón		- ¿Alguna otra cosa que me quieras contar?
13	Investigadora		- No
			- Vale, muy bien

Belén (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Belén qué hiciste ayer, el día que no hubo cole, porque ayer no hubo cole.
2	Belén		-Es que mi papá tenía un amigo, me ha ido también a su casa, tenía un perro y un gato y jugué un poco con el perro y tenía un sofacito que se movía y allí vi los dibujos con el móvil de mi papi y después fui a fuera jugué y después me he ido a comprar un regalo y me fui para fuera pero mi mamá estaba dentro y después una amiga mía le llamé para ir a su casa pero no podía porque se ha ido a la playa.
3	Investigadora		- Ah, tu amiga se había ido a la playa, ¿y con qué personas estuviste ayer?
4	Belén		-Pues... con mi papá y ya está
5	Investigadora		- Ah, vale, ¿y alguna cosa que te hubiese gustado hacer ayer y no pudiste hacer?
	Belén		

6	Investigadora		-Que no podía hacer... es que, cuando estaba en el parque me agarré allí arriba que como estaba el columpio roto agarré y después me soltó mi papi y salté yo solita
7	Belén		-Ah... qué chulo, muy bien, ¿alguna cosa importante de ayer que me quieras contar también?
8	Investigadora		- Sí
9	Belén		- ¿Qué?
10	Investigadora		- Pues que mi papi no podía coger a mi amigo
11	Belén		- ¿Qué tu padre no podía recoger a tu amigo?
12	Investigadora		- Porque mi mamá se había llevado el coche
13			- Muy bien

Héctor (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- A ver, cuéntame qué hiciste ayer, el día que no hubo cole
2	Héctor		-He ido a jugar al fútbol y he ido al Burguer King por la noche
3	Investigadora		- Jugaste al fútbol por la noche
4	Héctor		- No, porque fui al Burguer King por la noche y jugué al fútbol de día
5	Investigadora		- Ah, al Burguer King fuiste por la noche
6	Héctor		- Sí, y ya está porque es que ya era muy tarde
7	Investigadora		-Claro, ¿oye y que me han contado que has ganado un trofeo? Cuéntame, ¿de qué ha sido el trofeo?
8	Héctor		- De un plato

9	Investigadora		- ¿De un plato? Pero ¿por qué te han dado ese trofeo?
10	Héctor		- No sé... porque era un partido especial
11	Investigadora		- Ah... que ha sido por jugar al fútbol
12	Héctor		- Sí
13	Investigadora		- ¿Y alguna cosa que te hubiese gustado hacer ayer y no pudiste hacer?
14	Héctor		- No
15	Investigadora		- ¿Con quién estuviste ayer?
16	Héctor		- Con Javier
17	Investigadora		- Muy bien, ¿algo más que me quieras contar?
18	Héctor		- No
19	Investigadora		- Vale

Anexo 4. Transcripciones evaluación 4

Yumara (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Yumara, ¿qué hiciste ayer?
2	Yumara		-Pues fui al campo de mis abuelos y un águila se puso en la carretera, era muy grande y después cuando se fue
3	Investigadora		-Cuando se fue...
4	Yumara	Gesticula señalando el tamaño	- Cuando se fue nosotros seguimos conduciendo hasta que llegamos al campo de mis abuelos y aparcamos y nos fuimos, me llevé un castillo porque ellos tienen un campo nuevo, pero no solo de ellos, tiene muchas más personas, y yo allí me hice dos amigas nuevas eh... una se llamaba Aurora y la otra no me acuerdo
5	Investigadora		- Bueno
6	Yumara		- Y aparte de eso no me acuerdo de más - Estuviste en el campo de tus abuelos entonces, ¿no?
7	Investigadora		- Sí
8	Yumara		- ¿Todo el día?
9	Investigadora		- Sí, eh... no no, todo el día no, nos fuimos bueno cuando llegamos a mi casa porque nosotros vivimos en Sevilla, no vivimos allí, y las amigas que yo conocí pues viven aquí y allí hay un colegio muy cerca y a ese colegio van, una estaba en segundo y otra estaba en primero
10	Yumara		- Muy bien, ¿entonces viniste a Sevilla por la noche?
11	Investigadora		- (asiente con la cabeza)
12	Yumara		- ¿Y en casa qué hiciste?
13	Investigadora		

14	Yumara		- En casa pues cené, no me lavé los dientes
15	Investigadora		- ¿No cenaste no? Me lo dijiste antes...
16	Yumara		- Sí cené, sí cené, pero es que no me lavé los dientes porque no me quedaba pasta, la pasta que me quedaba no echaba, echaba una mijita nada más
17	Investigadora		- Ah...
18	Yumara		- Y con una mijita nada más, nada más que echaba un poquito, eso nada más que lo refriegas por la boca y eso no hace ni espuma ni nada, porque la que yo tengo no hace espuma
19	Investigadora		- ¿Alguna otra cosa que me quieras contar?
20	Yumara		- Eh... ni una

Pilar (nivel alto)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Pilar, ¿qué hiciste ayer?
2	Pilar		-Ayer... cené y me fui a la cama (risas)
3	Investigadora		- ¿Y qué pasó? ¿No pasó nada más?
4	Pilar		- Y jugué un ratito con el paso y también busqué en la iglesia la vela y la encontré, era muy grande y muy gorda y me acosté y me dormí
5	Investigadora		- Muy bien... ¿con quién estuviste ayer?
6	Pilar		-Ayer... con mi prima Ainara y yo la he cogido
7	Investigadora		- ¿Y alguna cosa que me quieras contar de ayer que te haya pasado que tú digas uy... se lo tengo que contar a la señora Fátima?
8	Pilar		- Eh... dibujé

