

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



---

**Universidad de Valladolid**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**Estrategias discursivas de los docentes de Educación  
Primaria: un análisis en la enseñanza de disciplinas  
no lingüísticas**



**Facultad de Educación  
de Segovia**

Autora: Paula Rico del Río

Tutora Académica: María Ángeles Martín del Pozo

JUNIO 2023

“All teachers are language teachers”

Bullock Report (1969)

## **AGRADECIMIENTOS**

Presentar este Trabajo de Fin de Máster, además de ser el broche final para este curso, supone haber cumplido un objetivo más, tanto personal como profesional. Los aprendizajes que se ven reflejados a en esta investigación han sido posibles a diversas personas, a las que siento que es oportuno mencionar aquí.

Gracias, en primer lugar, a mi tutora. Maryan, gracias por acompañarme, guiarme y enseñarme tanto durante estos meses. Este trabajo no hubiese sido posible sin ti. Gracias por tu profesionalidad y tu total disponibilidad.

No puedo olvidarme del resto de los profesores de este Máster, pues son los con los que me he iniciado en la investigación y, de una manera u otra, me han orientado y facilitado este proceso. Gracias por vuestra implicación en el trabajo. Tampoco de mis compañeros de clase, a los que tengo que agradecer cada una de sus aportaciones durante estos meses. Habéis conseguido que esto haya sido una experiencia de aprendizaje inolvidable y me siento muy afortunada por haber coincidido con vosotros.

Gracias también a los docentes participantes en mi investigación, cuya colaboración ha sido fundamental para obtener los datos necesarios, los que enriquecen este trabajo.

Infinitamente agradecida a mis amigas, por ser y estar desde cualquier lugar. Gracias por la paciencia y por confiar tanto en mí. Gracias a mis padres y a mi hermano, quiénes incondicionalmente me apoyan en lo que decidido y me respaldan durante el camino. Gracias por cuidarme tanto, en especial, durante este curso.

¡A todos, GRACIAS!

*En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este escrito se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.*

## **RESUMEN**

Este trabajo de Fin de Máster es motivado por un interés personal de investigación en educación. Tiene como propósito analizar las estrategias discursivas de los docentes en Educación Primaria.

Para ello, se lleva a cabo un estudio de carácter cualitativo que sigue el diseño de estudio de caso múltiple, en el que se analiza el discurso de cuatro maestras y un maestro en la enseñanza de diferentes asignaturas de la etapa y de carácter no lingüístico. Los datos se han recogido a través de grabaciones de audio que, posteriormente, se han transcrito. Para su clasificación, se ha creado una taxonomía como instrumento de análisis partiendo de la de Castellá et al. (2007) y Ruiz Bikandi (1997), basada en las categorías de Tough (1989).

Los resultados permiten observar que el uso de las diferentes estrategias discursivas de los docentes varía en función del curso, la materia que se imparta y los años de experiencia docente, entre otras.

## **PALABRAS CLAVE**

Lengua oral, discurso docente, estrategias discursivas, Educación Primaria

## **ABSTRACT**

This Final Master Project is motivated by a personal research interest in education. Its purpose is to analyse the discursive strategies of teachers in Primary Education.

For this purpose, a qualitative study is carried out following the design of a multiple case study, in which the discourse of four teachers and one teacher in the teaching of different subjects of the stage and of a non-linguistic nature is analyzed. The data were collected through audio recordings which were subsequently transcribed. For their classification, a taxonomy has been created as an instrument of analysis based on that of Castellá et al. (2007) and Ruiz Bikandi (1997), based on the categories of Tough (1989).

The results show that teachers use of different discursive strategies varies according to the course, subject taught and years of teaching experience, among others.

## **KEY WORDS**

Oral language, teaching discourse, discursive strategies, primary education

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>11</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>11</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ESTUDIADA.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>15</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
4.1. Competencia comunicativa docente .....	15
4.1.1. La CC en la formación de maestros .....	17
4.2. La doble vertiente de la lengua oral en el aula.....	18
4.2.1. Lengua como objeto de conocimiento.....	18
4.2.2. Lengua como instrumento de conocimiento.....	19
4.3. El habla del docente en el aula.....	21
4.3.1. La clase como contexto de comunicación .....	21
4.3.2. El discurso en el aula.....	23
4.3.3. Estrategias discursivas del docente .....	24
<b>5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>31</b>
<b>6. METODOLOGÍA .....</b>	<b>31</b>
6.1. Paradigma en el que se basa el estudio .....	31
6.2. Diseño de la investigación .....	32
6.3. Técnicas de obtención y recogida de datos.....	33
6.4. Características y presentación del corpus analizado.....	35
6.5. Taxonomía para el análisis de los datos.....	36
6.6. Cuestiones ético-metodológicas .....	38
6.6.1. Criterios éticos .....	38

