
El género discursivo de la etopeya en Educación Infantil:

*Intervención para el desarrollo de la expresión oral en
edades tempranas*

Trabajo Fin de Grado. Opción: Intervención

Tutor académico: Fernando Guzmán-Simón

Autora: Rosa María Delgado Carvajal

Especialidad: Grado Educación Infantil

Curso escolar: 2017/2018



ÍNDICE

RESUMEN	6
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	9
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 La Lingüística Funcional Sistémica (SFL).....	12
2.1.1 La Lingüística Funcional Sistémica: concepto y finalidad	12
2.1.1.1 La teoría del registro y teoría del género.....	13
2.1.2 El lenguaje en la escuela	18
2.1.2.1 La Lingüística Funcional Sistémica y Educación Infantil.....	22
2.2 Los géneros discursivos orales en la escuela.....	27
2.2.1 El género discursivo: concepto y métodos	27
2.2.1.1 Disciplinas del género discursivo.....	29
2.2.2 Los géneros discursivos orales: diversidad y características.....	30
2.2.2.1 Los géneros discursivos orales: primarios y secundarios.....	33
2.2.3 Niveles de análisis del discurso oral.....	36
2.2.3.1 Microestructura, macroestructura y superestructura del lenguaje infantil: 2 a 3 años	38
2.3 La pedagogía de la alfabetización basada en los géneros discursivos: La escuela de Sídney 42	
2.3.1 Alfabetización basada en los géneros discursivos: concepto y etapas	42
2.3.2 El andamiaje como estrategia de enseñanza en el aula	46
2.3.3 La conciencia de género discursivo	50
2.4 Género discursivo de la etopeya: definición y características.....	52
3. OBJETIVOS	55
4. METODOLOGÍA	57
4.1 Población y muestra	58
4.2 Intervención: objetivos y metodología.....	60
4.3 Procedimiento de recogida de información.....	65
4.4 Procedimiento de análisis de datos.....	69
4.4.1 Transcripciones de las entrevistas	69
	2

4.4.2	Registro de información sobre el producto	70
4.4.3	Matriz cruzada.....	73
5.	DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.....	75
5.1	Descripción del desarrollo de la intervención	75
5.2	Cronograma de sesiones.....	76
5.3	Secuencia de sesiones.....	78
	Sesión 1 "Paula y su cabello multicolor: acercamiento a la etopeya".....	78
	Sesión 2 "¿Cómo se siente el muñeco?"	80
	Sesión 3 "¿Por qué se siente así?"	81
	Sesión 4 "¿Cómo somos?"	83
	Sesión 5 "Cualidades"	84
	Sesión 6 "¡Mi propia etopeya!"	86
5.4	Resultados de la evaluación de la intervención.....	88
5.4.1	Resultados de la evaluación inicial de la comunicación oral	88
	5.4.1.1 Evaluación de la microestructura	89
	5.4.1.2 Evaluación de la macroestructura.....	93
	5.4.1.3 Evaluación de la superestructura.....	94
5.4.2	Resultados de la evaluación de la comunicación oral después de la intervención	94
	5.4.2.1 Resultados relativos al análisis de la microestructura del género discursivo de la etopeya	94
	5.4.2.2 Resultados relativos al análisis de la macroestructura del género discursivo de la etopeya.....	104
	5.4.2.3 Resultados relativos al análisis de la superestructura del género discursivo de la etopeya	109
VI.	CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	114
6.1	Conclusiones	114
6.2	Limitaciones.....	116
6.3	Implicaciones	117
VII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
VIII.	ANEXOS	123
8.1	Transcripciones de las evaluaciones	123
8.1.1	Evaluación inicial.....	123

8.1.2 Evaluación 2.....	127
8.1.3 Evaluación 3.....	130
8.1.3 Evaluación final	132
8.2 Recursos de la intervención.....	138
8.2.1 Cuento "Paula y su cabello multicolor"	138
8.2.2 Cuento "¿Cómo somos?"	139

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1 Niveles de análisis del discurso oral.....	37
Tabla 2 Tipos de diseños básicos para estudios de casos	57
Tabla 3 Representación de la muestra	59
Tabla 4 Fases y sesiones del programa de intervención.....	62
Tabla 5 Instrumento: entrevista generadora para la evaluación del alumnado.....	66
Tabla 6 Registro de transcripciones.....	70
Tabla 7 Registro de información sobre el producto	71
Tabla 8 Matriz cruzada	73
Tabla 9 Cronograma sesiones y evaluaciones mes de mayo	76
Tabla 10 Cronograma sesiones y evaluaciones mes de junio.....	77
Tabla 11 Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual.....	102
Tabla 12 Tabla de análisis cruzado de la macroestructura textual	108
Tabla 13 Tabla de análisis cruzado de la superestructura textual.....	111

Figuras

Figura 1 Metafunciones del lenguaje.....	16
Figura 2 Currículum escolar y fases del andamiaje	44
Figura 3 Etapas del andamiaje.....	49
Figura 4 Evaluación y sesiones	65

RESUMEN

La comunicación es inherente a la actividad humana desde el nacimiento; sin embargo existen estudios que demuestran grandes desigualdades en la sociedad sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ello resulta necesario elaborar propuestas pedagógicas que sitúen como centro de estudio e intervención el desarrollo del discurso oral en el aula, surgiendo el trabajo aquí presente.

La propuesta de intervención realizada parte de la línea de la lingüística sistémica funcional. Con ella, se pretende trabajar el género discursivo de la etopeya en el aula de 2 a 3 años de la Escuela Infantil Hada Madrina (Sevilla), componiéndose la muestra de un total de tres participantes con niveles lingüísticos diferentes. La propuesta parte de la técnica del andamiaje y sigue una metodología cualitativa basada en el estudio de casos múltiples anidados. Para la recogida y análisis de datos se utiliza diversas herramientas como entrevistas, tablas cruzadas y registros de evaluación.

Los resultados de la investigación demuestran una mejora del discurso oral en cada uno de los participantes, por lo que podría llevarse a cabo en otros contextos, atendiendo a posibles mejoras y cubriendo las limitaciones presentadas durante la intervención.

Palabras claves: Educación Infantil, desarrollo del lenguaje, discurso, expresión oral, análisis.

ABSTRACT

Communication is inherent to human activity from birth; however, studies show great inequalities in society about development of communicative competence. For this reason, it is necessary to elaborate pedagogical proposals that are based on the intervention of the oral discourse in the classroom, arising the present investigation.

The proposed intervention starts from the line of systemic functional linguistics. Taking this into account, it is proposed to work the discursive genre of the Etopeya in the 2 to 3 years classroom in the Hada Madrina Nursery School (Seville), composing the sample of a total of three students with different linguistic levels. The proposal is based on the scaffolding technique and follows a qualitative methodology based on the nested case-control study. For the collection and analysis of data, tools such as interviews, cross-tabulations and evaluation records are used.

The results of the research allowed an improvement of the oral discourse in each one of the participants, therefore it could be carried out in other contexts, attending to the improvements and the deviations during the intervention.

Keywords: Nursery education, language development, speech, oral expression, analysis.

I Introducción y justificación



1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Desde el nacimiento el bebé comienza a relacionarse con el mundo que le rodea: familiares, adultos e iguales, estableciendo sus primeros nexos de unión afectivos, experimentando así sus primeras emociones. A medida que el infante crece estas interconexiones sociales van en aumento y gracias a ellas, de forma progresiva, se facilita al niño* a conformar la base de su autoconcepto, autoestima y personalidad.

Para Del Barrio (2005) las emociones infantiles son de gran relevancia en la supervivencia del niño ya que a través de ellas puede transmitir sus necesidades (mediante el llanto por ejemplo) y la satisfacción de éstas (mediante la risa); lo cual supone una muestra de inteligencia ya que es capaz de adaptarse a los acontecimientos dados.

A medida que el niño crece las emociones juegan un papel fundamental en las relaciones interpersonales ya que regulan en cierta medida su comportamiento y actitud. Por ello, resulta relevante trabajar la expresión, reconocimiento, regulación y/o control de las emociones, facilitándole al niño tener exitosas relaciones interpersonales que contribuyan a su desarrollo personal de forma positiva a través de experiencias felices. Junto a estas primeras experiencias emotivas se produce otro avance de gran relevancia en el desarrollo del niño: el acto comunicativo. Se considera el lenguaje como "una de las actividades superiores más determinantes en la vida del hombre" (Lecuona, p. 11, 1991).

Es de gran relevancia, que desde edades tempranas, se trabaje la mejora del discurso oral en la escuela con el fin de enriquecer el desarrollo lingüístico del alumnado mediante el acercamiento de los géneros discursivos. Es por ello que surge la propuesta de intervención aquí presente con la que se pretende alcanzar una mejora en la construcción del discurso oral ya que ello favorece la adquisición de la autonomía del

niño, enriquecimiento de sus relaciones interpersonales y crecimiento personal, lográndose así su desarrollo integral.

El Trabajo Fin de Grado trata de acercar al aula el género discursivo de la etopeya por dos factores claves:

- I. Ausencia o presencia escasa de investigaciones e intervenciones realizadas en el ámbito de Educación Infantil trabajando este género discursivo.
- II. Necesidad de acercar al alumnado estrategias comunicativas que le permita construir un discurso oral coherente y adecuado en diferentes contextos tratando la temática de descripción de rasgos psicológicos. Esto se considera necesario, ya que al estar envuelto el niño en estos primeros años de vida de multitud de situaciones que despiertan en él diversas emociones, requiere de herramientas lingüísticas que le permitan expresarse de forma óptima.

Junto a ello se justifica la importancia de concienciar a la sociedad la ventaja de trabajar los géneros discursivos en el aula, convirtiendo la escuela en un espacio de enriquecimiento de expresión oral, a la vez que se permite al niño conocerse a sí mismo y a los demás, asentando las bases tan relevantes en estas edades del autoconcepto, autoestima y personalidad (como se ha comentado anteriormente). Además se facilita el enriquecimiento de las relaciones interpersonales del niño, favoreciendo en un futuro el desarrollo y madurez personal y social.

En los apartados presentados a continuación se presenta de forma detallada la intervención que se recoge bajo el título “Introspección”. Ésta se compone de un total de seis sesiones en el aula de 2 a 3 años y la metodología central parte de la estrategia del andamiaje, permitiendo al niño convertirse en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma previa, durante el desarrollo de la intervención y de forma posterior a ésta, se lleva a cabo una evaluación acerca de las estructuras textuales del género discursivo: micro, macro y superestructura. Ello permite conocer de qué nivel lingüístico parte el niño, cómo evoluciona y su estado final tras la intervención.

II Marco teórico



2. MARCO TEÓRICO

2.1 La Lingüística Funcional Sistémica (SFL)

2.1.1 La Lingüística Funcional Sistémica: concepto y finalidad

La lingüística funcional sistémica es una disciplina de la lingüística en la que el lenguaje es entendido como el resultado de un proceso social; por lo que se tiene como objeto de estudio conocer las posibles variaciones que se producen en éste debido a las influencias culturales y de los contextos sociales. Ello permite generar una teoría lingüística que parte de la semiótica social del lenguaje para poder analizarlo como un proceso en el cual guardan estrecha relación y bidireccionalidad la lingüística y lo social (Eggins, 2002).

La disciplina entiende el lenguaje como sistémico ya que a través de éste se tiene como objetivo crear significados entre los hablantes: textuales, experienciales e interpersonales. Esta perspectiva ha permitido enriquecer el análisis y explicación de los fenómenos del lenguaje atendiendo al contexto sociocultural en el que se desarrolla, el cual regula el uso de éste de diversas formas. Por otro lado, la teoría atiende al carácter funcional del lenguaje ya que éste es utilizado con un fin social; se utiliza el lenguaje con el objetivo de transmitir o lograr un determinado propósito (Eggins, 2002).

Michael Halliday, figura destacada en la disciplina por sus investigaciones y aportaciones, favoreció el desarrollo de la SFL desde la Universidad de Sídney. El autor, entre otros ámbitos, estudió la importancia del co-texto y el contexto sirviendo a Eggins como guía para aportar su definición de SFL, sustentada en la idea de conocer cómo las personas usan el lenguaje con el objetivo de crear significados durante el transcurso de tareas derivadas de la actividad social y cómo éstos varían. Ello conllevó a tener en cuenta en el estudio del lenguaje aspectos como el uso que se hace

de éste, su naturaleza y evolución. La lingüística funcional sistémica se define como:

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

La SFL tiene como fin el estudio de los textos en el cual se sustenta la conducta comunicativa. Se entiende por texto la interacción lingüística completa, ya sea hablada o escrita, que conlleva consigo dos procesos comunicativos: la orden y una respuesta a dicha orden. El texto varía en función a la cultura y contexto/situación en el que se encuentre el hablante; estas dos variables son estudiadas desde la lingüística funcional sistémica desde las teorías de registro, en la que destaca Halliday, y teoría del género discursivo, desarrollada por Martin.

2.1.1.1 La teoría del registro y teoría del género

Estas dos disciplinas, a pesar de ser diferentes, suelen ser confundidas: por un lado, la teoría del registro hace referencia al contexto de situación mientras que, por otro lado, la teoría del género discursivo se refiere al contexto de cultura. Para evitar confusión, a continuación se muestra una explicación más detallada de ambas.

La teoría del registro hace referencia al contexto inmediato que envuelve al acto comunicativo. Malinowski entendía que el lenguaje solo era inteligible si se atendía a su contexto de situación: "nunca se puede ignorar como si fuese irrelevante con respecto a la expresión lingüística... el significado de toda palabra resulta, en buena parte, dependiente de su propio contexto" (1946, p. 307).

En esta teoría se ha de atender a las siguientes variables registrales propuestas por Halliday, las cuales se presentan en toda situación lingüística:

- I. Modo: modalidad y papel en el que se presenta el lenguaje. Existen dos tipos diferentes de variables del modo (Martin, 1984):
 - a. Distancia interpersonal/espacial: relacionado con las diferentes posibilidades de respuesta (conversación telefónica, correo electrónico, fax... en la que varían aspectos como el contacto visual, auditivo y respuesta inmediata, entre otros).
 - b. Distancia experiencial: atiende a las diversas modalidades del lenguaje en las que éste se utiliza para acompañar a la actividad que llevan a cabo los hablantes (ejemplo de ello sería la acción de compra-venta de un producto). Estas variables permiten diferenciar entre lenguaje escrito y hablado.
- II. Tenor: atiende a las relaciones establecidas entre los hablantes lo cual influye en la forma del lenguaje utilizado. Eggins señala que se puede "instintivamente reconocer que la clase de papel social que se representa en una situación determinada tiene repercusión, también, sobre la forma que la que se usa el lenguaje" (2002, p. 123), ejemplificándolo con el lenguaje utilizado entre un profesor y alumno o entre amigos, el cual es diferente. Poynton (1985) señala tres variables que influyen en el tenor:
 - a. Poder: dependiendo de la situación puede darse relaciones de poder equilibrado (como puede ser una conversación entre amigos), de superioridad (jefe-

empleado) y desigualdad (conversación entre empleado-jefe).

- b. Grado de contacto: en el tenor influye el grado de contacto que existe entre los hablantes el cual puede ser frecuente (familia), ocasional (reuniones entre profesor-alumno) y primer contacto (cita entre personas no conocidas).
- c. Vinculación afectiva: puede existir una implicación afectiva y emocional alta o baja entre los hablantes.

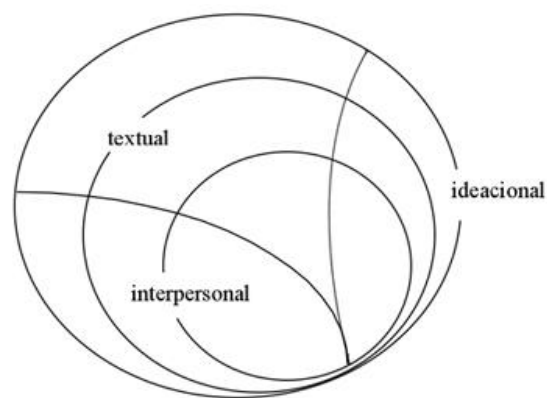
En función de estas dimensiones del tenor, Poynton y Halliday en Eggins (2002) distinguen dos tipos de situaciones:

- a. Situación formal: existe un reparto desigual de poder entre contactos que se ven de forma poco frecuente y en el que existe un bajo nivel de afectividad (uso de expresiones formales y corteses, no reciprocidad en el uso de vocativos, no uso de abreviaturas...).
 - b. Situación informal o coloquial: se presenta un reparto equilibrado de poder entre personas que se ven de forma frecuentes y que comparten un nivel de afectividad alto (uso de coloquialismos, distribución equilibrada en el uso de vocativos, utilización de términos afectivos...).
- III. Campo: hace referencia al tema o centro de la actividad que puede estar relacionado con la acción que se realiza en sí misma. Eggins (2002) señala que el lenguaje utilizado en un campo cotidiano utiliza expresiones comunes a diferencia del lenguaje empleado en situaciones concretas, el cual está conformado por términos especializados.

El texto se caracteriza por permitir conocer estas tres variables ya que se encuentran intrínsecas en el contexto el cual brinda ciertas nociones del acto comunicativo. Estos tres componentes semánticos del registro se encuentran ligados a diferentes metafunciones (Eggins, 2002):

Figura 1

Metafunciones del lenguaje



Fuente: Adaptado de Rose & Martin (2012, p.20)

- I. El modo está unido a la metafunción textual, refiriéndose a la forma en la que se organiza un texto, escrito o hablado. Durante el acto verbal se crean significados que organizan el mensaje y su relación con lo comentado anteriormente, así como la relación con el contexto en el que se lleva a cabo.
- II. El tenor está relacionado con el significado interpersonal, con la metafunción de relaciones. Atiende a la relación entre los hablantes y la actitud del emisor con respecto al tema tratado; en todo acto comunicativo se asume un rol y actitud determinado.
- III. El campo está ligado al significado ideativo relacionado con la metafunción de la experiencia. Se refiere a los significados a

través de los cuales se expresan vivencias del mundo mediante el uso del lenguaje.

Halliday (citado en Eggins, 2002) no solo señala que estas variables registrales influyen en el lenguaje sino que añade, además, dos aspectos a tener en cuenta: cada variable situacional se relaciona de forma predecible y sistemática con los patrones lexicogramaticales; y el campo, modo y tenor son tres variables situacionales de gran importancia ya que son tres tipos de significados en los cuales se estructura una lengua.

Esta teoría del registro se encuentra acompañada en la SFL por la teoría del género relacionada con el contexto de cultura. La teoría del género discursivo hace referencia a las fases que se llevan a cabo para lograr un objetivo a través del lenguaje, atendiendo a:

- I. Estructuras esquemáticas: en la que se encuentra la constitución (comienzo, medio y final) y etiquetado funcional del género (criterios formales y funcionales para dividir las partes de un texto) (Eggins, 2002).
- II. Estructura realizacionales: relación de los elementos que conforman la estructura esquemática con la propia lengua (Eggins, 2002).

Como señala Martin:

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

Eggins (2002) añade que el género discursivo engloba diferentes tipos de textos o discursos como pueden ser los géneros literarios, populares y

educativos junto con aquellos géneros cotidianos que surgen en el día a día de la vida (comprar, vender, criticar...). Por tanto, el género discursivo se caracteriza por poseer un potencial genérico ya que en cada cultura existen composiciones discursivas propias, siendo imprescindible atender a la variable contexto para poder analizar el lenguaje utilizado, así como el fin que se persigue por parte de los hablantes.

A estas dos doctrinas se les suma un tercer nivel contextual tenido en cada vez más en cuenta en la lingüística funcional sistémica: la ideología. "Cualquiera que sea el género que estemos utilizando, cualquiera que sea el registro y la situación, nuestro uso del lenguaje se verá también influido por nuestra posición ideológica" (Eggins, 2002, p.53), en la que se plasman los valores y la perspectiva acerca de la temática tratada.

En conclusión de este primer apartado, la lingüística funcional se sustenta en los siguientes principios que sirven como guía del Trabajo Fin de Grado presente:

El uso del lenguaje tiene un carácter funcional... su función es la creación de significados... éstos se ven influidos por el contexto social y cultural y el proceso del uso del lenguaje es un proceso semiótico, un proceso en el que se crean los significados eligiendo (Eggins, 2002, p.40).

2.1.2 El lenguaje en la escuela

A partir de la investigación acerca del lenguaje utilizado en el aula llevada a cabo por Hymes (1972) se comenzó a atender a la importancia del contexto a la hora de estudiar el lenguaje. Desde ese momento estudios innovadores sobre etnografía utilizaron la agenda de investigación (tomado como referencia de Hymes) sobre el lenguaje utilizado en clase, describiendo los tipos de tareas, estructuras de participación y lenguaje

llevado a cabo en la escuela (Schleppegrell, 2004). Mientras que Hymes utilizaba la técnica de la agenda para la investigación en el aula se percató que era necesario estudiar de forma separada la estructura lingüística y el contexto social, pudiendo así elaborar un modelo que englobara a ambas.

La formación del alumnado conlleva desafíos lingüísticos a medida que éstos progresan, aprendiendo a leer y escribir textos organizados. Mientras escriben van conformando sus relaciones sociales y experiencias con respecto al mundo. Enfrentarse a los conocimientos dados en la escuela conlleva que el estudiante conozca a su vez nuevas formas de lenguaje ya que es a través de éste como recibe nuevos contenidos, los comparte y es a su vez evaluado. “Tener éxito en el aula es que los estudiantes no solo deben conocer el contenido de las asignaturas académicas, sino que deben aprender la forma adecuada para transmitir su conocimiento académico” (As Mehan, 1979, p. 133).

Al llegar a la escuela el niño conoce nuevas formas de interacción y de presentación de contenidos pudiendo así conocer diversos tipos de textos. Cada escuela y aula cuenta con su propia subcultura y formas de utilizar el lenguaje para el aprendizaje. “La alfabetización es una forma de acción social donde el lenguaje y el contexto coparticipan en la creación de significado” (Schleppegrell, 2004, p. 5).

Halliday (1993) señala que aprender el lenguaje y aprender mediante el lenguaje son procesos simultáneos. A pesar del papel que juega el lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiante y docente dejan de lado la relevancia que tiene, de forma que éste último “se centra típicamente en el contenido de los textos que leen y responden, pero no en las formas en que el lenguaje interpreta ese contenido” (Schleppegrell, 2004, p.2). Tal es esta situación que Christie (1985) cataloga el lenguaje como currículum oculto en la escuela.

Los docentes necesitan estar preparados para transmitir a su alumnado la importancia que cobra el lenguaje y sensibilizarlo acerca del poder que tiene los diferentes contextos sociales. De no ser así se continuará promoviendo la desigualdad entre los estudiantes debido a las diferencias de privilegio y desventaja de aprendizaje, evaluación y promoción del alumnado simplemente por sus orígenes sociales. Hay que tener en cuenta que no todo el alumnado se escolariza con los mismos antecedentes y formas de usar el lenguaje (Schleppegrell, 2004). Para que la enseñanza sea exitosa se debe ofrecer al alumno recursos lingüísticos que permitan su desarrollo en el contexto aula y crear experiencias sociales que permita al estudiante adquirir formas de lenguaje construyendo así nuevos conocimientos.

Los maestros necesitan un mayor conocimiento sobre la base lingüística de lo que están enseñando y herramientas para ayudar a los estudiantes a lograr con mayor facilidad las formas en que se usa el lenguaje para crear los tipos de textos que interpretan el conocimiento especializado en la escuela (Schleppegrell, 2004, p.3).

Vygostky (1986) defiende que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan de forma simultánea mediante la interacción social. El desarrollo de las formas particulares de pensamiento se produce a través de herramientas lingüísticas que usa la sociedad y que por tanto, son experiencias socioculturales que envuelven al niño.

Ello significa, por lo tanto, que los tipos de conocimientos conceptuales que los niños desarrollan dependen de las formas de interacción y de las experiencias sociales que tienen lugar a través del lenguaje. Vygotsky (1986) añade que desde la escuela se pretende complementar estos conocimientos con otros abstractos permitiéndole al niño enriquecerse de experiencias estructuradas. El autor denomina los conocimientos derivados de experiencias menos estructuradas como "cotidianos" y aquellos más

estructuradas como “científicos”; éstos son desarrollados a través de la interacción pudiendo el niño lograr alcanzar conocimientos que de forma independiente no podría, este fenómeno lo denomina Vygotsky “zona de desarrollo próximo” (1986). El lenguaje social (cotidiano) y aquel empleado en la escuela (científico) son muy diferentes. En la primera situación éste se utiliza para intercambiar relaciones personales, mientras en la segunda situación se emplea para intercambiar ideas y conocimientos.

