



Los géneros discursivos en
Educación Infantil: Una
intervención para la mejora
de la expresión oral.

Trabajo Fin de Grado-Curso 2015/2016

Nombre de la alumna: Alicia Ferreras Avilés

Titulación: Grado en Educación Infantil

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Tutor: Fernando Guzmán Simón

Resumen

El discurso oral es la base de toda comunicación humana. La escuela debe favorecer el desarrollo del discurso mediante el acercamiento de los géneros discursivos al aula. El trabajo con los géneros discursivos mediante un análisis de los mismos ayudará a los alumnos a desenvolverse en diferentes contextos y a ser más competentes en el ámbito lingüístico.

Esta propuesta pretende introducir los géneros discursivos en el aula de infantil mediante el desarrollo de sesiones de intervención didáctica donde se trabajan las estructuras textuales del género discursivo de la receta. La evaluación llevada a cabo está basada en un estudio de casos múltiples con varias unidades de análisis. Las diferentes unidades de análisis hacen referencia a los niveles de estructura textual del género discursivo.

El análisis de los datos permite concluir que es posible trabajar los géneros discursivos en el aula de infantil. Para que este trabajo tenga sus frutos es necesario llevarlo a cabo a través de una metodología adecuada donde se ofrezcan espacios en el aula para trabajar los géneros discursivos de forma motivadora. El trabajo mediante las estructuras textuales permite al alumno conocer los aspectos pragmáticos, estructurales y lingüísticos que caracterizan a un género discursivo.

PALABRAS CLAVES: Educación Infantil, desarrollo de habilidades, habilidades lingüísticas orales, análisis del discurso, géneros discursivos.

Índice

1. Justificación	4
2. Marco teórico	5
2.1. Aproximación al discurso	5
2.2. Niveles del análisis del discurso	8
2.3. Concepto de género discursivo	11
2.4. Tipos de discursos y géneros discursivos en el aula de Educación Infantil	13
2.5. Un género discursivo en Educación Infantil: la receta	15
2.6. Relación entre análisis del discurso crítico y el desarrollo del lenguaje en el aula	16
2.7. Estilo de interacción profesor-alumno	17
3. Objetivos	19
4. Marco metodológico	19
4.1. Diseño y tipo de investigación	19
4.2. Muestra	21
4.3. Procedimiento de recogida de información	22
4.4. Procedimiento de análisis de los datos	27
5. Propuesta de intervención	29
5.1. Contextualización	29
5.2. Objetivos de la intervención	30
5.3. Secuencia didáctica de la intervención	30
5.4. Cronograma de actividades	34
5.5. Resultados	34
5.5.1. <i>Resultados de la evaluación inicial de la comunicación oral</i>	34
5.5.2. <i>Resultados de la evaluación de la comunicación oral después de la intervención</i>	56
5.5.2.1. Resultados relativos al análisis de la superestructura de las recetas	56
5.5.2.2. Resultados relativos al análisis de la macroestructura de las recetas	58
5.5.2.3. Resultados relativos al análisis de la microestructura de las recetas	60
5.6. Discusión de los hallazgos	63
6. Conclusión	66
6.1. Conclusiones	66
6.2. Limitaciones	67
6.3. Implicaciones	68
7. Referencias bibliográficas	70
8. Anexos	72
8.1. Anexo I. Evaluación inicial	72
8.2. Anexo 2. Evaluación sesión	100

8.3.	Anexo 3. Evaluación sesión II.....	104
8.4.	Anexo 4. Evaluación sesión III.	108

1. Justificación

¿Se trabaja la expresión oral y la alfabetización en el aula de Educación Infantil? La situación actual del aula de Educación Infantil no favorece el desarrollo de la expresión oral de los alumnos y su alfabetización. El trabajo con estos aspectos es escaso. Esta falta de trabajo influye de forma directa en el desarrollo metalingüístico de los alumnos, lo que conlleva a problemas en sus discursos orales en el futuro. Es necesario que desde las aulas de infantil se trabajen estos dos aspectos tan importantes.

La elección de esta temática se debe al interés por conocer cómo se trabaja la expresión oral en el aula de Educación Infantil. Como indican muchos autores, el discurso está íntimamente relacionado con la sociedad, tanto que las relaciones sociales tienen lugar mediante el discurso. Por ello hay que favorecer su trabajo desde las aulas de infantil. Mediante un análisis del discurso, se pretende reflexionar para descubrir las necesidades de los alumnos en relación al desarrollo de su discurso oral.

Este trabajo pretende mejorar la comunicación oral de los alumnos respecto a un género discursivo, en este caso, las recetas. Es una forma de enriquecer el discurso oral de los alumnos y de mejorar su comunicación en las distintas situaciones sociales.

Se llevará a cabo una investigación en el aula mediante el desarrollo del género discursivo de la receta donde se observarán las carencias de los alumnos en relación al discurso oral. A lo largo de la investigación se realizarán sesiones de intervención con el fin de paliar las dificultades de los alumnos en relación a su expresión oral. Dicha investigación estará centrada en el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente, en el último nivel (5 años). Para realizar la investigación se tomará una muestra de 9 alumnos y alumnas entre 5 y 6 años.

Para llevar a cabo esta investigación es necesario indagar acerca del análisis crítico del discurso, de los géneros discursivos, del trabajo de los docentes en el aula respecto a la comunicación oral, la importancia que tiene la misma en el desarrollo del alumno, etc. Para ello, se tomará una muestra de diferentes autores que han investigado acerca de este tema.

2. Marco teórico

2.1. Aproximación al discurso

El discurso es parte de la vida social y, a la vez, un instrumento que crea la vida social. Consiste en una práctica social entre personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea de forma oral o escrita (Calsamiglia y Tusón, 1999). Para entender el discurso es necesario tener en cuenta los géneros. López (2014) establece que los géneros son nociones fundamentales ya que estos se sitúan siempre en un discurso, están vinculados a las distintas actividades humanas, son múltiples, heterogéneos y variables. Cutting (2002) establece una unión entre la pragmática y el discurso. Esto se debe a que ambas disciplinas destinan sus estudios al significado de las palabras dentro de un contexto. Desde el punto de vista discursivo, Calsamiglia y Tusón (1999) establecen que hablar o escribir es construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en relación con el contexto. Las personas tienen a su disposición un repertorio comunicativo formado por una o más lenguas, por variedades lingüísticas o por otros instrumentos de comunicación. En el momento de interactuar, la persona debe hacer uso de las opciones que ofrece la lengua (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas). Esa elección se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros. Cutting (2002) establece como uso de la lengua, el proceso en el que un emisor construye un mensaje que el receptor debe interpretar.

El discurso, como práctica social, es complejo y heterogéneo. Es complejo debido a los diversos modos de organización en que puede manifestarse, a los diversos niveles de los que consta su construcción así como a las diversas modalidades en las que se concreta (oral, escrita o iconoverbal). Por otro lado, la heterogeneidad lingüístico-discursiva está regulada por una serie de normas, reglas o principios de carácter textual y sociocultural que orientan a las personas a la construcción del discurso haciendo uso de las herramientas apropiadas al contexto de comunicación (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En la sociedad, se puede observar la existencia de una serie de grupos que tienen mayor acceso a diversos tipos de discurso público y al control sobre los mismos. Por ejemplo, los profesionales de la educación controlan el discurso académico, los periodistas el discurso de los medios, los profesionales de la sanidad los discursos médicos, etc., (Van Dijk, 1999). Todos los ámbitos de la vida social, sanidad, relaciones

laborales, justicia, comercio, generan prácticas discursivas. Estos ámbitos no funcionarían sin el uso de la palabra (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Con el fin de vincular el discurso con la sociedad y la desigualdad, Van Dijk (1999) establece diferentes niveles de análisis:

- a) Miembro de un grupo: en un discurso, la persona, se involucra tanto como alguien individual como miembro de un grupo, instituciones, etc. Esto influye en su discurso ya que, al pertenecer a un grupo o institución, están actuando según ese grupo o institución.
- b) Relaciones entre acción y proceso: Las acciones colectivas, como pueden ser reportajes de noticias o de un periódico, forman parte también de las actividades y procesos de los medios en la sociedad. Por ejemplo, escribir en una revista forma parte del proceso de producción de dicha revista.
- c) Contexto y estructura social: Las situaciones sociales que se dan en los medios de comunicación están dentro de un entorno social más grande como son las instituciones, sistema, circunstancias sociales. Un ejemplo de ello son las noticias. Las noticias no dependen solo del reportero, sino que, a mayor nivel, también depende del periódico o canal para el que trabaje, de las relaciones con la política, con el público, etc.
- d) Representaciones sociometales: Se trata de la dimensión mental o cognitiva. Aquello que el individuo expresa forma parte de él, de sus ideas, pensamientos, experiencias. Muchas veces, estas ideas o pensamientos son compartidas con un mismo grupo o contexto.

El contexto es considerado como la estructura a la que ha de adaptarse el discurso que queramos llevar a cabo. Es decir, para llevar a cabo un discurso adecuado en un determinado contexto, éste tiene que adaptar las propiedades de la situación social donde va a llevarse a cabo (Van Dijk, 1999).

El papel de los profesionales de la educación en la construcción del discurso es muy relevante. Éstos deben tener en cuenta la relación entre dichas variables nombradas anteriormente y el discurso. Se trata de facilitarle al alumno las herramientas necesarias para que lleven a cabo un discurso adecuado, ya sea de forma oral o escrita, en cualquier tipo de contexto; político, económico, social o cultural (Van Dijk, 1999).

Según H. Calsamiglia y A. Tuson (1999) existen diferentes disciplinas implicadas en el análisis del discurso. En relación a esta investigación se encuentran:

- a) Etnografía : desde esta perspectiva se plantea que la realidad social se construye, se crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en las que las personas se involucran en el día a día. La etnografía tiene como fin relacionar las interacciones comunicativas con la acción social. Dicha disciplina guarda una relación directa con el trabajo de investigación que se está llevando a cabo. Esto se debe a que se analizará la realidad social del discurso a través de las distintas situaciones o interacciones comunicativas que se darán a lo largo de las sesiones de intervención.
- b) Sociolingüística interaccional: este enfoque se ha utilizado para analizar las interacciones que se producen en todos aquellos ámbitos de la vida social en que quienes participan en los encuentros interactivos mantienen entre sí una relación desigual, ya sea porque pertenecen a dos culturas o porque pertenecen a diferentes grupos socioculturales. Dicha disciplina también tendría una relación directa con este trabajo de investigación ya que, como indica, los participantes de las distintas interacciones de la vida social mantienen una relación desigual entre sí.
- c) Psicolingüística: la interacción entre individuos es el motor de la adquisición y el desarrollo de la lengua. La especie humana no desarrollaría la capacidad del lenguaje si no viviera en sociedad. Esta línea está relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso. Las interacciones entre los alumnos y el análisis crítico del discurso son las mejores herramientas para que el alumno desarrolle su comunicación oral, necesaria para la vida en sociedad.

2.2. Niveles del análisis del discurso

Para analizar un género discursivo es necesario introducirse en el ámbito del género. Aunque el género discursivo este íntimamente relacionado con el contexto, también hay otras formas que nos ayudan a comprenderlo como escuchando a personas hablar, mediante internet, series de televisión, noticias, etc., (Cazden, 1991).

Para llevar a cabo el análisis crítico del discurso, Graciela Pardo (2012) establece dos niveles esenciales:

- a) Nivel micro-discursivo: son el conjunto de recursos y estrategias de los que se hace uso para construir un discurso. Dentro de este nivel podemos considerar las diferentes disciplinas que nos ayudan a describir lo que pretendemos expresar; la semiótica, la retórica o los aportes de la lingüística.
- b) Nivel macro-discursivo: pone en relación la estructura discursiva con la estructura social. Es decir, se trata de adaptar lo que queremos expresar al contexto donde lo vamos a llevar a cabo.

Kintsh y Van Dijk (1978) establecen que para analizar el discurso es necesario tener en cuenta las estructuras semánticas; superestructura, macroestructura y microestructura. La superestructura está formada por diferentes categorías gramaticales que dan lugar a una forma global del texto (Huerta y García Núñez, 2007). Estas estructuras globales, como afirma Van Dijk (1978), caracterizan a un tipo de texto. Existen diferentes tipos de textos según sus construcciones y sus funciones comunicativas y sociales. Este autor introduce un ejemplo de superestructura mediante la narración. La narración puede tratar de un tema determinado como puede ser un robo, pero, aunque el texto se articule bajo el tema global del robo, otra característica global es que se trata de una narración. Por lo tanto, una superestructura es una estructura narrativa independientemente del contenido del texto.

Calsamiglia y Tusón (1999), analizando el contenido del texto desde la perspectiva de Van Dijk (1977, 1978, 1980), establecen otro nivel de análisis denominado macroestructura. La macroestructura representa el tema de texto y constituye la síntesis de su contenido. Van Dijk (1977, 1978, 1980) propone la hipótesis de que existen dos niveles en la unidad textual; macroproposiciones, nivel global y microproposiciones, nivel local. El conjunto de microproposiciones da lugar a las macroproposiciones que, relacionadas entre sí, dan lugar a la unidad del contenido del texto. La macroproposición

de nivel más alto corresponde a lo que es la macroestructura del texto, lo que, a su vez, contribuye a dar coherencia al texto en su conjunto. Las macroproposiciones guardan relación con las unidades del texto como párrafos y títulos.

Huerta y García Núñez (2007) establecen que la macroestructura es aquel nivel del discurso mediante el que podemos observar la coherencia y cohesión que este posee. Calsamiglia y Tusón (1999) definen la cohesión como un concepto que se refiere a las relaciones particulares y locales que se dan entre los elementos lingüísticos, los cuales son fenómenos propios de la coherencia. Estas relaciones tienen la función de conectar y organizar un texto.

Por último, se hace referencia a la microestructura. La microestructura está compuesta por aquellos elementos lingüísticos visibles y materiales que proporcionan un orden interior al discurso. Estos elementos funcionan como enlaces intratextuales que establecen relaciones semánticas que necesita un texto para que pueda ser considerado como unidad de significación. La referencia fundamental de un texto son los elementos léxicos, los cuales introducen los temas. El léxico y sus combinaciones forman parte de las redes textuales. Otro elemento de la microestructura son las formas gramaticales (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Tabla 1

Niveles de estructura textual

Estructura textual	Niveles de la lengua	Descriptor del texto
Superestructura	Géneros escritores (cuento, carta, 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: la épica, la lírica y la dramática. A su vez, éstos se dividen en numerosos subgéneros literarios, como el cuento o la carta.

	Tipos de textos (narración, descripción, exposición...)	Los tipos de texto 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. Ésta 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	<p>Son los elementos lingüísticos que posibilitan al discurso evidenciar la coherencia del texto. Los mecanismos lingüísticos que lo posibilitan son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Recurrencia. Léxica, semántica, sintáctica, fónica. b) Sustitución. Uso de proformas (pronombres y adverbios) c) Elipsis. Son elementos recuperables por el contexto. d) Orden de los constituyentes oracionales. Tema o tópico; tema o comentario. e) Marcadores del discurso. Marcadores pragmáticos; marcadores de relaciones textuales o supraoracionales.

Microestructura	Nivel léxico (palabra)	Este nivel aborda el discurso 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: Tabla tomada de Guzmán, Navarro y García (2015).

2.3. Concepto de género discursivo

El concepto de género discursivo, según Calsamiglia y Tusón (1999) ha estado muy relacionado con el concepto de tipos de textos desde hace mucho tiempo. Su uso se ha extendido para clasificar gran parte de los productos culturales. Actualmente, se aplica también a las nuevas tecnologías, de las que surgen términos como géneros cinematográficos, referidos al cine, o de géneros televisivos, referidos a la televisión, o radiofónicos, referidos a la radio.

La primera clasificación de los géneros discursivos, tal y como apunta Calsamiglia y Tusón (1999) se debe a Aristóteles. Este filósofo plantea en su retórica que los discursos pueden ser forenses o jurídicos, deliberativos o políticos y epidícticos o de ocasión. Esta clasificación atiende a los discursos que se utilizaban en la vida pública de su tiempo. Estos discursos se llevaban a cabo de manera oral y delante de un público. Este criterio es fundamental para el estudio de los géneros discursivos ya que se debe tener en cuenta el ámbito donde se produce el género tomando consideración de la finalidad, los actores, los temas de ese ámbito, las formas verbales y no verbales.

Una de las preocupaciones de Bajtín (citado en Calsamiglia y Tusón, 1999) es la relación entre los usos lingüísticos y la vida social, la ideología y la historia. Esto lo lleva a considerar el concepto de género discursivo y el de estilo funcional y la relación entre ambos conceptos. Añade que, la existencia de un género se ve condicionada por los temas, la estructura interna, el registro utilizado y la relativa estabilidad de todo ello.

English (2011) establece una relación pedagógica entre el discurso y el lenguaje oral ya que considera que mediante el género nos acercamos a la comunicación. Esta relación no conlleva a que el concepto lingüístico de género haga referencia solo al discurso oral, sino que también se refiere al discurso no verbal. Para que tenga lugar un acto comunicativo, los hablantes eligen el género discursivo que más convenga según el contexto en el que se hallen. Un género discursivo es un enunciado verbal y no verbal (multimodal) que consta de unos aspectos pragmáticos, estructurales y lingüísticos que se adaptan al contexto en el que tiene lugar un acto comunicativo. Según Zayas (2012) cada género se relaciona con un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social concreta. Los hablantes seleccionan el tipo de género que van a utilizar de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar. Los géneros poseen unas formas típicas que reflejan las características de la interacción.

La enseñanza de los géneros es muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. Para trabajar un determinado género discursivo se necesita saber quiénes son los participantes y la relación que hay entre ellos, la finalidad de la interacción, el tema, el contexto, etc. (Zayas, 2012). Schleppegrell (2008) establece que los géneros discursivos pueden enseñarse de forma similar a un segundo idioma. Para la enseñanza de estos géneros es necesario un previo bagaje cultural y lingüístico para facilitar dicho proceso.

El objetivo del desarrollo de las competencias en comunicación lingüística es aprender a participar en las diferentes actividades sociales, ya sea de forma oral o escrita. Dicha lengua se lleva a cabo en forma de enunciados que pertenecen a los participantes de una esfera. Estos enunciados reflejan unas condiciones específicas de cada esfera donde se desarrolla. De estas condiciones, como pueden ser la temática y el estilo verbal, destaca, sobre todo, la composición y estructuración (Zayas, 2012).

2.4. Tipos de discursos y géneros discursivos en el aula de Educación Infantil

Calsamiglia y Tusón (1999) observan que los discursos se pueden organizar en narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. El género discursivo elegido en este caso, la receta, pertenece al género de la descripción. A continuación, se describen una serie de características que permiten encajar dicho género discursivo en la descripción.