6.6.2. Criterios metodológicos.....	39
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>40</b>
<b>7. RESULTADOS .....</b>	<b>40</b>
<b>8. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>45</b>
8.1. Frecuencia de los tipos de estrategias .....	45
8.1.1. Maestra 1 .....	46
8.1.2. Maestra 2 .....	46
8.1.3. Maestra 3 .....	49
8.1.4. Maestra 5 .....	50
8.1.5. Maestro 6 .....	51
8.2. Análisis comparativo de los resultados.....	52
8.2.1. Comparación de la misma maestra en distintas asignaturas y distintos cursos ...	53
8.2.2. Comparación entre diferentes asignaturas .....	54
8.2.3. Comparación entre cursos .....	55
8.2.4. Comparación según los años de experiencia docente .....	56
8.3. Conclusiones del análisis y discusión.....	57
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>59</b>
<b>9. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>59</b>
9.1. Respuesta a los objetivos .....	59
9.2. Limitaciones en la investigación .....	60
9.3. Implicaciones didácticas derivadas de los resultados .....	61
9.4. Prospectiva de futuro .....	61
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>67</b>
ANEXO I. Solicitud de acceso al campo.....	67
ANEXO II. Transcripciones .....	68

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de las competencias generales y vinculación con el TFM .....	13
Tabla 2. Descripción de las competencias específicas y vinculación con el TFM .....	13
Tabla 3. Acciones básicas para mejorar las habilidades comunicativas en un buen orador ..	17
Tabla 4. Resumen de las áreas de Educación Primaria .....	20
Tabla 5. La clase como situación comunicativa .....	21
Tabla 6. La clase como discurso .....	22
Tabla 7. Estrategias discursivas de relación social en el aula .....	25
Tabla 8. Estrategias discursivas de construcción de conocimiento .....	26
Tabla 9. Búsqueda del concepto “discurso docente” en distintas bases de datos .....	27
Tabla 10. Búsqueda del concepto “estrategias discursivas de los docentes/profesores” en distintas bases de datos .....	28
Tabla 11. Búsqueda del concepto “discurso en el aula” en distintas bases de datos .....	29
Tabla 12. Resumen de los paradigmas de investigación en Ciencias Sociales .....	31
Tabla 13. Corpus de datos .....	34
Tabla 14. Corpus de datos en detalle .....	35
Tabla 15. Instrumento principal para el análisis de los datos .....	37
Tabla 16. Cantidad de estrategias empleadas .....	40
Tabla 17. Clasificación de la transcripción 2B .....	42
Tabla 18. Ejemplos de los datos.....	44

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de la Competencia Comunicativa.....	16
Figura 2. Número total de estrategias discursivas empleadas por cada docente .....	41
Figura 3. Número total de estrategias discursivas empleadas por cada docente clasificadas por tipos .....	42
Figura 4. Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 1 en Educación Física con 6º .....	46



Figura 5. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Ciencias Sociales con 2º</i>	47
Figura 6. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Ciencias Sociales con 2º</i>	47
Figura 7. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Matemáticas con 2º</i>	48
Figura 8. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Matemáticas con 2º</i>	48
Figura 9. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Valores con 1º</i>	49
Figura 10. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 3 en Matemáticas con 6º</i>	50
Figura 11. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 3 en Música con 3º, 4º y 5º</i>	50
Figura 12. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 5 en Educación Plástica con 2º</i>	51
Figura 13. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por el maestro 6 en Educación Física con 4º</i>	51
Figura 14. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en diferentes clases</i>	53
Figura 15. <i>Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en dos contextos diferentes</i>	53
Figura 16. <i>Contraste de los tipos de estrategias utilizadas por la maestra 3</i>	54
Figura 17. <i>Número total de estrategias discursivas empleadas por cada docente clasificadas por tipos</i>	56

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) presenta un estudio sobre las estrategias discursivas de los docentes de Educación Primaria. En él, se han tratado de recoger numerosos aspectos académicos durante mi formación en el Máster de Innovación e Investigación Educativa, en el presente curso.

Este trabajo se divide en cinco amplios capítulos claramente diferenciados, junto a las referencias bibliográficas y los anexos al final del mismo.

Así y tomando como referencia su estructura, el primer capítulo recoge los objetivos junto a la justificación de la temática elegida, además de un breve vínculo con las competencias del Máster. El segundo capítulo ordena la fundamentación teórica y el estado de la cuestión, lo que ha permitido partir de los conceptos más generales e ir concretando; además de descubrir qué vacíos existen en el ámbito y, de alguna forma, intentar cubrirlos.