Los niños aprenden a reconstruir el conocimiento cotidiano en un modo más abstracto a medida que lo reproducen como conocimiento educativo y finalmente construyen conocimiento en lenguaje especializado y técnico (Halliday, 1993, p.111).

En función a esta teoría tanto Vygotsky como Halliday contemplan el aprendizaje del lenguaje como parte integral del desarrollo cognitivo por lo que no puede ser separados (como se hizo referencia al comienzo del apartado). A su vez este desarrollo se da en diferentes contextos por lo que hay que contemplar la idea de que cada estudiante, proveniente de diferentes culturas y clases sociales, usará el lenguaje de diferente manera, con distinto léxico y gramática y con diferente finalidad; teoría demostrada a través de investigaciones llevadas a cabo por Bernstein (1977), Hawkins (1977) y Hasan (1992) entre otros (Schleppegrell, 2004). “Esto significa que los niños llegan a la escuela con diferentes estrategias para el uso del lenguaje” (Schleppegrell, 2004, p. 29).

De hecho no todos los niños interpretan efectivamente el discurso escolar e incluso para co-construirlo junto con el docente, tienen dificultades ya que no están familiarizados con las expresiones de significados dados en la escuela. Una tarea escolar que permite conocer las diferentes experiencias socializadoras que tienen el alumno así como las expectativas de rendimiento lingüístico que se espera de éste, es el uso de las definiciones

ya que demuestran las diferentes maneras de contemplar la realidad y de describirla (Snow, Cancini, González y Shriberg, 1989, citados en Schleppegrell, 2004). Snow (1990) propone que algunos niños pueden emplear definiciones más formales que otros debido a que han tenido más oportunidades en la escuela y en el hogar de reconocer contextos evocadas.

Schleppegrell (2004) señala que el papel del docente es muy importante en el desarrollo y entendimiento del lenguaje en la escuela. Por ello resulta necesario que éstos proporcionen situaciones de aprendizaje pero además, han de comprender las características del propio lenguaje (léxico, gramática y variables registrales como modo, campo y tenor descritas en el apartado anterior) que los alumnos desarrollan atendiendo a las formas de los textos académicos los cuales están cargados de contenidos pero también de ideologías.

El lenguaje de la escuela, ya sea hablado o escrito, por lo general se organiza en patrones que son diferentes de la organización y la estructura del lenguaje hablado informal (Schleppegrell, 2004, p. 44).

2.1.2.1 La Lingüística Funcional Sistémica y Educación Infantil

Actualmente en los planes de estudios se presta poca atención al discurso (en cuanto a su estructura, temática...) de forma que aquellos docentes a los que le gustaría enseñar a sus alumnos las diferencias de los tipos de textos y elecciones o formas lingüísticas, carecen de herramientas para incorporar estos temas de interés en su enseñanza dentro del aula (Schleppegrell, 2004). Por todo ello, resulta necesario conocer herramientas para el análisis lingüístico y sobre las formas en que el lenguaje interpreta el contenido disciplinario desde una perspectiva funcional.

Una teoría funcional del lenguaje que relaciona el lenguaje y el contexto social fundamenta la caracterización de la tarea que los

estudiantes enfrentan en la escuela en los desafíos de comprender en el lenguaje los nuevos contextos y el conocimiento presentado en las aulas (Schleppegrell, 2004, p. 17).

La lingüística funcional sistémica se sustenta en la teoría de que los niños aprenden a la vez que constituyen su cultura, por lo que entender el lenguaje puede ayudar a comprender cómo se produce este aprendizaje. “La lingüística funcional sistémica nos permite ver las formas en que el lenguaje, como herramienta semiótica, interactúa con los contextos sociales para generar significado” (Schleppegrell, 2004, p. 18).

Tomando esta idea como referencia y relacionándolo con el Trabajo Fin de Grado presente es de suma relevancia llevar a cabo una enseñanza que se sustente en la idea de la lingüística funcional sistémica. En las edades tempranas que constituye el primer ciclo de Educación Infantil el niño comienza a conformar su mundo a través de interacciones, especialmente, con el primer (familia) y segundo (iguales) grupo de socialización. A través de estas interacciones se permite que el niño aprenda la cultura de la sociedad en la que vive mediante el lenguaje, el cual a su vez se relaciona con los mismos contextos sociales dados. Gracias a estas situaciones sociales y el lenguaje que recibe el niño va construyendo de forma progresiva sus conocimientos, dotándolos de significado y por tanto, debido a la creación de significados puede comunicarse de forma no verbal que será sustituida en un futuro por el lenguaje verbal.

Esta teoría defiende el poder del lenguaje y la importancia que cobra en la educación, ofreciendo una descripción de cómo y por qué se forma el lenguaje, aportando descripciones de los significados relacionándolos con el contexto social (Halliday & Hasan, 1989). La LFS se basa en el registro lingüístico para clarificar la relación entre lenguaje y contexto (como se describió en el apartado anterior); entendiendo por registro “las

características léxicas y gramaticales que realiza un contexto situacional particular, por lo que los registros varían porque lo que hacemos a través del lenguaje varía de un contexto a otro” (Schleppegrell, 2004, p. 18). Desde esta perspectiva, se demuestra cómo el lenguaje evoluciona con la influencia de los hablantes y cambia en función de los nuevos contextos, permitiendo comprender cómo estas nuevas formas de lenguaje derivan en nuevas formas de comprensión, pensamiento y maneras de ver el mundo (Schleppegrell, 2004). Esta idea lo plantea el autor con la siguiente afirmación:

En una sociedad multicultural es importante valorar las diferentes formas de hacer significados y apreciar las diferentes maneras de usar el lenguaje que los estudiantes traen a la escuela. Al mismo tiempo, sin embargo, es importante que las formas educativas de utilizar el lenguaje no sea un currículum oculto a través del cual a algunos estudiantes se les niega el acceso a la participación plena en las instituciones y prácticas de la sociedad (Schleppegrell, 2004, p. 41).

En la escuela se desarrolla lo que Olson denominó lenguaje “descontextualizado” (1977). El autor, tras investigaciones en las que estudia el significado y el texto, señala que la educación formal tiene como fin preparar al estudiante para “hablar un idioma escrito” y que el paso del lenguaje oral al escrito supone llevar a cabo una representación autónoma del significado (Olson, 1977, p. 158).

En su aprendizaje, el niño capaz de leer y escribir se enfrenta al desarrollo y comprensión de textos “autónomos” lo que conlleva distanciarse del contexto presente y enfrentarse a un conocimiento descontextualizado. El lenguaje descontextualizado es aquel empleado sin atender a un contexto convencional (Snow, 1983) como puede ser un monólogo, realizar definiciones e identificar ambigüedades. Este lenguaje lo

describe el autor como explícito (las opciones de vocabulario son elaboradas y precisas), distanciado (relación entre los hablantes o escritor y lector), complejo (texto muy estructurado) y estético (1983). Desde este enfoque es necesario que la escuela ayude a los estudiantes a comprender los contextos de los que surgen los textos escritos considerados como descontextualizados y atender que cada niño presenta ciertas características y antecedentes lingüísticos y culturales (como se nombró anteriormente), por lo que para cada uno de ellos tendrá un cierto nivel de descontextualización.

Atendiendo a esta idea es importante desde Educación Infantil que al niño se le presente los contenidos de forma contextualizada con contenidos semejantes a su realidad. Ello facilitará que construya unos conocimientos acerca del mundo que le rodea de la forma más próxima y real posible, ayudándole a su vez a que conforme vaya adquiriendo lenguaje y éste pase de ser hablado a escrito, sea lo más lógico y coherente posible, evitando dicha descontextualización de la que se ha hablado anteriormente. Todo ello permitirá que el niño sea capaz de forma autónoma de construir significados y de relacionar el lenguaje hablado con el escrito e identifique la diversidad de géneros que se pueda encontrar dentro de la lingüística.

Los textos escritos y hablados que el niño aprende y desarrolla presentan diferentes niveles de complejidad (Halliday, 1989). Por un lado, los textos escritos desarrollados en la escuela son complejos en cuanto a su contenido interno y estructura, mientras que, por otro lado, los textos hablados son complejos debido a la relación y encadenamiento que supone un parte del discurso con otra (Schleppegrell, 2004). El docente debe ser consciente de ello y atender a la importancia de las diferentes complejidades en el momento de evaluación del estudiante. "Se puede demostrar que tanto el lenguaje hablado como el escrito son complejos, dependiendo de las variables en las que se enfoca el analista" (Schleppegrell, 2004, p. 14).

Como último factor a tener en cuenta acerca del lenguaje en Educación Infantil es que el docente debe de atender a los diferentes niveles de exigencia cognitiva que requiere una tarea para el niño (los cuales varían dependiendo del estudiante). Es necesario atender a la forma en que se formula una pregunta de la cual se espera una determinada respuesta por parte del alumno y atender al contexto; esto conllevará que la tarea sea de menor o mayor complejidad y que por tanto el lenguaje se utilice de forma sistémica y funcional.

2.2 Los géneros discursivos orales en la escuela

2.2.1 El género discursivo: concepto y métodos

Desde los inicios en que se comenzaron a realizar estudios acerca del género discursivo, el término discurso ha recibido diversidad de definiciones. Tal es la situación que diferentes disciplinas han creado desde sus perspectivas diferentes teorías sobre el género (Bawarshi y Reiff, 2010).

El concepto de género discursivo es considerado como un modelo de clasificación de textos (Bawarshi y Reiff, 2010). Cameron basándose en los libros de lingüística presenta el término de discurso como "lenguaje más allá o por encima de la oración" (2001, p. 10); desde esta perspectiva el lenguaje es considerado como un sistema compuesto a su vez por subsistemas los cuales cuentan con su propia estructura y características. Sin embargo, el autor añade además la importancia que cobra el contexto, la experiencia de vida de la persona y la ambigüedad referida a que el sistema ha de ser más extenso que los subsistemas (2001).

A lo largo de la historia se han constituido cinco grandes paradigmas enfocados en el estudio de la definición de género discursivo así como sus características (Bawarshi y Reiff, 2010). Los paradigmas señalados por Bawarshi y Reiff (2010) son: enfoques neoclásicos del género, enfoque estructuralista, enfoque romántico y post-romántico, estudios culturales y enfoques lingüísticos (constituidos por la lingüística corpus, inglés con objetivos específicos y lingüística sistémica funcional la cual es desarrollada con detalle a lo largo del trabajo presente). Éstos han enriquecido el género desde un punto de vista particular pedagógico ya que favorecen la enseñanza y aprendizaje de los diferentes géneros discursivos en la escuela y sociedad, tal y como se persigue con este trabajo universitario.

El Trabajo Fin de Grado presente se basa en la perspectiva de la lingüística funcional sistémica, entendiéndose el discurso desde esta perspectiva como:

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

El género discursivo oral (al igual que el escrito), como señala Cameron (2001) ha sido analizado a lo largo del tiempo desde diferentes disciplinas, cada una de ellas con su enfoque particular: antropología, educación, sociología y psicología. Desde cada uno de las disciplinas se promueve una ética basada en el consentimiento y privacidad de la persona y los datos analizados. Una de las grandes dudas que se genera desde estas perspectivas es limitar qué cantidad de información es relevante recoger y analizar acerca del discurso oral de los hablantes; todo radica en que no existe una cantidad de información exhaustiva y limitada sino que se ha de analizar aquello que se considera relevante para el investigador y atendiendo a los recursos disponibles (Cameron, 2001).

Los métodos utilizados más comunes para analizar los datos de interés del discurso oral son: grabación del habla (pudiendo ser escuchada tantas veces como se necesite, evitando perder datos relevantes), transcripción (dejando constancia por escrito del discurso generado, siendo el texto más visual y evitando sobrecargar la memoria) y análisis del discurso (Cameron, 2001). Estos tres métodos serán los que se lleven a cabo para analizar el discurso del alumnado del primer ciclo de infantil del Trabajo Fin de Grado presente.

El término discurso ha sido definido con una gran variedad de significados (como se señaló al comienzo del apartado); por ello, Cameron (2001) expone su propia visión y realiza una distinción entre conversación, habla y discurso, términos que parecen equivalentes pero que no lo son y por tanto conlleva a ambigüedades.

- I. Conversación: habla compartida entre dos o más interlocutores con carácter informal, espontánea y relaciones de igualdad.
- II. Habla: referido al lenguaje hablado, presenta un carácter más genérico con respecto al término que se presenta a continuación.
- III. Discurso: uso del lenguaje en cualquier canal o medio (hablado y escrito), es considerado un término más técnico con respecto al anterior y ha sido a lo largo de la historia un objeto de discusión para los académicos.

2.2.1.1 Disciplinas del género discursivo

Señalados y descriptos los diferentes términos, las disciplinas centradas en el género discursivo, como se señaló anteriormente, han recogido diversas perspectivas sobre el análisis del discurso oral. Cameron (2001) presenta: etnografía del habla, pragmática, etnometodología, lingüística y análisis del discurso. A continuación se presentan aquellas que han sido llevadas a cabo durante el Trabajo de Fin de Grado:

- I. Etnografía del habla: toma aspectos referidos a la etnografía y de la lingüística a la vez. “Es la aplicación de métodos etnográficos específicamente al uso de la lengua, no solo usa el lenguaje como una herramienta para descubrir otras cosas, pero lo convierte en un objeto de interés etnográfico en sí mismo” (Cameron, 2001, p. 55). Stephen Levinson (1983, p. 279) definió la etnografía del habla como “el estudio transcultural del uso del lenguaje”.

- II. Pragmática: campo de investigación basado en cómo el lenguaje se utiliza para llegar a un determinado fin y para generar significados en situaciones del mundo real (Cameron, 2001). La pragmática tiene su origen en la filosofía del lenguaje centrada en modelar las operaciones involucradas en la construcción y procesamiento de enunciados. Jenny Thomas define la pragmática como "el estudio del significado en la interacción" (1995, p.22).
- III. Lingüística: analiza el discurso atendiendo a diversos niveles como la fonología, sintaxis y pragmática con el fin de generar un marco formal sobre las estructuras de los discursos orales (Cameron, 2001).
- IV. Análisis de discurso: análisis del discurso que parte de cuestiones en negativo realizadas por los analistas sobre éste (Cameron, 2001).

El analista, tome la perspectiva que tome para el análisis del discurso, deberá organizar sus tareas en función del tiempo disponible y situación; comprender con claridad lo que ha de hacer le permitirá organizar, y así lograr que la tarea esté bajo control (Cameron, 2001).

El Trabajo Fin de Grado presente analiza el discurso desde los enfoques citados anteriormente con el fin de mejorar la construcción del discurso oral del alumnado del primer ciclo de infantil, ya que en estas edades comienzan a asentarse las bases del lenguaje.

2.2.2 Los géneros discursivos orales: diversidad y características

Toda actividad humana lleva consigo el uso del lenguaje para lograr un determinado fin; es por ello que existe una gran diversidad de géneros discursivos (como se ha podido ver hasta el momento). La actividad humana es interminable y cada esfera en la que se envuelve ésta contiene un completo y complejo de géneros discursivos (según situación, participantes,

tema, formas de escritura...), que aumenta a medida que se desarrolla dicha esfera (Bakhtin, 1986).

La naturaleza y las formas de este uso son tan diversas como son las áreas de actividad humana... El lenguaje se realiza en el forma de enunciados concretos individuales (oral y escrito) por los participantes en las diversas áreas de la actividad humana... Cada enunciado separado es individual, por supuesto, pero cada esfera en el que se utiliza el lenguaje, desarrolla sus propios tipos relativamente estables de estas expresiones. Estos podemos llamarlo género discursivos (Bakhtin, 1986, p. 60).

Los géneros discursivos presentan un carácter dinámico (Bakhtin, 1986) debido a que varían de un discurso a otro ya que la finalidad en cada situación es diferente, entre otros aspectos. A ello se le suma que tanto el hablante en su forma particular, como la sociedad siendo entendido en su carácter global, se encuentran en constante evolución, obteniendo como resultado la creación de nuevos géneros. Esta riqueza y diversidad puede generar la idea de que los géneros discursivos son abstractos y no podría establecerse relación entre ellos. Sin embargo, éstos han sido investigados y seguidos desde la antigüedad, prestándole especial atención a aspectos, entre otros, como la relación entre emisor y receptor y la influencia del enunciado.

Hasta el momento se ha podido apreciar cómo existen numerosas investigaciones acerca de los géneros discursivos, lo que ha conllevado que cada autor lo enfoque desde una perspectiva particular otorgándole criterios propios para clasificarlos. Rose y Martin (2012) proponen una clasificación de los géneros discursivos los cuales han de ser alcanzados por los niños al finalizar sus estudios de Educación Primaria. A grandes rasgos (ya que el Trabajo Fin de Grado presente se basa en Educación Infantil) en la

clasificación propuesta por los autores se encuentran tres grupos, los cuales tienen como criterio de clasificación de la funcionalidad de los mismos (Rose y Martin, 2012):

- I. Grupo entretener: tiene como finalidad atraer al lector oyente, siendo de gran relevancia conocer mecanismos lingüísticos que tengan como resultados la llamada de atención del receptor. Se compone de: los siguientes géneros: recuento personal, anécdota, narrativa, ejemplo y nuevas historias.
- II. Grupo informar: tiene como objetivo llevar la información al receptor, para ello se ha de enseñar cómo lograr acercar los conocimientos a éste. Se compone de: recuento autobiográfico, biográfico, histórico y procedimental entre otros.
- III. Grupo evaluar: atiende a las formas de evaluar la información. Se encuentra dentro de este grupo: informe descriptivo, composicional y exposición discusión entre otros.

Es importante hacer referencia que para la enseñanza y aprendizaje de los diversos géneros discursivos es necesario atender a la complejidad, es decir, se ha de comenzar por un nivel sencillo hasta lograr alcanzar la complejidad. Bakhtin es considerado una de las figuras más características en este ámbito ya que es uno de los pioneros en la clasificación de los géneros discursivos, tomando como criterio de clasificación dicha complejidad.

La extrema heterogeneidad de los géneros del habla y la consiguiente dificultad para determinar la naturaleza general del enunciado no deberían en ningún caso manera de ser subestimado. Aquí es especialmente importante llamar la atención sobre la diferencia muy significativa entre primaria (simple) y géneros de discurso secundarios

(complejos), entendidos no como una diferencia funcional (Bakhtin, 1986, p. 61).

2.2.2.1 Los géneros discursivos orales: primarios y secundarios

La diferencia entre los primarios y los secundarios es inmensa, por lo que la naturaleza del enunciado debe ser explicada gracias al análisis de los dos tipos de géneros. El estudio de éste junto con la diversidad de los géneros, es de gran relevancia para cualquier área de filología y lingüística. Ignorar el estudio de la naturaleza del enunciado conllevaría a confusión y distorsión del lenguaje; debilitando así la relación entre vida y lenguaje. Éste se utiliza en la vida mediante enunciados concretos y a su vez, la vida, entra en el lenguaje a través de expresiones concretas, estando interrelacionados (Bakhtin, 1986).

El estudio del enunciado presenta ciertas peculiaridades y complejidades a tener en cuenta. Por un lado, estilística, ya que cada estilo está relacionado con el enunciado, con los géneros del habla. El enunciado, al ser individualidad, lleva intrínseco el estilo de la persona que habla o escribe (Bakhtin, 1986). Cada género refleja la individualidad de las personas, es decir, cada uno muestra en mayor o menor medida las características del hablante/escritor (ejemplo: género literario vs comercial).

Un segundo elemento es que cada esfera de actividad humana lleva consigo un estilo y un género. Es decir, "cada esfera tiene y aplica sus propios géneros que corresponden a sus propias condiciones específicas. También hay estilos particulares que corresponden a estos géneros" (Bakhtin, 1986, p. 64). Cada esfera de actividad humana conlleva el uso de géneros y estilos particulares relacionados con aspectos como la temática y relaciones entre los hablantes, entre otros.

Bakhtin (1986) añade además un tercer elemento a considerar: dentro de cada estilo lingüístico se ubican subcategorías estilísticas de palabras, según su antigüedad, dialecto y expresiones características. Ello conlleva a la creación de clasificaciones y subcategorías poco concretas debido a la ignorancia y errores en el momento de diferenciar y separar los géneros primarios y secundarios; a lo que se le suma, el cambio y desarrollo de los estilos lingüísticos a lo largo de la historia, obteniendo como resultado la renovación de los géneros discursivos. “La transferencia de estilo de un género a otro no solo altera la forma en que suena un estilo... que no es natural para él, sino que también viola o renueva el género” (Bakhtin, 1986, p. 66).

El estudio del género es imprescindible para un análisis enriquecedor del estilo, atendiendo a aspectos como el léxico, la gramática y la estilística. La gramática y la estilística son diferentes pero ambas se deben tener en cuenta cuando se analizan por separado, es decir, al indagar en la gramática se ha de atender a la estilística. Realizando un estudio profundo de la naturaleza del enunciado y de las características de los géneros, se puede lograr superar el problema metodológico nombrado durante este apartado. Ello permitirá superar y enriquecer las nociones básicas que se tienen sobre el flujo del habla, sobre la comunicación, y comprender la naturaleza de las unidades del lenguaje: palabras y oraciones (Bakhtin, 1986).

Humboldt pone de manifiesto la necesidad del lenguaje en el ser humano como medio de expresión, entendiéndose éste como una herramienta que permite a la persona tratar un tema y aclarar sus pensamientos, dejando en segundo lugar el lenguaje como medio de comunicación entre dos personas. Esta teoría implica no atender a la importancia que cobra el oyente el cual también presenta un papel activo, lo cual se manifiesta en un uso ambiguo en términos como “habla” y “flujo de voz” en el proceso de comunicación.

El “flujo de voz” y el término “discurso” ha presentado a lo largo del tiempo ambigüedades en cuanto a su significado:

La imprecisión terminológica y confusión en este punto central de la metodología del pensamiento lingüístico es resultado de ignorar la unidad real de comunicación del habla: el enunciado (Bakhtin, 1986, p. 71).

Atendiendo a esta teoría surge una nueva duda enfocada a relacionar la oración y el enunciado. “La oración es un pensamiento relativamente completo, correlacionado directamente con los otros pensamientos de un solo orador dentro de su enunciado entendido como un todo” (Bakhtin, 1986, p. 73). La oración no se correlaciona de forma directa con el contexto de la realidad o del hablante y presenta una entonación gramatical, no expresiva. Desde este enfoque se entiende que el hablante intercambia expresiones construidas a partir de unidades del lenguaje como son las palabras, frases y oraciones; el enunciado se puede construir desde una oración o de una palabra pero no conlleva a la transformación de unidad de idioma a una unidad de comunicación del habla (Bakhtin, 1986).

El enunciado a diferencia de la oración presenta una entonación expresiva y ofrece la posibilidad de responder a él, por ejemplo: ¿Qué hora es? Esta oportunidad de respuesta está determinada por aspectos como: semántica exhaustiva del tema, voluntad del habla y formas de finalización (Bakhtin, 1986, p. 77). Si se tratase de una oración o de una expresión compuesta de una oración no se ofrecería una reacción receptiva (Bakhtin, 1986). Un análisis estilístico que englobe cada uno de los aspectos del estilo solo es posible realizando un análisis completo del enunciado.

El enunciado, con toda su individualidad y creatividad, de ninguna manera puede ser considerado como una combinación completamente

libre de formas de lenguaje, como se supone, por ejemplo, por Saussure (y por muchos otros lingüistas después de él), quienes yuxtaponen el enunciado, como un acto puramente individual, al sistema del lenguaje como fenómeno que es puramente social y obligatorio para el individuo (Bakhtin, 1986, p. 81).

Es importante atender a las diferentes características y elementos que componen el lenguaje discursivo oral en el Trabajo Fin de Grado presente y en la educación en general. En las edades tempranas que componen el primer ciclo de Educación Infantil el niño comienza a interiorizar, comprender y construir su propio lenguaje tomando como referencia el del adulto próximo (en este caso el docente); por lo que resulta necesario que el lenguaje empleado sea lo más comprensible para el niño, próximo a la realidad en la que se desenvuelve y correcto en cuanto a aspectos gramaticales.