Con la descripción se representa lingüísticamente el mundo real o imaginado, es decir, expresamos lo que percibimos del mundo a través de los sentidos y de nuestra mente (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Calsamiglia y Tusón (1999) afirma que la descripción se aplica tanto a estados como procesos y se realiza según un punto de vista determinado. La descripción, además, va ligada al contexto en el que tiene lugar el acto comunicativo; la relación entre los interlocutores, el conocimiento compartido entre los mismos, etc. Según el propósito de la descripción, esta puede ser informativa, expresiva, argumentativa o directiva. Su contenido suele responder a preguntas como ¿qué es? ¿Cómo es? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se hace?

Se pueden tener en cuenta tres procedimientos ordenados: *anclaje descriptivo*, con el establecimiento de un tema, el cual se puede establecer desde el inicio o después de enumerar características; *aspectualización*, donde se distinguen las cualidades, propiedades y partes del objeto de la descripción; y *puesta en relación* con el mundo exterior (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En lo que respecta a los elementos lingüísticos-discursivos, Calsamiglia y Tusón (1999) añaden que los más característicos son los adjetivos y sustantivos, los cuales deben estar adaptados a la terminología específica. Cuando se trata de descripciones de retratos y cuadros se hace uso de aposiciones y oraciones adjetivas. El uso del presente o del imperfecto de indicativo depende de la actitud y la posición del hablante ante un mundo comentado o un mundo narrado. También destaca la presencia de la enumeración como el recurso más utilizado en la secuencia descriptiva. Los enunciados suelen aparecer yuxtapuestos. Por otro lado, Álvarez (2005) realiza una clasificación de los géneros discursivos según el tipo de texto. Dicha clasificación queda establecida de la siguiente manera:

- Narrativo.
 - Mito, leyenda, romance.
 - Canto, canción, himno, epopeya.
 - Novela, cuento, relato breve.
 - Fábula.
 - Chiste.
 - Sucesos personales.
 - Relato de la vida diaria.

- Descriptivo.
 - Retrato.
 - Paisaje.
 - Acción o proceso.
 - Entrada del diccionario.
 - Guías-itinerarios.
 - Recetas-prospectos-modos de empleo.
 - Descripciones de la vida diaria.

- Expositivo.
 - Ensayo, tratado, glosa.
 - Artículo, biografía, memoria, libro de viajes.
 - Refrán, máxima, aforismo, apotegma, greguería.
 - Tema de una enciclopedia.
 - Unidad didáctica de un manual escolar.
 - Explicaciones de la vida diaria.

- Argumentativo.
 - Justificación de respuesta.
 - Crítica, artículo de opinión, carta al director.
 - Debate.
 - Juicio oral, sentencia judicial.
 - Demostración.
 - Mensaje publicitario.
 - Argumentaciones de la vida diaria.

- Dialogal-conversacional.
 - Conversación espontánea.
 - Diálogo.

2.5. Un género discursivo en Educación Infantil: la receta

El género discursivo elegido para llevar a cabo este estudio es la receta. Como apunta Álvarez (2005), la receta pertenece al género de la descripción. La descripción nos permite expresar lingüísticamente lo que percibimos del mundo a través de los sentidos y de nuestra mente (Calsamiglia y Tusón, 1999). También se aplica a procesos, como ocurre en este caso, que exponemos cómo se elabora una receta haciendo uso de la descripción. Para analizar este discurso se aludirá a los diferentes niveles de estructura textual: microestructura, macroestructura y superestructura. Como se han nombrado en diversas ocasiones, no es posible dejar atrás el contexto donde se realiza el discurso, la situación, la relación entre los participantes, el conocimiento compartido entre los mismos y el mensaje.

En relación a los niveles de la estructura textual, como se ha indicado anteriormente, se establecen tres niveles; superestructura, macroestructura y microestructura. En lo que respecta a la receta, la superestructura aborda el hecho de que los alumnos conozcan las características del género discursivo, entre las que se pueden nombrar que utilice un enunciado del tema breve y preciso o que enumere las partes o elementos que constituyen una receta (nombre del plato, ingredientes y elaboración). La macroestructura, recoge aquellos elementos que le dan al discurso una coherencia global, lineal y textual. Esto quiere decir que los alumnos han de nombrar un asunto que resuma la temática principal del texto (receta de macarrones), que las distintas partes del discurso deben estar relacionadas entre sí conformando una progresión temática que permita que el tema del discurso se desarrolle en varios subtemas y progrese la descripción y que hagan uso de elementos lingüísticos que posibiliten al discurso oral evidenciar la coherencia del mismo. Por último, la microestructura aborda el discurso oral de la palabra y la sintaxis. Este nivel aborda el uso de sustantivos para nombrar los objetos de la realidad, el uso de adjetivos para expresar cualidades del plato descrito, el empleo de oraciones coordinadas y yuxtapuestas, uso de verbos de acción como, cocinar, calentar, cortar, etc.

2.6. Relación entre análisis del discurso crítico y el desarrollo del lenguaje en el aula

Tal y como afirma Cameron (2001) es necesario que exista un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua para que los alumnos adquieran las competencias lingüísticas necesarias para el discurso oral. Yan y Yuanyuan (2012) realizan un estudio donde demuestran que es posible trabajar la lengua mediante el discurso. Este trabajo puede conllevar a avances del lenguaje y consigo de la comunicación oral. Una manera de llevar a cabo este aprendizaje es mediante el análisis del discurso.

English (2011) establece que el género es el concepto central de la pedagogía de la alfabetización. Los géneros y su enseñanza potencian la comunicación y ayudan al estudiante a desenvolverse en los distintos contextos de la esfera social, a entender la cultura, la sociedad y la política.

English (2011), de acuerdo con Tusón Valls (1996), afirma que el aprendizaje del discurso oral tiene su origen en la lengua materna. Desde edades tempranas, se obvia la enseñanza del aprendizaje de los géneros discursivos ya que se considera que deben ser aprendidos en el contexto social. Si bien hay que tener en cuenta que el aprendizaje del discurso oral va con el propio desarrollo del lenguaje del niño.

Ante esta perspectiva, el análisis del discurso puede servir de ayuda tanto a docentes como alumnos para entender adecuadamente los usos del lenguaje y llevar a cabo una enseñanza más efectiva. Por ello es importante que este proceso de análisis se lleve a cabo con los alumnos en el aula (English, 2011).

La enseñanza de los géneros, como afirma Zayas (2012), es muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. Por lo tanto, para enseñar dichas habilidades es necesario analizar las características de los géneros discursivos.

Cots (1996) añade que llevar a cabo en el aula el análisis del discurso oral puede ser una herramienta muy útil tanto para el docente como para el alumnado. Si el alumnado consigue analizar su discurso y el de los compañeros, estará adquiriendo a su vez competencias y habilidades comunicativas que lo llevarán a desarrollar una autorregulación del propio discurso oral.

Poulsen, Kintsh y Premark (1979), siguiendo lo establecido por Cots (1996), añaden que el acercamiento del discurso al aula y la creación de situaciones donde se trabaje con el mismo amplía los conocimientos de los alumnos ayudándoles a ser más competentes y a desenvolverse en situaciones donde tenga lugar el discurso. Con el análisis del discurso, los alumnos podrán conocer las estructuras gramaticales del lenguaje que componen los distintos géneros discursivos. Para analizar un discurso hay que tener en cuenta también otros aspectos como son, el contexto de los participantes, el mensaje, las producciones verbales, etc. Yu (2009) añade que para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del discurso es fundamental la preparación de los docentes. Se les debe facilitar los instrumentos necesarios, como son los materiales y las actividades, para llevar a cabo un desarrollo correcto de la autorregulación del discurso oral. Por otro lado, no olvidar que el profesorado es un ejemplo para el alumno, por lo que el discurso de los alumnos va a depender en gran parte del manejo de la lengua del profesorado.

2.7. Estilo de interacción profesor-alumno

Se reconoce que los formatos de interacción profesor-alumno inciden tanto en los procesos generales de aprendizaje como en la puesta en juego de los recursos lingüísticos del niño y en el desarrollo de las diferentes formas discursivas. Dicho reconocimiento está basado en los diferentes trabajos realizados sobre el proceso de adquisición del lenguaje desde una perspectiva pragmática y sociolingüística, analizando la estructura comunicativa donde tiene lugar el proceso y el uso de esa estructura para el aprendizaje del lenguaje (Borzzone y Rosemberg, 1994).

García Pérez (2010) indaga acerca de cuatro modelos didácticos de prácticas docentes: tradicional, tecnológico, espontáneo y alternativo. La característica fundamental del modelo didáctico tradicional es la obsesión por los contenidos de enseñanza. Sigue una metodología en la que el profesor domina los conocimientos disciplinares y su método de enseñanza es mediante una exposición ordenada y clara teniendo como apoyo el libro de texto. Los alumnos son receptores pasivos que se limitan a escuchar, memorizar y a realizar actividades para reforzar los contenidos. Los conocimientos que se transmiten se conciben desde una perspectiva enciclopédica y con un carácter acumulativo. No se tiene en cuenta las ideas previas o concepciones de los alumnos ni como punto de partida ni como obstáculos para la adquisición de nuevos

conocimientos. El modelo tecnológico busca la eficiencia del aprendizaje por lo que otorga un papel relevante a los objetivos. Busca una información más moderna para el alumnado ya que incorpora contenidos de aportaciones científicas recientes y conocimientos relacionados con problemas sociales y ambientales. La metodología que utiliza se basa en la combinación de exposición y ejercicios específicos. El docente organiza una secuencia de actividades que responde a procesos de elaboración del conocimiento. No solo se preocupa por la transmisión de contenidos sino también por las destrezas y habilidades de los alumnos en tareas como la lectura, resolución de problemas, reflexión, etc. Al igual que el modelo anterior, no tiene en cuenta los intereses e ideas previas de los alumnos y si los considera es para sustituirlos por los conocimientos adecuados. El modelo espontaneísta-activista tiene como finalidad que el alumno descubra la realidad que le rodea mediante el contacto directo con la misma teniendo en cuenta sus conocimientos, intereses y experiencias. Se considera que el alumno debe aprender por sí mismo, de forma espontánea y natural mientras que el profesor es un mero guía. Por último, el modelo alternativo tiene como finalidad enriquecer el conocimiento de los alumnos. Se tiene en cuenta tanto el conocimiento disciplinar como el conocimiento cotidiano, los problemas sociales y ambientales. Su modo de llevar a cabo el aprendizaje es a través de la investigación siendo el alumno el principal protagonista y donde el profesor solo ayuda. Esta investigación parte del planteamiento de problemas a los que se les da solución mediante una secuencia de actividades dirigidas al tratamiento del mismo. Esta metodología facilita que el alumno construya su propio conocimiento.

Ante la diversidad de tipos de interacción entre profesor-alumno, debemos resaltar el andamiaje. El andamiaje consiste en ser consciente de lo que el niño es capaz de hacer por sí solo y completar el adulto aquello que no es capaz de realizar por sí mismo (Borzone y Rosemberge, 1994).

A su vez, también es importante tener en cuenta que debemos ofrecer a los alumnos espacios que puedan dar lugar a intervenciones. Debemos considerar sus inquietudes e intereses para provocar así situaciones que den lugar a intervenciones del alumnado.

3. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de esta propuesta son los siguientes:

- a) Diseñar una secuencia didáctica que desarrolle la conciencia de género discursivo en el aula de infantil.
- b) Implementar una secuencia didáctica que desarrolle la conciencia de género discursivo en el aula de infantil.
- c) Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos en el aula infantil.

4. Marco metodológico

4.1. Diseño y tipo de investigación

La metodología que empleada para la realización de este trabajo se denomina estudio de casos múltiples anidados. Es anidado debido a que abarca las mismas cuestiones para todos los alumnos que seleccionados para el estudio.

Este tipo de investigación está recogida en el estudio llevado a cabo por Yin (2009) el cual establece cuatro tipos de estudio de casos (Tabla 2).

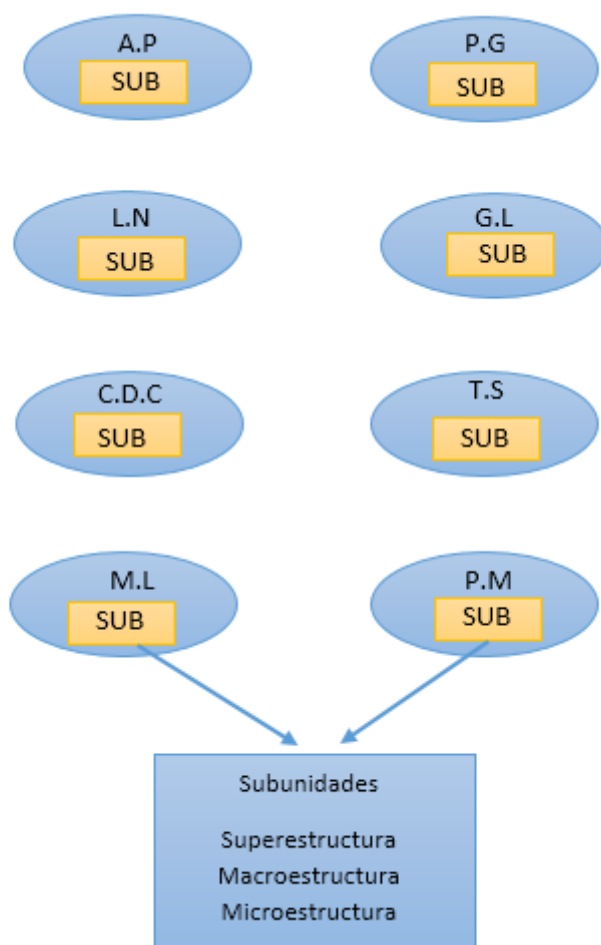
Tabla 2

Tipos de estudio de casos

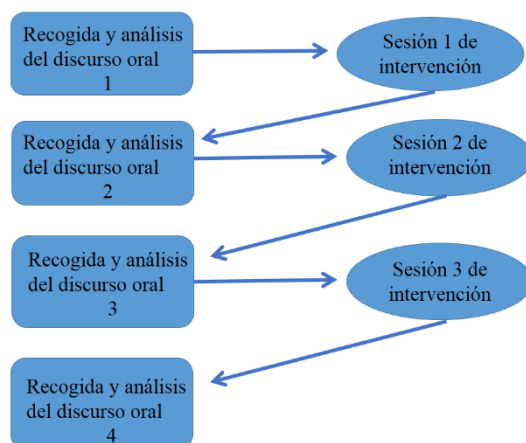
	Estudio de un solo caso	Estudio de casos múltiples
Holístico (Unidad única de análisis)	Tipo 1	Tipo 2
Anidado (Múltiples unidades de análisis)	Tipo 3	Tipo 4

En la figura anterior, establecida por Yin (2009), se observa cuatro tipos de estudio de casos. El estudio de caso al que pertenece este trabajo es el tipo 4, el cual hace referencia a un estudio de casos múltiples con varias unidades de análisis. Esto se debe a que la muestra escogida es de más de una persona, en este caso 9 alumnos, con los que se lleva a cabo un análisis anidado. Se utiliza múltiples unidades de análisis como en el caso de las estructuras textuales donde se analiza la superestructura, la macroestructura y la microestructura.

Por otro lado, Urra, Núñez, Retamal y Jure (2014) basándose en Yin (2009) establecen el siguiente esquema de las estrategias basada en el estudio de casos anidados.



Las diferentes sesiones y actividades que componen la intervención, y que se presentan a continuación, se han desarrollado de forma intercalada con la recogida y análisis del discurso oral de los alumnos. Por ello, cada sesión de intervención ha estado precedida por un análisis previo del discurso oral de los alumnos según muestra la siguiente figura.



4.2. Muestra

Para la realización de este estudio, se elige una población perteneciente al segundo ciclo de educación infantil, concretamente alumnos y alumnas de 5 años. Para más exactitud, se trata de una muestra de 9 alumnos, 5 niños y 4 niñas, de 5 años. Estos alumnos pertenecen al colegio concertado de Inmaculado Corazón de María, Portaceli. Entre esta muestra de alumnos se puede apreciar distintos niveles de expresión oral (Tabla 3).

Tabla 3

Muestra de alumnos

Alumno/a	Nivel
Luis	Bajo
Marta	Bajo
Pelayo	Bajo
Carlota	Medio
Teresa	Medio
Pepe	Medio
Guillermo	Alto
Ángela	Alto
Diego	Alto

4.3. Procedimiento de recogida de información

Para la recogida de información se han utilizado dos procedimientos: la entrevista y la observación. En lo que respecta a la primera, se utilizó en la evaluación inicial del discurso oral de los alumnos. Tras ello, se observa el discurso de los alumnos, se analiza y se parte hacia la siguiente intervención teniendo un input de referencia. El segundo procedimiento se utiliza en el análisis del discurso oral considerado como producto.

La entrevista se centra en las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los alumnos para la construcción de su discurso oral. Para ello, se les formularon a los alumnos una serie de preguntas relacionadas con el género discursivo que se iba a trabajar, en este caso, la receta (ver Tabla 4). Las respuestas de los alumnos fueron registradas en una escala de valoración según un conjunto de referentes de evaluación. La escala consta de tres niveles; ninguna pregunta, algunas preguntas y todas las preguntas (ver Tabla 4).

Tabla 4

Escala de valoración

Describe brevemente la situación de observación				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Referentes de evaluación	Escala de valoración		
		En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital relacionada con la realización de una receta o plato de comida.	1	2	3
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los componentes de una receta, las personas que	1	2	3

3.	¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	las realizan, la finalidad, etc. Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales, representaciones,			
4.	¿Quién usa las recetas?	recuerdos de las conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.	1	2	3
5.	¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que van dirigidas y la intención).	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que despierta el uso de la receta para trabajar en el aula con los proyectos, etc.			
6.	¿Dónde se realizan las recetas?	No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el objetivo, destinatario de la exposición, etc.	1	2	3
7.	¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	Se advierte una cierta ordenación, clasificación, etc. en las cosas que quiere contar sobre la receta.	1	2	3
8.	¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	El alumno rectifica y reestructura su discurso.	1	2	3
9.	¿Hay varios tipos de receta?	Silencio. Pregunta del alumno.	1	2	3
10.	¿Cómo se citan los ingredientes?				
11.	¿Qué partes tiene y en qué orden?				
12.	¿Es un prospecto una receta?				

El discurso oral de los alumnos que seguía cada una de las intervenciones fue observado, registrado y valorado utilizando la escala de valoración que se muestra en la Tabla 5. Este instrumento consta de los tres elementos de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura). Igualmente incluye descriptores para el análisis del discurso oral. Dicha escala de valoración mencionada tiene tres niveles; iniciado, medio y avanzado.