El tercer capítulo resulta ser uno de los pilares fundamentales de este trabajo, puesto que se dedica exclusivamente a la metodología. Se presenta el paradigma de la investigación al que pertenece este trabajo y también se especifica el diseño concreto junto a las características y presentación del corpus de datos recogidos. Además, se agrupan las técnicas de obtención y recogida de datos, así como las técnicas e instrumentos de análisis de datos. Finalmente, se explican las cuestiones ético-metodológicas.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados, además de su minucioso análisis y la discusión de estos. Asimismo, en el quinto capítulo se recogen las consideraciones finales, se revisa el cumplimiento de los objetivos y se presentan las limitaciones encontradas en la investigación, reflexionando sobre ellas. También se incluyen las implicaciones didácticas, derivadas los resultados, y la prospectiva de futuro de la investigación en general.

Finalmente aparecen las referencias bibliográficas empleadas a lo largo de todo el documento, siguiendo la normativa APA 7<sup>a</sup> ed. Se cierra con los anexos, una parte fundamental de este trabajo: los datos que han hecho posible esta investigación.

# CAPÍTULO I

A lo largo de este capítulo se concretarán los objetivos de nuestro trabajo, tanto el general como los más específicos. Además, se incluyen la justificación del tema elegido y la relación con las competencias del Máster.

## 2. OBJETIVOS

Inicialmente, con este TFM se busca lograr una serie de objetivos. El principal de ellos, y por tanto el objetivo general que se pretende alcanzar es analizar las estrategias discursivas del docente de Educación Primaria en una disciplina no lingüística.

No obstante, y debido a la globalidad del tema, encontramos también otros objetivos específicos mientras se desarrollan las competencias que se especifican en el Máster. Algunos de ellos son:

1. Observar las estrategias discursivas de los docentes en la enseñanza de disciplinas no lingüísticas.
2. Resaltar el habla del docente dentro del aula y concienciar sobre su importancia.
3. Destacar el alcance de la lengua como instrumento de conocimiento durante la etapa de Educación Primaria.

## 3. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ESTUDIADA

Este proyecto surge a raíz de una reflexión sobre nuestro papel como docentes en el aula de Educación Primaria. Con frecuencia, la atención suele centrarse en el alumno o en la metodología y recursos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este proyecto tiene como foco el docente y, más en concreto, su habla en el proceso de enseñanza.

Las clases recibidas en mi formación académica me han hecho consciente de cómo los usos de la lengua dentro del aula potencian o limitan el aprendizaje en cualquier materia. Además, he apreciado que determinadas estrategias comunicativas contribuyen a facilitar los aprendizajes. Sin embargo, esta importancia (la de la lengua como instrumento de enseñanza y/o aprendizaje)

pasa desapercibida. La importancia de la competencia comunicativa docente y sus carencias hacen necesaria esta investigación, pues ya Sanz Pinyol (2005) advirtió que, en numerosas ocasiones, la sensación de que la comunicación no funciona suele conllevar la tentación de responsabilizar al receptor de ese fracaso: “es que no escuchan”, “lo he repetido un montón de veces”, etc. Asimismo, el estudio de Giraldo Giraldo (2015) confirma que la docencia, generalmente, transmite y reproduce. Esto es, se enfoca más en el acto de la enseñanza y no en el del aprendizaje.

Son estas algunas de las razones por las que se reivindica este objeto de estudio, recalcando que la investigación no es ajena a la realidad de nuestra práctica. Aguilar Ródenas (2016) invita a reflexionar sobre la realidad escolar, la reflexión sobre el propio trabajo docente, la investigación sobre la propia realidad educativa que constituye la investigación en Didáctica de la Lengua y de la Literatura (DLL). Así, el estudio de Nikleva y Cortina (2014) aporta que se investiga más sobre Lengua (87,56%) que sobre Literatura (12,44%) y, además, que se investiga predominantemente sobre habilidades lingüísticas (15,54%).

Al abordar esta faceta menos estudiada pero muy relevante, podemos afirmar que esta investigación puede llegar a resultar innovadora. Asimismo, los resultados que se deriven del proyecto podrán contar con una aplicación real en la práctica profesional de los profesores, al proporcionarles la oportunidad de reflexionar sobre sus estrategias discursivas en el aula e, incluso, mejorarlas. Todo ello puede extrapolarse a otras etapas educativas, como el ámbito de la Educación Infantil, si quisiéramos continuar con el estudio para ampliar conocimiento del aula y aplicaciones didácticas.

Para finalizar este apartado y desde un punto de vista puramente académico, abordar esta investigación supone demostrar las competencias que deben ser alcanzadas durante el año de formación y tras cursar las diferentes asignaturas que conforman el Máster, ofertado desde la Universidad de Valladolid. Estas se encuentran especificadas en el Plan de Estudios del Título Investigación e Innovación Educativa, con código 644.