2.2.3 Niveles de análisis del discurso oral

Para analizar el discurso oral del alumnado seleccionado en el Trabajo Fin de Grado presente se toma como referencia los siguientes tres niveles de análisis: microestructura, macroestructura y superestructura (Adam Petitjean, 1989). A continuación se presenta cada una de ellas (Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García-Jiménez, 2015):

- I. Microestructura: se refiere al estudio del nivel sintáctico y léxico, centrándose en el análisis de elementos del texto en cuanto a la palabra y construcción de oraciones.
- II. Macroestructura: nivel de análisis enfocado a la coherencia y cohesión en la construcción de un texto. Para ello se presta atención a aspectos, entre otros, como: ordenación de la información de un texto en secuencias siguiendo un orden lógico, presencia de coherencia entre las ideas... permitiendo

comprenderse la información que compone el discurso por parte del oyente o lector y conocer información sobre el tema del texto.

- III. Superestructura: nivel de análisis basado en la identificación del género y el tipo de texto. Para ello se analiza aspecto de las estructuras que permita identificar el género del que se trata, comprendiendo la información de forma contextualizada.

Tras esta idea global de cada uno de los niveles de análisis del discurso, se presenta a continuación una tabla que permite conocer los elementos más importantes de cada uno de ellos:

Tabla 1

Niveles de análisis del discurso oral

NIVELES DE LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO

Estructura textual		Niveles de la lengua	Descriptorios del texto
Texto	Microestructura	Nivel léxico	Escritura de la palabra desde un enfoque alfabético como ortográfico.
		Nivel semántico	Construcción sintáctica (sujeto y predicado) con diferentes elementos que componen una oración.
	Macroestructura	Coherencia global: tema	Asunto que sintetiza la temática principal del texto.
		Coherencia lineal: progresión temática	Diferentes partes del texto que están relacionadas entre sí conformando la progresión temática. Permite que la narración, descripción o exposición avance desarrollando el tema central del texto en diferentes subtemas.
		Cohesión textual:	Elementos lingüísticos que permiten al texto evidenciar la coherencia. Mecanismos lingüísticos que lo posibilitan: I. Recurrencia léxica, semántica, sintáctica y fónica. II. Sustitución, uso de proformas.

		III. Elipsis. IV. Orden de los constituyentes oracionales. V. Marcadores del discurso.
Superestructura	Géneros: cuentos, cartas...	Modelos básicos de construcción de textos literarios según su finalidad. Configurados mediante el uso de una tradición a lo largo de la historia. Presentan convenciones temáticas, estructurales y lingüísticas particulares. Se dividen de forma general en: épica, lírica y dramática. Subdivididos en una gran diversidad de subgéneros literarios.
	Tipos de texto: narración, exposición, descripción...	Existen diferentes tipos de textos en función de la modalidad expresiva (estrategias de construcción del discurso: pragmática, estructural y lingüística). Están determinadas por la intención comunicativa del emisor. Se construye a partir de diferentes secuencias prototípicas.

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

2.2.3.1 Microestructura, macroestructura y superestructura del lenguaje infantil: 2 a 3 años

Para adaptar los niveles de micro, macro y superestructura a la intervención presente, se toma como referencia las características cognitivas y lingüísticas que presenta los niños alrededor de los 2 hasta los 3 años según Piaget (1972), Lecuona (1991) y Aguado (2002).

A la llegada de los 2 años (concluyendo a los 6 años aproximadamente) el niño se encuentra en la etapa preoperacional. Durante este período, el infante desarrolla la capacidad de pensar y emplear el lenguaje simbólicamente; ello se refleja en la imitación de conductas y juego simbólico el cual se acompaña del discurso oral, al cual incorpora oraciones negativas (Piaget, 1972). El niño construye imágenes mentales y puede situarlas en orden. Con esta transformación,

la memoria comienza a desarrollarse, ampliando su discurso con nuevas palabras cada vez más abstractas y referidas a diferentes entornos del mundo que le rodea (Piaget, 1972).

Con frecuencia habla de él mismo y de lo que piensa y constantemente pregunta el porqué de todo, y busca encontrar una explicación. El niño comprende y realiza algunas órdenes verbales, siente curiosidad y está interesado en el nombre de las cosas y lo pregunta. El lenguaje es más claro, incluso puede construir frases sencillas con sentido completo. Desde los 2 años empieza a tener conversaciones de dos o tres frases y, probablemente, comprensibles. Recuerda secuencias de cuentos y puede hacer descripciones sencillas (aspecto clave para poder trabajar el género discursivo de la etopeya) (Aguado, 2002).

A continuación se presenta el perfil aproximado de los niños de 2 años y medio, siendo éste un referente (junto con las ideas expuestas anteriormente) para poder abordar el desarrollo de la micro, macro y superestructura, adaptándose la intervención del Trabajo Fin de Grado a las características del lenguaje a estas edades (Aguado, 2002 y Lecuona, 1991).

- I. Determinantes:
 - a. Artículos: predomina formas singulares.
 - b. Demostrativos: este/a, ese/a.
 - c. Indefinido: otro/a, todos, mucho.
 - d. Posesivo: mí, tu, mío, tuyo.
- II. Pronombres:
 - a. Personales: yo, tú, él, conmigo.
 - b. Demostrativos: este/a, ese/a, esto, eso.
 - c. Indefinidos: nada, todo, poco, mucho.
 - d. Interrogativos: qué.
- III. Adverbios:

- a. De lugar: aquí, allí, ahí, arriba, abajo, delante, detrás, dentro, fuera.
 - b. De cantidad: mucho, poco, nada, más.
 - c. De modo: bien, mal.
 - d. Afirmativos y negativo: sí, no.
- IV. Sustantivos:
- a. Comunes y propios cercanos a su entorno más inmediato (pelota, coche, comida, mamá, juguete, mi hermano Mario...).
- V. Adjetivos:
- a. Familiares en su entorno más cercano: predominio uso de colores, tamaño y aspectos físicos (rojo, grande, feo...).
- VI. Preposiciones:
- a. A.
 - b. Para.
 - c. De.
- VII. Conjunciones:
- a. Porque.
 - b. Y.
- VIII. Tiempos verbales:
- a. Presente de indicativo, pasado de indicativo, futuro de indicativo.
 - b. Gerundio.
 - c. Imperativo e infinitivo.
- IX. Oraciones:
- a. Simples, afirmativas, negativas, explicativas e interrogativas.

En síntesis, el niño a la llegada de los 2 años emplea entre 100 a 200 palabras de forma aislada o en oraciones cortas. Sin embargo, alrededor de

los 3 años se produce el efecto denominado "explosión del vocabulario", alcanzando de 1000 a 1500 palabras. Desde los 2 años hasta los 2 años y medio presenta el nombrado "lenguaje telegráfico" (Lecuona, 1991). Éste se caracteriza por el empleo de frases constituidas de elementos léxicos con significado propio (sustantivos, verbos y adjetivos), omitiendo los términos relacionales (artículos conjunciones, preposiciones...) y flexiones (género, número, persona, tiempo; empleando los verbos en modo infinitivo, gerundio e imperativo. Sin embargo. A la llegada de los 2 años y medio hasta los 3 comienza a incorporar los primeros artículos (predominando los indeterminados), pronombres (yo, tú...), preposiciones (a, para, de) y posesivos (mí, tu, su y plurales), enriqueciendo el lenguaje a medida que aumenta su edad cronológica y madurez cognitiva (Lecuona, 1991).

2.3 La pedagogía de la alfabetización basada en los géneros discursivos: La escuela de Sídney

2.3.1 Alfabetización basada en los géneros discursivos: concepto y etapas

Para explicar el fenómeno de la “alfabetización basada en los géneros discursivos” se considera necesario hacer referencia a la investigación realizada por Martin en 1979, meses después de que Bernstein visitase Australia en 1978. Martin, junto con la colaboración de Halliday y Matthiessen, fija su preocupación en tres dimensiones de cambio educativo (1999) haciendo que la pedagogía de la “alfabetización basada en los géneros discursivos” se diferencia del resto de pedagogías de la SFL. Estas características son (Martin, 1999):

- I. Logogénesis: entendida como despliegue de un texto. Esta pedagogía promueve que el alumnado desarrolle la capacidad de poder crear sus propios textos de forma autónoma.
- II. Ontogénesis: comprendida como el crecimiento individual de la persona.
- III. Filogénesis: referida a la evolución de la cultura las cuales se encuentran interrelacionadas, promoviendo la pedagogía la transmisión de ésta a la vez que evoluciona.

En las investigaciones llevadas a cabo se atiende a ciertas características de la pedagogía tradicional, progresista y freireanas. Desde la lingüística funcional sistémica se intenta mejorar y eliminar aspectos educativos deficientes como el desarrollo del trabajo autónomo del alumno, atender a la falta de confianza para poder enfrentarse por sí solo a tareas, erradicar el uso de evaluaciones negativas y la sensación de fracaso (Martin, 1999).

La pedagogía de género persigue el desarrollo del alumno que permita que éste sea capaz de enfrentarse y resolver tareas de aprendizaje de forma

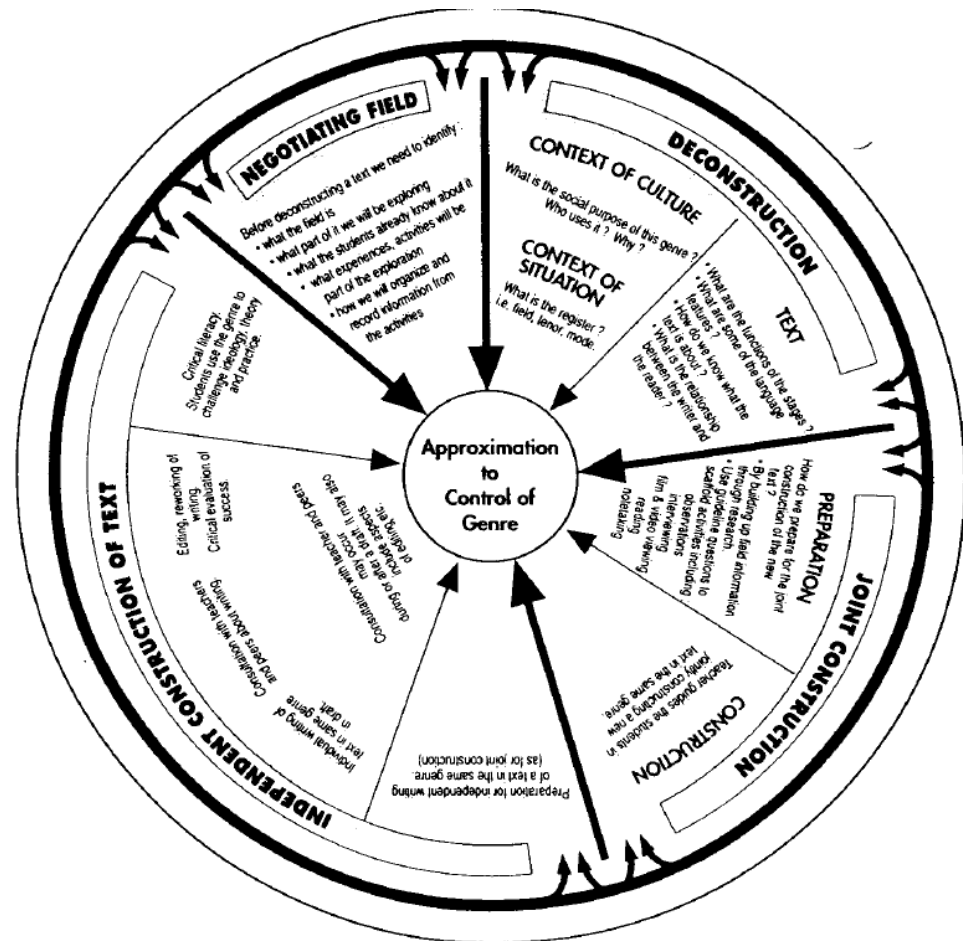
autónoma. Para ello se señalan dos aspectos claves: el andamiaje y el conocimiento del lenguaje y la alfabetización.

El desarrollo de nuestra pedagogía para la enseñanza de la alfabetización implicó un diálogo entre los enfoques de la instrucción guiada influidos por Vygotsky y Bruner, y los estudios del desarrollo del lenguaje realizados por Halliday y Painter...lo fundamental para este diálogo fue el andamiaje (Martin, 1999, p. 126).

A continuación se presenta un ejemplo del modelo de currículum a nivel de Primaria sustentado en las bases del andamiaje (estrategia que se encuentra explicada con mayor detenimiento y profundidad en el apartado siguiente). A pesar de que este ejemplo se refiera a un nivel superior de enseñanza con respecto a la edad con la que se trabaja en el presente Trabajo Fin de Grado (primer ciclo de Educación Infantil, alumnado de 2 a 3 años), sirve como ayuda para comprender en qué consiste esta herramienta del andamiaje y es aplicable y factible en la enseñanza en edades tempranas.

Figura 2

Currículo escolar y fases del andamiaje



Fuente: Extraída de Martin (1999, p. 128)

En la figura se puede apreciar las fases para la construcción del tema a tratar entre docente y alumno: deconstrucción, construcción conjunta, construcción independiente y negociación, las cuales son explicadas con mayor profundidad en el siguiente apartado del trabajo presente. De las interacciones entre docente y alumnado, Martin (1999), destaca aspectos como el tenor, campo y modo los cuales se encuentran reflejados en este proceso de andamiaje (véase apartado 2.1.1.1 La teoría del registro y teoría

del género). Éstas son aplicadas en el Trabajo Fin de Grado ya que surgen del propio contexto de enseñanza-aprendizaje; a continuación se muestra cada una de ellas:

- I. Tenor y fase de deconstrucción: por tenor se comprende el grado de formalidad del texto, así como la identidad y relación entre los hablantes. Éste es importante en la fase de Deconstrucción ya que permite al docente elegir aquellos aspectos que desea enfatizar en su exposición (Martin, 1999).

En el trabajo pedagógico realizado por Bernstein (1975, 1990, citado en Martin, 1999) se atiende además a dos conceptos que se encuentran presentes en esta etapa de Deconstrucción: clasificación y marco:

- a. Clasificación: caracterizada por su debilidad, da comienzo a esta nueva fase en la que los docentes se deben de encargar de contar con una rica variedad de formas que dé comienzo al proceso, abriendo el campo y contexto de género a los alumnos; para ello se puede partir de un texto de referencia (Martin, 1999).
 - b. Marco: referido a la gama de opciones con las que puede jugar y enseñar el docente (Martin, 1999).
- II. Campo y fase de construcción conjunta: por campo se refiere al marco social y sentido del tema tratado (especificidad de un texto). El campo se encuentra presente en la fase de Construcción Conjunta ya que el docente pone a disposición de los alumnos ideas que posteriormente éstos expondrán.
 - III. Modo y fase de construcción conjunta: se entiende por modo el medio o canal por el que se realiza la comunicación. El modo es muy importante también en la etapa de Construcción Conjunta ya que permite al alumno conocer diferencias entre el lenguaje

hablado y escrito (pasando el contenido oral tratado por el alumnado a escritura por parte del docente).

Junto con la importancia del andamiaje, Martin (1999), tomando como referencia la investigación de Painter (1993), promueve una pedagogía sustentada en el conocimiento del lenguaje y la alfabetización (como se ha indicado anteriormente). Hablar del lenguaje juega a su vez un factor importante en el desarrollo del mismo lenguaje hablado.

El conocimiento explícito compartido también les da a los maestros y estudiantes un lenguaje para hablar sobre textos durante la Construcción conjunta o en la fase de Construcción independiente... Esto coloca dentro de un marco objetivo en el que los estudiantes y el docente pueden trabajar hacia objetivos visibles. Idealmente, los docentes y los estudiantes compartirían el conocimiento de la gramática funcional (Martin, 1999, p. 131).

A continuación se presenta con mayor detenimiento el trabajo de los géneros discursivos y la estrategia del andamiaje aquí citada.

2.3.2 El andamiaje como estrategia de enseñanza en el aula

Para desarrollar los géneros discursivos en el aula se ha de tomar como referencia el fenómeno denominado “Escuela de Sídney” creada por Green y Lee en 1994. Este fenómeno recoge diversos trabajos e investigaciones sobre lenguaje y educación realizadas una década antes en el departamento de Lingüística en la misma Universidad de Sídney de la mano de Jim. El fin de los trabajos llevados a cabo era la creación de un modelo pedagógico que diese cabida a cualquier tipo de alumnado, fuera cuales fuesen sus características sociales y económicas erradicando cualquier posible vestigio de segregación (Rose & Martin, 2012).

El acontecimiento de la "Escuela de Sídney" tuvo lugar en Australia debido a la existencia de escuelas secundarias que solo daban cabida a la mitad de la población; tan solo existía un porcentaje escaso (7%) de población que tuviese título universitario y se requería trabajadores más cualificados debido al crecimiento de la ciudad y expansión de la economía industrial (Rose & Martin, 2012).

La fuente de inspiración para el desarrollo de este gran fenómeno fue la sociología educativa de Bernstein quien colaboró con Halliday; figuras que junto con Martin y Rose destacaron en esta disciplina. Berstein definió el sistema educativo de una sociedad como un "dispositivo pedagógico" e interpretó su funcionamiento en tres niveles:

Las reglas distributivas se relacionan con la división del trabajo en la sociedad, que necesita que las personas sean entrenadas como ingenieras, doctores... El segundo nivel es la recontextualización conformada por reglas distributivas del sistema. El tercer nivel él lo llama reglas evaluativas... recuerda que la evaluación es fundamental para la educación en todos los niveles, que la clave de la práctica pedagógica es la evaluación continua (Martin & Rose, 2012, p. 5).

A partir de esta perspectiva pedagógica se propone atender a aspectos como (Martin & Rose, 2012):

- I. Supresión de las evaluaciones negativas realizadas en el aula.
- II. Diseño de estrategias de enseñanza aplicados a diferentes niveles educativos.
- III. Aprendizaje de una teoría basada en el lenguaje ya que éste es la fuente de toda enseñanza.
- IV. El andamiaje como herramienta de aprendizaje, quizás uno de los aspectos fundamentales en esta pedagogía del género.

Desde el origen de la pedagogía del género han sido múltiples las investigaciones que se han realizado permitiendo la evolución de ésta hasta la actualidad. Joan Rothery se considera una figura primordial ya que fue el pionero en desarrollar y llevar a la práctica en las escuelas las diferentes etapas de la pedagogía del género discursivo (Martin & Rose, 2012). A continuación se presenta el modelo más reciente basado en la estrategia del andamiaje y sus etapas:

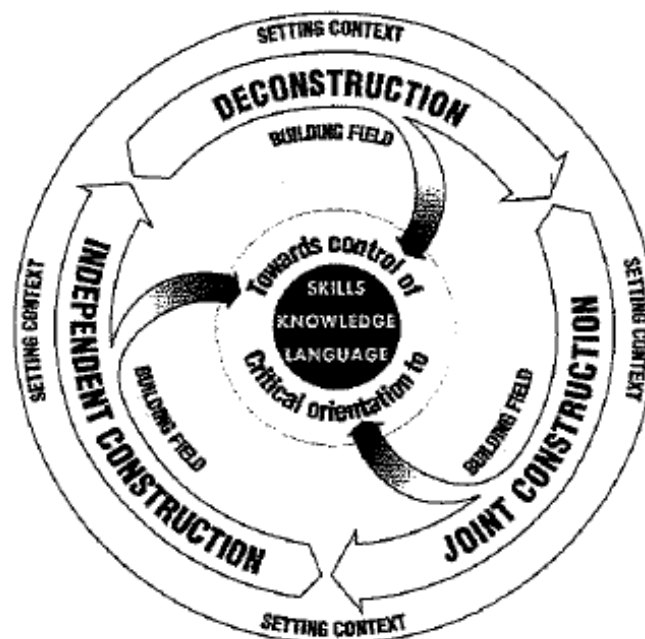
- I. Deconstrucción: en esta primera fase el docente presenta alumnado el modelo de texto de forma que entre todos se comprenda cuál es su contexto, cultura, situación y organización (Martin & Rose, 2012) para poder así crear significados. En este nivel se pretende que el alumno desarrolle la habilidad de leer y comprender los diferentes modelos de textos, conociendo la estructura y finalidad que le permita posteriormente construirlo.
- II. Construcción conjunta: una vez analizado el texto, el docente toma el rol de guía, conocido como andamio desde esta teoría, ofreciendo ejemplos y ayudando al alumnado para desarrollar habilidades que le permitan la construcción independiente del texto.
- III. Construcción independiente: se considera en esta fase que el alumnado ya ha adquirido conocimientos acerca de la construcción de un texto y su estructura y por tanto, pueden elaborarlo de forma autónoma.

Es de suma relevancia el trabajo autónomo del alumnado, esta línea pedagógica coloca al docente en un lugar de rol no autoritario (Rose & Martin). He ahí la importancia de promover la estrategia del andamiaje partiendo de los estudios de Halliday y Painter, los cuales presentan ciertas correlaciones con la teoría del aprendizaje de zona de desarrollo próximo de

Vygotsky. Esta estrategia del andamiaje se sustenta en la metáfora de la construcción en la cual el aprendizaje es como un edificio constituido por andamios (Rose & Martin, 2012). A continuación se muestra una imagen en la que se muestran dichas etapas del andamiaje.

Figura 3

Etapas del andamiaje



Fuente: Extraído de Martin & Rose (2012, p.66)

En la figura anterior se puede apreciar cómo el contexto y el campo de construcción son considerados como las mayores preocupaciones claves de cada fase del ciclo del andamiaje. En el centro se encuentran las orientaciones y críticas encaminadas a las habilidades, conocimiento y lenguaje. Este proceso del andamiaje es cíclico y repetitivo, donde cada una de las etapas están enfocadas al mismo fin y de forma que, cuando finalice cada una de ellas, se comienza de nuevo el proceso.

Concluir el apartado haciendo referencia a la importante figura de Jim (2012, citado en Martin & Rose, 2012) quien en la conferencia anual en Hong Kong, junto en Boston en el “Teachers Of English to Speakers of other Languages”, hizo un llamamiento para concienciar a docentes y padres de la importancia que tiene tratar aspectos referidos a la acción de enseñar; ya que en las presentaciones que había asistido no se mencionó este término, concibiéndose la enseñanza como un tema tabú y reivindicando así que los docentes se manifestasen.

La pedagogía de alfabetización basada en el género aprovecha la disposición para enseñar y aprender, y la disposición de hablar sobre el lenguaje al hacerlo, diseñando un rol de mentor para los docentes en el TLC... para compartir con los estudiantes aspectos del lenguaje y su comprensión basándose en la teoría lingüística funcional (Rose & Martin, 2012, p. 82).

2.3.3 La conciencia de género discursivo

Entre los estudios llevados a cabo por Russell y Fisher se encuentra el concepto de conciencia de género. Este fenómeno persigue ayudar a los alumnos para que desarrollen la capacidad de adaptar sus conocimientos de género a los contextos, los cuales se encuentran en continuo cambio (como se ha hecho referencia hasta el momento) (Johns, 2008). Junto con el objetivo de lograr la concienciación de género, se persigue además desarrollar habilidades que permitan la investigación y negociación de textos en las aulas, pudiendo así alcanzar la alfabetización de género en las escuelas. “Mi argumento aquí es que la educación debe ser en última instancia nuestra meta para los cursos de alfabetización académicas” (Johns, 2008, p. 239).

Desde esta perspectiva, la conciencia de género ayudará a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos académicos durante su aprendizaje en la

escuela. Para ello resulta necesario que el plan de estudios atienda a la relevancia que cobra el género en la enseñanza del alumnado. En el ámbito escolar se suele enseñar a que los alumnos reproduzcan textos de carácter más informal con respecto a aquellos géneros académicamente respetados, debido a que los textos contruidos por el alumnado suelen considerarse de poco prestigio (Johns, 2008). Esta situación despierta frustración tanto por parte del estudiante como por parte de los alfabetizadores.

Los géneros se encuentran agrupados en función del enfoque que le otorgue la persona involucrada en la investigación. Es importante atender a la naturaleza del género para mayor comprensión: naturaleza social y naturaleza cognitiva (Johns, 2008). Una de las características más relevante del género es que son convencionales; la presentación de ciertos criterios en cada uno de ellos permite a la persona que lee o escribe identificar de qué tipo de género se trata y si ha de crearlo, plasma el mismo esquema (Johns, 2008). Esta convencionalidad puede obtenerse en función a las siguientes características: “estructura del texto, registro, relaciones entre el escritor y la audiencia, los usos del material, fuentes comunes e incluso el tipo y la calidad del papel” (Johns, 2008, p. 241), aunque ello puede variar debido a la “prototipicalidad” (Swales, 1990) de la naturaleza del género influenciado por el contexto en el que se crea.