Tabla 5

Escala de valoración

Estructura textual	Niveles de la lengua	Descriptores del texto	Indicadores	Escala de evaluación		
				Iniciado	Medio	Avanzado
Microestructura	Nivel léxico (palabra)	Este nivel aborda el discurso oral de la palabra.	utiliza sustantivos para nombrar objetos de la realidad (azúcar, sal, galleta, pizza)			
			hace uso de adjetivos para expresar cualidades del plato descrito (salado, dulce, pequeño, grande)			
			usa verbos en imperativo o infinitivo para dar órdenes (hornea, amasa, calienta) (hornear, amasar, calentar)			
			utiliza la segunda persona del singular para referirse al que lo oye			
			hace uso de verbos de acción o proceso			
			utiliza oraciones coordinadas (vuelcas el tomate y lo esparces por la pizza)			
			utiliza oraciones yuxtapuestas (ahora echamos tomate, cebolla y salchicha)			
			hace uso de la enumeración para nombrar los ingredientes			
Macroestructura	Coherencia global (tema)	El asunto que resume la temática principal de texto.	Determina en su nombre/título el plato que va a realizar			
			el conjunto de enunciados pertenece a un tema general			
	Coherencia lineal (progresión temática)	Las distintas partes del discurso están relacionadas entre sí conformando una progresión temática. Ésta permite que el tema del discurso se desarrolle en varios subtemas y progresen la narración, la descripción o la exposición, según el caso.	el tema aparece articulado en diferentes secuencias (nombre del plato, ingredientes e instrucción de la elaboración) las cuales guardan relación con el significado general y unas con otras			
			cada enunciado que compone el texto introduce una información relacionada con su tema			
			se aprecia una coherencia local entre los distintos enunciados y también dentro de cada uno de ellos debido a que los elementos lingüísticos establecen entre sí relaciones de significado			
			sigue un orden lógico en la secuencia de los hechos (plato, ingredientes y elaboración)			

	Cohesión textual	Son los elementos lingüísticos que posibilitan al discurso oral evidenciar la coherencia del mismo.	Recurrencia léxica: repite una determinada palabra en diferentes enunciados			
			Recurrencia semántica: aparecen términos que están relacionados por su significado			
			Recurrencia sintáctica: repite la misma construcción sintáctica en partes distintas de la receta			
			Recurrencia fónica: repite intencionadamente una determinada serie de fonemas			
			Sustitución de pronombres: sustituye algunos sustantivos por pronombres			
			Sustitución de proformas léxicas: utiliza palabras con significado amplio para sustituir otras de significado preciso (dolor de muelas por cosa)			
			Sustitución pro adverbios: utiliza adverbios para sustituir elementos con función adverbial (entonces, allí)			
			Elipsis: omite algún elemento léxico por haber aparecido anteriormente			
			Orden de los constituyentes oracionales: las palabras siguen un orden que contribuye a la cohesión del texto. Una información conocida precede a una información nueva.			
			marcadores pragmáticos: hace uso de vocativos, apelaciones, interjecciones			
			marcadores de relaciones textuales: hace uso de conectores (además, también, para empezar, para finalizar, por otra parte, bien, no obstante, aun así)			
			De Superestructura	Características del género discursivo		explica y comprende para qué sirve una receta
hace uso de una descripción dinámica (se describe la realidad en movimiento)						
selecciona, de acuerdo con su intención, aquellos hechos y características que resultan relevante y descarta los que no tienen significado especial						
el enunciado del tema es breve y preciso						
enumera las partes o elementos que constituyen una receta (nombre del plato, ingredientes y elaboración)						

4.4. Procedimiento de análisis de los datos

Para analizar la información recogida a través de las observaciones, primero se ha realizado una transcripción de las grabaciones de los alumnos en cada una de las sesiones realizadas (Tabla 6). En dicha transcripción se han registrado las líneas del texto y se han recogido literalmente las palabras y frases empleadas por el alumno en su discurso oral (ejemplo de estas transcripciones puede verse en el anexo 1). A partir de estas transcripciones, se ha llevado a cabo un análisis cruzado (Tabla 7) en los que se ha considerado los niveles de discurso oral inicialmente detectados en los alumnos y la progresión de los mismos en su discurso oral a lo largo de las diferentes sesiones. Este análisis se ha llevado a cabo para cada uno de los niveles de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura) considerando los descriptores del texto.

Tabla 6

Características de la transcripción

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado	—¿Qué te parece si...?
2 (15')	Juan	frente al	—Yo he ido de viaje con mis padres...
3 (35')	Investigador	profesor	—

Tabla 7

Análisis cruzado

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
INICIALES bajo				
INICIALES bajo				
INICIALES bajo				
INICIALES medio				
INICIALES medio				
INICIALES medio				

INICIALES

alto

INICIALES

alto

INICIALES

alto

5. Propuesta de intervención

5.1. Contextualización

El colegio Inmaculado Corazón de María Portaceli pertenece a la Fundación Loyola Andalucía y Canarias, la cual es una obra apostólica de la Compañía de Jesús. Se trata de un centro privado concertado que abarca los cursos de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) y Ciclos Formativos. Su respuesta educativa ofrece una educación integral, de inspiración cristiana, con el objetivo de conseguir una sociedad más humana, justa, libre y solidaria.

El centro educativo está situado en el barrio de Nervión, en una de las avenidas más comerciales e importantes de la ciudad y acoge a una población estudiantil procedente de los barrios de alrededor como San Bernardo, La Buhaira, La Florida o La Calzada, entre otros. Dicho barrio se caracteriza, desde el punto de vista cultura y socio-económico, por ser de un nivel medio-alto.

Los alumnos con los que se realiza este estudio de casos pertenecen al aula de infantil 3º, de 5 años. Esta aula está compuesta por 26 alumnos, 12 niñas y 14 niños. Los alumnos/as que la conforman son muy diferentes entre sí. Se trata de un aula donde coexiste mucha variedad de ritmos de aprendizajes. Se pueden encontrar alumnos de nivel alto, medio y bajo. Aprovechando esta variedad, se escoge una muestra de 9 alumnos con diferentes niveles de expresión oral; 3 alumnos de nivel alto, 3 de nivel medios y 3 de nivel bajo.

Para que estos distintos ritmos de aprendizaje no supongan un obstáculo para ningún alumno, la tutora lleva a cabo con ellos un aprendizaje individualizado donde cada alumno trabaja de acorde con sus posibilidades y limitaciones. Por otro lado, también lleva a cabo un aprendizaje constructivista, donde los alumnos trabajan conforme a su nivel y su tutora no los corrige como bien o mal, sino que deja que ellos, poco a poco, vayan construyendo su aprendizaje.

5.2. Objetivos de la intervención

- A. Mejorar la expresión oral en la construcción de un género discursivo concreto.
- B. Adaptar el género discursivo al tópico, tenor y modo en el que se realiza la comunicación.
- C. Metacognición y autoconocimiento de los aspectos pragmáticos, lingüísticos y gramaticales del género discursivo de la receta.

5.3. Secuencia didáctica de la intervención

Tabla 8

Sesión de intervención I

Sesión I	
Nivel académico	5 años
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer los diferentes géneros discursivos.• Identificar la receta entre los distintos géneros discursivos.• Argumentar la elección de la receta diferenciándola, así, de los demás géneros.• Nombrar las características de la receta.• Comprender para que sirve una receta.• Reconocer las partes o elementos que constituyen una receta.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Receta• Refrán• Poema• Trabalenguas• Adivinanza• Listado de ingredientes.• Pasos de elaboración de una receta.• Nombre de platos de comida.

Actividad 1: ¿dónde está la receta?	Se le ofrecerá al alumno diversos textos de géneros discursivos diferentes; poema, adivinanza, trabalenguas y refrán. Entre estos géneros también se encontrará una receta. De esta forma el alumno ha de identificar cuál de ellos es una receta. Una vez que lo haya identificado, deberá argumentar porque se trata de una receta identificando así las características de una receta.
Actividad 2: construimos una receta	Esta actividad se realizará con la intención de que el alumno identifique e interiorice las partes que construyen una receta, así como el orden que siguen. Para ello, se establecerán diferentes carteles donde encontrarán ingredientes por una parte e indicaciones de cómo realizar el plato por otra. Para que el alumno pueda clasificar nos deberá indicar que la receta está formada por los ingredientes y el proceso. De esta forma el alumno deberá agrupar los ingredientes bajo la sección de ingredientes y los pasos del proceso bajo la sección de proceso. Así podremos comprobar que han interiorizado las partes de una receta.

Tabla 9

Sesión de intervención II

Sesión II	
Nivel académico	5 años
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer uso de la enumeración para nombrar los ingredientes. • Utilizar adjetivos para expresar cualidades del plato. • Hacer uso de sustantivos para nombrar objetos de la realidad.

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de diferentes platos (salados, dulces, fríos, calientes, desayunos, etc.) • Lista de adjetivos propios de una receta. • Listado de sustantivos propios de una receta.
Actividad: tipos de platos.	<p>En esta actividad se trabajará las características de los ingredientes de un plato, así como del plato en sí. Por ejemplo, si se trata de un plato que se sirve frío o caliente, si es dulce o salado, desayunos, comidas o cenas, meriendas, etc.</p> <p>Para realizar esta actividad les facilitaré a los alumnos una serie de imágenes de platos terminados donde ellos me tendrán que decir las características nombradas anteriormente.</p> <p>Para servirles de ayuda, les mostraré un listado de adjetivos y de sustantivos que se utilizan para las recetas.</p>

Tabla 10

Sesión de intervención III

Sesión III	
Nivel académico	5 años
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar instrucciones para la preparación de un plato. • Elaborar un listado con los ingredientes necesarios para la receta. • Hacer uso de una descripción dinámica. • Seguir un orden lógico en la secuencia de los hechos. • Trabajar la coherencia local entre los distintos enunciados y también dentro de cada uno de ellos. • Definir el plato que va a realizar. • Trabajar los verbos de acción y proceso.

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de platos cocinados. • Diferentes ingredientes. • Oraciones del proceso de elaboración del plato.
Actividad 1: observamos un recetario	<p>En dicha actividad, les ofreceré a los alumnos un libro de recetas. En primer lugar, ellos verán el libro por encima. Una vez visto, elegiremos una receta para leerla en voz alta. En este momento los niños, identificarán de nuevo las partes de una receta y su contenido (nombre del plato, ingredientes y elaboración). Esta actividad les servirá también para realizar la siguiente.</p>
Actividad 2: ¿cómo se hace este plato?	<p>En esta actividad les ofreceré a los alumnos una serie de imágenes con diferentes platos cocinados, así como los ingredientes que corresponden a los diferentes platos. En primer lugar, tendrán que elegir un plato, el que más le guste o le llame la atención. Una vez elegido el plato, deberán seleccionar los ingredientes correspondientes a dicho plato para formar así su receta. Tras ello, una vez que ellos hayan elegido los ingredientes que pertenecen al plato seleccionado, deberán desarrollar el proceso que ha de seguirse para cocinar. Para desarrollar dicho proceso, deberán elegir las distintas oraciones que le ofreceré, estableciendo el orden idóneo para llevar a cabo la elaboración del plato.</p>

5.4. Cronograma de actividades

Tabla 11

Cronograma de actividades

	Abril	Temporalización
1° Sesión	Actividad 1: lunes 18	30 minutos
	Actividad 2: martes 19	30 minutos
2° Sesión	Jueves 21	15 minutos
	Jueves 22	15 minutos
3° Sesión	Actividad 1: miércoles 27	30 minutos
	Actividad 2: jueves 28	30 minutos

5.5. Resultados

5.5.1. Resultados de la evaluación inicial de la comunicación oral

En este apartado se puede observar la evaluación inicial de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los distintos alumnos. Estas estrategias están relacionadas con el discurso oral del género discursivo de las recetas.

En el primer caso, Ángela (Tabla 12), de nivel alto, entiende qué es una receta, aunque no la defina como un género discursivo en sí. Añade que “es un papel en donde tu escribes las cosas que hacen falta para cocinar”. Asimismo, también sabe para qué se usa “para saber lo que hace falta para cocinar”, incluso hace alusión a los cocineros como personas que las utilizan. Por otro lado, no sabe distinguir cuales son las partes de una receta ni sus características, por lo cual no identifica el nombre del plato, ni los ingredientes ni la elaboración. Ante la pregunta qué hace falta para hacer una receta, la alumna responde con elementos que hacen falta para cocinar, por ejemplo “un delantal, guantes, gorro”. En cuanto los tipos de receta, dice que sí cree que hay varios tipos de receta, pero, sin embargo, no sabe nombrar cuáles son esos tipos. En la última cuestión, referida a la distinción entre receta y prospecto, no añade nada sobre ninguno de los dos conceptos, no sabe diferenciarlos.

Tabla 12

Escala de valoración

Describa brevemente la situación de observación				
La alumna está sentada frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Escala de valoración			
	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital relacionada con la realización de una receta o plato de comida.		X	
tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los componentes de una receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.		X	
3. ¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales, representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.			
4. ¿Quién usa las recetas?				
5. ¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que			X	

van dirigidas y la intención).	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que despierta el uso de la receta para trabajar		
6. ¿Dónde se realizan las recetas?			X
7. ¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	en el aula con los proyectos, etc. No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el objetivo, destinatario de la exposición, etc.		X
8. ¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	de la exposición, etc. Se advierte una cierta ordenación, clasificación, etc. en		X
9. ¿Hay varios tipos de receta?	las cosas que quiere contar sobre la receta.		
10. ¿Cómo se citan los ingredientes?			
11. ¿Qué partes tiene y en qué orden?	El alumno rectifica y reestructura su discurso. Silencio. Pregunta del alumno.		X
12. ¿Es un prospecto una receta?			X

En la siguiente tabla se observa la evaluación inicial de Carlota, situada en un nivel medio respecto a su expresión oral. Carlota entiende la noción de receta como un documento que nos ayuda a realizar un plato de comida, aunque no la define correctamente. Para su definición alude a una escena de unos dibujos animados donde aparecen recetas “Es una cosa donde se guarda las cosas como la burger cangreburger” “para que si no nos acordamos de hacer la receta y pues entonces ahí la tenemos”. A su vez, también alude a experiencias vitales relacionadas con la realización de recetas para contar otras cosas como quién las hace. Con respecto a las características de una receta se puede entender que comprende que una receta está compuesta por ingredientes y elaboración ya que los nombra en su discurso oral, aunque no los identifique como tales “se hacen con chocolate, nata y fresa” “primero meterlos así con tomate y después ponerlo ahí a calentar”. Por otro lado, también conoce varios tipos de receta, es decir, reconoce que las recetas son distintas para cada plato que se quiera cocinar “un helado de chocolate, una tarta de fresa”. Por último, distingue la receta del prospecto según su utilidad.

Tabla 13

Escala de valoración

Describe brevemente la situación de observación				
La alumna está sentada frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Escala de valoración			
	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital			
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve	relacionada con la realización de una receta o plato de comida.		X	
del género discursivo: sirve	Responde a las preguntas que se le formulan			X

	para elaborar una comida)	relacionando los componentes de una receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.	
3.	¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales, representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.	X
4.	¿Quién usa las recetas?	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que despierta el uso de la receta para trabajar en el aula con los proyectos, etc.	X
5.	¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que van dirigidas y la intención).	No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el objetivo, destinatario de la exposición, etc.	X
6.	¿Dónde se realizan las recetas?	Se advierte una cierta ordenación, clasificación, etc. en las cosas que quiere contar sobre la receta.	X
7.	¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).		
8.	¿En qué cosas piensas para realizar una receta?		
9.	¿Hay varios tipos de receta?		
10.	¿Cómo se citan los ingredientes?		

11. ¿Qué partes tiene y en qué orden?	El alumno rectifica y reestructura su discurso.	X
12. ¿Es un prospecto una receta?	Silencio. Pregunta del alumno.	X

El tercer alumno de nivel alto (Tabla 14) observado, Diego, entiende qué es una receta, así como su uso, aunque no la defina correctamente “un papel donde se escriben comidas que cuando las mezclas puedes crear otra”. Por otro lado, también conoce quién usa las recetas y las partes que la componen. No define dichas partes, pero si las nombra; “pizza” como nombre de plato, “tomate, lechuga” como ingredientes y “primero con tomate, después con lechuga, después con filete, después con cachos de pavo y mayonesa y ya está” como elaboración de una receta. Asimismo, identifica varios tipos de receta “el de la pizza, el de la pasta, el de la tortilla...”. Por último, reconoce qué es un prospecto, aunque no sabe definirlo ni diferenciarlo de la receta de cocina.

Tabla 14

Escala de valoración

Describe brevemente la situación de observación				
El alumno está sentado frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Escala de valoración			
	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital			
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el plato de comida.)	relacionada con la realización de una receta o plato de comida.		X	

tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los componentes de una		X
3. ¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.		
4. ¿Quién usa las recetas?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales,		
5. ¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que van dirigidas y la intención).	representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.	X	
6. ¿Dónde se realizan las recetas?	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que despierta el uso de la		X
7. ¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	receta para trabajar en el aula con los proyectos, etc. No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el		X
8. ¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	objetivo, destinatario de la exposición, etc. Se advierte una cierta ordenación,		X
	clasificación, etc. en		

9. ¿Hay varios tipos de receta?	las cosas que quiere contar sobre la receta.	
10. ¿Cómo se citan los ingredientes?	El alumno rectifica y	
11. ¿Qué partes tiene y en qué orden?	reestructura su discurso.	X
12. ¿Es un prospecto una receta?	Silencio. Pregunta del alumno.	X

Luis, alumno situado en un nivel bajo respecto a su discurso oral, no tiene claro qué es una receta, aunque en una ocasión rectifica su discurso y añade que sirve “para verlo y poner la comida”. Confunde el término receta, considerado como una serie de instrucciones para realizar una comida, con la comida en sí. Es decir, piensa que la receta es una comida de pescado, por ejemplo. Respecto a las características y componentes de una receta, puede observarse que no distingue ninguna ya que en ningún momento nombra ingredientes y elaboración de una receta. No obstante, si se puede observar que nombra platos de comida como espaguetis. En cuanto a los tipos de receta, opina que, si hay varios tipos de receta, pero no sabe identificarlos o nombrarlos. Por último, conoce el uso de un prospecto “para ver las instrucciones de la medicina”, el cual es diferente al uso de una receta, pero no sabe definir en concreto para que se utilizan.