### **3.1. Relación del TFM con las competencias del Máster**

Nuestro máster pretende, entre otros objetivos, facilitar la adquisición de competencias profesionales para estudiar y transformar la realidad social y la educación desde la aplicación de metodologías de investigación. En consonancia con ello, se establecen una serie de competencias generales y específicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar su TFM. A

continuación, se presenta la Tabla 1, que reúne la descripción de la competencia junto al potencial para su desarrollo a lo largo del trabajo.

**Tabla 1**

*Descripción de las competencias generales y vinculación con el TFM*

<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>	
<b>Descripción</b>	<b>Vinculación con el TFM</b>
<b>G1</b> - Que los estudiantes sean capaces de integrar los conocimientos adquiridos para formular juicios en función de criterios, de normas externas o de elaboraciones personales, a partir de una información incompleta o limitada que incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.	La propia elaboración de este trabajo y sus fases. No solamente con lo aprendido durante el Máster, sino buscando más allá: en mi profesión, como docente y sus posibles limitaciones.
<b>G2</b> - Que los estudiantes sean capaces de comunicar y presentar - oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.	Este TFM como producto y documento final, dotándolo de orden en su estructura y claridad en su contenido. Además de la exposición oral, donde se presentará.

Por otro lado, se encuentran varias competencias en relación con la singularidad del Máster. De este modo, se garantiza una aplicación real de lo aprendido y, por ello, aparecen algunas competencias enfocadas al desarrollo de un proyecto concreto como investigación. Algunas de ellas se recogen en la Tabla 2:

**Tabla 2**

*Descripción de las competencias específicas y vinculación con el TFM*

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	
<b>Descripción</b>	<b>Vinculación con el TFM</b>
<b>E1</b> - Identificar y formular problemas de investigación, utilizando metodologías innovadoras y valorar su relevancia, interés y oportunidad en el contexto educativo.	Sobre todo, en la elección inicial de tema, lo que está explicado en la justificación personal de este <i>capítulo I</i> .
<b>E3</b> - Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.	Al situarnos dentro del paradigma cualitativo y decantarnos por uno de sus diseños: estudio de caso múltiple (especificado en el <i>capítulo V</i> ) y siguiendo modelos de didáctica de la lengua.

<p><b>E9</b> - Conocer y utilizar con aprovechamiento las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa.</p>	<p>Distinguidamente en la confección del marco teórico y estado de la cuestión (<i>capítulo II</i>), con el propósito de recabar diferentes estudios como base teórica de la investigación; además de poder contrastar nuestros resultados con otros ya estudiados.</p>
<p><b>E15</b> - Elaborar proyectos orientados a la mejora del aprendizaje, la docencia, la acción tutorial y la educación democrática en contextos escolares.</p>	<p>Aunque sea de manera indirecta, esta investigación supone destacar aspectos inherentes a nuestra práctica como el propio discurso, que nos permitirán prestarlos atención y poder mejorar la misma.</p>

Además, todas ellas son imprescindibles para ser un investigador crítico y de calidad, pretendiendo que queden reflejadas a lo largo del cuerpo de este documento, mientras se concluyen mis estudios con el presente trabajo.

# CAPÍTULO II

Este capítulo recoge varios conceptos vinculados a la temática del trabajo, con el fin de llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre competencia comunicativa docente, discurso en el aula y estrategias discursivas de los docentes, principalmente. Dicha búsqueda contribuye a garantizar y fundamentar los pilares en los que se sustentará la investigación, poniendo en valor algunos de los elementos que se concretarán seguidamente.

Se concluye presentando el estado de la cuestión con el fin de reunir algunos de los estudios realizados -hasta el momento- sobre los principales conceptos de interés en nuestro proyecto e identificar aspectos que requieran nuevas investigaciones.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Gracias a esta fundamentación, se obtiene una visión completa de los planteamientos teóricos sobre los cuales se sustenta nuestra investigación. Así, empieza desde lo más general hasta llegar a lo particular.

En primer lugar, se recaba información sobre la competencia comunicativa docente, especificando su cabida y trascendencia en la formación de maestro (4.1.). Seguidamente, se aborda la doble vertiente de la lengua oral en el aula, prestando especial atención a la misma como instrumento de conocimiento (4.2.). Para concluir con este apartado, se hace alusión al habla del docente en el aula (4.3.). Se reseña un breve recorrido por aspectos íntimamente relacionados con el mismo, tal como: la clase como contexto de comunicación, el discurso docente en el aula y las estrategias discursivas del docente.