Hasta la actualidad han existido tres escuelas o tradiciones de género con sus características pedagógicas particulares: los nuevos retóricos, el inglés para propósitos específicos y la lingüística funcional sistémica. Para el Trabajo Fin de grado se ha tomado como referencia la SFL que se ubica dentro del fenómeno “escuela de Sídney”, es la tradición más productiva atendiendo a su carácter pedagógico ya que su objetivo es acercar a la escuela las “claves del género académico” (Johns, 2008, p. 245).

2.4 Género discursivo de la etopeya: definición y características

El género discursivo a desarrollar en el Trabajo Fin de Grado con el alumnado de Educación Infantil es la etopeya. Desde su nacimiento, el niño se encuentra en constante relación con las personas quienes influyen en las bases sobre las que éste construye su autoconcepto, autoestima y personalidad. Un paso decisivo, que incrementa de forma considerable sus relaciones, se produce con la llegada a la escuela ya que en este sector conoce un nuevo grupo socializador: los iguales. Por ello, resulta primordial el desarrollo de habilidades lingüísticas que permitan al niño lograr alcanzar una comunicación efectiva a través de la cual pueda expresar emociones, sentimientos y cualidades propias y del otro, considerándose el espacio aula un espacio favorecedor para trabajar el género discursivo de la etopeya.

La etopeya consiste en una “descripción que trata de la moral, el carácter, los vicios, las virtudes, los talentos, los defectos y, finalmente las cualidades morales buenas o malas de una persona real o ficticia” (Fontanier, 1977, p. 427).

Ésta forma parte de los textos descriptivos, concretamente se ubica dentro del retrato junto con la prosopografía (descripción de rasgos físicos, solo lo externo), constituyendo así una de las figuras del pensamiento. La etopeya se utiliza para describir las características internas de la persona, psicológicas y morales: forma de ser, de actuar, carácter, cualidades, virtudes, costumbres... (Adam y Petitjean, 1989).

Este género se puede encontrar presente en textos literarios y no literarios. La diferencia radica en los criterios que utiliza el emisor para establecer las características señaladas. A ello se le suma que en el caso de los textos literarios, se pueden utilizar criterios subjetivos ya que se tiene la libertad de caracterizar a un personaje de forma ficticia, otorgándole cualidades psicológicas no comunes.

Los pasos a seguir para la construcción de una etopeya son los siguientes:

- I. En primer lugar se ha de elegir a quién se va a describir: persona real o ficticia.
- II. En base a ello, se ha de seleccionar si el texto que se va a construir será de carácter literario o no literario. Para ello es necesario que el emisor sepa la importancia de la objetividad o subjetividad de la que irá cargada el texto.
- III. Finalmente, se llevará a cabo una jerarquía u organización de exposición de características morales y/o psicológicas. Este orden permitirá otorgar mayor importancia a ciertas particularidades y dentro de estas resaltar aquellas que son positivas o negativas.

Partiendo de estas pautas señaladas, en la propuesta de intervención del Trabajo Fin de Grado se comienza eligiendo quienes serán las personas descritas: alumnado y docente investigador. El texto construido gira en torno a la descripción de emociones, a lo que se le sumará posteriormente, la descripción de cualidades (véase apartado 5.3 Secuencia de sesiones). En cuanto a la jerarquía de características psicológicas son previamente organizadas por el docente investigador (debido a la corta edad del alumnado).

III Objetivos



3. OBJETIVOS

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo de la intervención propuesta son:

- I. Diseñar y elaborar una propuesta didáctica para trabajar el género discursivo la etopeya en el primer ciclo de Educación Infantil.
- II. Implementar la propuesta didáctica para fomentar la conciencia del género discursivo en el primer ciclo de Educación Infantil.
- III. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo del género discursivo en el primer ciclo de Educación Infantil.

IV Metodología



4. METODOLOGÍA

Para desarrollar el trabajo de intervención presente se ha utiliza una metodología de investigación cualitativa, a través del instrumento o método de investigación, estudio de casos múltiples anidados. La esencia de un estudio de caso es que se basa en una decisión o conjunto de decisiones: por qué fueron tomadas, cómo fueron implementadas y con qué resultado (Schramm, 1971).

Yin (2009) propone la siguiente categoría de estudio de casos, identificando cuatro tipos diferentes:

Tabla 2

Tipos de diseños básicos para estudios de casos

TIPOS DE DISEÑOS BÁSICOS PARA ESTUDIOS DE CASOS	
Holístico (con una única unidad de análisis)	TIPO 1: Estudio de un solo caso
	TIPO 2: Estudio de casos múltiples
Anidado (con múltiples unidades de análisis)	TIPO 3: Estudio de un solo caso
	TIPO 4: Estudio de casos múltiples

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

Tomando como referencia la tipología de Yin (2009), en el trabajo de intervención presente se hace uso del estudio de casos múltiples anidados ya que las unidades de análisis son múltiples, investigando la expresión oral en cada uno de los niveles de análisis discursivo: superestructura, macroestructura y microestructura períodos en diferentes periodos en una línea de tiempo.

Dentro de esta categoría, se ha utilizado un estudio de casos múltiples tipo 4, ya que se parte de varias unidades de análisis, concretamente se ha seleccionado una muestra de un total de seis alumnos, siendo analizados finalmente los resultados obtenidos por tres de ellos (debido a situaciones ajenas a la investigación que han imposibilitado poder

realizar cada una de las sesiones y entrevistas a los niños). El alumnado es evaluado antes, durante y después de la intervención llevada a cabo, pudiendo realizar un estudio longitudinal donde cada sujeto es evaluado en diferentes periodos del desarrollo del proyecto.

La intervención abarca un total de seis sesiones, a través de éstas se persigue ir incrementando el nivel de complejidad así como el desarrollo de la autonomía del niño, a través de la estrategia del andamiaje. .

4.1 Población y muestra

La población elegida para llevar a cabo la intervención se ubica en el primer ciclo de Educación Infantil, concretamente, en la edad de 2 a 3 años en la Escuela Infantil "Hada Madrina" (Sevilla). El centro, que tiene convenio con la Junta de Andalucía, se ubica en la barriada Polígono San Pablo, caracterizándose por la diversidad de alumnado.

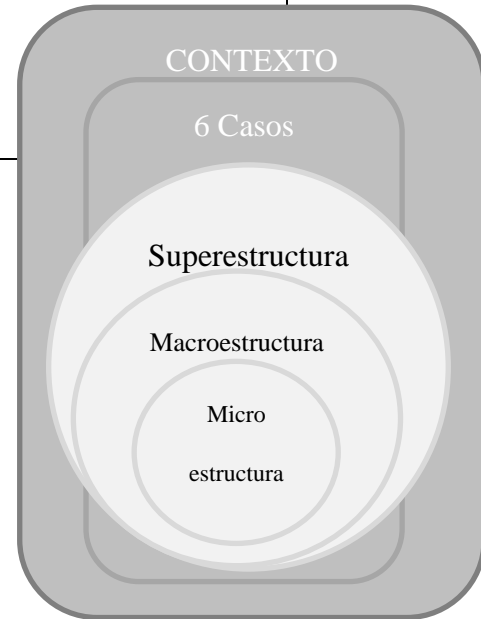
La escuela infantil se compone de un total de seis aulas con un alumnado de 0 a 3 años. El aula en la que se llevará a cabo la intervención (2 a 3 años) se compone de un total de dieciocho niños, siendo seis de ellos preseleccionados para la puesta en práctica de la intervención, y tres de éstos elegidos para el análisis del estudio debido factores externos e incontrolables que repercuten en la obtención de datos.

La muestra** seleccionada, como se indica, está compuesta por un total de seis alumnos que han sido seleccionados de forma previa e intencionada en función de la calidad y nivel de expresión oral. Esta clasificación de la muestra se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 3
Representación de la muestra

NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
Dionisio** Alexia**	Manuel** Victorio**	Dan** Alex**

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



Todos los participantes en la investigación son menores de edad, por lo que sus padres o tutores legales fueron informados sobre la naturaleza del estudio y las condiciones de su participación. La participación fue voluntaria y siguió las reglas de consentimiento informado, que restringe el uso de la información únicamente a fines de investigación y asegura el anonimato y la confidencialidad. Este trabajo ha seguido la regulación interna en Ciencias Sociales por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla ().

4.2 Intervención: objetivos y metodología

Para lograr los objetivos propuestos, que giran en torno al desarrollo y mejora de la expresión oral, se lleva a cabo la siguiente intervención (véase apartado 5. Desarrollo y análisis de la intervención) que parte del trabajo del género discursivo del retrato, concretamente la etopeya, permitiendo al niño desarrollar estrategias y habilidades lingüísticas para mejorar la comunicación oral partiendo de las bases que caracterizan a la Lingüística Funcional Sistémica (véase apartado 2. Marco teórico). Los objetivos a alcanzar son:

- I. Conocer estrategias y mejorar la construcción del discurso oral del alumnado adaptándose a las características del género discursivo de la etopeya.
- II. Desarrollar habilidades comunicativas que permitan al alumnado expresar de forma adecuada características internas psicológicas como emociones y cualidades.
- III. Potenciar la autonomía en la construcción del discurso oral del alumnado de forma eficiente.

Se pretende que el niño pueda lograr el desarrollo de competencias lingüísticas gracias a la técnica del andamiaje (como se ha comentado anteriormente), de forma que se convierta en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando el desarrollo de la autonomía y pensamiento reflexivo.

La intervención se recoge bajo el título “Introspección”; se compone de un total de seis sesiones de intervención que giran en torno a dos grandes bloques que conforman el género discursivo de la etopeya:

- I. Por un lado, ampliar los conocimientos del niño pudiendo conocer los estados emocionales de sí mismo y del otro, así como conocer sus propias cualidades e identificarlas también en los demás, utilizando para ello las herramientas necesarias.

- II. Por otro lado, lograr ampliar su vocabulario y su nivel de expresión oral generando, en mayor medida, un dialogo más autónomo y eficiente, características propias del género discursivo de la etopeya.

En cada una de las seis sesiones se toma como referencia las fases de la metodología del andamiaje o “scaffolding” (Rose & Martin, 2012) a través de la cual se consigue que el niño construya sus conocimientos de la forma más autónoma posible, comenzándose la intervención con la ayuda del docente, las cuales irán reduciéndose de forma progresiva hasta lograr consolidar las bases de nuevos conocimientos.

Partiendo de la teoría del andamiaje de Rose & Martin (2012), las sesiones pasan por un total de tres frases: “negociación”, “construcción conjunta” y “construcción independiente”, las cuales son detalladas a continuación.

La tabla se compone de la siguiente estructura:

- I. En la primera columna de la siguiente tabla se recoge cada una de las fases que componen la estrategia del andamiaje (como se ha comentado anteriormente).
- II. En la segunda columna se presentan cada una de las sesiones que compone la intervención.
- III. En la tercera columna aparece los niveles de trabajo de los que se compone la Lingüística Funcional Sistémica.
- IV. En la cuarta columna se muestran los contenidos a trabajar en cada una de las sesiones.
- V. En la quinta y última columna se especifica la duración para trabajar los contenidos de cada una de las sesiones.

Tabla 4

Fases y sesiones del programa de intervención

Fases del andamiaje	Sesiones de intervención	Nivel	Contenidos	Temporalización
FASE 1: DECONSTRUCCIÓN	Sesión 1: Primera toma de contacto con etopeya	Contexto de cultura	Qué conocen acerca del género: identificación de emociones propias y del otro (debido a la edad no conocen en qué consiste la etopeya como género discursivo oral)	10 minutos
		Contexto de situación	Trabajo del campo, tenor y modo	Durante el desarrollo de toda la actividad se ejemplificará cada uno de ellos
		Texto	Cuento "Paula y su cabello multicolor" (descomposición del cuento)	50 minutos

FASE 2: CONSTRUCCIÓN CONJUNTA	Sesión 2: Microestructura	Nivel léxico	Uso y ampliación de sustantivos, verbos y adjetivos para explicar emociones experimentadas y percibidas en el otro	Durante el transcurso la actividad : 60 minutos
		Nivel sintáctico	Creación de oraciones simples para la descripción	
	Sesión 3 y 4: Macroestructura	Coherencia textual	Uso de recurrencia	60 minutos cada una de las sesiones
		Cohesión lineal	El texto sigue un orden lógico	
		Cohesión global	Resumen de la historia	
	FASE 3: CONSTRUCCIÓN INDEPENDIENTE	Sesión 5: Superestructura	Estructura del relato	Organización de la etopeya en partes y componentes
Finalidad y uso			Uso de la etopeya	5 minutos
Construcción conjunta del discurso			Construcción del discurso de forma conjunta	50 minutos
Sesión 6: Construcción de etopeya de		Construcción independiente del género:	Elaboración de una etopeya: creación de una etopeya a nivel individual	60 minutos

	forma autónoma	etopeya		
--	-------------------	---------	--	--

Fuente: Adaptado de Martin (1999, p. 22)

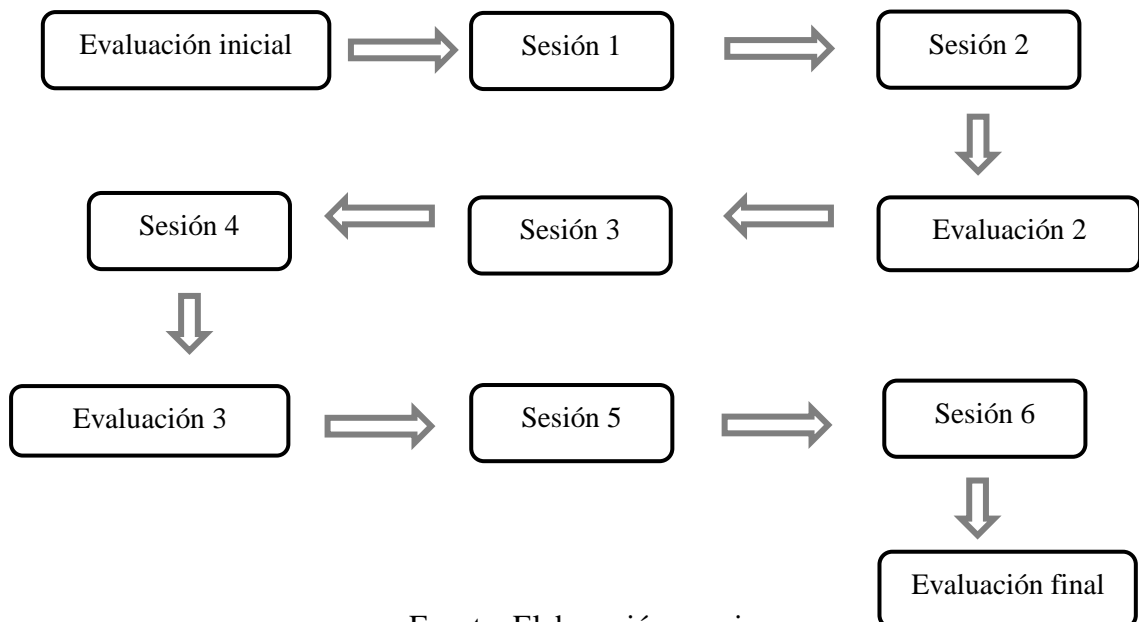
4.3 Procedimiento de recogida de información

Para la recogida de información se utiliza dos herramientas esenciales en la etapa de Educación Infantil: una sencilla entrevista con temática referida al género discursivo de la etopeya, y la observación que permite complementar la información obtenida con el primer instrumento. En primer lugar, se parte de una entrevista o pre-test inicial, de forma previa a la realización de la intervención, pudiendo conocer el discurso oral del alumno y orientar de la forma más adaptada posible al alumnado en la construcción del género discursivo de la etopeya.

A continuación, se observa el discurso de éste durante el desarrollo de la intervención. Durante este proceso se realiza dichas entrevistas cada dos sesiones llevadas a cabo. Finalmente se concluye con una entrevista final o post-test que permite analizar y comparar el aprendizaje del niño. A continuación se representa la organización del proceso de recogida de información:

Figura 4

Evaluación y sesiones



Fuente: Elaboración propia

Señalar que la entrevista, durante el período inicial y construcción conjunta, es combinada con un cuestionario. Debido a la corta edad del alumnado y su bajo nivel, aún, de repertorio de vocabulario, en algunas situaciones se le ofrece diferentes respuestas para que elija la que piense que es más acorde.

La entrevista consta de las preguntas a realizar y se acompaña de una escala de valoración permitiendo recabar la mayor información posible acerca de cada uno de los referentes de evaluación. Además se acompaña de un apartado de observaciones para aquellos casos en que el lenguaje paraverbal (gestos, posturas y movimientos corporales) complementa la información verbal y para indicar aspectos de mejora en caso necesario. Esta escala de valoración se compone de las posibilidades a elegir:

- I. En ninguna pregunta.
- II. En algunas preguntas.
- III. En todas las preguntas.

La siguiente tabla recoge dicha entrevista para la recogida de información:

Tabla 5

Instrumento: entrevista generadora para la evaluación del alumnado

Entrevista generadora para evaluar al alumno (formulación de las siguientes preguntas)	Referentes de evaluación	En ninguna pregunta	En algunas preguntas	En todas las preguntas	Observaciones (en caso necesario)
I. ¿Sabes cómo se siente la docente?	Atiende a las emociones de las personas que le rodea				
II. ¿Por qué lo sabes? ¿Cómo tengo la cara?	Presta atención a las palabras y aspectos físicos de los demás para describir aspectos				

	internos				
III. ¿Por qué crees que me siento así?	Intenta relacionar una situación con una emoción				
IV. ¿Tú cómo te sientes?	Atiende a las emociones propias para reconocer su estado y describirlo				
V. ¿Por qué te sientes así? ¿Qué te ha pasado?	Reconoce el motivo de su sentimiento				
VI. ¿Te gusta sentirte así?	Identifica el bienestar o malestar de la emoción (si es positiva o negativa)				
VII. ¿Cómo tienes la cara cuando te sientes así?	Reconoce las expresiones características de una emoción				
VIII. ¿Algunas veces te sientes de forma diferente como ahora?	Discrimina entre diversas emociones				
IX. ¿Te gusta sentirte así? ¿Cómo te gusta sentirte?	Presenta preferencias con ciertas emociones discriminándolas entre ellas				
Una vez trabajada durante las tres primeras sesiones el tema de la expresión y reconocimiento de emociones, se añadirán a estas cuestiones las siguientes preguntas sencillas relacionadas con cualidades internas de sí mismo y del otro, pudiendo conocer el aprendizaje del niño con respecto al género discursivo de la etopeya					
X. ¿Cómo eres? (cariñoso, bondadoso, enfadón...)	Discrimina entre diferentes cualidades y se identifica con una de ellas				

XI. ¿Cuándo eres así cómo te sientes?	Relaciona cualidad y emoción (bienestar, malestar)				
XII. ¿Cómo es la docente?	Identifica las cualidades internas en el otro				

Fuente: Elaboración propia

4.4 Procedimiento de análisis de datos

Para el procedimiento de análisis de datos se usan varios instrumentos los cuales se presentan a continuación de forma detallada.

4.4.1 Transcripciones de las entrevistas

Una vez realizadas las entrevistas, se pasa a la transcripción de las mismas para poder realizar el análisis de cada caso o cada participante en la intervención. Se realiza un total de cuatro entrevistas por cada tres niños los cuales han sido finalmente la composición de la muestra.

A continuación se presenta una tabla que permite que las transcripciones se recojan de forma ordenada pudiendo así analizar el discurso del alumnado con mayor facilidad.

- I. En la primera columna se muestra el número de línea y el tiempo en el que se llevan a cabo las grabaciones de audio.
- II. En la segunda columna se indica el participante que interviene en dicha línea de tiempo indicada en la columna primera.
- III. En la tercera columna se recoge la acción o acciones que realiza el participante mientras construye su discurso oral.
- IV. En la cuarta columna se indica de forma literal las expresiones, oraciones y onomatopeyas que verbaliza el participante durante la construcción del discurso oral.

Tabla 6

Registro de transcripciones

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	A. Verbal/sonidos/pausar
N ('/')	Investigador Alumnado	Acción, gesto, postura...	Discurso literal

Fuente: Elaboración propia

4.4.2 Registro de información sobre el producto

Para evaluar los datos del discurso oral del alumnado participante se presenta el siguiente instrumento pudiendo así conocer el nivel de éste acerca de ciertos indicadores del género discursivo.

La herramienta que se presenta a continuación se compone de una serie indicadores con respecto a cada nivel de la lengua atendiendo a la estructura textual de micro, macro y superestructura. Cada indicador se acompaña de un apartado de observaciones en el que se recoge aquel discurso oral construido por el niño.

Tabla 7

Registro de información sobre el producto

Estructura textual	Niveles de la lengua	Descriptores del texto	Indicadores	Observaciones
Microestructura	Nivel léxico (palabra)	El nivel trata el discurso oral de la palabra	-Emplea la primera persona del singular para describir características propias y la tercera persona del singular para describir la de otro.	
			-Utiliza el gerundio para describir diferentes acciones (el niño está llorando).	
			-Utiliza sustantivos singulares y plurales para referirse a su entorno cotidiano <ul style="list-style-type: none"> ✚ Sustantivos comunes: para designar a personas, objetos, animales, lugares (mamá, patio, castillo, pelota, caballo...). ✚ Propios: para referirse a personas (nombre de compañeros, familiares...) y lugares concretos (ciudades, países...). 	
			-Hace uso de adjetivos para describir cualidades de persona o imágenes.	
			-Emplea pronombres posesivos: mío, tuyo...	
			-Usa adverbios circunstanciales: <ul style="list-style-type: none"> ✚ De lugar (aquí, allí, ahí, arriba, abajo, delante, detrás, dentro, fuera...). ✚ De cantidad (mucho, poco, nada, menos, más...). ✚ De modo (bien, mal, despacio, deprisa, mejor, peor...). ✚ Afirmativos y negativos (sí, no, nunca...). 	
	Nivel sintáctico (oración)	El nivel trata el discurso oral de la construcción de oraciones	-Construye oraciones simples con sujeto y predicado.	
			-Se muestra concordancia en dichas oraciones: género, número y tiempo.	
			-Elabora oraciones afirmativas, explicativas, negativas e interrogativas.	
	Macroestructura	Coherencia global (tema)	Se aborda la temática principal del	-El texto se adapta al género de la etopeya realizando descripciones de carácter interno (psicológicas y morales).

		texto	-Hace referencia al tema tratado y si cambia, la respuesta también lo hace adaptándose a la nueva temática.	
	Coherencia lineal (transcurso del tema)	Se centra en la división del texto en varias partes secuenciadas	-La narración sigue un orden temporal, habiendo relación entre cada una de las partes.	
	Cohesión textual	El nivel se focaliza en los elementos lingüísticos que otorgan coherencia al texto	-Recurrencia léxica: hace uso de la repetición de una palabra para provocar énfasis.	
			-Sustituye nombres propios por pronombres para dirigirse a la misma persona.	
Superestructura	Características del género discursivo		-Reconoce que para poder describir necesita de una persona o personaje.	
			-Utiliza el género con una finalidad (describir rasgos psicológicos internos).	
			-Relata y describe siguiendo un orden y una relación entre acontecimientos.	
			-Adapta la narración en función del campo, tenor, modo y finalidad.	

Fuente: Elaboración propia

4.4.3 Matriz cruzada

Para realizar un análisis comparativo de la evolución del alumnado mediante las sesiones con respecto a micro, macro y superestructura, se diseña una matriz cruzada. Ésta permite realizar comparaciones y conocer el desarrollo del niño por sesiones y estructura del género discursivo de la etopeya, partiendo de la recogida de información realizada a través de cada una de las evaluaciones.

La matriz cruzada se compone de un total de cinco columnas:

- I. En la primera se indica el alumnado participante.
- II. En el resto de columnas se señala de forma secuenciada las evaluaciones realizadas de forma previa a la primera sesión, tras la segunda sesión, tras la cuarta sesión y la evaluación final una vez llevada a cabo cada una de las sesiones.

Tabla 8

Matriz cruzada

Alumnado participante	Evaluación inicial (previa a la sesión 1)	Evaluación 2 (posterior a sesiones 1 y 2)	Evaluación 3 (posterior a sesiones 3 y 4)	Evaluación final (posterior a sesiones 5 y 6)
Alexia				
Victorio				
Manuel				

Fuente: Elaboración propia

V Desarrollo y análisis de la intervención



5. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

5.1 Descripción del desarrollo de la intervención

Como se presenta a continuación las sesiones se compone de actividades adaptadas al nivel cognitivo del niño, utilizando materiales atractivos y con un ritmo de aprendizaje apropiado a éstos, siempre teniendo en cuenta sus características, posibilidades y necesidades aunque no dejando de aumentar la complejidad de las tareas con el fin de lograr el aprendizaje y autonomía del discurso del participante. Éstas se llevan a cabo de forma grupal aunque se realizará intervenciones con el niño de forma individual, aportándole toda ayuda posible y pudiendo observar el progreso en la construcción del género discursivo.