Tabla15

Escala de valoración

Describa brevemente la situación de observación				
El alumno está sentado frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Escala de valoración			
	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital			
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	Relacionada con la realización de una receta o plato de comida.	X		
3. ¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los componentes de una receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.			
4. ¿Quién usa las recetas?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales,			
5. ¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que	representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.	X		

	van dirigidas y la intención).	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que despierta el uso de la receta para trabajar	
6.	¿Dónde se realizan las recetas?		X
7.	¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	en el aula con los proyectos, etc. No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el objetivo, destinatario de la exposición, etc.	X
8.	¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	de la exposición, etc. Se advierte una cierta ordenación, clasificación, etc. en	X
9.	¿Hay varios tipos de receta?	las cosas que quiere contar sobre la receta.	
10.	¿Cómo se citan los ingredientes?		
11.	¿Qué partes tiene y en qué orden?	El alumno rectifica y reestructura su discurso. Silencio. Pregunta del alumno.	X
12.	¿Es un prospecto una receta?		X

Marta, establecida en el nivel bajo en cuanto a su expresión oral, define la receta como “lo que se hace con comida y te la comes” definiendo su uso de la siguiente manera “para ver, para saber, para hacer una cosa que no sabes hacer”. Por lo tanto, Marta comprende qué es una receta y para qué sirve, aunque ésta no la defina de forma concreta. Haciendo alusiones a experiencias vitales se puede observar que ha estado en contacto con la realización de una receta y que sabe decir quien las usa “los cocineros y las madres”. Por otro lado, sabe identificar que una receta contiene ingredientes, aunque no los califique como tal “huevo, yogurt...también harina” así como nombrar una receta “bizcocho con chocolate blanco”. No obstante, en ningún momento hace referencia a la parte de la elaboración, aunque en una ocasión, cuando se le pregunta en que piensa para hacer un bizcocho, responde “que se cocina”. Cuando se le pregunta acerca de los tipos de recetas reconoce que hay varios tipos, aunque ella solo sabe aquellas recetas que cocina su madre “si, hay un montón” “pero yo solo sé de mi madre”. Por último, respecto a la diferencia entre prospecto y receta, conoce cuál es el uso de un prospecto “un papel de las instrucciones” pero no llega a establecer la diferencia entre ambas.

Tabla 16

Escala de valoración

Describe brevemente la situación de observación				
La alumna está sentada frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Escala de valoración			
(formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
	1. ¿Sabes que es una receta?	Recorre a alguna experiencia vital		
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve	relacionada con la realización de una receta o plato de comida.		X	
	Responde a las preguntas que se le		X	

	para elaborar una comida)	formulan relacionando los componentes de una receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.	
3.	¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?		
4.	¿Quién usa las recetas?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales,	
5.	¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que van dirigidas y la intención).	representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.	X
6.	¿Dónde se realizan las recetas?	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que	
7.	¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	despierta el uso de la receta para trabajar en el aula con los proyectos, etc.	X
		No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración	
8.	¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	relacionada con el objetivo, destinatario de la exposición, etc.	X
9.	¿Hay varios tipos de receta?	Se advierte una cierta ordenación, clasificación, etc. en	X
10.	¿Cómo se citan los ingredientes?	las cosas que quiere contar sobre la receta.	

11.¿Qué partes tiene y en qué orden?		
12.¿Es un prospecto una receta?	El alumno rectifica y reestructura su discurso.	X
	Silencio. Pregunta del alumno.	X

En cuanto a Pelayo, situado también en el nivel bajo respecto a su expresión oral, comprende qué es una receta “una receta en donde se escriben los ingredientes que le tienen que echar a la comida para que esté rica” ya que tiene interiorizado que es un proceso que se sigue para realizar una comida. También comprende para qué se usa “para cocinar” y quién las usa “las madres y los padres y los tíos y los abuelos” considerando aquellas personas que cocinan. En cuanto a la estructura de la receta, en dos ocasiones nombra los ingredientes como parte de la misma, cuando define qué es una receta y cuando piensa en hacer una receta “en ponerle ingredientes”, aunque en otra ocasión los nombra de la siguiente forma “tomate, jamón” sin agruparlos bajo el concepto de ingredientes. En cuanto a las demás partes de la receta, el nombre del plato y la elaboración, no se encuentran alusiones en su discurso. Respecto a los tipos de receta, se puede observar que entiende que las recetas son diferentes para cada comida “para hacer filetes, para hacer arroz, para hacer lentejas...”. Por último, en cuanto a la diferencia entre un prospecto y una receta, sabe definir el uso del prospecto “cuantas medicinas te debes de tomar” lo que le lleva a diferenciarlo, a su vez, de una receta “porque solo viene el número que te tienes que tomar de medicina no los ingredientes” distinguiendo que un prospecto es para tomar medicina y una receta para realizar una comida.

Tabla 17

Escala de valoración

Describa brevemente la situación de observación				
El alumno está sentado frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Escala de valoración			
	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital			
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	Relacionada con la realización de una receta o plato de comida.	X		
3. ¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los componentes de una receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.			X
4. ¿Quién usa las recetas?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales,			
5. ¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que	representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.		X	

	van dirigidas y la intención).	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que	
6.	¿Dónde se realizan las recetas?	despierta el uso de la receta para trabajar	X
7.	¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	en el aula con los proyectos, etc. No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el objetivo, destinatario de la exposición, etc.	X
8.	¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	de la exposición, etc. Se advierte una cierta ordenación, clasificación, etc. en	X
9.	¿Hay varios tipos de receta?	las cosas que quiere contar sobre la receta.	X
10.	¿Cómo se citan los ingredientes?	El alumno rectifica y reestructura su discurso.	X
11.	¿Qué partes tiene y en qué orden?	Silencio. Pregunta del alumno.	
12.	¿Es un prospecto una receta?		X

Pepe, situado en un nivel medio de expresión oral, no define en sí la receta, pero establece que contiene ingredientes y que sirve para hacer comida, por lo que conoce para qué se usa y qué es, aunque no lo define de manera concreta “es una cosa que tiene ingredientes”. En lo que se refiere a las partes de la receta, se aprecia que no distingue ninguna de sus partes, aunque con anterioridad haya nombrado los ingredientes. Sus respuestas ante preguntas relacionadas con las partes de una receta es el silencio. No obstante, si cree que hay varios tipos de receta, de las cuales nombra “algunas de comidas, otras de pasteles”. Por último, en relación a la diferencia entre un prospecto y una receta, sabe decir la diferencia que hay entre ambos describiéndola de la siguiente manera “porque eso te explica para qué es el jarabe y lo otro te dice los ingredientes”. En esta ocasión, vuelve a nombrar los ingredientes, por lo que considera que forma parte de la receta.

Tabla 18

Escala de valoración

Describe brevemente la situación de observación				
El alumno está sentado frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Referentes de evaluación	Escala de valoración		
		En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital			
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	relacionada con la realización de una receta o plato de comida. Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los componentes de una		X	
			X	

3.	¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.	
4.	¿Quién usa las recetas?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales,	
5.	¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que van dirigidas y la intención).	representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.	X
6.	¿Dónde se realizan las recetas?	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que despierta el uso de la	X
7.	¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	receta para trabajar en el aula con los proyectos, etc. No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el	X
8.	¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	objetivo, destinatario de la exposición, etc. Se advierte una cierta ordenación,	
9.	¿Hay varios tipos de receta?	clasificación, etc. en las cosas que quiere	X
10.	¿Cómo se citan los ingredientes?	contar sobre la receta.	

11.¿Qué partes tiene y en qué orden?	El alumno rectifica y reestructura su discurso.	X
12.¿Es un prospecto una receta?	Silencio. Pregunta del alumno.	X

Teresa, establecida en el nivel medio en relación a su expresión oral, establece que una receta como “con lo que se hace comida”. Por lo tanto, no define el género en sí, confundiendo el uso de la receta, para hacer comida, con su definición. En cuanto a las partes de la receta, no sabe distinguir cuales son las partes que la componen, es decir, no establece que esté compuesta por el nombre del plato, los ingredientes y la elaboración. Sin embargo, en una ocasión, cuando se hace referencia a qué cosas escribimos una receta expone que “lo primero es para hacer la comida y después cómo se hace”. De esta aclaración, puedo entender que primero son los ingredientes que se necesitan para hacer la comida y después la elaboración. En esta misma línea, cuando se le pregunta qué cosas utilizamos para hacer una receta nombra los ingredientes “tomate”, aunque no los califique como tal. En cuanto a los tipos de receta, tiende a confundirlo con ingredientes ya que su respuesta ante los tipos de receta es “que no solo puede haber de tomate y de esas cosas, puede haber también de masa, también de queso, de chorizo...”. Desde mi punto de vista, creo que quiere referirse a que se pueden emplear diferentes ingredientes según la receta. En lo que respecta a la diferencia entre un prospecto y una receta, establece que es un prospecto “donde te dice cuanto te tienes que tomar” y lo diferencia de la receta “porque un prospecto tiene cosas de medicina donde pone todo lo que tienes que tomar y una receta es que tienes que poner las cosas de la comida”.

Tabla 19

Escala de valoración

Describe brevemente la situación de observación				
La alumna está sentada frente a mí en el pasillo.				
Estrategias cognitivas y metacognitivas (formula las siguientes preguntas a cada alumno)	Escala de valoración			
	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital			
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	relacionada con la realización de una receta o plato de comida. Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los	X		
3. ¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	componentes de una receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.		X	
4. ¿Quién usa las recetas?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales,			
5. ¿Para qué se realizan las recetas? (Identificar el público al que van dirigidas y la intención).	representaciones, recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.		X	

6. ¿Dónde realizan recetas?	se las recetas?	Se refiere a la receta con sentimientos y alusiones que	
7. ¿Qué recuerdas contenga receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	cosas que una receta?	despierta el uso de la receta para trabajar en el aula con los proyectos, etc.	X
8. ¿En qué piensas realizar receta?	qué cosas para una receta?	relacionada con el objetivo, destinatario de la exposición, etc. Se advierte una cierta ordenación,	X
9. ¿Hay varios tipos de receta?		clasificación, etc. en	X
10. ¿Cómo se citan los ingredientes?		las cosas que quiere contar sobre la receta.	
11. ¿Qué partes tiene y en qué orden?		El alumno rectifica y reestructura su discurso.	X
12. ¿Es un prospecto una receta?		Silencio. Pregunta del alumno.	X

Guillermo, situado en un nivel alto de expresión oral, ante la pregunta de qué es una receta, pregunta él “¿Dónde tienen las comidas?”. Por lo tanto, no conoce la definición de una receta, pero puede tener una idea que se aproxime al concepto ya que más tarde añade que las recetas se usan para hacer comidas ricas. Estos conocimientos pueden estar relacionados con sus experiencias vitales ya que cuenta que ha visto a su madre leyendo recetas. Junto a esto añade que tanto mamás como papás y titos usan recetas, reconociendo así, qué personas usan las recetas. En cuanto a las partes que componen una receta, lo desconoce. El alumno se limita a decir diferentes nombres de

platos de comida. Respecto a los tipos de receta, su respuesta es “en China hay distintos, en Japón hay distintos, en Sevilla hay distintos...” por lo que su distinción de recetas se basa en las diferentes comidas de los distintos países. Por último, en cuanto a la diferenciación de una receta y un prospecto, se puede observar que Guillermo conoce el uso del prospecto ya que añade “donde pone cuanto tienes que echar para que se lo tome el niño”, pero no es capaz de definir la receta para así realizar la distinción.

Tabla 20

Escala de valoración

Describe brevemente la situación de observación				
El alumno está sentado frente a mí en el pasillo.				
Estrategias	Escala de valoración			
cognitivas y metacognitivas	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas
(formula las siguientes preguntas a cada alumno)				
1. ¿Sabes que es una receta?	Recurre a alguna experiencia vital			
2. ¿Para qué se usan las recetas? (El alumno debe contener el tópico del género discursivo: sirve para elaborar una comida)	relacionada con la realización de una receta o plato de comida. Responde a las preguntas que se le formulan relacionando los		X	
3. ¿Alguna vez has visto/hecho una receta? ¿Dónde la has visto?	componentes de una receta, las personas que las realizan, la finalidad, etc.		X	
4. ¿Quién usa las recetas?	Recurre a diferentes estrategias (imágenes mentales,		X	

5. ¿Para qué se representan, realizan las recetas? (Identificar el público al que van dirigidas y la intención).	se recuerdos de conversaciones, etc.) para organizar la información que posee sobre la receta.		
Se refiere a la receta			
6. ¿Dónde se realizan las recetas?	se con sentimientos y las alusiones que despierta el uso de la	X	
7. ¿Qué cosas recuerdas que contenga una receta? (nombre del plato, ingredientes, etc.).	receta para trabajar en el aula con los proyectos, etc. No sabe cómo empezar la tarea. /Aclaración relacionada con el		X
8. ¿En qué cosas piensas para realizar una receta?	objetivo, destinatario de la exposición, etc. Se advierte una cierta ordenación,		
9. ¿Hay varios tipos de receta?	clasificación, etc. en las cosas que quiere		X
10. ¿Cómo se citan los ingredientes?	contar sobre la receta.		
11. ¿Qué partes tiene y en qué orden?	El alumno rectifica y reestructura su discurso.		X
12. ¿Es un prospecto una receta?	Silencio. Pregunta del alumno.		X

5.5.2. *Resultados de la evaluación de la comunicación oral después de la intervención*

5.5.2.1. Resultados relativos al análisis de la superestructura de las recetas

En la siguiente tabla (Tabla 21) se puede observar la evolución del discurso oral de los alumnos a lo largo de las sesiones de intervención en relación a la superestructura textual. De forma general, se observa como todos los alumnos evolucionan favorablemente, consiguiendo, en la tercera sesión, formular una receta adecuadamente enumerando las partes que la componen. Es necesario partir de la idea de que la mayoría de los alumnos en la primera sesión ya sabían que era una receta, incluso nombraban algunas de sus partes. No obstante, el concepto y sus características se va perfeccionando a lo largo de las sesiones.

De igual forma, se observan diferencias entre los alumnos de los diferentes niveles. Por ejemplo, el alumno Luis, en la primera sesión, no tiene asimilado el concepto de receta ya que lo confunde con una comida. Lo mismo ocurre con la alumna Carlota. Por otro lado, tenemos a Teresa, la cual no sabe explicar qué es una receta. El resto de alumnos de los diferentes niveles conocen qué es una receta y sus partes, aunque la mayoría de ellos no las enumeran. En la segunda sesión, los alumnos ya han asimilado qué es una receta nombrando, a su vez, el contenido de las partes que esta contiene. Es decir, dicen el nombre del plato, los ingredientes y la elaboración, aunque no los enumeren. Por ejemplo, Marta establece lo siguiente “Bizcocho. Chocolate, huevo, harina, yogurt...primero tienes que echar el yogurt, después el huevo...” Marta hace alusión a las partes de la receta, pero no las recoge bajo nombre del plato, ingredientes y elaboración.

Tabla 21

Análisis cruzado de la superestructura textual

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Luis Bajo	No tiene asimilado del todo el concepto de receta ya que lo confunde con comida.	Tiene asimilado el concepto de receta y es capaz de describir una.	Sabe qué es la receta y las partes que la componen.
Marta Bajo	Conoce el término de receta y sus partes, aunque no las enumere.	Conoce el termino de receta y sus partes, aunque no las enumere.	Conoce el termino de receta y sus partes, aunque no las enumere.
Pelayo Bajo	Sabe qué es una receta y nombra una de sus partes como son los ingredientes.	Conoce que es una receta y nombra otra de sus partes; nombre del plato.	Nombra al completo las partes de una receta.
Carlota Medio	No tiene claro el término de receta, confundiéndolo con comida. No conoce las características del género.	Conoce qué es una receta, pero no enumera las partes que lo componen.	Sabe qué es una receta y enumera las partes que la componen.
Teresa Medio	No sabe explicar una receta.	Sabe explicar una receta y sus partes, aunque solo enumera una de ellas; los ingredientes.	Explica la receta incluyendo cada una de sus partes.
Pepe Medio	Conoce que es una receta, pero no la describe como un todo.	Conoce el género de receta y sabe explicarla con sus partes correspondientes. Las partes no las nombra, aunque si habla de su contenido.	Sabe qué es una receta, así como las partes que la componen.
Guillermo Alto	Conoce que es una receta, pero la explica de manera muy escueta.	No tiene claro del todo el concepto de receta, aunque si sabe explicar una receta de pizza.	Tiene asimilado el concepto de receta y la explica incluyendo sus partes.
Ángela Alto	Conoce que es una receta, aunque no sabe identificar cuáles son sus características.	Conoce que es una receta, así como las partes que la conforman, aunque no las enumera.	Conoce el género de la receta y enumera sus distintas partes.
Diego Alto	Conoce que es una receta, aunque no tiene su concepto asimilado al completo. No nombra las partes que tiene una receta.	Sabe explicar una receta incluyendo las partes que la componen, aunque no las enumere.	Desarrolla adecuadamente la receta enumerando sus partes.

5.5.2.2. Resultados relativos al análisis de la macroestructura de las recetas

En la Tabla 22, referida a la macroestructura textual, se muestra la evolución que han seguido los alumnos en su discurso oral a lo largo de las sesiones respecto a este nivel. Se puede observar que los alumnos consiguen una coherencia global, lineal y textual en sus respectivos discursos al final de la tercera sesión. No obstante, la evolución es diferente entre los alumnos de los distintos niveles, aunque de manera general se puede decir que ningún alumno lleva a cabo una coherencia global, lineal y textual en la primera sesión. En la tercera sesión se puede observar que los alumnos tienen una coherencia global en su discurso ya que resumen la temática principal en un asunto. Por otro lado, también introducen elementos de la coherencia lineal y textual debido a que organizan el discurso en distintas partes que tienen relación entre sí y posibilitan al discurso evidenciar una coherencia, pero aun así no se aprecia como una coherencia textual y lineal total. Por ejemplo, Pelayo establece lo siguiente “echamos todo al macarrón. Primero hacemos los macarrones y después le ponemos los ingredientes”. Todo esto, que tiene lugar en la primera sesión, sigue teniendo lugar a lo largo de la segunda sesión, aunque hay alumnos del nivel bajo y nivel medio que ya consiguen una coherencia lineal, global y textual. En los resultados de la tercera sesión se aprecia que estos alumnos ya han conseguido seguir una coherencia global, lineal y textual en su discurso.