### 4.1. Competencia comunicativa docente

Castellá et al. (2007) aseguran que ser un buen comunicador es una de las muchas competencias que deberían poseer todos los docentes para ejercer la compleja y difícil tarea de enseñar. Hymes y Gómez-Bernal (1996) entienden como Competencia Comunicativa (CC):

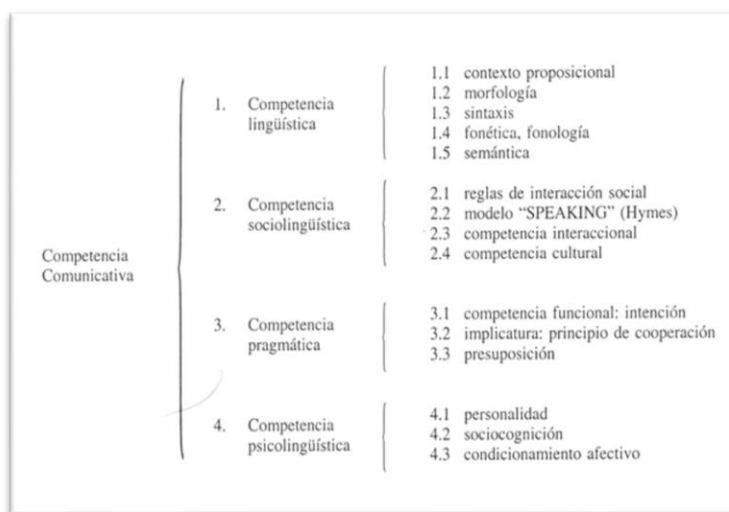
Conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y

con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social. (párr. VII)

Sin embargo, para Pilleux (2001) la competencia comunicativa resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística. A su vez, cada una de estas competencias se compone de subcompetencias. En la Figura 1 se observa esta clasificación.

**Figura 1**

*Componentes de la Competencia Comunicativa*



Nota: recuperado de Pilleux (2001)

Siguiendo a Sanz-Pinyol (2005), la competencia comunicativa es la suma de diferentes habilidades necesarias para expresarse oralmente con eficacia ante un grupo. Incluye, entre otras estrategias:

- Analizar el contexto de comunicación oral para adecuar el discurso a cada situación.
- Controlar la expresión corporal no verbal.
- Utilizar recursos para captar y mantener la atención del grupo.
- Estructurar el mensaje y usar un modelo de lengua correcto y apropiado.

La misma autora afirma que la capacidad de construir un buen discurso oral, en el caso de los docentes, es especialmente significativa para transmitir contenidos y relacionarse con los alumnos, como síntesis de su tarea profesional. Por ello, Castellá et al. (2007) declaran que es una competencia fundamental por su transversalidad.



Para Sanz-Pinyol (2005), indudablemente, “un profesional de la enseñanza necesita ser un buen orador y un buen conversador” (p.11). Por ello, defiende que el dominio de una comunicación oral es una necesidad ineludible en la tarea docente. Entendiendo el docente como orador, a continuación, se reúnen en la Tabla 3 tres acciones básicas que propone la autora para mejorar las habilidades comunicativas:

**Tabla 3**

*Acciones básicas para mejorar las habilidades comunicativas en un buen orador*

<b>OBSERVAR</b>	Conocer al máximo los componentes de nuestra actividad docente (público destinatario, lugar y materia)
	Mantener una actitud observadora
	Observar a otras personas hablando en público
	Observar nuestras propias intervenciones
<b>PLANIFICAR</b>	No hay que improvisar, aunque a veces surjan situaciones imprevistas que requieran un discurso espontáneo
<b>PRACTICAR</b>	Conseguir un buen dominio de la expresión oral frente a un grupo

*Nota: elaboración propia a partir de Sanz-Pinyol (2005)*

Del mismo modo, se introducen algunas actitudes comunicadoras que favorecen una comunicación de calidad. Algunas de ellas son naturalidad, sinceridad, interés, asertividad, claridad y emotividad (Sanz-Pinyol, 2005).

#### *4.1.1. La CC en la formación de maestros*

Siguiendo el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, que regula el Grado de Educación Primaria impartido en la Universidad de Valladolid (UVa) el objetivo fundamental del mismo es:

Formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

De esta manera, establece una serie de competencias para conseguir dicho objetivo. En relación con la competencia comunicativa, destacan:

- Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza.
- Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad.

Así, de las habilidades en comunicación oral dependerá la eficacia en la acción del aula: tanto en la transmisión de conocimientos como en la coordinación de las interacciones entre el grupo. Además, Sanz-Pinyol (2005) destaca las siguientes como algunas claves de la comunicación eficaz (p.40):

- 1) Establecer relaciones de confianza con los oyentes.
- 2) Planificar la actividad comunicativa.
- 3) Facilitar la comprensión de los mensajes. Dentro de esta última, destaca el uso de un lenguaje claro que, a su vez, se divide en:
  - La elección de un modelo de lengua próximo al lenguaje de los alumnos para una comprensión fácil y agradable.
  - Una simple construcción de las frases, evitando las frases inacabadas o las imprecisiones.
  - Los aspectos fónicos del mensaje oral, tales como el volumen, la velocidad, la entonación y la articulación de los fonemas.