En cuanto a las entrevistas, éstas se realizan de forma individual exceptuándose la primera la cual se adapta a la situación, ya que al tratarse de una edad temprana y no estar habituado el alumnado a la docente, puede que se produzca un cierto rechazo a responder. Por ello, se da la posibilidad de estar acompañado de otro alumnado participante aunque las cuestiones se hacen de forma directa al alumno a evaluar.

Durante la intervención el docente toma el rol de guía colaborando con el niño en el desarrollo de sus tareas, con una actitud motivadora y respetuosa, sin ejercer presiones, comparativas y evaluaciones negativas (características de la Lingüística Funcional Sistémica, véase apartado 2. Marco teórico); situando al niño en el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la herramienta de "scaffolding" como se ha nombrado anteriormente (véase apartados 2. Marco teórico y 4. Metodología).

Las sesiones de intervención se llevan a cabo durante el período que comprende el aula matinal y al final de la jornada escolar, tras el comedor. Ello permite trabajar los contenidos aprovechando un nivel de atención alto que se presenta durante la primera hora que comprende el día educativo, junto con el ambiente distendido y relajado que se conforma al final de la jornada.

Dichas sesiones cuentan con herramientas visuales ya que debido a la corta edad del alumnado los contenidos deben de reforzarse lo máximo posible con materiales atractivos. Todos los contenidos que se tratan están contextualizados y son cercanos a la realidad en la que se encuentra inmerso el alumnado, evitando desconexión entre su vida dentro del aula y fuera de ella; favoreciéndole así incorporar el género discursivo de la etopeya a su cotidianidad.

5.2 Cronograma de sesiones

Para optimizar el período de intervención se presenta a continuación el siguiente cronograma que permite organizar de forma previa las sesiones que componen ésta, facilitando así estructurar las actividades y tener preparados los recursos y materiales previstos.

Tabla 9

Cronograma sesiones y evaluaciones mes de mayo

		MAYO 2018																																	
		M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
Actividades																																			
Evaluación inicial																																			
Sesión I																																			
Sesión II																																			

Fuente: Adaptado Diagrama de Gantt

Tabla 10

Cronograma sesiones y evaluaciones mes de junio

		JUNIO 2018																													
		V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Actividades																															
Evaluación II																															
Sesión III																															
Sesión IV																															
Evaluación III																															
Sesión V																															
Sesión VI																															
Evaluación IV																															

Fuente: Adaptado Diagrama de Gantt

5.3 Secuencia de sesiones

A continuación se presentan cada una de las sesiones de la intervención. Cada una de ellas se encuadra dentro de una de las etapas propias de la estrategia del andamiaje con el fin de lograr la construcción del discurso oral del niño de forma autónoma y eficiente:

- I. Sesión 1: deconstrucción, primera toma de contacto con el género discursivo de la etopeya.
- II. Sesión 2: microestructura, construcción conjunta.
- III. Sesión 3 y 4: macroestructura, construcción conjunta.
- IV. Sesión 5 y 6: superestructura, construcción independiente.

El nivel, contenidos y temporalización de cada una de las sesiones se recogen en el apartado anterior 4.2 Intervención: objetivos y metodología.

Sesión 1 “Paula y su cabello multicolor: acercamiento a la etopeya”

I. Objetivos:

- a. Acercar al alumnado al género discursivo del retrato: la etopeya.
- b. Utilizar el cuento como herramienta literaria para trabajar el género discursivo en el aula.
- c. Conocer los conocimientos que posee el alumnado acerca de las emociones básicas: reconocimiento en sí mismo y en el otro.

II. Desarrollo:

Para comenzar la sesión, se muestra a los niños un envoltorio y se pregunta si saben qué contiene. Es importante jugar con la curiosidad de los niños en estas edades tan tempranas, captando su atención, logrando incentivar su motivación por querer conocer más acerca de la actividad que se va a llevar a cabo.

A continuación, entre todos, se pasa a abrir el envoltorio el cual contiene el cuento “Paula y su cabello multicolor” (véase Anexo 8.2.1 Cuento “Paula y su cabello multicolor”). Antes de pasar a leer la historia se les pregunta por qué

creen que la niña tiene el pelo multicolor, si puede ser que se deba a si está contenta, triste... y se le cuestiona cómo se sienten y cómo creen que se sienten sus compañeros y docente.

Una vez leído, se vuelve a mostrar cada una de las ilustraciones del cuento y se les pregunta cómo se sentía la protagonista, por qué se sentía así (cuál era el factor que provocaba la emoción sentida), cómo se sienten ellos ante las mismas situaciones y por qué.

Mientras explican cómo se sienten ante las mismas situaciones el docente elabora un dibujo por cada niño en el que se recoge el factor que aparece en el cuento y qué emoción despierta en el niño; éstos se recogerán en un mural una vez coloreados por los niños.

Finalmente, se hace un recordatorio de cada una de las emociones presentadas en el cuento, cómo está la niña ante determinadas emociones (expresiones faciales y corporales), se les pregunta si les ha gustado éste y se les explica que el mural elaborado se quedará en el aula para recordar cómo se sentía cada niño ante cada una de las situaciones, concretamente en el rincón de la etopeya que es el lugar donde se irá hablando de cómo nos sentimos y cómo se sienten los demás.

III. Materiales:

- a. Cuento “Paula y su cabello multicolor” (envuelto).
- b. Papel continuo, lápices de colores y cinta adhesiva.

IV. Criterios de evaluación:

- a. Comprensión del género discursivo de la etopeya: función social, esquema general y características.

Sesión 2 "¿Cómo se siente el muñeco?"

I. Objetivos:

- b. Discriminar y relacionar las diferentes expresiones faciales con la emoción básica correspondiente.
- c. Utilizar sustantivos, adjetivos y verbos para determinar y describir las emociones básicas y sus características.
- d. Construir oraciones simples sencillas utilizando vocabulario emocional.

II. Desarrollo:

Para esta segunda sesión se muestra al niño diversos dibujos de diferentes expresiones faciales de emociones básicas y se le pregunta cómo se siente el muñeco de su dibujo, conociendo si las discrimina. Una vez identificadas cada una de las emociones con la ayuda del docente se le pide que elija una determinada, repitiendo nuevamente la acción de reconocimiento de las emociones y discriminación entre ellas.

A continuación, se deja total libertad para que coloree la que desee y mientras realiza la acción se le pregunta qué le hace sentir así. Entretanto el docente dibuja qué factor despierta dicha emoción en el niño.

Finalizada la sesión, se adjunta estos nuevos dibujos al mural elaborado en la sesión anterior reiterando que se sienten de una determinada forma debido a un factor (dicho factor en la primera sesión viene dado y en la segunda es el mismo niño el que explica el motivo). Además en la primera actividad reconocían la emoción porque se le indicaba en el cuento y en la segunda ya han sido capaces de identificar por sí solo la emoción del otro en función de su expresión facial.

III. Materiales:

- a. Dibujos de expresiones faciales de las diferentes emociones básicas.
- b. Mural, lápices de colores y cinta adhesiva.

IV. Criterios de evaluación:

- a. Uso de sustantivos, adjetivos y verbos para determinar y describir las emociones básicas y sus características.
- b. Construcción de oraciones simples sencillas utilizando vocabulario emocional.

Sesión 3 “¿Por qué se siente así?”

I. Objetivos:

- a. Reconocer y relacionar una emoción con el factor que la genera.
- b. Construir una secuencia/orden lógico de acontecimientos.

II. Desarrollo:

Para comenzar con la tercera sesión, se hace un recordatorio de la sesión anterior: qué han hecho (reconocer emociones), cómo (mediante el uso de imágenes de expresiones faciales), qué han descrito (el factor que despierta en el niño una determinada emoción). En el caso de que no se acuerden se puede utilizar los materiales usados en la actividad para facilitar el recuerdo.

A continuación, se reparte a cada alumno las imágenes de las expresiones faciales coloreadas en la sesión anterior una por una. Éstas se acompañan de cuatro dibujos más que representan diferentes situaciones que pueden despertar una determinada emoción. Tras ello, el docente le pregunta al niño cuál es la emoción que se presenta y que de las cuatro situaciones elija una que crea que puede estar relacionada con éste y lo justifique (teniendo en cuenta su nivel de madurez cognitiva y lingüística). Por ejemplo: se muestra

el dibujo de la emoción de tristeza y en una de las cuatro situaciones aparece un niño llorando porque se le ha roto su peluche.

El docente en cada momento ofrece ayuda al niño e insiste en la idea de que la emoción se ha despertado por un motivo concreto. No importa si el niño relaciona una determinada emoción con una situación diferente a la que se espera, ya que quizá para él puede despertarse una concreta y lo relevante es que relacione con coherencia. Por ejemplo: puede elegir que la emoción de tristeza está relacionada con la imagen del peluche roto o con otra en la que aparece una niña quitándole un juguete a otro niño, ya que en él puede despertarle cierta pena que le quiten su juguete.

Una vez realizada la actividad se hace un recordatorio nuevamente de cada una de las emociones y el factor que la genera. En este caso el niño ya ha sido capaz de relacionar emoción y factor externo, no experimentado en sí mismo. Es decir, en la actividad anterior el niño elegía un dibujo concreto de una emoción y se le preguntaba qué le hacía sentir así; en este caso, está siendo capaz de reconocer una emoción en otro (en el dibujo) y reconocer de diferentes situaciones cual puede hacerle sentir así.

III. Materiales:

- a. Dibujos de expresiones faciales con diversas emociones.
- b. Dibujos de niños realizando diversas acciones.
- c. Lápices de colores.

IV. Criterios de evaluación:

- a. Reconocimiento y relación de una emoción con el factor que la genera.
- b. Construcción de una secuencia/orden lógico de acontecimientos.

Sesión 4 “¿Cómo somos?”

I. Objetivos:

- a. Resumir la historia tratada.
- b. Seguir una temática común.
- c. Aprender nuevos adjetivos para describir cualidades internas.
- d. Reconocer características psicológicas internas en sí mismo y en el otro.
- e. Utilizar el cuento como herramienta literaria para trabajar el género discursivo en el aula: presentación de cualidades y adverbios de cantidad utilizándolo como método de repetición.

II. Desarrollo:

En la cuarta sesión se comienza a trabajar las descripciones de cualidades internas/personales. Para ello, se leerá el cuento “¿Cómo somos?” (Véase Anexo 8.2.2 Cuento “¿Cómo somos?”) cuyas ilustraciones están conformadas por las imágenes utilizadas durante la segunda y tercera sesión. En esta narración se describe cómo son cada uno de los personajes ejemplificándose con diferentes situaciones cotidianas para los niños. Mientras el docente lee el cuento hará hincapié en los adjetivos utilizados para describir de forma interna a los personajes.

Una vez leído el cuento, el docente le pide a cada niño que realice, en la medida de lo posible, un resumen de la historia y le pregunta qué niño es de una determinada forma (bondadoso, asustadizo, alegre, enfadón...) y por qué cree que es (siempre atendiendo al nivel de madurez cognitiva y lingüístico).

Finalmente el cuento empleado en esta actividad se queda junto con el cuento utilizado en la primera actividad y el mural realizado durante las primeras sesiones que acompaña al rincón de la etopeya.

III. Materiales:

- a. Cuento “¿Cómo somos?”.

IV. Criterios de evaluación:

- a. Realización de un resumen de la historia tratada.
- b. Seguimiento de una temática común.
- c. Adquisición de nuevos adjetivos para describir cualidades internas.
- d. Uso de adverbios de cantidad como método de repetición.

Sesión 5 “Cualidades”

I. Objetivos:

- a. Identificar las partes de una etopeya.
- b. Conocer la finalidad del relato.
- c. Construcción conjunta de una etopeya.
- d. Incorporar al discurso el vocabulario aprendido a lo largo de las sesiones.

II. Desarrollo:

De forma previa a la realización de la sesión, se hace un recordatorio de todo lo aprendido hasta el momento. Para ello, se recuerda el cuento de “Paula y su cabello multicolor”, con el que se conoció qué situaciones ponen felices, tristes... a la protagonista y a los niños, y que ello se denomina etopeya tal y como se llama el rincón donde se trabaja (teniendo un referente del tipo de género discursivo).

Tras ello, conocieron cómo se puede sentir otra persona y uno mismo en función a diferentes situaciones y qué cualidades pueden presentar y el motivo de éstas. Mientras se realiza el recordatorio se hace cuestiones a los alumnos como: ¿qué provocaba que estuviera alegre Paula? (incidiendo en la

idea de que emoción y situación están ligadas), ¿por qué un compañero es de una determinada forma? (incidiendo en la idea de que una cualidad está ligada a una acción), siempre atendiendo al nivel cognitivo del niño (abstracción, reflexión y formación de ideas relacionales).

A continuación, para reforzar los contenidos tratados, se presentan diferentes dibujos de emociones y diversas situaciones y cualidades. Se le pide al niño que identifique qué representa cada una de ellas y se propone que colorean los dibujos.

Finalmente, se nombra a diversos compañeros y el niño debe relacionar a ese compañero con la emoción (estado anímico) de cómo suele estar en la escuela y con una cualidad. Para ello el docente ofrece ayuda dando un nombre de un compañero y añadiendo o una cualidad o una emoción; el niño debe añadir aquello que no se haya nombrado (en caso de que el docente indique el nombre del compañero y una cualidad de dicho compañero, el niño deberá decir qué emoción le caracteriza a éste).

Con ello el niño junto al docente construye una etopeya cuyo personajes son los mismos compañeros y cuya descripción interna se basa en las emociones y cualidades de estos. El orden a seguir será: nombre del personaje (compañero), emoción, motivo de la emoción, cualidad y motivo de la cualidad. Esta dinámica se realizará tantas veces sea necesaria para que el niño interiorice qué parte falta de la etopeya y la construya de forma conjunta con el docente.

III. Materiales:

- a. Dibujo con las diferentes expresiones faciales de emociones básicas.
- b. Dibujos de diferentes situaciones y cualidades.
- c. Lápices de colores.

IV. Criterios de evaluación:

- a. Identificación de las partes de una etopeya.
- b. Construcción conjunta de una etopeya.
- c. Incorporación al discurso el vocabulario aprendido a lo largo de las sesiones.

Sesión 6 "¡Mi propia etopeya!"

I. Objetivos:

- a. Identificar partes de una etopeya: personaje y descripción.
- b. Construcción autónoma de una etopeya.

II. Desarrollo:

Al final de la misma jornada escolar en la que se ha realizado la sesión anterior, de forma individual se le presenta a cada alumno una imagen de una cara (las cuales serán similar al propio niño). Junto a ello se le ofrece los dibujos que han sido coloreados en la sesión anterior y se le pide que elija aquellos que cree que lo representa. Es decir, si se siente alegre, elegirá el dibujo de la expresión facial de alegría y el docente la recortará para pegarla en el mural que se le ha dado en un primer momento con su cara dibujada.

Una vez elegida la emoción el niño tiene que seleccionar aquellas cualidades que cree que lo representan. Finalizado el mural con los recortes elegidos, se le pide que cuente qué hay en su mural (para mayor facilidad de la tarea el niño podrá ir explicando por qué ha elegido uno u otro dibujo) componiendo su propia etopeya cuyo protagonista es el mismo niño.

Finalmente, este mural que recopila las emociones experimentadas por el niño junto con las cualidades con las que se identifica, se añade al mural central del rincón de la etopeya.

III. Materiales:

- a. Dibujo de emociones básicas y cualidades.
- b. Tijeras.
- c. Pegamento.

IV. Criterios de evaluación:

- a. Identificación de las partes de una etopeya: personaje y descripción de emociones y cualidades.
- b. Construcción autónoma de una etopeya.

5.4 Resultados de la evaluación de la intervención

Como se señaló anteriormente la evaluación de la intervención del Trabajo Fin de Grado presente consta de tres partes: inicial, procesual y final.

Para conocer los conocimientos del alumnado participante se lleva a cabo una evaluación inicial que permite establecer el punto de partida para trabajar el género discursivo de la etopeya adaptándose la intervención al nivel correspondiente (véase apartado 4.3 Procedimiento de recogida de información). Esta evaluación inicial consta de una entrevista con un total de nueve preguntas relacionadas con la temática del género discursivo de la etopeya y con un apartado de observaciones donde se recoge información pertinente.

Una vez llevada a cabo esta evaluación inicial se recopila nuevamente información cada dos sesiones de intervención, es decir, tras las sesiones segunda, cuarta y sexta. Estas evaluaciones permiten analizar el desarrollo del alumnado en cuanto a micro, macro y superestructura (véase apartado 4.4.2 Registro de información sobre el producto). En estos casos, las evaluaciones constan de doce preguntas en total acompañadas también de un apartado de observaciones en el que se añade aquellos datos considerados relevantes (aspectos paraverbales y posibles mejoras para las siguientes sesiones). Finalizada las sesiones de intervención se lleva a cabo una evaluación final para valorar el desarrollo, logro y resultado obtenido por los niños.

A las evaluaciones realizadas se le suma un apartado recogido en cada una de las sesiones denominado “criterios de evaluación” que permite conocer de forma sencilla y directa si el alumnado ha logrado alcanzar los objetivos propuestos en cada una de las partes de la intervención.

5.4.1 Resultados de la evaluación inicial de la comunicación oral

Como se ha comentado en el apartado anterior, para conocer el nivel comunicativo del que parte el alumnado, se realiza una evaluación inicial,

de forma previa a la intervención, compuesta de un total de nueve cuestiones referidas al género discursivo de la etopeya (véase apartado 4.3 Procedimiento de recogida de información).

5.4.1.1 Evaluación de la microestructura

A continuación se presenta la evaluación de la microestructura de la primera evaluación realizada a los participantes. A pesar de que las intervenciones durante la primera evaluación por parte de los participantes son escuetas y precisas, se observa lo siguiente:

- I. Caso Alexia:
 - a. Nivel léxico bajo: en la primera evaluación llevada a cabo la participante solamente emplea adjetivos para describir emociones referidas a sí misma o al otro (investigadora). Estas respuestas no surgen por voluntad propia sino porque la investigadora, de forma previa, le da diferentes respuestas y gesticula cada una de las emociones mientras pregunta. Además utiliza adverbios afirmativos en la mayoría de las cuestiones realizadas sin ser acompañados de una oración.

I: ¿Sí? Y ¿cómo te gusta sentirte? ¿Te gusta estar triste o te gusta estar contenta? O ¿te gusta estar enfadada? ¿Cómo te gusta estar?

A: Contenta.

I: ¿Has visto los dibujitos? ¿Y a ti te gustan los dibujos?

A: Sí.

- b. Nivel semántico bajo: en este nivel solamente presenta una oración explicativa omitiendo el sujeto y sin concordancia a la cuestión planteada.

I: ¿Por qué te gusta estar contenta?

A: Porque quiero.

II. Caso Victorio:

- a. Nivel léxico bajo: en esta primera evaluación emplea un sustantivo propio para referirse a una persona de su entorno diario familiar. Emplea adjetivos para describir el estado anímico propio y del otro, los cuales en algunas situaciones simplemente es una repetición de las posibles respuestas que le ofrece la investigadora. Además emplea adverbios afirmativos y negativos. Uso del pronombre personal de la primera persona del singular y en un caso emplea un verbo en gerundio, el cual viene dado en la cuestión formulada por la investigadora.

I: ¿Cómo crees que está la seño?

V: Triste.

I: ¿Cómo has venido tú, andando? ¿Cómo has venido a la guardería hoy?

V: Andando.

- b. Nivel semántico medio: el participante emplea oraciones simples de tipo afirmativa, negativa y explicativa.

I: ¿Sí? ¡Qué guay!

V: Yo he venido en brazos.

I: Tú has venido en el coche, claro, pues... ahora no llueve pero a mí me ha llovido mucho esta mañana, mucho, mucho.

V: A mí no.

III. Manuel:

- a. Nivel léxico bajo: emplea adjetivo para describir emoción y adverbios afirmativos y negativos.

I: ¿Y tú vienes hoy al cole triste o contento?

M: Contento.

I: ¿Y a ti te gusta venir al cole Manuel?

M: Sí.

- b. Nivel semántico medio: emplea oraciones simples con sujeto y predicado sin uso de verbos pero no se corresponden a las preguntas que se le realizan.

I: ¿Qué te ha pasado esta mañana? ¿Qué te ha pasado?

M: Mi mamá y mi papá.

En este ejemplo se refiere a que está contento porque ha ido a la escuela acompañado de sus padres.

I: Pues yo he venido en autobús y ¿sabes qué me ha pasado viniendo en el autobús?

M: El nene en el coche.

En esta situación construye una frase compuesta de sujeto y predicado refiriéndose a cómo ha llegado él a la escuela aunque no responde de forma coherente a la cuestión realizada.

En síntesis las intervenciones por parte de los participantes son escasas y muy escuetas en cuanto a vocabulario se refiere y empleo de oraciones. En estas se aprecia por parte de los tres participantes un nivel de vocabulario bajo (sustantivos, adjetivos, pronombres posesivos y adverbios empleados), las respuestas a las cuestiones formuladas son cortas, en algunas situaciones no se corresponde con la pregunta realizada, no presentan coherencia o simplemente responden utilizando términos ya dados en la misma cuestión.

I. Alexia un total de 10 intervenciones.

Nivel léxico:

- a. Adjetivos: 5 de 10 siendo en todas el mismo adjetivo empleado "Contenta".
- b. Adverbios: 4 de 10 siendo en todos el mismo adverbio utilizado "Sí" exceptuando un caso en el que utiliza "No".

Nivel sintáctico:

- a. Oraciones: 1 de 10 siendo una oración explicativa compuesta de dos palabras que conforman el predicado, el sujeto esta omitido "Porque quiero".

II. Victorio un total de 14 intervenciones.

Nivel léxico:

- a. Adjetivos: 4 de 14 empleando "Feliz", "Contento" y "Triste".
- b. Adverbios: 4 de 14 utilizando en tres de los casos el adverbio afirmativo "Sí" y en una situación "No".

Nivel sintáctico:

- a. Oraciones: 6 de 14 empleando oraciones compuestas por dos palabras, exceptuando una de cinco con sujeto y predicado “Yo he venido en brazos”.

III. Manuel un total de 8 intervenciones.

Nivel léxico:

- a. Adjetivos: 1 de 8 “Contento”.
- b. Adverbios: 3 de 8 siendo empleado el mismo adverbio afirmativo “Sí”.

Nivel sintáctico:

- a. Oraciones: 4 de 8 empleo de oraciones cortas afirmativas, sin concordancia y siendo dos de ellas de mayor extensión “Mi mamá y mi papá” y “El nene en el coche” compuestas de un total de 5 palabras.

5.4.1.2 Evaluación de la macroestructura

En la evaluación inicial ningún participante construye un texto discursivo basado en la etopeya ya que no conocen el género, sus características y elementos necesarios. Simplemente responden de forma concisa y breve haciendo referencia a un estado anímico, sin incluir un personaje o persona protagonista de la narración y tampoco los motivos de por qué se siente así.

Junto a ello, las respuestas de los niños se caracterizan por su falta de coherencia y relación con la temática tratada, haciendo referencia a imágenes que se encuentran en el aula o a una situación vivida no correspondida a lo que se le cuestiona.

En síntesis, el texto elaborado por los participantes no presentan coherencia global, lineal y textual por lo que se llega a la conclusión de que presentan un nivel bajo en cuanto a macroestructura se refiere.

5.4.1.3 Evaluación de la superestructura

Todos los participantes presentan un nivel bajo en la superestructura ya que no utilizan el género de la etopeya con una finalidad, simplemente responden cómo se sienten o cómo se siente la investigadora. No adaptan la narración a las variables de campo, tenor y modo. Junto a ello hay ausencia de orden y relación entre los acontecimientos ya que no elaboran un texto lógico, se limitan a proporcionar respuestas que en la mayoría de los casos tienen una extensión de una sola palabra. Finalmente, no reconocen que necesitan de una persona o personaje para poder describir.

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

A continuación se muestra una tabla cruzada de datos que permite conocer los avances de los niveles: micro, macro y superestructura por sesiones realizadas. En el análisis cruzado se recoge información recopilada en cada una de las evaluaciones, tras la realización de las sesiones, pudiendo realizar una comparativa del desarrollo del participante (véase apartado 4.4.4 Matriz cruzada).