Tabla 22

Análisis cruzado de la macroestructura textual

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Luis Bajo	La receta tiene coherencia global, pero no consigue una coherencia lineal y textual.	Se aprecia una coherencia global y lineal. Introduce elementos de la coherencia textual.	Consigue una coherencia global, lineal y textual en su discurso oral.
Marta Bajo	La receta sigue una coherencia global y lineal, pero tiene dificultades en la coherencia textual.	Consigue una coherencia global, textual y lineal.	La receta tiene coherencia global, lineal y textual.
Pelayo Bajo	La receta tiene coherencia global. Introduce elementos de coherencia textual y lineal.	La receta sigue una coherencia global y textual, aunque aún no consigue una coherencia lineal completa.	La receta tiene coherencia global, lineal y textual.
Carlota Medio	La receta no tiene coherencia global, ni lineal ni textual.	Se aprecia coherencia global. Incluye elementos que indican una progresión hacia la coherencia lineal y textual.	La receta tiene coherencia global, lineal y textual.
Teresa Medio	La receta no tiene coherencia global, lineal ni textual.	Se aprecia una coherencia global e introduce elementos de la coherencia lineal y textual.	La receta tiene coherencia global, lineal y textual.
Pepe Medio	La receta tiene coherencia global. Introduce elementos de la cohesión lineal y textual.	Se aprecia coherencia global, lineal y textual.	La receta sigue una coherencia global, textual y lineal.
Guillermo Alto	Se aprecia una coherencia global en el discurso. Introduce elementos de coherencia textual y lineal, aunque no alcanza una coherencia total. De los mismos.	La receta tiene coherencia global y lineal pero no textual.	La receta tiene coherencia global, lineal y textual.
Ángela Alto	La receta presenta una coherencia global, pero no textual y lineal.	Se aprecia coherencia global, lineal y textual.	Se aprecia coherencia global, lineal y textual.
Diego Alto	La receta tiene coherencia global, pero no textual y lineal.	La receta tiene coherencia global, lineal y textual.	La receta tiene coherencia global, lineal y textual.

5.5.2.3. Resultados relativos al análisis de la microestructura de las recetas

En la siguiente tabla, Tabla 23, se puede observar la evolución del discurso oral de los alumnos a lo largo de las sesiones en cuanto al nivel de microestructura. Este nivel, desde mi punto de vista, ha sido en el que menos han mejorado los alumnos, pero, no obstante, se pueden apreciar varios cambios. Se observan diferencias entre los alumnos de los diferentes niveles. A partir de la tercera sesión, los alumnos de nivel alto amplían los sustantivos empleados, las oraciones coordinadas y yuxtapuestas y los verbos de acción, lo cual no se observa en alumnos de nivel bajo o medio. En dichos alumnos, se observa una mejoría en la segunda sesión respecto a la primera, pero en lo que respecta a la tercera sesión se mantienen en la línea de la sesión anterior.

Con respecto a los sustantivos empleados para nombrar elementos de la realidad, podemos observar que todos los alumnos los utilizan, ya sea en menor o mayor medida. Asimismo, todos los alumnos han avanzado respecto a ese ítem ya que han ido ampliándolo conforme iban avanzando las sesiones. Por ejemplo, Luis, alumno de nivel bajo, en la primera sesión, se limita emplear sustantivos que nombran ingredientes de la comida (tomate, anchoas, queso), pero, sin embargo, en la tercera sesión, amplía su vocabulario de ingredientes introduciendo algunos más (champiñones, orégano, jamón york) incluso aparecen nuevos términos (horno, minutos, mesa). En lo que se refiere a los adjetivos, ningún alumno hace uso de ellos. Por lo tanto, este ítem no tiene evolución a lo largo de las sesiones.

Respecto a las oraciones y los verbos de acción, conforme van avanzando las sesiones, se observa mayor riqueza de oraciones y verbos ya que los alumnos amplían su uso. Si bien, estas oraciones empleadas solo son oraciones yuxtapuestas y coordinadas. Por ejemplo, en Pepe, alumno de nivel medio, se observa un gran cambio de la primera sesión a la segunda ya que en un primer momento empleaba solo oraciones yuxtapuestas y sus verbos de acción se limitaban a un solo verbo “lo echamos todo en la masa de pizza”. En la segunda sesión amplía el número de verbos de acción y las oraciones coordinadas y yuxtapuestas “la maicena primero, mezclarla con el jabón, dejar un poco secar “.

Tabla 23

Análisis cruzado de la microestructura textual

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Luis Bajo	El vocabulario empleado es limitado haciendo uso solo de sustantivos. Las oraciones empleadas son yuxtapuestas. El uso de verbos de acción es muy limitado.	Hace uso de sustantivos relacionados con la temática. También emplea adjetivos, aunque en una sola ocasión. Respecto a las oraciones, emplea oraciones yuxtapuestas. No hace uso de verbos de acción.	Amplia bastante el número de sustantivos empleados, aunque no emplea adjetivos. Utiliza oraciones yuxtapuestas y coordinadas. Utiliza verbos de acción, aumentando el número de ellos.
Marta Bajo	Utiliza sustantivos, pero no adjetivos. Las oraciones que utiliza son coordinadas y yuxtapuestas. Los verbos de acción que emplea son limitados.	Amplía el número de sustantivos, empleando en una ocasión adjetivo. Las oraciones siguen siendo coordinadas y yuxtapuestas. Los verbos de acción empleados siguen siendo los mismos.	Los sustantivos empleados son variados, aunque vuelve a no emplear adjetivos. Las oraciones y los verbos se mantienen en la misma línea.
Pelayo Bajo	Utiliza sustantivos para nombrar cosas de la realidad, aunque son limitados. No utiliza adjetivos. Las oraciones utilizadas, si bien son escasas, corresponden a coordinadas y yuxtapuestas. Los verbos de acción empleados son escasos.	Los sustantivos utilizados siguen siendo limitados ya que vuelve a utilizar los mismos que la sesión anterior. Sigue sin emplear adjetivos. Amplia un poco el uso de oraciones coordinadas y yuxtapuestas. Los verbos de acción siguen siendo limitados.	No se encuentran cambios respecto a la sesión anterior. Los sustantivos empleados, las oraciones y los verbos de acción siguen siendo limitados. No utiliza adjetivos.
Carlota Medio	Utiliza sustantivos relacionados con la temática, pero no emplea adjetivos. Las oraciones son coordinadas y yuxtapuestas. Utiliza el mismo verbo para toda la receta.	Utiliza sustantivos relacionados con la temática, pero sigue sin hacer uso de adjetivos. Las oraciones empleadas son coordinadas y yuxtapuestas. Amplía un poco el repertorio de verbos de acción.	Utiliza sustantivos relacionados con el tema, pero no adjetivos. Las oraciones utilizadas son coordinadas y yuxtapuestas. Los verbos empleados siguen siendo los mismos que en las sesiones anteriores.

Teresa Medio	Utiliza un solo sustantivo. No hace uso de adjetivos, ni oraciones ni verbos de acción.	Amplía los sustantivos empleados en la receta. Sigue sin utilizar adjetivos. Introduce oraciones coordinadas y yuxtapuestas donde emplea verbos de acción, aunque de forma muy escasa.	Utiliza sustantivos acordes con la receta que va a realizar. No emplea adjetivos. Las oraciones que utiliza son yuxtapuestas. los verbos de acción siguen siendo escasos.
Pepe Medio	Utiliza sustantivos relacionados con la temática. No emplea adjetivos. Las oraciones que utiliza son yuxtapuestas. Solo emplea un verbo de acción.	Amplia el campo de sustantivos empleados. Las oraciones utilizadas son coordinadas y yuxtapuestas. Amplía, el número de verbos de acción empleados. No utiliza adjetivos.	Utiliza un vocabulario acorde con la receta que va a realizar. No hace uso de adjetivos. Las oraciones empleadas son coordinadas y yuxtapuestas. Emplea verbos de acción, pero en menor medida que la sesión anterior.
Guillermo Alto	Los sustantivos empleados son escasos, así como los adjetivos, que solo utiliza uno. Las oraciones que emplea son yuxtapuestas. Solo se observan dos verbos de acción.	Sigue en la misma línea que la sesión anterior. Omite adjetivos. Introduce una oración coordinada.	Amplia bastante los sustantivos que emplea, aunque no hace uso de adjetivos. Aumenta el uso de oraciones coordinadas y yuxtapuestas, así como los verbos de acción.
Ángela Alto	Utiliza sustantivos relacionados con la temática, aunque no hace uso de adjetivos. Utiliza siempre un mismo verbo para expresar acción. Las oraciones empleadas son coordinadas y yuxtapuestas.	Utiliza sustantivos relacionados con la temática, aunque no hace uso de adjetivos. Utiliza siempre un mismo verbo para expresar acción. Las oraciones empleadas son coordinadas y yuxtapuestas.	Utiliza sustantivos relacionados con la temática. Amplía el uso de verbos de acción, haciendo referencia a más de un verbo diferente. Las oraciones empleadas son coordinadas y yuxtapuestas. Sigue sin emplear adjetivos que expresen cualidades.
Diego Alto	Emplea sustantivos relacionados con el tema. No expresa cualidades del plato mediante adjetivos. Solo emplea oraciones yuxtapuestas. No utiliza verbos.	Emplea sustantivos acordes con la temática. Utiliza adjetivo en una ocasión. Las oraciones empleadas son coordinadas y yuxtapuestas donde también emplea varios verbos de acción diferentes.	Emplea sustantivos acordes con la temática. No utiliza adjetivos. Las oraciones empleadas son coordinadas y yuxtapuestas donde también emplea varios verbos de acción diferentes, aunque en menor cantidad que la sesión anterior.

5.6. Discusión de los hallazgos

El análisis del discurso se lleva a cabo mediante un conjunto de principios y teorías que nos ayudan a la exploración e interpretación de los niveles de estructura textual, como son la superestructura, la macroestructura y la microestructura. En este caso, este análisis está centrado en un solo género discursivo, como es el caso de las recetas.

Autores como Graciela Pardo (2012), establece que a través de este análisis del discurso se descubren las desigualdades sociales que priman en los discursos que llevan a cabo los miembros de la sociedad.

Si bien, desde mi punto de vista, el enfoque de este análisis no tiene como objetivo encontrar dichas desigualdades. El objetivo es trabajar un determinado género con los alumnos a través de sus estructuras textuales para conseguir un dominio del discurso oral en lo que respecta al género de la receta.

Para llevar a cabo este trabajo con los alumnos y alumnas, en primer lugar, debemos analizar los conocimientos previos que poseen sobre el género discursivo para así saber cuáles son los aspectos en los que debemos hacer más hincapié.

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Calsamiglia y Tusón (1999), el discurso es parte de la vida social, por lo que no debemos olvidar que es complejo y heterogéneo. Es complejo debido, entre otras cosas, a sus diversos niveles de estructura (superestructura, macroestructura y microestructura). También es heterogéneo debido a que está regulado por una serie de normas, reglas o principios que orienta a la persona a la construcción del mismo.

El trabajo del género discursivo llevado a cabo con los alumnos se ha hecho mediante los niveles de estructura textual que establece Van Dijk (1978) y Calsamiglia y Tusón (1999). se trata de la superestructura textual, la macroestructura y la microestructura. Para ello se han realizado diferentes actividades con los alumnos donde se ha podido trabajar aspectos de los diferentes niveles. Dichas actividades se pueden observar en el apartado de marco metodológico. No solo se debe hacer alusión a los niveles de estructura textual, sino que también hay que tener en cuenta otros aspectos como quienes son los participantes y la relación entre ellos, la finalidad de la interacción, el tema, el contexto, etc.

Todos los alumnos han asimilado el nivel de superestructura. Desde mi punto de vista, creo que es el nivel menos dificultoso para los alumnos ya que todos conocían qué eran las recetas ya sea por trabajarla en clase o en casa. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la superestructura textual. Casi todos los alumnos consiguen una coherencia lineal, global y textual, pero son muchos los aspectos que no se cumplen como sustitución de pronombres, utilización de vocaciones, etc. En el último nivel, de la microestructura, es donde menos avance se puede observar en los alumnos ya que no alcanzan la mayoría de los ítems establecidos en las tablas.

El aprendizaje de los géneros discursivos es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas ya que permite a los alumnos comunicarse de manera adecuada dentro de un contexto haciendo uso de los mismos. Por ello se puede afirmar que cada género se relaciona con un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social tal y como afirma Zayas (2012). Los hablantes deben seleccionar el género que van a utilizar según el tipo de actividad en la que se vean implicados. Por lo tanto, es necesario analizar las características de los géneros discursivos para llevar a cabo un aprendizaje del lenguaje ya sea oral o escrito.

Atendiendo a la clasificación que establece Calsamiglia y Tusón (1999) sobre los modos de organización del discurso, se puede establecer que la receta pertenece a un tipo de texto descriptivo ya que representa lingüísticamente lo que se percibe a través de los sentidos y de nuestra mente como es, en este caso en concreto, el proceso de una receta. Las características de este tipo de texto encajan con las de la receta; seguimiento de tres procedimientos ordenados; anclaje descriptivo (nombre del plato), aspectualización (ingredientes) y puesta en relación con el mundo exterior (proceso de elaboración); elementos lingüísticos-discursivos como el uso de adjetivos y sustantivos, presencia de enumeración, enunciados yuxtapuestos, etc.

Como se ha podido comprobar durante el desarrollo de esta investigación, en las aulas de Educación Infantil no se lleva a cabo aprendizajes de géneros discursivos ya que se considera que estos deben ser aprendidos en el contexto social. Para que el aprendizaje del género discursivo sea produzca correctamente, Cameron (2001) establece que se realice mediante análisis del discurso, lo cual servirá de ayuda tanto a alumnos como docentes para entender los usos del lenguaje. Esto ha sido lo que se ha intentado durante

las intervenciones, ya que se ha analizado estructuralmente el discurso elegido con la intención de trabajar cada uno de sus aspectos en las diferentes intervenciones.

En la enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos juega un papel muy importante el estilo de interacción entre el profesor y el alumno. En concordancia con lo propuesto por Borzone y Rosemberge (1994), no se puede obviar que un aspecto muy importante en la interacción profesor-alumno es el andamiaje. Se trata de darle al alumno una ayuda la cual se irá retirando poco a poco con posterioridad. Este tipo de interacción es el que se ha procurado llevar en las intervenciones realizadas. En primer lugar, se les ofrecía a los alumnos una serie de pautas para realizar correctamente una receta. Estas pautas eran aspectos característicos de la receta. Poco a poco, dichas pautas se iban retirando para que el alumno fuera capaz de describir el proceso de una receta sin ningún tipo de ayuda.

6. Conclusión

6.1. Conclusiones

Si uno de los objetivos propuestos en educación son las relaciones sociales de los alumnos con el mundo exterior, es necesaria la enseñanza de los géneros discursivos en los centros educativos. Esto se debe a que el aprendizaje de los mismos favorece la comunicación del alumno en la esfera social. Ello permitirá que el alumno sea capaz de adaptar su discurso al contexto comunicativo en el que se halle en el momento.

Con el fin de analizar la propuesta llevada a cabo y así llegar a las conclusiones, limitaciones, eficacia del trabajo, etc., se analizará el cumplimiento de los objetivos propuestos en un primer momento. Dichos objetivos son: “diseñar una secuencia didáctica que desarrolle la conciencia de género discursivo en el aula de infantil”, “implementar una secuencia didáctica que desarrolle la conciencia de género discursivo en el aula de infantil” y “evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos en el aula infantil”.

El primer objetivo se lleva a cabo mediante el diseño de tres sesiones de intervención. Las sesiones contienen actividades en las que se trabaja los distintos aspectos pragmáticos, lingüísticos y gramaticales del género de la receta a través de los niveles de superestructura textual: la macroestructura, microestructura y superestructura.

El segundo objetivo ha sido cumplimentado mediante la puesta en práctica de las intervenciones diseñadas. Las actividades han sido llevadas a cabo con los alumnos durante la jornada escolar. A lo largo de su desarrollo, los alumnos han tomado conciencia del género discursivo de la receta y han interiorizado sus características lo que les ha permitido alcanzar un discurso oral cada vez más enriquecido.

El tercer y último objetivo está relacionado con el primer objetivo propuesto. El diseño de la secuencia didáctica ha permitido una evaluación de los alumnos, tanto de sus conocimientos e ideas previas sobre el género como de los resultados tras las intervenciones. La evaluación previa permite ver las carencias de los alumnos respecto al género discursivo, así como sus ideas previas lo que ayuda a establecer un punto de partida. La evaluación continua de las intervenciones permite observar aquellos aspectos que los alumnos no interiorizan para poder seguir trabajando con ellos.

En conclusión, este proceso de investigación llevado a cabo demuestra que se puede trabajar perfectamente los géneros discursivos con los alumnos de infantil. No solo se pueden trabajar de forma general, sino que además se puede realizar un análisis del mismo mediante sus diferentes niveles de estructura textual lo que le lleva a los alumnos a conocer los aspectos pragmáticos, estructurales y lingüísticos que caracterizan a un género discursivo. Con el conocimiento de la estructura textual de las recetas y los aspectos que la caracterizan, los alumnos irán alcanzando una mayor riqueza en su discurso oral con el objetivo de que sean capaces de desenvolverse en las distintas situaciones de la esfera social.

6.2. Limitaciones

Las principales limitaciones que se han encontrado en el desarrollo de este trabajo en relación a la puesta en práctica de la propuesta didáctica han sido el tiempo del que se disponía para la realización de la intervención y el instrumento de recogida de datos, la grabación de voz.

El tiempo del que se disponía para llevar a cabo este trabajo de investigación ha sido el periodo de prácticas, de tan solo tres meses. Este tiempo se ha visto reducido finalmente al último mes por razones ajenas a este trabajo. Un mes no es tiempo suficiente para llevar a cabo las actividades propuestas con una profundización que permita la obtención de buenos resultados. Se trata de un tiempo muy limitado. Para el mejor desarrollo de estas intervenciones es idóneo un periodo de tiempo más amplio que permita una mejor programación de la propuesta, donde se organicen más actividades y se puedan efectuar una mayor profundidad en los aspectos que caracterizan al género de la receta. Con ello, se conseguirían unos mejores resultados.

El instrumento empleado para la recogida de información de los alumnos también ha supuesto una limitación. El instrumento utilizado ha sido una grabadora de voz. Dicha grabadora solo permite recoger el lenguaje verbal del alumno. Si el instrumento hubiera sido una grabadora de video se podrían haber recogido otro tipo de información no verbal, como los gestos. Este lenguaje no verbal hubiera enriquecido la evaluación del discurso oral del alumno.

A pesar de estas limitaciones, tanto las actividades como su análisis y evaluación se han llevado a cabo correctamente y se han cumplido los objetivos propuestos en un principio. Por ello, a pesar de la mejoría que introduciría, estoy satisfecha con el desarrollo de este trabajo de investigación e intervención.