9	Investigadora		- Dibujaste...
10	Pilar		- Sí... y jugué con mi caballo y me monté en el caballo
11	Investigadora		- Muy bien, ¿alguna cosa que te hubiese gustado hacer ayer?
12	Pilar		- Jugar con el caballo y coger a mi prima Ainara
13	Investigadora		- Que te hubiese gustado hacer y no hiciste...
14	Pilar		- Ah, pues jugar con las barbies...
15	Investigadora		- Muy bien, ¿alguna cosa más?
16	Pilar		- Pintar en mi pizarra gigante
17	Investigadora		- Vale
18	Pilar		- Y jugar al baloncesto y contar cuentos
19	Investigadora		- ¿Cómo te sentiste ayer?
20	Pilar		- Bien
21	Investigadora		- Vale, muchas gracias Pilar
22	Pilar		- De nada

Isaac (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Isaac, ¿qué hiciste ayer?
2	Isaac		-Fui a una comunión
3	Investigadora		- ¿Fuiste a una comunión?
4	Isaac		- Sí, y había cacharros para jugar y también fui a un bar y una iglesia a un de esto para comer y después me fui para mi casa
5	Investigadora		- ¿Y qué hiciste en casa?
6	Isaac		- Pues comí y me fui a dormir
7	Investigadora		- Muy bien, ¿con quién estuviste ayer pasando el día?
8	Isaac		- Con mi padre con mi madre y con mi hermana y con una prima
9	Investigadora		- Muy bien, ¿alguna cosa que me quieras contar?
10	Isaac		- Mi prima Noah
11	Investigadora		- Tu prima Noah... ¿alguna cosa que me quieras contar de ayer?
12	Isaac		- No
13	Investigadora		- ¿No? Vale

Simón (nivel medio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame, ¿qué hiciste ayer?
2	Simón		-Eh... me quedé en casa y me quedé en casa después vi la tele un ratito y me fui a la calle
3	Investigadora		- Muy bien a la calle donde

4	Simón		- A la plaza
5	Investigadora		- ¿Con quién?
6	Simón		- Con mi hermana, mi madre y mi padre
7	Investigadora		- ¿Y qué estuviste haciendo allí?
8	Simón		- Eh... pues estaba jugando con la amiga de mi hermana que se llama Laura
9	Investigadora		- Mmm... ¿y cómo te sentiste?
10	Simón		- Bien
	Investigadora		- ¿Estuviste mucho rato?
11	Simón		- No tanto, me fui a mi casa a comer a dormir y a bañarme
12			
13	Investigadora		- Vale, muy bien, ¿alguna cosa que quieras contarme que te pasó ayer?
14	Simón		- No
15	Investigadora		- ¿Nada?
16	Simón		- No
17	Investigadora		- ¿Seguro?
18	Simón		- Sí
19	Investigadora		- Vale

Belén (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Belén, ¿qué hiciste ayer?
2	Belén		-Pues estaba en casa con mi papá y después fuimos al parque con mi mamá y me compró un helado pero yo quería de sandía pero como es que no había mi madre compró de chocolate, yo quería de chocolate blanco pero como lo ha elegido Ylenia y David y yo comí el negro negro y también nos tomamos entero un caramelito y se me escapó y me dio otro, se terminó y después ya está.
3	Investigadora		- ¿Y ya está? ¿Y qué pasó después del parque? ¿Dónde fuiste?
4	Belén		-A casita con mi mamá y con mi papá a comer
5	Investigadora		- ¿Comiste en casa?
6	Belén		-Sí y después estuve esperando un ratito y me fui a una casa del amigo de mi papi tenía un perro y un gato
7	Investigadora		-Ah...muy bien, ¿alguna cosa importante que me quieras contar de ayer y no me hayas contado?
8	Belén		- Que mi gato está malita
9	Investigadora		- ¿Sí? ¿Por qué? ¿Qué le pasa?
10	Belén		Señala el brazo y el tamaño
11	Investigadora		- ¿Tan grande es ya?
12	Belén		- Es que come mucho
13	Investigadora Belén		- Hay que ver...

14			- Y cuando estoy en el váter ella viene, mira cuando estoy en el váter ella hace pipi (risas)
15	Investigadora		- (Risas) ¿Y con qué personas estuviste ayer entonces? Con mamá...
16	Belén		
17	Investigadora		- Mi mamá estaba al trabajo y mi papá conmigo
18	Belén		- Muy bien
19	Investigadora		- Y ya está
20	Belén		- ¿Alguna cosa más?
21	Investigadora		- No
			- Muy bien

Héctor (nivel bajo)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigadora	Sentada frente al profesor	- Cuéntame Héctor, ¿qué hiciste ayer?
2	Héctor		-Me he levantado y he ido al cole
3	Investigadora		- ¿Ayer?
4	Héctor		- Ayer... he ido al parque con Javier y he jugado... y también ha venido Simón
5	Investigadora		- Habéis jugado en el parque todos, ¿y con qué personas estuviste ayer además de Javier y Simón?
6	Héctor		- Y ya se hizo de noche
7	Investigadora		- ¿Sí? ¿En el parque?
8	Héctor		- Sí
9	Investigadora		- ¿Y te hubiese gustado hacer una cosa ayer...?
10	Héctor		

11	Investigadora		- No
12	Héctor		- ¿Nada?
13	Investigadora		- (niega con la cabeza) - ¿Me quieres contar algo más?
14	Héctor		- (niega con la cabeza)
15	Investigadora		- Vale