5.4.2.1 Resultados relativos al análisis de la microestructura del género discursivo de la etopeya

A partir del siguiente análisis cruzado se detectan los siguientes avances logrados por el alumnado participante en cuanto a microestructura se refiere.

En el primer caso, Alexia, muestra una evolución constante desde la evaluación inicial realizada. Ésta se encontraba en un nivel bajo al comienzo de la intervención y finaliza con un nivel medio-alto.

El discurso de la participante se caracteriza por su pobreza léxica y semántica. Durante las dos primeras sesiones (con sus respectivas evaluaciones previa y posterior realizadas) no emplea sustantivos. Es a partir de la tercera sesión cuando añade un sustantivo a su discurso, finalizando la intervención con un total de tres sustantivos comunes incorporados de forma novedosa (sonrisa, juguete y abrazos).

En el caso de los adjetivos, al comienzo de la intervención, predomina el uso del mismo calificativo. A partir de la tercera sesión incorpora uno nuevo para describir un gesto facial. Continúa enriqueciendo su vocabulario tras las sesiones cuarta, quinta y sexta en las que incorpora adjetivos para describir emociones, cualidades y gestos faciales, siendo acordes al discurso oral empleado de la etopeya.

I: Contenta, muy bien y oye ¿La seño cómo es?

A: Cariñosa. (Caso 1: Alexia, evaluación final).

Alexia emplea durante las primeras sesiones (desde la primera hasta la tercera) adverbios afirmativos y negativos en repetidas ocasiones. Sin embargo, a partir de la cuarta sesión hasta finalizar la intervención, los adverbios son sustituidos por construcciones de oraciones para responder a las cuestiones formuladas.

A nivel sintáctico, la participante, desde la evaluación inicial hasta la sesión cuarta, construye una sola oración durante todo el discurso (una sola pero diferente a la empleada en cada una de las evaluaciones). Ello varía a partir de la quinta sesión, quedando plasmado en la evaluación final un total

de cinco oraciones incorporadas a su discurso. Las oraciones se caracterizan desde un primer momento por presentar concordancia en género, número y tiempo (aunque no hace uso de pronombres personales al elaborar su discurso; aspecto que no queda recogido en el análisis del léxico debido a su ausencia). En la evaluación inicial construye una oración en presente, sin embargo, en el resto de evaluación predomina el uso de oraciones conjugadas en tiempo pasado.

Cada una de ellas son de tipo afirmativas y explicativas, mostrando coherencia (sobre todo a partir de la tercera sesión) con la cuestión planteada. Las oraciones varían de longitud (de dos a ocho palabras) y en repetidas ocasiones el sujeto se encuentra omitido. A continuación se presentan ejemplos de cómo evoluciona su nivel sintáctico por sesiones.

I: Contenta, y ¿por qué estás contenta?

A: Porque quiero (Caso 1: Alexia, evaluación inicial).

I: Contenta, y ¿por qué te has despertado contenta?

A: Porque he salido contenta (refiriéndose a la escuela. Caso 1: Alexia, evaluación 2).

I: Contenta, y ¿por qué estás contenta? ¿Qué te ha pasado?

A: Que mi mamá me ha prestado un juguete (Caso 1: Alexia, evaluación 3).

Como se puede apreciar, Alexia evoluciona de forma constante enriqueciendo su nivel léxico y sintáctico, presentando así un nivel medio-alto en la microestructura.

El discurso de Victorio y Alexia son semejantes al comienzo de la intervención, aunque en el caso del participante muestra un nivel medio en cuanto a lo sintáctico se refiere. El alumno finaliza la intervención con un nivel medio-alto en la microestructura. Sin embargo, al igual que Manuel, presenta una cierta detención en su desarrollo durante las primeras sesiones; siendo a partir de la cuarta sesión cuando refleja un gran avance en el discurso elaborado.

Al comienzo, el participante comienza empleando un sustantivo propio (nombre del hermano) para hacer referencia a una persona que se encuentra en su entorno común diario. Junto a ello emplea un total de tres adjetivos en su discurso, uno de ellos de forma repetida. Estos vienen dados ya por la investigadora que le facilita varias opciones de respuestas. Durante la segunda y la tercera evaluación no se recoge ningún sustantivo empleado. Es a partir de la cuarta sesión cuando Victorio presenta una notoria evolución en el empleo de sustantivos, utilizando en la evaluación final un total de tres sustantivos comunes utilizados de forma cotidiana en su vida diaria y siendo novedosos en su repertorio (papá, sonrisa y abrazos). Además utiliza un sustantivo propio para referirse a un superhéroe (Thor).

En cuanto a la utilización de adjetivos, en la evaluación inicial presenta calificativos para describir emociones. En la segunda evaluación muestra tan solo dos adjetivos, uno de ellos utilizado ya en la evaluación inicial; el otro lo utiliza para describir un gesto facial y viene ya dado en la pregunta que realiza la investigadora. No es a partir de la cuarta sesión cuando se presenta un avance en el uso de éstos, incorporando a su repertorio adjetivos para describir emociones y cualidades (contento/a, cariñoso y buena). En la

evaluación final, éstos, se utilizan presentando concordancia en género y número con respecto a la persona a quien se refiere.

Victorio emplea al comienzo de la intervención adverbios afirmativos y negativos. Es a partir de la sesión cuarta incorpora un nuevo adverbio de modo (así) y pronombre indefinido (nada) a su discurso. A ello se añade que hace uso de un verbo en infinitivo que ya viene dado en la pregunta realizada (pelear).

Con respecto al nivel sintáctico, el participante muestra un desarrollo óptimo a partir de la cuarta sesión. En la evaluación inicial emplea seis oraciones simples de tipo afirmativa, negativa y explicativa. La extensión es variada en cada una de ellas (de dos a cinco palabras), todas están compuestas de sujeto y predicado y conjuga el tiempo en pasado. Éstas muestran concordancia en género, número y tiempo y son coherentes con el discurso y cuestiones formuladas por la investigadora.

En la segunda evaluación construye una oración solamente de tipo explicativa compuesta por un total de dos palabras. Utiliza una respuesta muy concisa para responder a la cuestión formulada. Esta detención en la construcción de oraciones en su discurso se ve reflejado también durante las sesiones tercera y cuarta, no quedando recogida ninguna en la tercera evaluación. Sin embargo, al igual que en resto de elementos analizados de la microestructura, es a partir de la cuarta sesión cuando presenta un avance.

En la evaluación final, Victorio construye un total de cinco oraciones con una extensión que varía de dos a cinco palabras. En estas combina la presencia de sujeto y predicado con solo la presencia de sujeto o predicado. Otra de las oraciones no recoge el verbo por lo que presenta poca coherencia. A ello se le suma que emplea una oración explicativa utilizada en sesiones anteriores.

Todas las oraciones que se muestran en el discurso ofrecen una respuesta coherente a la cuestión formulada y presentan concordancia en número, género y tiempo. Junto a ello, el participante alterna oraciones conjugadas en tiempo pasado y presente. A continuación se recogen las oraciones construidas durante la evaluación inicial, segunda y final, apreciándose la evolución de éstas ya que al comienzo responde con una oración a un suceso de su vida diaria, no a un aspecto de la etopeya como tal; sin embargo, esto varía al final de la intervención donde ya responde ofreciendo un motivo ligado a una cualidad.

I: ¿Tú has venido en coche? (diálogo con Manuel en el que se añade por voluntad propia Victorio).

V: Yo he venido en brazos (Caso 2: Victorio, evaluación inicial).

I: ¿Y tú por qué te has puesto contento? Dime.

V: Porque sí (Caso 2: Victorio, segunda evaluación).

I: ¿Por qué es buena? (refiriéndose a la investigadora la cual ha sido calificada con esta cualidad por el mismo participante).

V: Me da los juguetes (Caso 2: Victorio, evaluación final).

Como se puede observar, al igual que Alexia, Victorio evoluciona sobre todo a partir de la cuarta sesión mejorando su nivel léxico y sintáctico, presentando así un nivel medio-alto en la microestructura y presentando un discurso adaptado al género discursivo de la etopeya.

Finalmente, analizando la evolución del desarrollo de la microestructura de Manuel (el cual comienza la intervención con un nivel bajo en el léxico y medio en lo sintáctico) se aprecia, que al igual que Victorio, se produce un estancamiento durante las sesiones primera a tercera, ofreciéndose escasa y escueta información durante las evaluaciones realizadas. Sin embargo, finaliza la intervención con un nivel en la microestructura medio-alto.

Manuel de forma previa a la intervención, muestra un nivel léxico bajo empleando en la evaluación inicial un solo adjetivo el cual viene dado en la pregunta que le realiza la investigadora. A ello se le suma el uso de un adverbio afirmativo que utiliza de forma repetida para responder a las cuestiones de forma concisa y escueta. El uso de adverbios afirmativos predominan en su discurso hasta la cuarta sesión que comienza a dejar de utilizarlos para responder con oraciones.

En la segunda evaluación, el participante solamente muestra en su discurso un adjetivo para describir una emoción (ya utilizado en la evaluación inicial) e incorpora otro para describir un gesto facial aunque la misma investigadora aporta el término en la pregunta que le realiza. Finaliza la intervención incorporando cuatro adjetivos novedosos en su repertorio referidos a emociones, gesto facial y cualidades (triste, cerrada, cariñosa y enfadado) adaptando el discurso al género de la etopeya.

A partir de la cuarta sesión el participante incorpora a su discurso dos sustantivos comunes utilizados de forma diaria en su vida (mamá y besitos). Sin embargo su discurso es escueto y breve, produciéndose una detención en su proceso. Finaliza la intervención empleando un total de seis sustantivos siendo cinco de ellos novedosos en su discurso (susto, fantasma, lágrimas, días y carita. Junto a ello, añade a su discurso el uso de un verbo en gerundio y la primera persona del singular.

Con respecto al nivel sintáctico también se produce un estancamiento hasta la sesión cuarta. En la evaluación inicial construye un total de cuatro oraciones cortas afirmativas, sin concordancia y siendo dos de ellas de mayor extensión ("Mi mamá y mi papá" y "El nene en el coche") compuestas de un total de cinco palabras. Dos de las oraciones son repeticiones de las otras dos incorporando un mayor número de palabras. Las oraciones se componen de sujeto y predicado y no presentan verbos, presentan concordancia en género, tiempo y número. Éstas no se corresponden a las preguntas que se le realizan. Al igual que Victorio, las oraciones no muestran relación con el género de la etopeya sino que narran situaciones de la vida diaria.

A pesar de partir de este nivel medio, Manuel no emplea oraciones durante las evaluaciones segunda y tercera. Por el contrario, en la evaluación final construye un total de nueve oraciones simples explicativas, alternando algunas construidas con sujeto y predicado y otras con sujeto omitido. A pesar de que no están construidas correctas completamente, son acordes a las cuestiones formuladas y pueden ser comprendidas. Éstas presentan concordancia en género, número tiempo. Alterna oraciones con tiempos conjugados en presente y pasado y presentan una extensión mínima de dos a nueve palabras. A continuación se presentan ejemplos de cómo evoluciona el nivel sintáctico de Manuel durante el transcurso de las sesiones:

I: Andando, muy bien. Pues yo he venido en autobús y ¿sabes qué me ha pasado viniendo en el autobús?

M: El nene en el coche (Caso 3: Manuel, evaluación inicial).

I: ¿Qué crees que me ha pasado para estar contenta?

M: Que te he dado un besito de buenos días (Caso 3: Manuel, evaluación final).

Como se puede apreciar en el análisis presente, todos los participantes han evolucionado y mejorado a nivel léxico y sintáctico aumentando su nivel a cuanto microestructura se refiere, adaptando su discurso al género discursivo de la etopeya.

Tabla 11

Tabla de análisis cruzado de la microestructura textual

ALUMNADO PARTICIPANTE	EVALUACIÓN INICIAL (previa a la sesión 1)	EVALUACIÓN 2 (posterior a sesiones 1 y 2)	EVALUACIÓN 3 (posterior a sesiones 3 y 4)	EVALUACIÓN FINAL (posterior a sesiones 5 y 6)
Alexia	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empleo del mismo adjetivo durante el discurso para describir una emoción. -Utilización de adverbios afirmativos y negativos para responder a cuestiones realizadas. <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción de una sola oración explicativa durante el discurso. Compuesta de un total de dos palabras (conjunción átona y verbo conjugado utilizando la primera persona del singular del presente de indicativo) que conforman el predicado, sujeto omitido. 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empleo de dos adjetivos diferentes para designar una emoción (mismo que la evaluación anterior) y otro para describir un gesto facial (incorporado de forma novedosa). -Uso de adverbios afirmativos y negativos para responder a la cuestión planteada (mismos adverbios que la evaluación inicial). <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empleo de una misma oración repetida en dos situaciones, conjugada en tiempo pasado, de tipo explicativa, con sujeto omitido y cuyo predicado se compone de cuatro palabras. Muestra concordancia en género, número y tiempo. 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilización de un sustantivo común para referirse a un elemento de su entorno cotidiano. -Uso de tres adjetivos diferentes para describir emoción y cualidad. Los dos referidos a cualidades son incorporados de forma novedosa con respecto a la evaluación anterior. -Empleo de un solo adverbio afirmativo repetido en dos ocasiones. -Distinción primera persona del singular y del plural al realizar la etopeya. <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción de una oración de mayor extensión (con respecto 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de tres sustantivos comunes novedosos en el repertorio de vocabulario. -Empleo de adjetivos nuevos en el repertorio y uso de los ya utilizados en la evaluación anterior. -Uso solamente de un adverbio afirmativo para responder a la cuestión (el uso de adverbios son sustituidos por oraciones). <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción de un total de cinco oraciones afirmativas y explicativas, una de ellas repetida en dos casos. Las oraciones varían de longitud, en algunas se muestran el sujeto y predicado y en otras el

			la evaluación anterior): ocho palabras en total, de tipo explicativa, oración simple con sujeto y predicado, muestra concordancia en género, número y tiempo.	sujeto está omitido. Presentan concordancia en género, número y tiempo.
Victorio	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de sustantivo propio. -Empleo de tres adjetivos (uno de ellos utilizado de forma repetida) durante todo el discurso para describir una emoción. -Utilización de adverbios afirmativos, negativos y de modo para responder a cuestiones realizadas. -Empleo de pronombre personal de la primera persona del singular. -Uso de verbo en gerundio. <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción de un total de cinco oraciones simples (una de ellas repetida en dos ocasiones). Oraciones simples de tipo afirmativa, negativa y explicativa. Extensión variante de dos a cinco palabras. Concordancia en género, número y tiempo. 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de dos adjetivos, uno de ellos novedoso en su repertorio. <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción de una sola oración explicativa compuesta de dos palabras. 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilización de un pronombre indefinido novedoso en su repertorio. -Empleo de un adjetivo ya utilizado en sesiones anteriores. -Uso de verbo en infinitivo, nuevo en su discurso. <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No construye ninguna oración. 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de tres sustantivos comunes y sustantivo propio, novedosos en el repertorio. -Utilización de un pronombre indefinido utilizado en las sesiones anteriores. -Empleo de adjetivo para describir emoción (empleado desde la primera sesión) y dos para definir una cualidad (nuevo en su discurso) utilizando de forma coherente el género femenino y masculino. -Empleo de pronombre personal de la primera persona del singular. <p>Nivel sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empleo de un total de cinco oraciones simples de tipo informativa y explicativa. Con extensión de dos a cinco palabras. Todas ellas presentan sujeto omitido y muestran concordancia en género, número y tiempo. Alternancia oraciones en presente y pasado.
Manuel	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de un solo adjetivo. -Empleo de adverbio 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empleo de dos adjetivos para calificar emoción y 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de dos sustantivos comunes. 	<p>Nivel léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de un total de seis sustantivos comunes.

	<p>afirmativo de forma repetida.</p> <p>Nivel sintáctico: -Construcción de un total de cuatro oraciones simples de tipo afirmativa, con extensión de dos a cinco palabras. Compuestas de sujeto y predicado y sin verbo añadido. Muestran concordancia en género, número y tiempo.</p>	<p>gesto facial. Este último es novedoso en su repertorio.</p> <p>Nivel sintáctico: -No construye oración.</p>	<p>-Empleo de adverbio afirmativo utilizados en sesiones anteriores.</p> <p>Nivel sintáctico: -No construye oración.</p>	<p>-Empleo de adjetivos, solo uno utilizado en sesiones anteriores, el resto son. novedosos en su repertorio referido a emociones y cualidades. -Poco uso de adverbios afirmativos para responder (sustituidos por oraciones). -Empleo de pronombre personal de la primera persona del singular. -Utilización de un verbo en gerundio.</p> <p>Nivel sintáctico: -Construcción de un total de nueve oraciones simples en las que se alterna frases con sujeto y predicado y con sujeto omitido. Extensión de dos a nueve palabras. Concordancia en género, número y tiempo. Alternancia de oraciones conjugadas en tiempo pasado y presente.</p>
--	---	---	---	--

5.4.2.2 Resultados relativos al análisis de la macroestructura del género discursivo de la etopeya

A continuación se muestra el análisis de la macroestructura utilizando como herramienta un análisis cruzado que permite conocer la evolución del alumnado participante durante el desarrollo de la intervención.

El desarrollo con respecto a la macroestructura ha sido escaso, presentando cada uno de los participantes muy poco avance durante la

intervención. Al comienzo ningún participante construye un texto presentando coherencia global, lineal y textual. Éstos responden de forma concisa y breve haciendo referencia a un estado anímico, sin incluir un personaje o persona protagonista de la narración y tampoco los motivos de por qué se siente así, sin adaptar su discurso al género de la etopeya. De la evaluación inicial se recoge un nivel bajo de todos los participantes en cuanto a macroestructura se refiere.

Alexia al comienzo de la intervención no construye discurso adaptado a la etopeya, solamente incorpora una oración en la que utiliza un marcador de cohesión (porque), el cual se vuelve a repetir en la segunda evaluación. A pesar de no elaborar un discurso, sus respuestas se adaptan al tema tratado.

A partir de la tercera sesión hasta el final de la intervención construye breves discursos de la etopeya para describir el motivo de una emoción vivida y las cualidades propias y del otro. Sus respuestas siguen siendo acordes al tema tratado en cada momento. Sin embargo no presenta coherencia temporal en el discurso, esto se refleja en la segunda evaluación ya que se le pregunta por cómo se ha despertado y responde con una situación que ocurrió en un pasado lejano (no cercano a la misma mañana).

I: Contenta ¿y por qué te has despertado contenta?

A: Porque he salido contenta (refiriéndose a la escuela. Caso 1: Alexia, segunda evaluación).

Se puede observar cómo la participante evoluciona de forma lenta y los cambios son mínimos en cuanto a la macroestructura, alcanzando un nivel medio-bajo. El logro más relativo es la elaboración de breves

discursos del género de la etopeya para describir emociones y cualidades propias y del otro.

Victorio, al igual que Alexia, muestra un pequeño avance al final de la intervención en cuanto a la macroestructura. El participante no construye la etopeya hasta la sesión cuarta, pudiéndose apreciar en la evaluación final un breve discurso referido a la descripción de una emoción y de cualidades. En sus intervenciones mantiene el tema tratado, sin embargo, durante la evaluación inicial sus respuestas no son acordes al género de la etopeya.

I: Venga pero dímelo fuerte... Victorio, dímelo fuerte ¿cómo eres?

V: Cariñoso.

I: Cariñoso, muy bien y ¿por qué eres cariñoso? ¿Por qué eres cariñoso? ¿Por qué eres cariñoso?

V: Me gusta abrazos.

Al igual que su compañera, no muestra un seguimiento de un orden temporal en la narración y solamente emplea un marcador de conexión durante la segunda evaluación realizada (porque). Se observa una pequeña evolución de forma lenta y los cambios son mínimos en cuanto a la macroestructura, alcanzando un nivel medio-bajo. El logro más importante, al igual que la compañera, es la elaboración de breves etopeyas para describir emociones y cualidades propias y del otro, lo que se alcanza a partir de la cuarta sesión.

Finalmente, en el caso de Manuel se aprecia un desarrollo muy similar a sus compañeros. No elabora la etopeya hasta la sesión cuarta con el que describe rasgos internos relacionados a emociones y cualidades. Durante la evaluación final mantiene el tema tratado el cual gira en torno

a rasgos psicológicos (difiere con respecto a las primeras sesiones en que sigue el tema pero no es acorde al género tratado en la intervención). <

I: Contento, muy bien y, la seño ¿cómo viene hoy?

M: Contenta.

...

I: ¿Qué crees que me ha pasado para estar contenta?

M: Que te he dado un besito de buenos días.

Al igual que sus dos compañeros no sigue un orden temporal en la narración, ello se debe a que, debido a su corta edad, los niños no tienen aún percepción temporal. Señalar en cuanto a la cohesión, que hace uso del mismo marcador que los otros dos participantes (porque), empleándolo en el discurso elaborado en la evaluación final.

En síntesis, todos los participantes evolucionan lentamente logrando alcanzar un nivel medio-bajo en la macroestructura. Ello se debe al poco hábito que tienen en su vida cotidiana de elaborar discursos relacionados con la descripción de rasgos psicológicos, por lo que la acción de construir un discurso, de forma coherente uniendo las ideas expuestas, les resulta dificultoso ya que hasta el momento no se han encontrado con herramientas necesarias para dicha elaboración.

Tabla 12

Tabla de análisis cruzado de la macroestructura textual

ALUMNADO PARTICIPANTE	EVALUACIÓN INICIAL (previa a la sesión 1)	EVALUACIÓN 2 (posterior a sesiones 1 y 2)	EVALUACIÓN 3 (posterior a sesiones 3 y 4)	EVALUACIÓN FINAL (posterior a sesiones 5 y 6)
Alexia	<p>Coherencia global: -No construcción de una etopeya: repetición de términos ya dados en las preguntas. -Mantenimiento del tema tratado.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -Uso de un marcador de cohesión: porque.</p>	<p>Coherencia global: -Construcción de una etopeya añadiendo una descripción interna. -Mantenimiento del tema tratado.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -Uso de un marcador de cohesión: porque.</p>	<p>Coherencia global: -Construcción de una etopeya añadiendo un rasgo interno intentando describir el motivo de una emoción. -Mantenimiento del tema tratado.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -No empleo de marcadores de cohesión textual.</p>	<p>Coherencia global: -Construcción de una etopeya añadiendo un rasgo interno intentando describir el motivo de una emoción y de cualidades. -Mantenimiento del tema tratado.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -No empleo de indicadores de cohesión textual.</p>
Victorio	<p>Coherencia global: -No construcción de una etopeya: repetición de términos ya dados en las preguntas. -Mantenimiento del tema tratado aunque no acorde a la etopeya.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -No presencia de indicadores de cohesión textual.</p>	<p>Coherencia global: -No construcción de una etopeya.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -Uso de un marcador de cohesión: porque.</p>	<p>Coherencia global: -No construcción de una etopeya.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -No empleo de indicadores de cohesión textual.</p>	<p>Coherencia global: -Breve construcción de una etopeya para describir el motivo de su emoción y de cualidad del otro. -Mantenimiento del tema tratado.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -No presencia de indicadores de cohesión textual.</p>

<p>Manuel</p>	<p>Coherencia global: -No construcción de una etopeya: repetición de términos ya dados en las preguntas. -Mantenimiento del tema tratado aunque no acorde a la etopeya.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -Ausencia de indicadores de cohesión textual.</p>	<p>Coherencia global: -No construcción de una etopeya. -Mantenimiento del tema tratado aunque no acorde a la etopeya.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -No empleo de indicadores de cohesión textual.</p>	<p>Coherencia global: -No construcción de una etopeya.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -Ausencia de indicadores de cohesión textual.</p>	<p>Coherencia global: -Construcción de una etopeya añadiendo un rasgo interno intentando describir el motivo de una emoción y de cualidades. -Mantenimiento del tema tratado.</p> <p>Coherencia lineal: -No seguimiento de un orden temporal en la narración.</p> <p>Cohesión: -Uso de marcador de cohesión: porque.</p>
----------------------	---	--	--	---

5.4.2.3 Resultados relativos al análisis de la superestructura del género discursivo de la etopeya

Al igual que en los apartados anteriores, a continuación se recoge un análisis cruzado para conocer los avances logrados en la superestructura textual por parte de los participantes. Éstos muestran una evolución durante la intervención comenzando con un nivel bajo hasta alcanzar un nivel medio-bajo. Todos ellos coinciden en que no conocen la finalidad del género de la etopeya y no reconocen que un elemento de éste es la necesidad de describir a un personaje (real o ficticio), siendo la misma investigadora quien le pregunta acerca de una persona determinada. A ello se le suma que no siguen un orden en el momento de relatar los acontecimientos sino que exponen una idea global (una emoción o cualidad) y la investigadora le pregunta el porqué de ésta (aspectos que perduran hasta la finalización de la intervención). Sin embargo, sus

respuestas son acordes a lo que se le cuestiona, relacionando una pregunta con otra.