6.3. Implicaciones

El paradigma comunicativo parte de la idea de que la lengua es un vehículo de comunicación y que como tal, no se debe aprender, sino que se debe usar. El desarrollo de la expresión oral está íntimamente relacionado con el proceso de alfabetización del alumno ya que un mayor desarrollo oral facilitará el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ello, el objetivo principal del desarrollo de la expresión oral es la adquisición de una competencia comunicativa. El alumno debe desarrollar la plena conciencia comunicativa que le permita producir y comprender discursos adecuados a cada situación comunicativa y con distintas finalidades. Para ello, el aula debe convertirse en un contexto comunicativo donde el alumno pueda hacer uso de expresión oral.

Con esta investigación se toma conciencia de la importancia que tiene el desarrollo oral de los alumnos en educación infantil. A lo largo de las intervenciones se ha comprobado como los alumnos han interiorizado el género discursivo de la receta. Si esta intervención se hubiera llevado a cabo durante más tiempo, los alumnos dominarían el género aún mejor. Por lo tanto, esta investigación demuestra que es posible mejorar la expresión oral de los alumnos mediante el trabajo con los géneros discursivos.

Actualmente, en Educación Infantil no se le da la importancia que requiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral de los alumnos. Si estas enseñanzas se llevaran a cabo en el aula de infantil se evitarían muchos problemas en el futuro respecto a la comunicación oral de los alumnos. En diversas ocasiones, encontramos dificultades para comunicarnos dentro de un contexto determinado. Estas dificultades podrían paliarse si se llevara a cabo un buen trabajo con la expresión oral de los alumnos, comenzando por educación infantil. Sería muy enriquecedor para los alumnos trabajar los distintos tipos de textos, los géneros discursivos que estos abarcan, las estructuras textuales de los distintos géneros y sus características, etc. Estas enseñanzas ayudarían al alumno a expresarse de forma adecuada dentro de cualquier contexto.

Para llevar a cabo este proceso es necesario que se haga de manera adecuada. Leer un cuento o una receta no es tan enriquecedor para un alumno como analizar la propia receta a través de sus estructuras textuales y conocer así las características que la forman. Se trata de ofrecerle al alumno actividades motivadoras donde ellos jueguen un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo siempre de sus intereses y necesidades.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Borzone, A. M., & Rosemberg, C. R. (1994) El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Calsamglia, 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.
- Cots, J. (1996). Bringing discourse analysis into the language classroom. *Links and Letters*, 3, 77-101.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse. A resource book for students*. London and New York: Routledge.
- English, F. (2011). *Student Writing and Genre. Reconfiguring Academic Knowledge*. London: Continuum.
- García Pérez, F. (2000) Los Modelos Didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-15.
- Guzmán Simón, F., Navarro Pablo, M. & García Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil: Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Huerta Hurtado, M y García Núñez, R. (2007) Lingüística del texto (Superestructuras). *Revista Sincronía, A Journal for Humanities and Social Sciences*, 42. Disponible en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/garciaspring07.htm>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological review*, 85(5), 363-394.
- López Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Síntesis.

- Pardo Abril, N. G. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 41-62.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., & Premark, D. (1979). Children's Comprehension and Memory for Stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.
- Schleppegrell, Mary J. (2008). *The language of schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tusón Valls, A. (1996). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso: Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Teoría y Práctica de la educación*, 12, 30-39.
- Urra Medina, E., Nuñez Carrasco, R., Retamal Valenzuela, C., & Jure Cares, L. (2014). Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 20(1), 131-142.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1997). *El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1999). El Análisis Crítico del Discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Yan, C., & Yuanyuan, C. U. I. (2012). A Study of EFL Classroom Discourse from the Perspectives of both DA and CA, *Higher Education of Social Science*, 3(1), 17-23.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and Methods*. London: Sage.
- Yu, W. (2009). An Analysis of College English Classroom Discourse. *Asian Social Science*, 5(7), 152-159.
- Zayas Hernando, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85.

8. Anexos

8.1. Anexo I. Evaluación inicial

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— A ver Ángela, ¿tú sabes que es una receta?
3	Ángela		— Si.
4	Investigador		— Cuéntame, ¿Qué es una receta?
5/6	Ángela		— Un papel en donde tu escribes las cosas que hacen falta para cocinar.
7/8	Investigador		— Muy bien, ¿y para que se usan las recetas entonces?
9/10	Ángela		— Para saber lo que hace falta para cocinar.
11	Investigador		— ¿y tú alguna vez has hecho una receta?
12	Ángela		— No.
13/14	Investigador		— ¿nunca has hecho una receta? ¿en el cole no?
15	Ángela		— Si.
16/17	Investigador		— Ah, en el cole sí. Pues cuéntame, ¿por qué la hiciste en el cole?
18	Ángela		— No lo sé.
19	Investigador		— ¿no te acuerdas?
20/21	Ángela		— Ya si lo sé. Porque en a lady pastelitos le han robado en el recetario real.
22/23	Investigador		— Es verdad. Y entonces nosotros hicimos una receta para ayudarla, ¿no?
24	Ángela		— Si.
25/26	Investigador		— ¡qué bien! Entonces, ¿quién usa las recetas?
27	Ángela		— No lo sé.
28	Investigador		— ¿Qué personas usan las recetas?
29	Ángela		— Silencio.
30/31	Investigador		— Por ejemplo, ¿las recetas las usan los jardineros?

32	Ángela	— No.
33	Investigador	— Entonces, dime.
34	Ángela	— Eh...los cocineros.
35/36	Investigador	— ¡los cocineros! ¡qué bien! ¿y para quién usan los cocineros las recetas?
37	Ángela	— Para los clientes.
38/39	Investigador	— ¡muy bien! Para los clientes. ¿dónde realizan las recetas?
40	Ángela	— Silencio
41	Investigador	— ¿No lo sabes?
42	Ángela	— Silencio.
43/44	Investigador	— ¿tu recuerdas que se escribe en una receta?
45	Ángela	— Si.
46	Investigador	— Venga que se escribe en una receta.
47	Ángela	— Lo que hace falta para cocinar.
48/49	Investigador	— Lo que hace falta para cocinar, ¿Qué más?
50	Ángela	— Silencio.
51/52	Investigador	— ¿te acuerdas de más cosas que se escriben en una receta?
53	Ángela	— No.
54/55	Investigador	— Mira, piensa tú, que te hace falta para hacer una receta.
56	Ángela	— Silencio.
57	Investigador	— ¿lo has pensado ya?
58	Ángela	— Silencio.
59	Investigador	— ¿Qué necesitas tu para hacer una receta?
60	Ángela	— Un delantal
61	Investigador	— ¡Un delantal! ¿y qué más?
62	Ángela	— Guantes.
63	Investigador	— ¡guantes!
64	Ángela	— Un gorro.
65/66	Investigador	— ¡un gorro! Ángela, ¿tú crees que hay varios tipos de receta?
67	Ángela	— Si (asiente con la cabeza)

68	Investigador	— A ver, dime cuales.
69	Ángela	— Silencio.
70	Investigador	— ¿qué tipo de recetas hay?
71	Ángela	— Silencio.
72	Investigador	— ¿no te acuerdas?
73	Ángela	— No (con la cabeza)
74/75	Investigador	— Cuando nosotros hacemos una receta, ¿cómo ponemos los ingredientes?
76	Ángela	— Silencio.
77/78	Investigador	— Lo ponemos en forma de frase, ¿o como lo ponemos?
79	Ángela	— Es que yo no soy muy lista.
80/83	Investigador	— ¿qué tú no eres muy lista? Tu eres súper inteligente. De las mejores. ¿no te acuerdas como los pusimos ayer en la pizarra? ¿Cómo estaban?
84	Ángela	— Uno detrás de otro.
85/8	Investigador	— ¡Claro!, ves como si lo sabes Ángela. Oye, ¿tú sabes que es un prospecto?
87	Ángela	— No (con la cabeza)
88/90	Investigador	— Mira, cuando tú te tomas un jarabe, en la caja hay un papel, ¿a qué sí? ¿tú te acuerdas de ese papel?
91	Ángela	— Si.
92/93	Investigador	— Pues eso es un prospecto. ¿para qué nos servirán los prospectos?
94	Ángela	— Silencio.
95/96	Investigador	— ¿tú crees que un prospecto es igual que una receta?
97	Ángela	— Si (con la cabeza)
98	Investigador	— ¿si son iguales? ¿Por qué?
99	Ángela	— No se

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— A ver, Carlota, ¿tú sabes que es una receta?
3	Carlota		— Si (con la cabeza)
4	Investigador		— A ver, cuéntame.
5/6	Carlota		— Es una cosa donde se guarda las cosas como la burger cangreburger.
7	Investigador		— ¿Cómo el que?
8	Carlota		— La burger cangreburger.
9/10	Investigador		— ¿Qué es la burger cangreburger? Yo no sé qué es.
11	Carlota		— Una hamburguesa.
12/13	Investigador		— Ah, una hamburguesa. Entonces, ¿para que usamos las recetas?
14/15	Carlota		— Para que si no nos acordamos de hacer la receta y pues entonces ahí la tenemos.
16/17	Investigador		— ¡qué bien! ¿tu alguna vez has hecho una receta?
18/20	Carlota		— Yo un día “haci” una tarta con mi prima que tiene dos años y se llama Miriam y “hacimos” una tarta de chocolate.
21	Investigador		— ¡que rico!
22	Carlota		— Con galletas oreo.
23/24	Investigador		— ¡Eso está riquísimo! Entonces, ¿Quién usa las recetas?
25/26	Carlota		— Mamá, no teníamos ninguna botella, pero mamá se lo ponía a hacer eso.
27/28	Investigador		— Entonces, ¿Quién me has dicho que usa las recetas?
29	Carlota		— Mamá
30	Investigador		— Mamá, ¿alguien más?
31/32	Carlota		— Alguien más, no. Ya no porque papa como se estaba duchando no lo hizo.
33/34	Investigador	— Vale. Entonces, a ver, que me quede claro, ¿para que se usan las recetas?	

35	Carlota	— Para saber cómo se hacen los postres.
36/37	Investigador	— ¡Qué bien! Y, ¿Dónde se hacen las recetas?
38	Carlota	— En la cocina.
39	Investigador	— ¿Qué cosas tiene una receta?
40	Carlota	— Tiene un tapón para que nadie la coja.
41	Investigador	— ¿las recetas tienen un tapón?
42	Carlota	— Si.
43/45	Investigador	— Y cuando abrimos ese tapón y cogemos la receta, ¿Qué nos encontramos escrito en esa receta?
46/47	Carlota	— Como un... como que las receta se hacen con chocolate, nata y fresa.
48/49	Investigador	— ¿Cómo se llaman esas cosas que utilizamos para hacer la comida?
50	Carlota	— Recetas
51/54	Investigador	— Entonces tú, cuando haces una receta, ¿en qué piensas? Tú dices; voy a hacer un plato de macarrones y, ¿en qué piensas?
55/56	Carlota	— En primero meterlos así con tomate y después ponerlo ahí a calentar.
57/58	Investigador	— ¡muy bien! Carlota, ¿tú crees que hay varios tipos de recetas?
59	Carlota	— Si.
60	Investigador	— ¿Cuáles?
61/62	Carlota	— Un helado de chocolate, una tarta de fresa y... tartas.
63/65	Investigador	— Tartas, muy bien. Cuando tú vas a escribir una receta, ¿Cómo la escribes? ¿en qué orden? ¿primero que pones?
66	Carlota	— Tarta de chocolate
67	Investigador	— Después...
68	Carlota	— Nata
69	Investigador	— Nata
70	Carlota	— Después una cerecita

71	Investigador	— Si.
72/73	Carlota	— Y después calentarlo...no, calentarlo no. Ponerle chuches.
74/75	Investigador	— Vale, muy bien. Y, ¿tú sabes que es un prospecto?
76	Carlota	— No (con la cabeza)
77/78	Investigador	— ¿Qué no sabes que es un prospecto? Seguro que lo has visto alguna vez.
79	Carlota	— No.
80/83	Investigador	— Cuando tú te tomas un jarabe y mami abre la caja del jarabe y nos encontramos un papelito dentro de la caja del jarabe.
84	Carlota	— Si.
85/86	Investigador	— Pues eso es un prospecto. ¿para qué nos sirve el prospecto?
87/88	Carlota	— Para si un niño esta malito de...fatiga po le da jarabe.
89/90	Investigador	— ¿tú crees que el prospecto es igual que la receta?
91	Carlota	— No (con la cabeza)
92	Investigador	— ¿no? ¿por qué?
93/95	Carlota	— Porque ese viene en una caja con...sin botella y sin tapón y eso si tiene tapón y botella.
96/97	Investigador	— ¡ala, que bien! Y, ¿para qué sirve el prospecto?
98/99	Carlota	— Silencio...para que un niño no se ponga malito.
100	Investigador	— ¿para qué sirve la receta?
101	Carlota	— Para saber cómo se hacen las tartas.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— A ver, Diego, vamos a hablar de las recetas, ¿vale?
3	Diego		— Vale.
4/5	Investigador		— Y tú me vas a contar todo lo que sabes, ¿vale?
6	Diego		— Vale.
7	Investigador		— ¿qué es una receta?
8/10	Diego		— Un papel donde se escriben comidas que cuando las mezclas puedes crear otra.
11/12	Investigador		— ¡qué bien! ¿para qué usamos las recetas?
13	Diego		— Para poder comer.
14/16	Investigador		— ¿para comer? O sea, ¿nosotros escribimos una receta y nos comemos la receta?
17	Diego		— No.
18	Investigador		— Entonces, ¿Qué nos comemos?
19/20	Diego		— Las comidas que están apuntadas en las recetas.
21/22	Investigador		— Muy bien. Y, ¿tu alguna vez has hecho una receta?
23	Diego		— Si, con mi padre en la cocina.
24	Investigador		— ¡anda! ¿tú sabes quien usa las recetas?
25	Diego		— ¿Quién?
26/28	Investigador		— Te estoy preguntando yo a ti. ¿Quién usa las recetas? ¿las usan los camioneros?
29	Diego		— No.
30	Investigador		— Entonces, ¿Quién usa las recetas?
31	Diego		— Los pasteleros, los cocineros
32	Investigador		— ¡qué bien! Y, ¿para que las usan?
33	Diego		— Para...eso ya me habías preguntado.
34	Investigador		— A ver, dime, que se me ha olvidado.

35	Diego	— Para poder comer.
36/39	Investigador	— O sea, que, los cocineros, ¿hacen las recetas para después dársela a otra persona para que esa persona haga comidas? ¿tú crees que sí?
40	Diego	— No (con la cabeza)
41/42	Investigador	— ¿Qué no? A ver, pues entonces, cuéntame tu.
43/47	Diego	— Creo que las recetas son para que un cocinero vea cual comida tiene que hacer primero, luego se la da al camarero y el camarero se la da al cliente.
48	Investigador	— ¡qué bien! ¿Dónde se hacen las recetas?
49	Diego	— Silencio en...
50	Investigador	— ¿en tu habitación?
51	Diego	— ¿en la cocina?
52	Investigador	— ¿Dónde?
53	Diego	— En la cocina.
54/55	Investigador	— En la cocina, ¡muy bien! ¿Qué cosas recuerdas tu que contenga una receta?
56	Diego	— La pizza.
57/58	Investigador	— La pizza, pero, ¿Qué ponemos en la receta?
59	Diego	— Tomate
60	Investigador	— Tomate, y el tomate, ¿Qué es?
61	Diego	— Silencio...una verdura.
62	Investigador	— Pero, ¿es un ingrediente? Por ejemplo.
63	Diego	— Si.
64/65	Investigador	— Entonces en las recetas ponemos ingredientes, ¿Qué más?
66	Diego	— El tomate frito.
67	Investigador	— El tomate frito, ¿Qué más?
68	Diego	— Lechuga
69/70	Investigador	— Pero todo eso son ingredientes. ¿Qué más tenemos que poner en la receta?

71	Diego	— Silencio...
72/73	Investigador	— Tú, cuando vas a hacer una receta, ¿en qué estás pensando?
74	Diego	— En hacer un bocata.
75/76	Investigador	— ¡ala! Y, cuando sabes que quieres hacer el bocata, ¿en qué piensas?
77/80	Diego	— En hacerlo, primero con tomate, después con lechuga, después con filete, después con cachos de pavo y mayonesa y ya está.
81/82	Investigador	— ¡vaya bocadillo que te haces tú eh! ¿tú crees que hay varios tipos de receta?
83	Diego	— Si
84	Investigador	— ¿Cuáles?
85/86	Diego	— El de la pizza, el de la pasta, el de la tortilla...
87/88	Investigador	— ¡qué bien! Diego, los ingredientes de la receta, ¿Cómo se escriben?
89	Diego	— En minúscula.
90/92	Investigador	— En minúscula. Y, ¿los escribimos al lado? ¿Cómo una frase? O, ¿Cómo los escribimos?
93	Diego	— En...silencio.
94/95	Investigador	— Cuando nosotros lo hemos hecho en clase, ¿Cómo lo hemos hecho?
96/97	Diego	— En líneas para abajo, así (indicando con la mano).
98	Investigador	— Muy bien. Uno debajo de otro, ¿no?
99	Diego	— Si.
100	Investigador	— Diego, ¿tú sabes lo que es un prospecto?
101	Diego	— No.
102/104	Investigador	— Cuando abres una caja de un jarabe y viene un papelito, que es muy largo... ¿sabes qué es?
105	Diego	— Si, que es muy largo.
106	Investigador	— Eso es un prospecto.

107	Diego		— Vale
108/109	Investigador		— ¿tú crees que eso es igual que una receta?
110	Diego		— No
112	Investigador		— ¿por qué?
113	Diego		— No lo sé.
114	Investigador		— ¿no lo sabes?
115	Diego		— No.
116	Investigador		— Pues mañana te lo cuento yo, ¿vale?
117	Diego		— Vale.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— A ver, Luis, ¿tú sabes decirme que es una receta?
3/4	Luis		— Eh...una cosa que eh...que...eh...es para comer.
5	Investigador		— Vale, entonces, ¿para qué se usan?
6	Luis		— Eh...para verlo y poner la comida
7/8	Investigador		— Vale. ¿tu alguna vez has hecho una receta?
9	Luis		— No.
10/11	Investigador		— ¿no? ¿ni en el cole ni en casa con papá y mamá?
12	Luis		— No
13	Investigador		— ¿de verdad, de verdad?
14/15	Luis		— No, pero tengo una receta en en tengo una receta en casa.
16/17	Investigador		— Pues si tienes una receta en casa es porque lo has trabajado en algún sitio.
18	Luis		— ¡por que las hace mi madre!
19/21	Investigador		— ¡ah! Pues entonces mamá las hace. Además de mamá, ¿Qué otras personas hacen recetas?
22	Luis		— Mi padre.
23	Investigador		— Papá. Y, ¿para qué las hace?