## **4.2. La doble vertiente de la lengua oral en el aula**

Por otra parte, la lengua oral dentro del aula puede encontrarse de dos formas distintas: como objeto de conocimiento o como instrumento de conocimiento. En este apartado especificamos cada una para posteriormente centrarnos en la vertiente instrumental.

### *4.2.1. Lengua como objeto de conocimiento*

A pesar de no ser el objeto de estudio de nuestro trabajo, es oportuno conceptualizar su significado. Es la vertiente que corresponde, en exclusiva, con las clases de lengua. Es decir, la lengua es objeto de estudio en sí misma (Cassany et al., 2003). Además, supone observar unos contenidos específicos que aparecen en el Real Decreto 157/2022 -en Castilla y León: Decreto 38/2022- y otros explícitos.

#### 4.2.2. Lengua como instrumento de conocimiento

La lengua permite acceder a otros aprendizajes y contenidos. Para Calleja (1999) la psicología ha demostrado que el conocimiento se construye mediante las interacciones que el individuo realiza con su medio externo, a través de la acción y del habla. Así surge esta nueva vertiente: la lengua como instrumento, mediante el cual se organiza el pensamiento. El conocimiento del mundo que nos rodea y la capacidad de interpretar este mundo es la medida que define el grado de desarrollo personal que ha adquirido cada individuo (Cassany et al.,2003). Este mismo autor es quien establece la idea de relacionar la estructuración del lenguaje y el fracaso escolar en la educación.

Núñez Delgado (1996) enuncia que el ámbito educativo es el encargado de conseguir la correcta adquisición y desarrollo del lenguaje, pues la escuela debe tener como objetivo el aprendizaje de la lengua como medio imprescindible para la adquisición de otros aprendizajes. De este modo, siguiendo a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (más conocida como LOMLOE), se citan brevemente algunas áreas que se cursan durante Educación Primaria (p.20) y que serán de interés en nuestro trabajo, puesto que son el escenario sobre el que aparece el discurso docente. Son:

- a) Conocimiento del Medio natural, social y cultural, que se podrá desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.
- b) Educación Artística, que se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra.
- c) Educación Física.
- f) Matemáticas.

A las áreas incluidas en el apartado anterior, se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo:

- Educación en Valores Cívicos y Éticos.

La implantación de las modificaciones contempladas en ella está prevista que se realice de forma escalonada y gradual a lo largo de tres años, por lo que en este curso 2022/2023 se continua con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ahora, teniendo como referente el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria a nivel estatal, se adjunta la Tabla 4 a modo resumen de la esencia de cada una de las asignaturas ya mencionadas, considerando la instrumentalidad y transversalidad del lenguaje.

**Tabla 4**

*Resumen de las áreas de Educación Primaria*

<b>Conocimiento del Medio natural, social y cultural</b>	<b>Ciencias Sociales</b>	Se concibe como un ámbito con el objetivo de que niños y niñas lleguen a ser personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en el que viven y puedan transformarlo, de acuerdo con principios éticos y sostenibles fundados en valores democráticos, adoptando un conocimiento de sí mismo y del entorno que lo rodea desde una perspectiva sistémica, para construir un mundo más justo, solidario, igualitario y sostenible.
<b>Educación Artística</b>	<b>Educación Plástica y Visual</b>	Involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa, y promueve el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual, así como el descubrimiento de las posibilidades derivadas de la recepción y la expresión culturales.
	<b>Música y Danza</b>	Desde esta área se aprenden los mecanismos que contribuyen al desarrollo de las distintas capacidades artísticas del alumnado, que influyen directamente en su formación integral y le permiten acercarse al conocimiento y disfrute de las principales manifestaciones culturales y artísticas de su entorno.
<b>Educación Física</b>		Prepara al alumnado para afrontar una serie de retos fundamentales que pasan por la adopción de un estilo de vida activo, el conocimiento de la propia corporalidad, el acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor, la integración de actitudes ecosocialmente responsables o el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Estos elementos contribuyen a que el alumnado sea motrizmente competente, facilitando así su desarrollo integral, puesto que la motricidad constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje.
<b>Matemáticas</b>		Además de su marcado carácter instrumental, poseen un valor propio, constituyen un conjunto de ideas y formas de actuar que permiten conocer y estructurar la realidad, analizarla y obtener información nueva y conclusiones que inicialmente no estaban explícitas. Las matemáticas integran características como el dominio del espacio, el tiempo, la proporción, la optimización de recursos, el análisis de la incertidumbre o

	el manejo de la tecnología digital; y promueven el razonamiento, la argumentación, la comunicación, la perseverancia, la toma de decisiones o la creatividad.
<b>Educación en Valores Cívicos y Éticos</b>	La educación en valores constituye la base fundamental para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía y para la educación integral de las personas. En el primer caso, proporciona las herramientas para que el alumnado adopte un compromiso activo y autónomo con los valores, principios y normas que articulan la convivencia democrática. En el segundo, contribuye a la formación intelectual, moral y emocional necesaria para que niños y niñas emprendan una reflexión personal en torno a los grandes retos y problemas que constituyen nuestro presente.