A pesar de ello, se aprecia durante el transcurso de las sesiones, siendo más notorio a partir de la cuarta (exceptuando a Alexia que se produce a partir de la segunda sesión) que los participantes logran utilizar el género de forma adecuada con el fin de describirse a sí mismo y al otro atendiendo a rasgos psicológicos, adaptando a su vez la narración a la finalidad y al campo de la situación conversacional dada. Por lo que se concluye que los resultados obtenidos han sido bastante óptimos ya que, a esta corta edad, si se realiza una descripción se hace acerca de rasgos físicos que el niño pueda visualizar, siendo una tarea compleja fijar su atención en características internas (aspecto que ha sido logrado).

I: ¿Tú cómo estás hoy?

A: Contenta.

I: Contenta ¿y por qué estás contenta? ¿Qué te ha pasado?

A: Que mi mamá me ha prestado un juguete (Caso 1: Alexia, tercera evaluación).

I: Venga pero dímelo fuerte... Victorio, dímelo fuerte ¿cómo eres?

V: Cariñoso.

I: Cariñoso, muy bien y ¿por qué eres cariñoso? ¿Por qué eres cariñoso? ¿Por qué eres cariñoso?

V: Me gusta abrazos (Caso 2: Victorio, evaluación final).

I: Estás enfadado pero ¿tú cómo eres?

M: Yo comparto.

I: ¿Tú compartes, sí? Entonces ¿cómo eres?

M: Bueno (Caso 3: Manuel, evaluación final).

Tabla 13

Tabla de análisis cruzado de la superestructura textual

ALUMNADO PARTICIPANTE	EVALUACIÓN INICIAL (previa a la sesión 1)	EVALUACIÓN 2 (posterior a sesiones 1 y 2)	EVALUACIÓN 3 (posterior a sesiones 3 y 4)	EVALUACIÓN FINAL (posterior a sesiones 5 y 6)
Alexia	-No reconocimiento de la finalidad del género y de sus elementos. -No uso del género con una finalidad. -No seguimiento de un orden y relación entre acontecimientos.	-Uso del género con una finalidad: descripción de emoción. -No reconocimiento de los elementos de la etopeya. -No seguimiento de un orden. -Presencia de relación entre acontecimientos.	-Uso del género con una finalidad: descripción de emoción y cualidad. -No reconocimiento de los elementos de la etopeya. -No seguimiento de un orden. -Presencia de relación entre acontecimientos.	-Uso del género con una finalidad: descripción de emoción y cualidad. -No reconocimiento de los elementos de la etopeya. -No seguimiento de un orden. -Presencia de relación entre acontecimientos.
Victorio	-No reconocimiento de la finalidad del género y de sus elementos. -No uso del género con una finalidad. -No seguimiento de un orden y relación entre acontecimientos.	-No reconocimiento de la finalidad del género y de sus elementos. -No uso del género con una finalidad. -No seguimiento de un orden y relación entre acontecimientos.	-No reconocimiento de la finalidad del género y de sus elementos. -No uso del género con una finalidad. -No seguimiento de un orden y relación entre acontecimientos.	-Uso del género con la finalidad de describir emoción y cualidad, propia y ajena. -No reconocimiento de los elementos de la etopeya. -No seguimiento de un orden. -Presencia de relación entre acontecimientos.
Manuel	-No reconocimiento de la finalidad del género y de sus elementos. -No uso del género con una finalidad. -No seguimiento de un orden y relación entre acontecimientos.	-No reconocimiento de la finalidad del género y de sus elementos. -No uso del género con una finalidad. -No seguimiento de un orden y relación entre acontecimientos.	-No reconocimiento de la finalidad del género y de sus elementos. -No uso del género con una finalidad. -No seguimiento de un orden y relación entre acontecimientos.	-Uso del género con la finalidad de describir emoción y cualidad, propia y ajena. -No reconocimiento de los elementos de la etopeya. -No seguimiento de un orden. -Presencia de relación

				entre acontecimientos.
--	--	--	--	------------------------

VI

**Conclusiones
Implicaciones
Limitaciones**



VI. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

6.1 Conclusiones

Para establecer las conclusiones a las que se llega con la realización del Trabajo de Fin de Grado, se debe hacer referencia a los objetivos preestablecidos que se pretenden lograr a través de la intervención. Dichos objetivos son:

- I. Diseñar y elaborar una propuesta didáctica para trabajar el género discursivo la etopeya en el primer ciclo de Educación Infantil.
- II. Implementar la propuesta didáctica para fomentar la conciencia del género discursivo en el primer ciclo de Educación Infantil.
- III. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo del género discursivo en el primer ciclo de Educación Infantil.

Todos y cada uno de los objetivos han sido alcanzados obteniendo un resultado positivo al final de la intervención. En primer lugar, se ha logrado llevar a cabo el primer objetivo diseñando y elaborando una propuesta didáctica para trabajar el género discursivo de la etopeya en el primer ciclo de Educación Infantil. Ésta se recoge bajo el nombre de “Introspección” debido al carácter de análisis interno que conlleva, ya que el alumnado, a través de las sesiones, logra realizar una observación y reflexión acerca de rasgos psicológicos propios (y del otro): estados anímicos y cualidades.

Esta propuesta didáctica parte de la base de la lingüística funcional sistémica, haciendo uso de la herramienta del andamiaje propuesta por Rose y Martín, (2012) con el fin de lograr que el alumnado participante enriquezca y desarrolle su expresión oral, basándose en las características del género discursivo de la etopeya.

Atendiendo al segundo objetivo, la implementación de esta propuesta didáctica se lleva a cabo mediante un total de seis sesiones a través de las cuales se ha logrado que el alumnado sea el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de la técnica de “scaffolding”. Esta herramienta permite

ajustar el proceso a las necesidades, posibilidades y características del niño (planificando de forma previa las fases de las que se compone, la temporalización y progresión de la dificultad). Ello, permite no solo que el investigador optimice el tiempo y la calidad de las sesiones sino también, que el niño participante disfrute de su aprendizaje a través de actividades lúdicas y atractivas guiado por el docente/investigador y utilizando como herramienta motivadora la economía de fichas, pudiendo desarrollar su autonomía conforme la intervención progresa.

En cuanto a la muestra de intervención se compuso en un primer momento de un total de seis alumnos, pero por motivos ajenos, son tres de ellos con los que se ha logrado realizar todas las sesiones, evaluaciones y análisis de la información.

Respecto al tercer objetivo, se logra obtener una evaluación de la intervención. Para ello se ha recogido información de forma previa, durante y posterior a las sesiones. El resultado final alcanzado es positivo, recogiendo que cada uno de los participantes ha logrado evolucionar y mejorar (cada uno a su nivel y a su ritmo) en la micro, macro y superestructura textual, mejorando su expresión oral en el género discursivo de la etopeya.

Un factor importante a tener en cuenta es la predisposición del alumnado a la hora de abordar las sesiones. Al comienzo de la intervención los tres participantes mostraban gran entusiasmo e interés; sin embargo, dos de ellos durante las sesiones segunda y tercera presentaban pocos niveles de atención y, a pesar de que colaboraban en las actividades, no construían discursos en las evaluaciones por lo que se perdió gran cantidad de información.

Otro factor a destacar ha sido la posibilidad de realizar la intervención durante la primera hora de la jornada escolar, contribuyendo así que el alumnado muestre un nivel de atención alto. A ello se le suma las herramientas y características de las actividades que conforman las sesiones las cuales son

atrayentes y cuentan con estimulación visual (bits, ilustraciones de cuentos...), por lo que capta y atrae al alumnado participante.

Como conclusión, con la realización del TFG, se ha logrado los objetivos propuestos, obteniéndose resultados gratificantes y pudiéndose llegar a la idea de que puede ser llevado a cabo en contextos infantiles y en niveles superiores, siempre adaptándose a las características del alumnado.

6.2 Limitaciones

Durante el desarrollo de la intervención se han encontrado una serie de limitaciones que han dificultado pero no imposibilitado el desarrollo de ésta. En primer lugar destacar el momento en el cual se realiza cada una de las sesiones y evaluaciones. Éstas se llevan a cabo durante la primera hora de la jornada escolar lo cual resulta positivo debido a los altos niveles de atención que presenta el alumnado (como se ha comentado anteriormente). Sin embargo, dicha hora coincide con el aula matinal, lo que supone que al encontrarse la investigadora en su puesto laboral, no puede abandonar la situación e ir con los participantes a otra sala sino que debe permanecer en su trabajo. Este período de aula matinal se caracteriza por la llegada constante de alumnado, sumándose cada vez mayor número de niños y con ello, la alteración del ambiente de aprendizaje: ruidos, sonidos de juguetes, voces de compañeros, educadores, timbre...

Otro factor limitador es el abandono durante la intervención de la muestra seleccionada en un primer momento por motivos ajenos e incontrolables. Ésta se componía de un total de seis alumnos: dos de ellos en un nivel bajo, otros dos en un nivel medio y otros dos en un nivel alto de expresión oral. Sin embargo, los participantes que componen la muestra final se encasillan en niveles diferentes por lo que se puede lograr observar el avance obtenidos por cada uno de ellos, pasando a un nivel superior.

El tercer aspecto a tener en cuenta es, como se ha comentado anteriormente, la actitud y predisposición de dos de los participantes una vez comenzada la intervención. Éstos, a pesar de participar en las sesiones, ofrecen escasas y cortas respuestas durante las evaluaciones segunda y tercera, ya que entre ellos tienden a realizar el símil de un juego basado en no responder a la investigadora ya que les causa diversión. Ello supone una pérdida importante de información aunque finalmente se logra recoger datos relevantes en la evaluación final.

En cuarto lugar, un factor de gran relevancia, es la corta edad del alumnado (de 2 a 3 años) que conlleva a tener un escaso vocabulario, falta de hábito en la construcción del discurso del género de la etopeya y poco entendimiento de lo que se trata. A pesar de ello, aunque haya sido una limitación, se considera un factor aliciente debido a que supone un reto; el cual termina siendo logrado.

Finalmente, señalar las escasas investigaciones realizadas acerca del género discursivo de la etopeya, resultado dificultoso asentar las bases del marco teórico y adaptar dicho género a la edad de los niños a la que se dirige la intervención (de 2 a 3 años).

6.3 Implicaciones

Partiendo de las limitaciones señaladas se llega a ciertas implicaciones necesarias para la mejora de una futura investigación que parta de la misma línea aquí propuesta.

En primer lugar, sería recomendable partir de una muestra mayor que permita poder generalizar los resultados obtenidos a la población del primer ciclo de Educación Infantil (de 2 a 3 años). Al trabajar con una muestra compuesta de tan solo tres participantes, ésta no se considera representativa por lo que se considera óptimo aumentar su tamaño pudiendo extrapolar así los resultados obtenidos.

Otro aspecto a tener en cuenta sería contar un período mayor de tiempo para la puesta en práctica de la intervención. Al trabajarse con edades tan tempranas, el niño necesita cimentar los nuevos contenidos que le llega y poder asentarlo para construir una base sólida en cuanto a conocimientos se refiere. Se puede observar con los resultados obtenidos que el niño, a estas edades, aprende de forma rápida; sin embargo, resulta necesario trabajar los contenidos durante un mayor tiempo, aprendiendo de forma práctica e incorporando el género discursivo de la etopeya en su lenguaje cotidiano.

Finalmente añadir para mejoras futuras contar con un horario y espacio que posibilite realizar las sesiones de forma más individualizada y sin distorsiones en el ambiente, ya que supone la pérdida, en ocasiones, de la atención del alumnado y por tanto pérdida también en la información recogida.

VII

Referencias bibliográficas

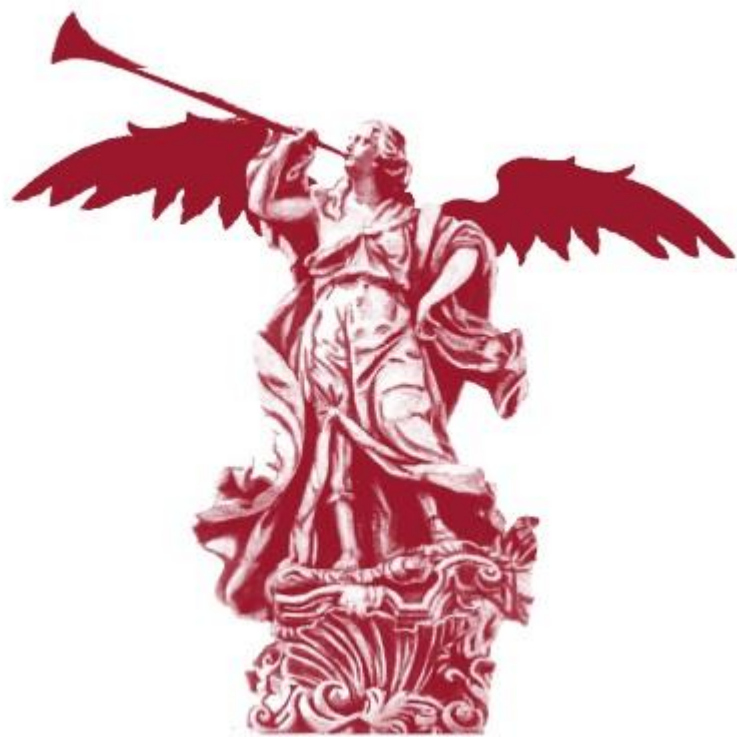


VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris: Éditions Nathan.
- Aguado, G. (2002). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bawarshi, A.S & Reiff, M.J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Bernstein, B. (1977). *Social class, the nominal group and verbal strategies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications.
- Christie, F. (1985). Lenguaje and schooling. In S. Tchudi (Ed.). *Language, schooling and society*. New Jersey: Boynton/Cook.
- Del Barrio, M^a V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámides.
- Eggin, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Fontanier, P. (1977). *Les Figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M. y García-Jiménez E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil: Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hassan, R. (1992). *Sociolinguistics today: International perspectives*. London: Routledge.
- Hawkins, P. (1977). *Social class, the nominal group and verbal strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hymes, D. (1972). *Fuctions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.

- Johns, A.M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41, 237-252.
- Lecuona, M.P. (1991). *El lenguaje en Educación Infantil*. Salamanca: IUCE.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Bristol: Equinox.
- Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (124-155). London: Cassel.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Piaget, J. (1972). *Estudio sobre la lógica del niño. El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17, 697-710.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

VIII Anexos



VIII. ANEXOS

8.1 Transcripciones de las evaluaciones

8.1.1 Evaluación inicial

Registro evaluación inicial de Alexia

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1/3	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-¿Tú has visto que ha empezado a llover? ¡Uy! A llover, Alexia ¿A que está lloviendo mucho? Han hecho los truenos "prum, prum, prum" ¿a que sí? Pues estaba en el autobús y me ha dicho un hombre "¿qué te pasa?" Y no sé qué me pasa ¿tú me puedes ayudar?
4	Alexia		(Asiente).
5/6	Investigadora		- ¿Sí? ¿Tú cómo crees que está seño? ¿Está triste? ¿Está feliz? ¿Está enfada? ¿Cómo crees que estoy?
7	Alexia		-Contenta
8/9	Investigadora		-Contenta ¿a que sí? Yo no sé por qué el hombre me ha preguntado eso y ¿cómo sabes que estoy contenta? ¿Por qué crees que estoy contenta? ¿Porque estoy llorando?
10	Alexia		(Niega).
11	Investigadora		-No, pero dímelo tú que no te escucho ¿estoy llorando?
12	Alexia		-No.
13	Investigadora		-No ¿y cómo tengo la carita? ¿Cómo tengo la boca?
14	Alexia		(Sonríe imitando a la investigadora).
15	Investigadora		-¿Cómo?
16	Alexia		-Contenta
17/19	Investigadora		-¿Contenta verdad? Me estoy riendo. Pues yo no sé por qué me ha preguntado eso el hombre si yo estaba muy feliz ¿verdad? Pero digo... le voy a preguntar a mis niños a ver si me pueden ayudar ¿Y tú como estás hoy? ¿Cómo te has despertado?
20	Alexia		-Contenta.
21/22	Investigadora		-Contenta también ¿por qué? ¿Qué te ha pasado? ¿Qué te ha pasado en casa antes de venir? ¿Qué te ha pasado, has visto los dibujitos?
23	Alexia		(Susurra).
24	Investigadora		-Dímelo que no me entero ¿has visto los dibujos?
25	Alexia		-Sí.
26	Investigadora		-¿Sí, has visto los dibujitos? Y a ti ¿te gustan los dibujos?
27	Alexia		-Sí.
28/29	Investigadora		-¿Sí? Y ¿por qué estás también más contenta? A ver ¿Qué te ha pasado hoy antes de venir? ¿Te has peleado con mamá?

30	Alexia	(Niega).
31	Investigadora	-No ¿verdad? ¿Y le has dado un beso fuerte a mamá antes de venir?
32	Alexia	(Asiente).
33	Investigadora	-¿Y eso te pone contenta?
34	Alexia	(Asiente).
35/36	Investigadora	-¿Sí? Y ¿a papá? Porque hoy has venido con papá para el cole ¿qué? ¿Le has dado un besito a papá?
37	Alexia	(Asiente).
38	Investigadora	-¿Sí? Y ¿a ti te gusta sentirte contenta?
39	Alexia	(Susurra).
40	Investigadora	-Pero dímelo que no me entero.
41	Alexia	-Sí.
42/43	Investigadora	-¡Ah eso! Pero yo estoy ahora contenta... pero yo siempre no estoy contenta ¿tú siempre estas contenta?
44	Alexia	(Asiente).
45	Investigadora	-¿Siempre estás contenta? ¿Nunca te enfadas?
46	Alexia	(Niega).
47	Investigadora	-¿Nunca te enfadas tú? ¿Y alguna vez te has puesto triste?
48	Alexia	(Niega).
49	Investigadora	-¿Tampoco? ¿Siempre estás feliz?
50	Alexia	(Asiente).
51/52	Investigadora	-¿Sí? ¿Y cómo te gusta sentirte? ¿Te gusta estar triste? O ¿te gusta estar contenta? O ¿te gusta estar enfadada? ¿Cómo te gusta estar?
53	Alexia	-Contenta.
54	Investigadora	-Contenta y ¿por qué te gusta estar contenta?
55	Alexia	-Porque quiero.
56/57	Investigadora	-Porque quieres ¿verdad? ¿Y te gusta sentirte contenta? ¿Y cuando tú estás contenta qué haces con la cara? (Sonríe).
58	Alexia	-Contenta.
59/62	Investigadora	-Contenta siempre ¿verdad? Pues yo creo que entonces yo estoy contenta, de todas formas ahora le vamos a preguntar a los compis a ver si me pueden ayudar ¿vale? ¡Choca! Muchas gracias por ayúdame, dame un beso ¡Ay que yo no sabía qué me pasaba esta mañana! Estaba contenta, menos mal que me has ayudado.

Registro evaluación inicial de Victorio y Manuel

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1/2	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-Lo que me ha pasado, mira Manuel, esta mañana... ¿dónde iba yo esta mañana? En el autobús ¿a que sí?
3	Manuel		-Ehh... coche.
4	Investigadora		-¿Tú has venido en coche?
5	Manuel		-Sí.
6	Investigadora		-¿Sí? ¡Qué guay!
7	Victorio		-Yo he venido en brazos.
8	Investigadora		-¿Andando?
9	Victorio		-No.
10	Investigadora		-¿Cómo has venido tú, andado? ¿Cómo has venido a la guarda hoy?
11	Victorio		-Sss... andando.
12/13	Investigadora		-Andando, muy bien. Pues yo he venido en autobús y ¿sabes qué me ha pasado viniendo en el autobús?
14	Manuel		-El nene en el coche.
15/16	Investigadora		-Tú has venido en el coche, claro. Pues ahora no llueve pero a mí me ha llovido mucho esta mañana, mucho, mucho.
17	Victorio		-A mí no.
18	Investigadora		-¿A ti no te ha llovido tampoco?
19	Victorio		(Asiente).
20	Investigadora		- ¿A ti sí, Victorio?
21	Victorio		-El pelo.
22/25	Investigadora		-¿Te has mojado el pelo? Pues yo también, mira qué pelos tan locos que traigo yo hoy al cole y... ha sonado un relámpago ¡Pum! ¡Pum! ¡Pum! Y me ha dicho un hombre, Manuel, oye... ¿a ti que te pasa? Y no sabía qué me pasaba ¿tú cómo crees que está ahora la seño? ¿Está triste? ¿Cómo crees que está la seño? ¿Cómo crees que está, Victorio?
26	Victorio		-Triste.
27/28	Investigadora		-Triste ¿por qué? ¿Cómo tengo la carita puesta? ¿Qué tengo en la boca? Mira ¿qué tengo? Una sonrisa ¿verdad? Y cuando yo me río ¿estoy triste?
29	Victorio	(Asiente).	
30/35	Investigadora	-¿Sí? No... nos reímos porque estamos felices ¿verdad? La seño hoy se ha despertado feliz y venía muy feliz en el autobús porque a mí me gusta mucho ver la lluvia, así, cayendo, al igual que cuando tú venías en el coche, cayendo así la lluvia en el coche (imita lluvia con las manos) ¿A que sí? Y Manuel ¿tú hoy cómo te has despertado? ¿Te has despertado contento? ¿Te has despertado triste o enfadado?	

		¿Cómo te has despertado hoy? ¿Tú cómo te has despertado, Victorio?
36	Victorio	-Contento.
37	Investigadora	-¿Contento? ¿Sí? ¿Qué te ha pasado esta mañana? ¿Qué te ha pasado?...
38	Manuel	-Mamá, papá.
39	Investigadora	-¿El qué?
40	Manuel	-Mi mamá y mi papá.
41/42	Investigadora	-Tu mamá y tu papá ¿sí? Pero ¿te pone feliz venir con papá a la guardería? Pero has venido con mamá, papá ha ido ¿dónde? ¿a trabajar? ¿Dónde ha ido papá?
43	Victorio	-Marcos también.
44	Investigadora	-¿En dónde?
45	Victorio	-Marcos también.
46	Investigadora	-¡Ah! Marcos está bien también. Marcos es que va al cole ¿no?
47	Victorio	-Sí.
48	Investigadora	-¿Y Marcos cómo iba hoy al cole? ¿Feliz o triste?
49	Victorio	-Feliz.
50	Investigadora	-Feliz ¿verdad? Y ¿por qué estaba Marcos feliz? ¿Por qué crees que Marcos estaba feliz?
51	Victorio	-Porque sí.
52	Investigadora	-Sí ¿por qué le gusta ir al cole a él también?
53	Victorio	-Sí.
54/55	Investigadora	-Sí ¿le gusta ir al cole a tu hermano? ¿Y a ti te gusta venir al cole? Y ¿cómo te pone venir al cole, feliz o triste?
56	Victorio	-Feliz.
57	Investigadora	-Feliz ¿y a ti te gusta venir al cole, Manuel?
58	Manuel	-Sí.
59	Investigadora	-¿Y tú vienes hoy al cole, triste o contento?
60	Manuel	-Contento.
61/63	Investigadora	-Contento ¡muy bien! Y ¿cómo tenemos?... ¿tú cómo tienes la carita cuando estás contento? ¿Así? (gesticula expresión facial de enfado). Y tú, Manuel ¿la tienes así? ¿Cómo tienes la carita cuando estás contento? ¿Lloras cuando estás contento?
64	Manuel	(Niega).
65/66	Investigadora	-No ¿cómo tenemos la boquita hoy? Feliz ¿verdad? Con una sonrisa muy grande, muy grande y Victorio ¿a ti te gusta estar feliz? ¿Cómo estás hoy?
67	Victorio	(Asiente).
68	Investigadora	-Sí ¿verdad? ¿A ti te gusta estar feliz?
69	Victorio	(Asiente).
70	Investigadora	-Sí pero algunas veces... ¿siempre estáis felices o algunas veces nos enfadamos?