24/25	Luis	— Para...para que comamos mi hermana y yo.
26/27	Investigador	— Anda, y ¿Dónde se hacen las recetas, Luis?
28	Luis	— Pues no lo sé. No lo sé.
29	Investigador	— ¿no lo sabes?
30	Luis	— No.
31/32	Investigador	— ¿tú te acuerdas de que cosas se escriben en una receta?
33	Luis	— Eh...comida.
34	Investigador	— Comida, ¿qué más?
35	Luis	— Mmm...eh...comida de pescado.
36	Investigador	— ¿Qué más?
37	Luis	— Arroz...eh...espaguetis.
38/39	Investigador	— ¡ala que rico! Luis, tu, cuando vas a hacer una receta, ¿en qué piensas?
40	Luis	— Eh...en comer.
41	Investigador	— ¿en comer? ¿en qué más?
42	Luis	— Bueno...
43	Investigador	— ¿en qué?
44	Luis	— Bueno...en...
45/46	Investigador	— ¿en qué cosas piensas cuando haces una receta?
47	Luis	— Silencio.
48	Investigador	— ¿Qué tienes que poner tú en una receta?
49	Luis	— En...escribir cosas para comer.
50	Investigador	— Y, ¿en qué más?
51	Luis	— Poner muchas cosas.
52/53	Investigador	— Luis, ¿tú crees que hay varios tipos de receta?
54	Luis	— Si.
55	Investigador	— ¿cuáles?
56	Luis	— Bueno, los del rey.
57	Investigador	— ¿los del rey?
58	Luis	— Si.
59	Investigador	— ¿Qué más?

60/61	Luis		— Bueno...también...es que ya no me acuerdo más.
62/63	Investigador		— ¡ay! Luis, ¿tú sabes que es un prospecto?
64	Luis		— ¿prospecto? ¿qué es eso?
65/67	Investigador		— Mira, cuando tú estás malito y te tomas un jarabe, dentro de la caja del jarabe hay unos papeles.
68	Luis		— Si.
69	Investigador		— Y, ¿esos papeles para que sirven?
70/71	Luis		— Para ver las instrucciones de la medicina.
72/73	Investigador		— Pues eso es un prospecto. ¿tú crees que el prospecto es igual que una receta?
74	Luis		— Mmm...si
75	Investigador		— ¿por qué?
76/77	Luis		— Porque porque es porque porque son las instrucciones de la de la medicina.
78	Investigador		— ¿y la receta?
79	Luis		— La receta, de...la...
80	Investigador		— Dan instrucciones, ¿para qué?
81	Luis		— Para ponérsela a los niños.
82	Investigador		— Muy bien, Luis.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— A ver, Marta, ¿tú sabes que es una receta?
3	Marta		— Si (con la cabeza)
4	Investigador		— A ver, cuéntame. ¿qué es una receta?
5/6	Marta		— Lo que se hace con comida y te la comes.
7/8	Investigador		— Lo que se hace con comida y te la comes, ¿tú te comes la receta?
9	Marta		— No.
10	Investigador		— Entonces, ¿Qué te comes?

11	Marta	— La comida.
12/13	Investigador	— Entonces, las recetas, ¿para que se usan?
14/15	Marta	— Para ver, para saber, para hacer una cosa que no sabes hacer.
16/17	Investigador	— ¡muy bien! ¿tu alguna vez has hecho una receta?
18/19	Marta	— Con mi madre si porque siempre hace pasteles.
20	Investigador	— ¡ay, que rico, pasteles!
21	Marta	— Hay un abejorro ahí fuera.
22	Investigador	— Y tú, ¿Dónde has hecho esa receta?
23	Marta	— En mi casa.
24/25	Investigador	— Entonces, tu sabes decirme quién usa las recetas.
26	Marta	— Los cocineros y las madres.
27/28	Investigador	— Mmmm. Marta, ¿Dónde hacen los cocineros las recetas?
29	Marta	— En la cocina.
30/32	Investigador	— Ah, qué bien. Marta, ¿Qué cosas lleva una receta? ¿qué cosas pones en la receta?
33	Marta	— Eh...huevo, yogurt...también harina.
34	Investigador	— Y, ¿todo eso que son?
35	Marta	— Parte de la receta.
36/37	Investigador	— Parte de la receta, ¡muy bien! Cuando tú haces una receta, ¿en qué piensas?
38/39	Marta	— En hacer bizcocho con chocolate blanco.
40/41	Investigador	— Y, ¿en qué más tienes que pensar para hacer bizcocho?
42	Marta	— Silencio.
43	Investigador	— Tendrás que pensar en más cosas, ¿no?
44	Marta	— Mmm...que se come.
45	Investigador	— ¿qué más?
46	Marta	— Que se cocina.

47/48	Investigador		— Marta, ¿tú crees que hay varios tipos de receta?
49	Marta		— Sí, hay un montón.
50	Investigador		— A ver, cuéntame.
51	Marta		— Pero yo solo sé de mi madre.
52	Investigador		— Pues cuéntame las de tu madre.
53/54	Marta		— Pues que hace varios pastelitos, unas veces uno y otras otro.
55	Investigador		— ¿qué? No me entero, Marta.
56/61	Marta		— Unas veces...la receta que te he dicho esa siempre la hace y siempre hace ese pastel. Las de pastel de hueso no se hacerlo y ahora vamos a hacer otro que no sé cómo se hace y hoy vamos a comprar las cosas.
62	Investigador		— Marta, ¿tú sabes que es un prospecto?
63	Marta		— ¿qué es eso?
64/65	Investigador		— Mira, cuando tu estas malita y tomas medicina...
66	Marta		— Buah, a mí no me gusta las medicinas.
67/68	Investigador		— En las cajas de las medicinas hay un papel...
69	Marta		— Si, un papel de las instrucciones.
70/71	Investigador		— Pues eso es un prospecto. Entonces, ¿un prospecto es igual que una receta?
72	Marta		— Mmm...sí.
73	Investigador		— ¿por qué?
74/75	Marta		— Porque te dice que tienes que hacer con ellas y te la manda la médica y ya está.
76	Investigador		— ¿y la receta?
77	Marta		— Igual, que te la manda...
78	Investigador		— ¿quién te la manda?
79	Marta		— La compra y te la mandan
80	Investigador		— Muy bien, Marta.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado frente al profesor	— Empezamos, ¿vale?
2	Pelayo		— Si.
3/4	Investigador		— A ver, Pelayo, ¿tú sabes qué es una receta?
5	Pelayo		— Si.
6	Investigador		— ¿si? Pues cuéntame.
7/9	Pelayo		— Una receta en donde se escriben los ingredientes que le tienen que echar a la comida para que esté rica.
10/12	Investigador		— ¡ala! Pelayo, me ha encantado tu definición. Y, ¿para que se usan entonces las recetas?
13	Pelayo		— Para que te he dicho.
14	Investigador		— A ver, ¿para qué me has dicho?
15	Pelayo		— Para cocinar.
16/17	Investigador		— Ah, para cocinar. ¿tu alguna vez has hecho una receta?
18	Pelayo		— ¿yo?
19	Investigador		— Si.
20	Pelayo		— No.
21	Investigador		— ¿nunca has hecho una receta?
22	Pelayo		— Nunca.
23	Investigador		— ¿ni en el cole ni en casa?
24	Pelayo		— Bueno en el cole no hacen recetas.
25/26	Investigador		— ah, ¿no? Entonces ¿que hacéis en el cole?
27	Pelayo		— Po hacer fichas.
28	Investigador		— ¿y nunca has hecho receta en el cole?
29	Pelayo		— Nunca.
30	Investigador		— ¿y en casa con mamá y papá tampoco?
31	Pelayo		— Tampoco.
32/33	Investigador		— ¿nunca las has visto? ¿En la tele u otro sitio?
34	Pelayo		— Bueno... nunca

35	Investigador	— Anda, nunca.
36/37	Pelayo	— Porque yo solo veo dibujitos, porque me gusta,
38/39	Investigador	— Ah... ¿tu sabrías decirme quien usa las recetas?
40/41	Pelayo	— Bueno, los padres. Los padres, Lady pastelitos...
42	Investigador	— ¡ay! ¡Lady pastelitos!
43	Pelayo	— Si, también.
44	Investigador	— ¿quién es Lady pastelitos? Cuéntame.
45/46	Pelayo	— Es...Lady pastelitos una cocinera verdadera.
47	Investigador	— ¡ala! ¿quién más usa las recetas?
48/49	Pelayo	— Mmm... las madres y los padres y los tíos y los abuelos.
50	Investigador	— ¿para que las usan?
51	Pelayo	— Para hacer la comida.
52/53	Investigador	— Ah, amigo. ¿Dónde se hacen las recetas?
54/55	Pelayo	— Pues...mmm...en el...en en una en una tien...no sé.
56	Investigador	— ¿no sabes?
57	Pelayo	— Yo nunca he comprado una receta.
58	Investigador	— Entonces no sabes donde se hacen.
59	Pelayo	— No.
60/61	Investigador	— ¿qué cosas recuerdas tu que se escriben en una receta?
62	Pelayo	— ¿qué?
63/64	Investigador	— ¿Qué podemos leer en una receta? A ver, ¿qué cosas recuerdas tú?
65	Pelayo	— ¿de escribir?
66	Investigador	— Si.
67	Pelayo	— Podemos escribir con pintura.
68/69	Investigador	— No no. Que qué cosas se pueden escribir en una receta. ¿Qué hay en una receta?
70	Pelayo	— Eh...tomate.

71	Investigador	— Tomate. Y, ¿el tomate que es?
72	Pelayo	— ¿un tomate? El tomate es una fruta.
73/74	Investigador	— ¿una fruta? Y que más, cuéntame. ¿qué más cosas hay en una receta?
75	Pelayo	— Eh...jamón.
76	Investigador	— Jamón...
77	Pelayo	— Pizza
78	Investigador	— ¡pizza!
79	Pelayo	— Silencio.
80	Investigador	— ¿todas esas cosas que son?
81	Pelayo	— Eh...comida.
82	Investigador	— Comida.
83	Pelayo	— Para comer.
84/85	Investigador	— Entonces, tu, Pelayo, cuando vas a hacer una receta, ¿en qué piensas?
86	Pelayo	— En...en ponerle ingredientes.
87/88	Investigador	— En ponerle ingredientes, muy bien. ¿en qué más?
89	Pelayo	— En ponerle...en escribir con lápiz.
90	Investigador	— ¿y qué más?
91	Pelayo	— Y...también...en un papel blanco.
92	Investigador	— ¡qué bien! Pelayo
93	Pelayo	— ¿Qué?
94	Investigador	— ¿tú crees que hay varios tipos de receta?
95	Pelayo	— Si.
96	Investigador	— ¿sí? Dime, ¿Cuáles?
97/98	Pelayo	— En...recetas para hacer pizza, recetas para hacer...para hacer patatas.
99	Investigador	— ¡muy bien!
100/102	Pelayo	— Para hacer...para hacer...para hacer filetes...para hacer arroz...para hacer lentejas...para hacer hamburguesas.
103	Investigador	— Muy bien.
104	Pelayo	— Para hacer perritos calientes.
105	Investigador	— Pelayo, ¿tú sabes que es un prospecto?
106	Pelayo	— No.

107	Investigador		— ¿te lo cuento?
108	Pelayo		— Si.
109/111	Investigador		— Mira, cuando tú estás malito y abres la caja del jarabe, hay un papelito dentro, ¿a qué sí?
112	Pelayo		— Si.
113	Investigador		— ¿y que pone...
114/116	Pelayo		— Cuentas medicinas...pa...que pone y pone cuanto cuantas medicinas te debe de tomar.
117/118	Investigador		— Pues eso es un prospecto. ¿tú crees que un prospecto es igual que una receta?
119	Pelayo		— No
120	Investigador		— ¿por qué?
121/123	Pelayo		— Porque solo viene el número que que el número que te tienes que tomar de medicina no los ingredientes.
124	Investigador		— Muy bien, Pelayo.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— A ver, Pepe, ¿tú sabes que es una receta?
3	Pepe		— Si (con la cabeza)
4	Investigador		— ¿qué es una receta? Cuéntame.
5	Pepe		— Es una cosa que tiene un...
6	Investigador		— ¿Qué tiene qué?
7	Pepe		— Ingredientes.
8/9	Investigador		— Una cosa que tiene ingredientes... ¿tiene algo más? Además de ingredientes.
10	Pepe		— Mmm...silencio.
11	Investigador		— ¿qué se hace con esos ingredientes?
12	Pepe		— Una comida.
13/14	Investigador		— Una comida. Entonces, ¿las recetas para que las usamos?
15	Pepe		

16/17	Investigador	— Para hacer una comida.
18/19	Pepe	— Para hacer una comida. Y ¿tu alguna vez has hecho una receta?
20	Investigador	— Mmm...mmm... ¿yo? Eh...estaba hoy haciendo el trabajo...
21	Pepe	— ¿hoy?
22	Investigador	— El trabajo que ha mandado la seño.
23/24	Pepe	— Ah, el trabajo que ha mandado la seño.
25	Investigador	— Lo he hecho hoy por la mañana porque como ayer he ido a la feria...
26	Pepe	— Anda. ¿tú sabes quien usa las recetas?
27/29	Investigador	— Los cocineros.
30	Pepe	— Anda, los cocineros. ¿para que realizan las recetas? ¿a quién va dirigidas las recetas?
31	Investigador	— Silencio... a las comidas.
32	Pepe	— ¿Dónde se hacen las recetas?
33/34	Investigador	— En la cocina.
35	Pepe	— ¿en la cocina? ¿tú haces las recetas en la cocina?
36	Investigador	— Es que nunca he hecho.
37	Pepe	— ¿nunca has hecho una receta?
38	Investigador	— Ah
39	Pepe	— Si has hecho una receta...
40/42	Investigador	— Eh...yo lo he hecho en el salón.
43	Pepe	— En el salón. Pero, después llevas la comida a la cocina, ¿no? Para hacerla, ¿no?
44/46	Investigador	— Silencio.
47	Pepe	— ¿qué cosas recuerdas tu que contenga una receta? ¿Tú te acuerdas cuando en clase hemos hecho recetas?
48	Investigador	— Silencio.
49	Pepe	— ¿qué cosas tiene una receta?
50/51	Investigador	— Silencio.

52	Pepe	— ¿Qué cosas contiene una receta? Me lo
53	Investigador	has dicho antes; ingredientes...
54	Pepe	— Comida...mmm...
55/56	Investigador	— ¿Qué más? — Silencio...Y comida
57/58	Pepe	— Comida. ¿tú en que cosas piensas cuando vas a hacer una receta?
59	Investigador	— ¿en que pienso? Pues en que la estoy
60	Pepe	haciendo, en que voy a hacer
61/62	Investigador	— En que vas a hacer. Y, ¿en qué más? — Nada más
63	Pepe	— ¿nada más? ¿tú crees que hay varios
64	Investigador	tipos de receta?
65	Pepe	— Si.
66	Investigador	— ¿Cuáles?
67	Pepe	— Algunas de comidas, otras de pasteles.
68	Investigador	— Anda, que bien. ¿qué más?
69	Pepe	— ¿qué más?
70/71	Investigador	— Qué más, cuéntame más. — Silencio.
72	Pepe	— ¿tú sabes cómo se citan los ingredientes
73/75	Investigador	de una receta? — ¿qué significa citar? — Citar, como se ponen los ingredientes de una receta. ¿uno detrás de otro? ¿o uno al lado de otro? — Uno debajo de otro.
76	Pepe	— Uno debajo de otro. Muy bien. ¿qué
77/78	Investigador	partes tiene una receta?
79	Pepe	— Silencio.
80	Investigador	— ¿qué tendrá una receta...?
81	Pepe	— Comida, pasteles...
82	Investigador	— ¿algo más?
83	Pepe	— Nada más.
84/85	Investigador	— ¿crees que no? ¿una receta no tenía
86	Pepe	ingredientes?
87	Investigador	

88	Pepe		— Ah sí, si
89/90	Investigador		— ¿qué más tiene?
			— Huevos.
91	Pepe		— ¿nada más? Pepe, ¿tú sabes que son los
92/94	Investigador		prospectos de las medicinas?
			— ¿qué significa prospecto?
			— ¿no sabes lo que es? ¿los papelitos que
95	Pepe		vienen dentro cuando tu abres un
96	Investigador		jarabe?
97/98	Pepe		— Ah sí, pa que sirven...
			— Eso es un prospecto.
99	Investigador		— Un prospecto, crees, ¿qué es lo mismo
100	Pepe		que una receta?
101/102	Investigador		— No.
			— ¿no? ¿por qué?
103	Pepe		— Porque eso te explica para qué es el
			jarabe y lo otro te dice los ingredientes.
			— Muy bien, Pepe.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado	— A ver, Teresa, ¿tú sabes que es una
		frente al	receta?
3/4	Teresa	profesor	— Si (silencio) ¿con lo que se hace
			comida?
5	Investigador		— ¿con lo que se hace comida?
6	Teresa		— Si
7	Investigador		— ¿tú crees que es eso una receta?
8	Teresa		— Si
9	Investigador		— ¿para qué se usan las recetas?
10	Teresa		— Po para hacer comida
11	Investigador		— Y, ¿tu alguna vez has hecho una receta?
12	Teresa		— Si.
13	Investigador		— ¿Cuándo?
14	Teresa		— Hoy.
15			— Cuéntame.