*Nota: elaboración propia a partir del Anexo II del Real Decreto 157/2022*

### **4.3. El habla del docente en el aula**

Calleja (1999) afirma que la influencia de otras personas es realmente significativa en la adquisición de conocimientos. Así, nuevamente, se confirma que los usos del lenguaje, y más específicamente el discurso docente, potencia o limita el aprendizaje.

#### *4.3.1. La clase como contexto de comunicación*

Sanz-Pinyol (2005) entiende la clase como “actividad de un grupo que reúne ciertas características” (p.29). Algunas de ellas son:

- Se produce de manera presencial en un lugar y en un periodo de tiempo determinado.
- Predomina el discurso oral.
- Las actividades están propuestas y coordinadas por una persona, considerada experta, con finalidades didácticas.
- Los destinatarios son sujetos activos de aprendizaje.
- Tiende a tener un sentido unitario, como actividad y como discurso.

Asimismo, para Cots (2002) el aula es un contexto de comunicación específico, donde conviven características muy particulares. Además, la clase puede considerarse en sí misma un género discursivo, pues se pueden identificar un conjunto de características y patrones discursivos recurrentes (Lynn, 1994; Castellá et al, 2007; Tang, 2020). En las Tabla 5 y en la Tabla 6 se resumen estas dos ideas, describiendo los elementos que las integran.

#### **Tabla 5**

*La clase como situación comunicativa*

<b>COMO SITUACIÓN COMUNICATIVA</b>	Emisor	El profesor tiene un papel protagonista en la clase como entorno de comunicación, pues es -generalmente- el responsable de iniciar la actividad y de generar y coordinar la comunicación.
	Receptor	Suele tratarse de un receptor plural: un grupo.
	Mensaje	Además de la exposición de contenidos, se intercambian mensajes de relación social y se transmiten instrucciones para la realización de actividades prácticas, entre otras.
	Referente	Son los elementos de la realidad a los que se refiere el mensaje, es decir, la materia impartida en sí.
	Contexto	Intervienen aspectos como los objetivos pedagógicos, los roles del docente y del alumno, el currículo, la institución y el marco social en general.
	Canal	Físicamente, se concreta en el aire que transporta el sonido de la voz y el espacio que permite percibir los signos visuales.
	Código	Es el sistema de signos con el que se construye el mensaje. No se puede reducir al idioma por la gran variedad de niveles y registros.

Nota: elaboración propia a partir de Sanz-Pinyol (2005)

Siguiendo a esta autora, entender la clase como situación comunicativa ofrece una perspectiva muy interesante sobre los elementos y agentes que intervienen en cualquier actividad docente.

**Tabla 6**

*La clase como discurso*

<b>COMO DISCURSO</b>	Producción	Discurso monogestionado	Predomina la intervención del docente.
		Discurso plurigestionado	El papel del emisor se intercambia entre diversos participantes, como por ejemplo en un debate.
	Caracterización del discurso	Exposición	La transmisión de datos o informaciones objetivas. Tradicionalmente, el discurso habitual de la docencia.
		Instrucción	Consiste en transmitir instrucciones, consejos o sugerencias.

		Narración	Al explicar sucesos, anécdotas o relatos donde predomina la acción. Es uno de los medios más efectivos para hacer atractivo cualquier discurso.
		Argumentación	Es un tipo de exposición que tiene como finalidad defender con razones y argumentos una idea.
		Conversación	Es una charla entre dos o más personas que intervienen a través de turnos de palabra.

Nota: elaboración propia a partir del contenido de Sanz-Pinyol (2005)

Para Sanz Pinyol (2005) en el aula-clase hay dos tipos de objetivos comunicativos: funcional, que incluye la transmisión de contenidos; y relacional, que incluye todos los intercambios comunicativos que regulan la relación entre los participantes. Esto es de interés para el posterior análisis de los datos en nuestra investigación, como se comentará en el cuarto capítulo de este documento. Por ello, y al entender el aula como espacio comunicativo, es necesario realizar un análisis de lo que ocurre en él, lo que constituye uno de los objetivos de la presente investigación.