71	Manuel	(Niega).
72	Investigadora	-¿No te enfadas algunas veces, Manuel?
73	Manuel	(Asiente).
74/79	Investigadora	-¿Te enfadas? ¿Sí? ¿Por qué te enfadas? Mira, a mí por ejemplo me enfada mucho, mucho, mucho, mucho cuando no me prestan los juguetes los niños (interrupción por sonido ambiental)... Pues muchas gracias por haberme ayudado a saber cómo estoy hoy porque a mí, hoy, cuando el hombre me ha dicho en el autobús "¿qué te pasa?" pues no sabía qué me pasaba y resulta que yo estaba contenta ¿Nos vamos a la clase? Os voy a poner un super sello de feliz por haberme ayudado.

8.1.2 Evaluación 2

Registro segunda evaluación de Alexia

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-¿Y tú cómo te has despertado?
2	Alexia		-Contenta.
3	Investigadora		-Contenta ¿y por qué te has despertado contenta?
4	Alexia		-Porque he salido contenta.
5	Investigadora		-¿Por qué?
6	Alexia		-Porque he salido contenta.
7	Investigadora		-Que has salido contenta ¿de dónde? ¿De la guardería?
8	Alexia		-Sí.
9	Investigadora		-¿Sí? ¿Y la seño cómo está hoy?
10	Alexia		-Contenta.
11/12	Investigadora		-¿Yo estoy contenta? ¿Sí? ¿Y por qué crees que estoy contenta? ¿Qué me ha podido pasar a mí para estar contenta?
13	Alexia		-No sé.
14/15	Investigadora		-¿No lo sabes? Oye y tú cuando estás contenta ¿cómo tienes la carita puesta? ¿Cómo la tienes? Los ojos que están ¿así o así? (abre y cierra los ojos).
16	Alexia		(Abre los ojos).
17/18	Investigadora		-¿Abiertos? ¿Sí? Y la boca ¿cómo está? ¿Así? O ¿Así? (gesticula expresión con boca sonriente y triste).
19	Alexia		-Abierta.
20	Investigadora		-Abierta, muy bien ¡Qué bien! Qué contenta está mi niña ¿Y te gusta estar contenta?
21	Alexia		(Asiente).
22	Investigadora		-¿Y tú siempre estás contenta o algunas veces estás

		enfadada? O te pones triste...
23	Alexia	-No.
24	Investigadora	-¿No? ¿Siempre estás contenta?
25	Alexia	-Sí.
26	Investigadora	-¿Sí? ¡Choca! ¡Muy bien!

Registro segunda evaluación de Victorio

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-Y Victorio ¿tú cómo estás hoy?
2	Victorio		-Contento.
3/4	Investigadora		-¿Estás contento? ¿Por qué, cariño? ¿Qué te ha pasado? Alexia dile tú a Victorio por qué estás tú contenta ¿qué te ha pasado?
5	Alexia		-Porque mi mama me ha prestado un juguete.
6/7	Investigadora		-¿Qué tu mami te ha prestado un juguete? ¡Qué bien! ¿Y tú por qué te has puesto contento? Dime.
8	Victorio		-Porque sí.
9/10	Investigadora		-Porque sí y ¿ya está? Y ¿la seño cómo está? ¿Cómo crees que está la seño? ¿La seño crees tú que está enfadada?
11	Victorio		(Asiente).
12	Investigadora		-¿Sí? ¿Cómo tengo la boquita, la tengo cerrada? O ¿la tengo abierta?
13	Victorio		-Abierta.
14	Investigadora		-Abierta y los ojos ¿están así enfadados? (gesticula)
15	Victorio		(Niega).
16	Investigadora		-No ¿verdad? Entonces ¿Cómo está la seño? ¿Cómo está la seño? ¿Contenta?
17	Victorio		(Asiente).
18/20	Investigadora		-Sí ¿verdad? Y ¿a ti te gusta estar contento? ¿Cuándo estamos contentos? Cuando reímos ¿verdad? Y ¿tú siempre estás contento o estás enfadado algunas veces? ¿Tú te enfadas con el hermano?
21	Victorio		(Niega).
22	Investigadora		- ¿Nunca te enfadas con el hermano?
23	Victorio		(Niega).
24	Investigadora		-¿Y tú te pones triste algunas veces?
25	Victorio		(Niega).
26	Investigadora		-¿Tampoco? ¿Siempre estás contento?

27	Victorio	(Asiente).
28	Investigadora	-¿Y te gusta?
29	Victorio	(Asiente).
30	Investigadora	-¿Sí? ¡Muy bien! ¡Ea! ¡Vete! Corre con el hermano.

Registro segunda evaluación de Manuel

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-Y Manuel ¿y tú por qué estás contento?
2	Manuel		(Gesticula).
3/5	Investigadora		- No pero me tienes que decir por qué estás contento. Mira yo estoy contenta porque he venido en autobús a la guardería y me gusta mucho venir en autobús. Y Manuel ¿por qué estás contento? ¿Por qué? ¿Has venido con papá a la guardería?
6	Manuel		(Asiente).
7/8	Investigadora		- ¿Sí? Y una pregunta ¿tú cómo crees que está la señora? ¿Está triste o está contenta? ¿Cómo está la señora?
9	Manuel		-Contenta.
10/12	Investigadora		- Contenta, muy bien ¿y tú siempre estás contento Manuel? ¿Tú siempre estás contento? Mira ¿cómo tiene la carita la señora? Mira, mírame ¿cómo tienes los ojitos? ¿Abiertos o cerrados? ¿Cómo los tengo?
13	Manuel		- Abiertos.
14	Investigadora		-Abiertos, muy bien y ¿la boquita? ¿Y la boquita cómo está?
15	Manuel		-Abierta.
16	Investigadora	-Bien, muy bien.	

8.1.3 Evaluación 3

Registro tercera evaluación de Alexia

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-¿Tú cómo estás hoy?
2	Alexia		-Contenta.
3	Investigadora		-Contenta ¿y por qué estás contenta? ¿Qué te ha pasado?
4	Alexia		-Que mi mamá me ha prestado un juguete.
5	Investigadora		-¿Que tu mami te ha prestado un juguete?
6	Alexia		(Asiente).
7	Investigadora		-¿Sí? ¿Y mamá cómo es? ¿Es buena? ¿Es mala?
8	Alexia		-Buena.
9	Investigadora		-Es buena ¿y es cariñosa? ¿o no?
10	Alexia		(Niega).
11	Investigadora		-¿No es cariñosa? ¿No te da besitos mamá?
12	Alexia		-Sí.
13	Investigadora		-¿Te da besitos, sí? ¿A ti te gusta estar contenta?
14	Alexia		(Asiente).
15/16	Investigadora		-¿Por qué te gusta estar contenta? ¿Por qué te gusta estar contenta? ¿Te sientes bien o te sientes mal cuando estás contenta?
17	Alexia		-Contenta, bien.
29	Investigadora		-Bien y ¿cómo tienes la carita cuando estás contenta?
20	Alexia		(Sonríe).
21	Investigadora		-Así con una sonrisa ¿verdad? Y ¿tú eres cariñosa? ¿A ti te gusta dar abrazitos?
22	Alexia		-Sí.
23	Investigadora		-¿Sí? ¿Y la seño cómo es? ¿La seño es enfadona o es cariñosa?
24	Alexia		-Cariñosa.
25	Investigadora		-Cariñosa ¿verdad? Da muchos abrazos ¡muy bien!

Registro tercera evaluación de Victorio

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-Y a ver, Victorio ¿tú cómo estás hoy?
2	Victorio		-Contento.
3	Investigadora		-¿Estás contento? ¿Qué te ha pasado hoy para estar

		contento?
4	Victorio	-Nada.
5	Investigadora	-¿No te ha pasado nada?
6	Victorio	(Niega).
7	Investigadora	-¿No? ¿Y a ti te gusta estar contento?
8	Victorio	(Asiente).
9	Investigadora	-¿Y siempre estás contento o algunas veces estás triste?
10	Victorio	(Niega).
11	Investigadora	-¿Nunca estás triste?
12	Victorio	(Niega).
13/14	Investigadora	-No ¿y tú cómo eres? ¿Tú eres enfadón o eres cariñoso? ¿A ti te gusta darle besitos a los compis y abrazos? O ¿te gusta pelear?
15	Victorio	-Pelear.
16	Investigadora	-¿Te gusta pelear? ¿Qué eres un enfadón?
17	Victorio	(Asiente y sonríe).
18	Investigadora	- ¿Si? ¿Y te ríes? ¿Y te gusta estar enfadado?
19	Victorio	(Asiente).
20/21	Investigadora	-¿Y cuando estás enfadado cómo te pones? ¿Cómo te pones, así o así? (gesticula expresión de contento y enfadado).
22	Victorio	(Gesticula).

Registro tercera evaluación de Manuel

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-Manuel ¿tú cómo vienes hoy a la guardería? ¿Vienes contento?
2	Manuel		(Asiente).
3/4	Investigadora		-¿Sí? ¿Qué te ha pasado? ¿Qué te ha pasado para venir contento? ¿Has venido con papá o has venido con mamá?
5	Manuel		-Mamá.
6	Investigadora		- Con mamá ¿verdad? Y ¿tú siempre estás contento o algunas veces estás triste?
7	Manuel		(Niega).
8/9	Investigadora		- ¿No te pones triste, a qué no? Porque tú ya eres muy mayor, siempre estás feliz ¿Y a ti te gusta estar contento?
10	Manuel		-Sí.
11	Investigadora		-¿Sí? Y, oye Manuel ¿y mamá cómo es? ¿Mamá es cariñosa? ¿Mamá te da besitos?

12	Manuel	-Sí.
13	Investigadora	-¿Sí? O ¿mamá se enfada? Manuel ¿mamá se enfada o mamá te da besitos?
14	Manuel	-Besitos.
15	Investigadora	-¿Te da besitos? Es cariñosa y ¿tú eres cariñoso y eres bueno?
16	Manuel	-Sí.
17	Investigadora	-¿Sí? ¿Tú prestas los juguetes a los compis?
18	Manuel	-Sí.
19/20	Investigadora	-¿Sí? ¿Y vais a querer que os ponga vuestra carita feliz? ¿Queréis que os ponga vuestra carita feliz? Oye, Manuel ¿a ti te gusta estar contento o te gusta estar triste?
21	Manuel	(Sonríe).
22	Investigadora	-¿Te gusta estar contento verdad?

8.1.3 Evaluación final

Registro evaluación final de Alexia

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-¿Y tú cómo estás hoy, Alexia?
2	Alexia		-Contenta.
3	Investigadora		-Contenta ¿por qué? ¿Qué te ha pasado? ¿Qué te ha pasado?
4	Alexia		-Que me ha prestado un juguete.
5/6	Investigadora		-¿Que te han prestado un juguete? ¿Sí? ¿Te pone contenta? Y ¿tú siempre estás contenta?
7	Alexia		(Asiente).
8/9	Investigadora		-¿Sí? ¿Y te gusta estar contenta? Oye y tú cuando estás contenta ¿cómo tienes la carita?
10	Alexia		(Susurra).
11	Investigadora		- Fuerte que no me entero.
12	Alexia		-Doy besos.
13	Investigadora		-¿El qué?
14	Alexia		-Doy besos.
15	Investigadora		-¿Das besos cuando estás contenta? ¡Qué bien! Muy bien. Y ¿cómo tienes la boquita?
16	Alexia		-Contenta.
17	Investigadora		- Contenta ¿así? ¿Esto es contento? ¿Sí? ¿Cómo tienes la boca? Dímelo fuerte.
18	Alexia		-¡Contenta!
19	Investigadora		- ¿Y qué tienes en la boca?

20	Alexia	-Abierta.
21	Investigadora	-Muy bien y una...
22	Alexia	-Sonrisa.
23	Investigadora	-¿Y una sonrisa? Muy bien. Y ¿los ojos cómo están?
24	Alexia	-Cerrados... abiertos.
25	Investigadora	- Abiertos, muy bien. Oye y tú en el cole ¿cómo eres con los compis?
26	Alexia	-Comparto.
27	Investigadora	-¿Tú compartes? ¡Muy bien! ¿Con quién compartes tú?
28	Alexia	-Con Alex.
29	Investigadora	-Con Alex ¿y te gusta compartir?
30	Alexia	-Sí.
31	Investigadora	-Y cuando tú compartes ¿Cómo estás?
32	Alexia	-Contenta.
33	Investigadora	-Contenta, muy bien y oye ¿La seño cómo es?
34	Alexia	-Cariñosa.
35	Investigadora	-Cariñosa y ¿qué te hace la seño, que es cariñosa?
36	Alexia	-Dadme besitos.
37	Investigadora	-Te da besitos y ¿qué te da más?
38	Alexia	-Abrazos.
39	Investigadora	-¡Muy bien! Ven que te dé un abrazo fuerte de buenos días ¡Te como entera!

Registro evaluación final de Victorio

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	- Victorio, tú hoy ¿cómo vienes al cole?
2	Victorio		-Contento.
3/4	Investigadora		- Contento ¿por qué? ¿Qué te ha pasado? ¿Por qué estás contento? ¿Por qué estás contento... qué te ha pasado?
5	Victorio		-Nada.
6/8	Investigadora		- Nada no ¿qué te ha pasado? Si me lo has contado antes... ¿qué te ha pasado? Dímelo ¿no? Dime fuerte: mi hermano me ha dado un juguete ¿no? ¿Tu hermano te ha dado un juguete esta mañana? Venga, dímelo fuerte ¿qué te ha pasado? ¿Quién te ha dado...?

9	Victorio	-Papá.
10	Investigadora	- Papá ¿qué te ha hecho papá?
11	Victorio	- Que ha dado un muñeco.
12	Investigadora	-¿Que te ha dado un muñeco papá? ¿Qué muñeco te ha dado papá?
13	Victorio	-Thor.
14/15	Investigadora	-¿Thor? Con lo que a ti te gusta los superhéroes ¡Qué guay! Y ¿tú siempre estás contento?
16	Victorio	(Asiente).
17/18	Investigadora	-¿Siempre estás contento? Dímelo fuerte, dímelo con la boca ¿tú estás contento siempre?
19	Victorio	(Gesticula).
20/21	Investigadora	- Pero dímelo que no me entero, no me lo digas con la cabecita, dímelo con la boca ¿Tú estás siempre contento?
22	Victorio	(Asiente).
23	Investigadora	- Sí...vale. Y cuando tú estás contento ¿Cómo tienes la carita?
24	Victorio	-Contenta.
25	Investigadora	- Muy bien pero ¿cómo está la carita? ¿Cómo tienes la carita? Dímelo.
26	Victorio	-Así.
27	Investigadora	- Cuando tú estás contento ¿cómo tienes la carita?
28	Victorio	-Contenta.
29	Investigadora	- Contenta pero dímelo fuerte ¿qué tienes en la carita?
30	Victorio	-Sonrisa.
31	Investigadora	-Fuerte.
32	Victorio	-Sonrisa.
33	Investigadora	¿Qué tienes en la carita, rey? ¿Cómo tienes la carita? Fuerte.
34	Victorio	-Contenta.
35	Investigadora	-¿Cómo tienes la carita? Contenta y ¿cómo más?
36	Victorio	(Susurra).
37/40	Investigadora	-¿Cómo? ¿Qué? Fuerte ¿Con qué? Dímelo fuerte. Sí, dímelo... que yo no me entero. Fuerte ¿cómo tienes la carita? ¿Cómo tienes la carita? ¿No me lo vas a decir fuerte? Venga dímelo fuerte, dímelo fuerte ¿Me lo quieres decir fuerte? Venga dímelo que yo me entere con los oídos, dímelo que me has dicho ¿con qué me has dicho?
41	Victorio	(Sonríe).
42/43	Investigadora	- Pero me lo tienes que decir fuerte, Victorio, que sino yo no me entero ¿Me lo vas a decir? Venga, dímelo fuerte.
44	Victorio	-Una sonrisa.
45	Investigadora	- Una sonrisa ¡muy bien! Y, hoy ¿qué tal estás en la guarder? ¿Cómo estás?
46	Victorio	-Contento.
47	Investigadora	- Contento pero ¿cómo eres? ¿Cómo eres?
48	Victorio	-Cariñoso.

49	Investigadora	- Venga pero dímelo fuerte... Victorio, dímelo fuerte ¿cómo eres?
50	Victorio	-Cariñoso.
51/52	Investigadora	-Cariñoso, muy bien y ¿por qué eres cariñoso? ¿Por qué eres cariñoso? ¿Por qué eres cariñoso?
53	Victorio	-Me gusta abrazos.
54	Investigadora	-¿El qué?
55	Victorio	-Abrazos.
56	Investigadora	-¿El qué, Victorio?
57	Victorio	-Abrazos.
58	Investigadora	-Pero dímelo fuerte.
59	Victorio	-¡Abrazos!
60/61	Investigadora	- Abrazos pero ¿tú qué has dicho? Me gusta... ¿qué has dicho... me gusta abrazos? Y ¿cómo es la seño, gordi?
62	Victorio	-Buena.
63/64	Investigadora	-¿Por qué es buena la seño? ¿Cómo es la seño, cariño? Dímelo (risas). Pero no te rías, dímelo ¿no? ¿Cómo es la seño? ¿Cómo es?
65	Victorio	(Inentendible).
66/67	Investigadora	-¿Cómo? Dile un momentito, ahora voy (dirigiéndose a otro compañero). ¿Cómo es la seño? Pero dímelo fuerte Victorio.
68	Victorio	-Buena.
69	Investigadora	-Buena.
70	Victorio	(Inentendible).
71	Investigadora	- Es buena ¿y por qué es buena? ¿Por qué es buena? ¡Eh!
72	Victorio	-Porque sí.
73/74	Investigadora	- Porque sí pero ¿por qué sí es buena? Pero no te rías, venga contéstame ¿por qué es buena? Porfi, gordi ¡oye! ¿Qué te rías y no me respondes? Venga ¿por qué es buena?
75	Victorio	(Susurra).
76	Investigadora	-¿Por qué es buena?
77	Victorio	- Me da los juguetes.
78	Investigadora	-¿Te da los juguetes? ¡Muy bien! ¡Choca! ¡Toma ya! Oye ¿tú quieres a la seño?
79	Victorio	(Asiente).
80	Investigadora	-¿Sí? Dame un abrazo que te como entero.

Registro evaluación final de Manuel

Nº línea & Tiempo	Participantes	Acción	Verbal/sonidos/pausar
1	Investigadora	Sentados al mismo nivel en el aula matinal	-¿Tú como vienes hoy a la guarder?
2	Manuel		-Ehh.
3	Investigadora		-¿Cómo vienes hoy a la guarder?
4	Manuel		-Triste.
5	Investigadora		- Triste y ¿por qué estás triste?
6	Manuel		- Porque yo me ha dado un susto.
7	Investigadora		-¿Que te han dado un susto?
8	Manuel		- Con el... (Inentendible)
9	Investigadora		-¿Que te ha dado un susto con qué?
10	Manuel		-Con el fantasma.
11/12	Investigadora		-¿Con un fantasma te han dado un susto? ¡Vaya! ¿Quién te ha dado el susto? ¿El fantasma te ha dado el susto?
13	Manuel		(Asiente).
14	Investigadora		- Vaya... y ¿tú siempre estás triste?
15	Manuel		(Asiente).
16	Investigadora		-¿Siempre estás triste, sí? ¿Tú nunca estás contento?
17	Manuel		(Niega).
18	Investigadora		-¿No estás contento nunca? ¡Vaya! Y... cuando tú estás triste ¿Cómo tienes la carita?
19	Manuel		-Llorando.
20	Investigadora		- Llorando y... ¿Qué más? ¿Qué más, cómo tienes la boquita?
21	Manuel		(Gesticula).
22	Investigadora		-No pero dímelo
23	Manuel		-Cerrada.
24	Investigadora		-Cerrada.
25	Manuel		-Y lágrimas.
26/27	Investigadora		-¿Y lágrimas tienes? ¿Sí? Y... ¿a ti te gusta estar triste? ¿Cómo te gusta estar? ¿Cómo te gusta estar?
28	Manuel		-Contento.
29	Investigadora		-Contento, muy bien y, la seño ¿cómo viene hoy?
30	Manuel		-Contenta.
31	Investigadora		- Contento, muy bien y, la seño ¿cómo viene hoy?
32	Manuel		-Que te ha dado un susto.
33/34	Investigadora		-¿Que me ha dado un susto y estoy contenta? ¿Qué me ha pasado? A ver... ¿qué me ha podido pasar para estar contenta?
35	Manuel		(Inentendible).

36	Investigadora	-¿Qué crees que me ha pasado para estar contenta?
37	Manuel	- Que te he dado un besito de buenos días.
38/39	Investigadora	- Que me has dado un besito de buenos días ¿sí? ¡Qué guay! Y ¿cómo tiene la carita la seño?
40	Manuel	- Con una sonrisa.
41	Investigadora	- Con una sonrisa grande ¡Muy bien! Y ¿cómo es la seño?
42	Manuel	-Cariñosa.
43	Investigadora	-¿Cariñosa es la seño, sí? ¿Y por qué crees que es cariñosa la seño?
44	Manuel	-Porque la carita...
45	Investigadora	-¿Por qué soy cariñosa, cariño?
46	Manuel	(Susurra).
47	Investigadora	-¿Qué? Mírame, Manuel mírame ¿por qué es cariñosa la seño?
48	Manuel	(Gesticula).
49	Investigadora	-Pero dímelo ¿por qué es cariñosa la seño? ¿Qué te hace la seño?
50	Manuel	-Da besitos.
51	Investigadora	- Da besitos, muy bien ¿y tú cómo eres?
52	Manuel	-Enfadado.
53	Investigadora	- Estás enfadado pero ¿tú cómo eres?
54	Manuel	-Yo comparto.
55	Investigadora	-¿Tú compartes, sí? Entonces ¿cómo eres?
56	Manuel	-Bueno.
57	Investigadora	-¡Muy bien!

8.2 Recursos de la intervención

8.2.1 Cuento “Paula y su cabello multicolor”

Había una vez una niña que se llamaba Paula. A veces a Paula le pone triste muchas cosas. Cuando su papá se va a trabajar y se queda sola en su casa con su mamá, se pone triste.

Cuando se pone triste, tiene ganas de llorar. Su pelo se pone de color azul y se enrolla en su cuello como una bufanda. Para animarse pinta un dibujo para su papá ¡Qué sorpresa!

Otras veces, las cosas que hace Paula pone muy contenta a otras personas: cuando presta su juguete preferido a su hermano Erick o cuando le dice “Te quiero” a su mamá.

Todos le sonrían y Paula siente un calorcito por sus mejillas ¡Su pelo se vuelve rosa de alegría!

Cuando alguien se ríe de ella, Paula se enfada mucho. Su pelo se pone rojo como un tomate y de punta. Siente que tienes ganas de gritar y dar patadas. Pero entonces se imagina un globo hinchado en su barriga, y como el aire de un globo sale poco a poco por su nariz, y con él se va su enfado.

Y cuando piensa en los monstruos que no la dejan dormir... siente mucho miedo... Su pelo se pone negro y le tapa la cara para que no pueda verlos. Pero su mamá le da un antídoto secreto que hace que todos desaparezcan, dejando un olor a flores en su habitación.

¿Pero sabéis una cosa? Lo que más le gusta hacer a Paula es contarle a la gente que quiere lo que le pone feliz, triste, enfadada o lo que le da más MIEDO porque sabe que ellos la escucharán y harán desaparecer para siempre todo lo malo (Parets, 2014).

8.2.2 Cuento “¿Cómo somos?”

Había una vez tres niños que se llamaban Daniela, Alejandro y Manuel. A los tres les encantaba ir al colegio ¿Queréis saber por qué? ¿Porque vivían grandes aventuras!

A Daniela le gustaba mucho ir al colegio porque allí se encontraba con su amigo. Su amigo era muy bueno/bondadoso y siempre le regalaba una piruleta ¿Qué feliz se sentía Daniela con su piruleta!

A Alejandro le gustaba ir al colegio porque allí jugaba con sus amigos aunque había una compañera un poco malvada/mala ¿Siempre le quitaba los juguetes! La compañera de Alejandro no quería compartir ¿Qué enfadado se ponía!

A Manuel también le gustaba ir al colegio y le encantaba dar abrazos. Un día su amigo se puso muy triste ¿Se le había roto su peluche! Así que Manuel que era muy cariñoso le dio muchos muchos besos y abrazos.

Y aunque a veces estaban algo asustadizos porque les contaba un niño mayor historias de miedo ¿Les encantaba ir al colegio porque allí jugaban todo el día con sus compañeros! ¿Qué divertido! (Delgado, 2018).