16/17	Investigador Teresa		— Para ayudar a Lady Pastelitos he hecho una receta.
18/19	Investigador		— ¡para ayudar a Lady Pastelitos has hecho una receta!
20			— Si
21	Teresa		— ¿y donde la has hecho?
22	Investigador		— Pues detrás del papel, en el último papel
23/24	Teresa Investigador		— Ah vale, en papel. Y, ¿tu quién crees que usa las recetas?
25			— Nuestros padres para hacer la comida.
26	Teresa		— ¿quién más? A parte de nuestros padres.
27	Investigador		— Mmm...nuestros hermanos, mayores.
29	Teresa		— Muy bien. ¿Dónde se hacen las recetas?
30	Investigador		— En la cocina.
31/32	Teresa Investigador		— En la cocina. ¿qué cosas hay que escribir en una receta?
33			— Pues comidas
34	Teresa		— Comidas
35	Investigador		— Frutas
36/37	Teresa Investigador		— Frutas, y ¿qué más cosas escribimos para hacer una receta?
38			— Silencio
39/41	Teresa Investigador		— ¿no te acuerdas de cuando la hemos hecho en clase? ¿qué escribimos para hacer una receta?
42			— Ah, tomate...
43	Teresa		— ¿y eso qué es?
44	Investigador		— Silencio.
45	Teresa		— ¿qué es eso?
46	Investigador		— Tomate, tomate de líquido.
47/49	Teresa Investigador		— Tomate líquido. ¿Cómo le llamamos a esas cosas que utilizamos para hacer la receta?
50			— Eh... ¿a esa cosa? Ketchup
51	Teresa		— In...ingre...
52			— Dientes

53/55	Investigador Teresa	— Ingredientes. Y, a parte de los ingredientes, ¿qué más escribimos en la receta?
56	Investigador	— Silencio.
57		— ¿no te acuerdas?
58	Teresa	— Silencio.
59	Investigador	— ¿tú crees que hay varios tipos de receta?
60	Teresa	— Si.
61	Investigador	— ¿cuáles? Cuéntame.
62/63	Teresa	— Por ejemplo, eh...no solo puede haber...tomate y eso
64/65	Investigador Teresa	— Habla más alto, Teresa, que no me entero.
66/68	Investigador	— Que no solo puede haber de tomate y de esas cosas, puede haber también de masa, de también queso, de chorizo...
69/70	Teresa	— Muy bien. ¿tú te acuerdas como se ponen los ingredientes en la receta?
71	Investigador	— Si, escribiendo.
72/74	Investigador	— Escribiendo, muy bien. Pero, ¿Cómo los ponemos? ¿todos seguidos como si fuera una frase?
75	Teresa	— No.
76	Investigador	— ¿Cómo los ponemos?
77	Teresa	— Separados.
78	Investigador	— Separados, y uno...
79	Teresa	— Primero, segundo...
80/83	Investigador Teresa Investigador	— Primero, segundo, muy bien. Entonces, con todas las cosas que escribimos en la receta, cuando la vamos a escribir, ¿primero que ponemos?
84		— Eh...lo primero para hacer la comida
85		— ¿y luego?
86	Teresa	— Silencio...como se hace la comida.
		— Como se hace, muy bien.
		— Y, ¿después?

87	Investigador		— No me acuerdo.
88	Teresa		— No te acuerdas. Tú sabes, Teresa, qué es un prospecto.
89	Investigador		— No.
90/91	Teresa		— Cuando tu abres la caja del jarabe, hay un papelito que es muy grande...
92	Teresa		— Ah ya, donde te dice cuanto te tienes que tomar.
93/94	Investigador		— Claro, donde te dice cuanto tienes que tomar. ¿tú crees que un prospecto es igual que una receta?
95/96	Teresa		— No.
97/99	Investigador		— ¿Por qué?
100	Teresa		— Porque eso, porque un prospecto tiene cosas de medicina donde pone todo lo que tienes que tomar y una receta es que te que tú tienes que poner las cosas de la re de la comida.
101			— Muy bien, Teresa.
102/106	Investigador Teresa Investigador		
107	Teresa		

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— A ver, Willy, tu sabes decirme qué es una receta.
3/4	Guillermo		— Silencio... ¿Dónde tienen las comidas para cocinar?
5/6	Investigador		— Donde tienen las comidas para cocinar... ¿para que se usan las recetas?
7	Guillermo		— Para hacer comidas ricas.
8/9	Investigador		— ¿tu alguna vez has hecho una receta o la has visto con tus ojitos?

10/12	Guillermo		— Le he visto a mi mamá leyendo una receta porque estaba haciendo un pastel o una comida, no lo sé.
13	Investigador		— Anda. ¿quién usa las recetas?
14	Guillermo		— Las mamás cuando cocinan.
15	Investigador		— Y, ¿alguien más o solo las mamás?
16	Guillermo		— También los papás.
17/18	Investigador		— ¿Quién más crees tú que pueden usar las recetas?
19	Guillermo		— Los titos.
20	Investigador		— Anda, los titos.
21	Guillermo		— Y las titas.
22	Investigador		— Y, ¿para qué se realizan las recetas?
23	Guillermo		— Silencio.
24	Investigador		— ¿para que realiza mamá las recetas?
25	Guillermo		— Para hacer... para cocinar.
26	Investigador		— ¿dónde se hacen esas recetas?
27	Guillermo		— No lo sé.
28	Investigador		— Se hacen... ¿en el colegio?
29	Guillermo		— No.
30	Investigador		— ¿tú no haces recetas en el colegio?
31	Guillermo		— Si.
32	Investigador		— ¡Ah! Se hacen... ¿en el salón de casa?
33	Guillermo		— Si.
34	Investigador		— ¿sí? Y, ¿Dónde más?
35	Guillermo		— En un bar, escribiendo...
36/37	Investigador		— Y, ¿por qué se utilizan las recetas en los bares?
38	Guillermo		— Silencio.
39/40	Investigador		— ¿para qué se utilizan las recetas en los bares?
41	Guillermo		— Silencio. Eh...
42	Investigador		— ¿no te acuerdas?
43	Guillermo		— No (con la cabeza)
44/45	Investigador		— Cuando tú vas a hacer una receta, ¿en qué piensas?

46	Guillermo	— En hacer comida.
47	Investigador	— ¿qué más?
48	Guillermo	— En hacer postres, hacer helados...
49	Investigador	— Hacer helados...
50	Guillermo	— Hacer pollo.
51	Investigador	— ¡hacer pollo, que rico!
52	Guillermo	— Hacer patatas fritas, huevo fritos.
53/55	Investigador	— ¡que rico! ¿qué cosas se escriben o se ven en una receta? ¿qué cosas contiene una receta?
56	Guillermo	— Todas las comidas.
57/58	Investigador	— Muy bien, pero, ¿Qué tiene de las comidas?
59	Guillermo	— Silencio.
60	Investigador	— ¿no te acuerdas?
61	Guillermo	— No.
62/63	Investigador	— ¿tú crees que hay varios tipos de recetas?
64	Guillermo	— Si
65	Investigador	— ¿si? ¿cuáles? Cuéntame.
66/68	Guillermo	— En China hay distintos, en Japón hay distintos, en Sevilla hay distintos. En todos los países hay muchos distintos.
69/70	Investigador	— Muy bien. Y, ¿las recetas tienen ingredientes?
71	Guillermo	— Si.
72	Investigador	— ¿Cómo se citan los ingredientes?
73	Guillermo	— Mmm...cocinando.
74/75	Investigador	— ¿los ingredientes se ponen uno al lado de otro?
76/78	Guillermo	— Mmm...depende que, si porque los pescados se ponen uno aquí, otro aquí y otro aquí.
79/80	Investigador	— Ah, muy bien. ¿qué partes tiene una receta?
81	Guillermo	— Mmm...las comidas

82	Investigador	— ¿qué más?
83	Guillermo	— Silencio.
84/85	Investigador	— ¿No te acuerdas de las partes que tiene una receta?
		— No.
86	Guillermo	— ¿sabes qué es un prospecto?
87	Investigador	— Silencio.
88	Guillermo	— Mira, cuando tú te tomas un jarabe, y abres la caja, ¿no hay un papelito en la caja?
89/91	Investigador	— Si.
92	Guillermo	— Pues eso es un prospecto.
93	Investigador	— Donde pone cuanto tienes que echar para tomarse el para que se lo tome el niño.
94/96	Guillermo	— Muy bien.
97	Investigador	— Es que mi mamá lo lee y lo echa así pone el bote así arriba después lo llena hasta donde tiene que ser y me lo tomo.
98/100	Guillermo	— Claro. ¿tú crees que ese prospecto es lo mismo que una receta?
101/102	Investigador	— No.
103	Guillermo	— ¿Por qué?
104	Investigador	— Porque el lo del jarabe tiene un papel y la receta son...lo...lo...
105/106	Guillermo	— ¿las recetas para que nos sirven?
107	Investigador	— Para hacer comida.
108	Guillermo	— ¿y el prospecto?
109	Investigador	— Para nos dice cuanto jarabe le tenemos que dar al niño o a la niña
110/111	Guillermo	— Claro, por eso no son igual, ¿verdad?
112	Investigador	— Si.
113	Guillermo	

8.2. Anexo 2. Evaluación sesión

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/3 4 5/8	Investigador Ángela Investigador Ángela	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — Pan de pizza, tomate, el queso y el jamón cocido. (silencio) — Y ahora qué hacemos con todo eso. — La pizza. Primero tienes que echar el tomate encima del pan de la pizza, después... Espera que se me ha olvidado un ingrediente, el orégano. (silencio)
9 10/12	Investigador Ángela		— Entonces echamos el tomate... — El queso, después el orégano y después el jamón cocido. Y ya lo metes en el horno y ya está listo.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2 3 4/8	Investigador Carlota Investigador Carlota	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — El bizcocho. ¿y otra? — Venga, dime la receta del bizcocho. — Chocolate, nata y chuches. Y echarle un poquito de... (silencio) un poquito de nada, un poquito de chocolate por ahí en medio y lo echas y ya está. Ya es un bizcocho.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1/2	Investigador	Sentado frente al profesor	— Dime una receta, Diego, la que tú quieras.
3	Diego		— La de... ¡la pizza!
4	Investigador		— Venga.
5/6	Diego		— Tomate, queso, jamón, chorizo, masa y tomate.
7/8	Investigador		— Vale. ¿qué hacemos con todos eso?
9	Diego		— Juntarlo.
10	Investigador		— ¿juntarlo dónde?
11	Diego		— En...mmm...no lo se

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado frente al profesor	— Dime una receta.
2	Luis		— ¿lentejas?
3	Investigador		— Vale, lentejas.
4	Luis		— ¿más?
5	Investigador		— ¿Cómo se hacen las lentejas?
6	Luis		— Con...en...con...es que yo no sé...
7/8	Investigador		— Pues elige otra cosa que sepas hacer
9	Luis		— ¿pizza?
10	Investigador		— Vale.
11/17	Luis		— Tiene tomate, tiene anchoas, queso y jamón. Ahora hacemos una pizza, con el tomate luego el jamón con...es que no me acuerdo...atún...no me acuerdo de lo última cosa que se echa...esa cosa verde
18	Investigador		— ¿orégano?
19	Luis		— Si, orégano. (silencio)

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado frente al profesor	— Dime una receta, la que tú quieras.
2	Marta		— Pizza. (silencio).
3	Marta		— ¡pizza!
4	Investigador		— Vale, ¿qué más tienes que decirme?
5	Marta		— (silencio) que voy a hacer una pizza.
6	Investigador		— Vale, pues venga cuéntame.
7/9	Marta		— Para hacer una pizza necesitas jamón, también masa y también las pintitas verdes que no sé cómo se llaman.
10	Investigador		— Orégano.
11/13	Marta		— Orégano, también tomate. Lo metes en un horno y ya está. Sacamos la pizza del horno y nos la comemos.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado frente al profesor	— Dime una receta.
2	Pelayo		— ¿una receta?
3	Investigador		— Una receta.
4/5	Pelayo		— Espaguetis...(silencio) De espaguetis. ¿y ahora qué?
6	Investigador		— Eso digo yo, ¿ahora qué?
7	Pelayo		— Silencio... ¿los ingredientes?
8	Investigador		— Muy bien.
9	Pelayo		— Mayonesa, ketchup, tomate, harina
10/11	Pelayo		— Ahora que viene, la salten, los freímos y después se calientan.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado	— Dime una receta.
2	Pepe	frente al	— Mmm la pizza
3	Investigador	profesor	— Vale.
4/6	Pepe		— Masa de pizza, queso, tomate, orégano, jamón york y tomate. Lo echamos todo en la masa de pizza.
7	Investigador		— ¿todo a la vez?
8	Pepe		— No todo a la vez no.
9/12	Investigador		— Es que ya no me acuerdo como era, después era el tomate, después era el queso, después era...es que no me acuerdo.
13	Investigador		— ¿no te acuerdas?
14	Pepe		— No
15	Investigador		— Vale.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado	— Dime una receta.
2	Teresa	frente al	— ¿pero te digo la comida?
3	Investigador	profesor	— La receta.
4/6	Teresa		— ¿la receta de la comida, ¿no? Tomate...es que se me ha olvidado que era una receta.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/4	Investigador Guillermo	Sentado frente al profesor	— Dime una receta — De comida saludable. Macarrones. Aceite, macarrones. Freír los macarrones, echarle tomate, queso.
5	Investigador		— ¿algo más?
6	Guillermo		— Los espaguetis
7/8	Investigador		— Pero, ¿ya me has dicho la receta de los macarrones?
9/10	Guillermo		— Si, los espaguetis son igual que los macarrones.

8.3. Anexo 3. Evaluación sesión II.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2 3 4 5 6 7/15	Investigador Ángela Investigador Ángela Ángela Investigador Ángela	Sentado frente al profesor	— Dime una receta de lo que tú quieras. — Es que tengo una que es facilísima. — La que tu prefieras. — Vale — ¿primero digo los ingredientes? — ¿primero que era? — El nombre del plato, pizza. Necesitamos pan, tomate, queso, jamón cocido y orégano. Ahora elaboración, primero se echa el tomate, después se echa el queso, se echa el orégano y después el jamón cocido y otra vez el orégano. Después lo ponemos 10 minutos en el horno y ya está listo.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/9	Investigador Carlota	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — El bizcocho. Primero coger donde están las cosas para hacer el bizcocho, segundo ponerlo en mantequilla, tercero ponerlo en el horno y ponerle una cerecita.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/20	Investigador Diego	Sentado frente al profesor	— Diego, dime una receta. — La pasta. Necesitamos una sartén, agua, macarrones, tomate. Primero ponemos la olla, la olla se va calentando y los macarrones ya se van poniendo blanditos. Luego echamos el tomate en un cuenco, lo ponemos en el microondas, cerramos la puerta del microondas y lo encendemos y cuando ya hace “pi pi” abrimos la puerta del

			microondas, sacamos el bote y lo echamos en los macarrones.
--	--	--	---

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/6	Investigador Luis	Sentado frente al profesor	— Dime una receta Luis. — Los espaguetis. Los ingredientes de los espaguetis queso rallado, tomate y macarrones y luego lo cocinas. Primero los macarrones, después el tomate, después el queso rallado.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/9	Investigador Marta	Sentado frente al profesor	— Dime una receta, Marta. — Bizcocho. Chocolate, huevo, harina, yogurt, pero chocolate en polvo, el horno, una cuchara para remover... primero tienes que echar el yogurt, después el huevo, después esa harina, después el chocolate es lo último...después va removerlo y después ya al horno.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/6	Investigador Pelayo	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — Primero el plato, macarrones. Tomate, pasta y ketchup y sartén. Echamos todo al macarrón. Primero hacemos los macarrones y después le ponemos los ingredientes.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/6	Investigador Pepe	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — La de la masa galáctica. ¿qué digo los ingredientes? Harina de maíz, jabón, colorante y purpurina. La elaboración es muy larga, no me acuerdo.
7 8/13	Investigador Pepe		— Lo que te acuerdes. — Creo que era echar maicena o el jabón. La maicena primero, mezclarla con el jabón, dejar un poco secar, removerla, echarle el colorante y luego lo dejas otra vez secar y la purpurina.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/3	Investigador Teresa	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — Espaguetis con tomate y con salchichas.
4 5/10	Investigador Teresa		— ¿ahora que me tienes que decir? — Los ingredientes, tomate, salchicha y espaguetis. Los ponemos en la olla, después cuando están hechos los ponemos un poquito de aceite y lo ponemos en el plato y le echamos ketchup.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado	— A ver, dime una receta.
2	Guillermo	frente al	— Las comidas.
3	Investigador	profesor	— Vale, dime una.
4/7	Guillermo		— Una pizza. Tomate, jamón, queso, masa, también. El horno se necesita para calentarla, la sacamos y nos la comemos.

8.4. Anexo 4. Evaluación sesión III.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado	— Venga, Ángela, dime una receta.
2/9	Ángela	frente al profesor	— Nombre del plato: hamburguesa. Los ingredientes son pan, lechuga, ternera, tomate, queso y ya está. La elaboración ponemos el pan, después la lechuga, la ternera la freímos, le ponemos el tomate y el queso y la ponemos en el microondas para que se caliente un poquito y está lista.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1	Investigador	Sentado	— A ver, carlota, dime una receta.
2/8	Carlota	frente al profesor	— Primero el nombre, los ingredientes y la elaboración. El nombre es bocadillo. Ingredientes: pan, lechuga, jamón de york y tomate. Primero comprar pan, después ponerlo en el

			horno, después ponerle la lechuga, el jamón de york y el tomate.
--	--	--	--

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/11	Investigador Diego	Sentado frente al profesor	— Diego, dime una receta. — ¡los espaguetis! Primero el nombre del plato: espaguetis. Los ingredientes son tomate, espaguetis, agua, aceite. Primero el aceite, después los macarrones. Después para enfriar los macarrones un poco le echamos agua, bueno un vaso. Luego metemos el tomate en el microondas, después sacamos el tomate del microondas y lo echamos en los espaguetis.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/12	Investigador Luis	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — La pizza. Lleva la pizza champiñones, también queso, también orégano, también la masa y el tomate y el jamón york. Primero ponemos la masa, después el tomate, después el queso, después el jamón york y después el orégano. Lo metemos en el horno, le ponemos 10 minutos y luego se calienta, después la llevamos a la mesa, después la cortamos y nos la comemos.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/8	Investigador Marta	Sentado frente al profesor	— Marta dime una receta. — ¡pizza! Se hace con aceitunas, con masa, con tomate, con cebolla, también con queso. Primero ponemos la masa, después el tomate, después echamos el orégano, después aceitunas, después cebolla y ya está. Por último, la metemos en el horno.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/6	Investigador Pelayo	Sentado frente al profesor	— Pelayo, dime una receta. — Espaguetis. Los ingredientes: la pasta, queso, tomate, ketchup, jamón. Elaboración: lo calentamos en el microondas un minuto y ya nos lo podemos comer.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/8	Investigador Pepe	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — Sándwich. Ingredientes: pan, tomate, jamón york y lechuga. Elaboración: a ver, cogemos el pan, el de abajo, le ponemos el tomate, luego el jamón york, luego la lechuga, le ponemos el pan de arriba y lo metemos en el horno.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/9	Investigador Teresa Investigador	Sentado frente al profesor	— Dime una receta. — Nombre del plato: hamburguesa. Le echamos los ingredientes que son cebolla, hamburguesa, tomate, queso, pan y pan. Elaboración: ponemos primero el pan, después la cebolla, después la hamburguesa, después el tomate, después el queso y después el pan.

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/ pausar
1 2/16	Investigador Guillermo	Sentado frente al profesor	— A ver, dime una receta. — La pizza. Primero ponemos los ingredientes que son el tomate, el queso, el champiñón, también el queso, también las salchichas y también el jamón. Después la elaboración: cogiendo masa, después el tomate, después el queso, después las salchichas, después el queso, después el champiñón, el jamón, ponemos el horno en un sitio, abrimos el horno, ponemos la pizza dentro, lo ponemos 9 minutos y cuando ya han pasado 9 minutos pues lo sacamos, lo partimos y ya nos lo comemos.