#### 4.3.2. *El discurso en el aula*

En cualquier discurso, el emisor transmite información sobre sí mismo como persona y como profesional, información que, por extensión transmite parte de la imagen de la institución para la que trabaja. El discurso del docente en el aula constituye un modelo para los alumnos, no solo de conocimiento y uso de la lengua, sino también de habilidades comunicativas -en un sentido amplio- que incluyen las actitudes implicadas en la relación con el grupo y con la sociedad en general. Sanz Pinyol (2005) lo relaciona con las inteligencias múltiples de Gardner y Goleman, incluyendo dentro de la inteligencia lingüística la inteligencia comunicativa.

No obstante, el discurso en el aula es mucho más que un grupo de personas en un acto comunicativo con características peculiares (Cots, 2002). Por supuesto, no debe entenderse aula solo como un espacio físico sino como un espacio cultural intersección de varios tipos de discurso (Tang, 2020). Para Cummins (2002) el “contexto social” dentro del cual, afirma en el inicio de su análisis, “las interacciones entre los educadores y los alumnos constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela” (p. 18).

Medina Rivilla (1989) define la interacción en la enseñanza como un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes que participan

en ella. Sánchez y Del Río (1995) avanzan un paso más y se ocupan de cómo se aplica la noción de interacción al contexto del aula en tanto en cuanto les interesan, sobre todo, las relaciones entre interacción y desarrollo del lenguaje.

Borzone y Rosemberg (1994), en la puesta en juego de recursos lingüísticos del niño y en el desarrollo de diferentes formas discursivas, exponen los resultados de una experiencia llevada a cabo con dos grupos de alumnos sobre la narración de cuentos. Concluyen con que hay relación entre las estrategias puestas en marcha por el maestro (por su estilo interactivo) y las producciones lingüísticas del niño, más ricas cuando recibe el apoyo necesario por medio de estrategias de interacción adulto-niño como reestructuraciones, repeticiones, comentarios y preguntas, que constituyen un andamiaje para que el aprendiz logre un mejor desempeño lingüístico.

#### *4.3.3. Estrategias discursivas del docente*

En cualquier aula puede observarse que “cuando los profesores se enfrentan con la tarea de facilitar procesos de reflexión en los alumnos utilizan diversos recursos discursivos de forma espontánea, aunque sistemática” (Cots, 2002, p.73). Estos recursos que emplean los docentes son lo que de manera genérica se denominado estrategias discursivas. Según Ruiz Bikandi (1997) “Todas estas estrategias sirven, tanto para vehicular los contenidos de la enseñanza-aprendizaje, como para dar a los aprendices experiencias de razonamiento, ayudándoles en el uso cada vez más ajustado de la lengua en la comunicación oral del aula” (p11).

Mercer (1997) habla de estas estrategias como medio para lograr alcanzar la consecución de significados compartidos. Presenta tres grandes categorías:

1. Para obtener comunicación de los estudiantes (mediante obtenciones directas o mediante pistas).
2. Para responder a lo que dicen los estudiantes (a través de reformulaciones, repeticiones, confirmaciones, ...).
3. Para describir aspectos importantes de la experiencia compartida (con frases del tipo "nosotros", recapitulaciones literales, recapitulaciones reconstructivas).

Para Castellá et al. (2007) el habla del docente y sus estrategias discursivas se articulan en torno a dos ejes: la relación social entre profesor/ alumnos y la guía del aprendizaje de estos últimos. Ambos grupos de estrategias comparten características derivadas de la relación entre los interlocutores: son asimétricas, intencionales e institucionalizadas.



En el primer eje, las estrategias discursivas de relación social en el aula buscan una relación interpersonal fluida, que prepare el terreno para el aprendizaje. Sus fines pueden ser (Castellá et al., 2007):

- Preservar y modular la imagen del docente.
- Explicitar la autoridad o atenuar los aspectos negativos de esta.
- Mostrar una actitud autocrítica.
- Respetar y valorar la imagen de los estudiantes.
- Establecer complicidad con los estudiantes.

La Tabla 7 recoge y desarrolla más detalladamente estas ideas.

**Tabla 7**

*Estrategias discursivas de relación social en el aula*

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACION SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad	Invocar la competencia académica y establecer un contrato de respeto mutuo.
		Mostrar una actitud autocrítica	Expresar los propios límites y utilizar la autoironía para hacer autocrítica.
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	Suavizar órdenes y atenuar la censura o desaprobación.
		Establecer complicidad con los estudiantes	Implicar a los estudiantes, ofrecer un <i>feedback</i> positivo y utilizar el humor.

Nota: elaboración propia a partir de Castellá et al. (2007)

El segundo eje, el de la guía del aprendizaje, está constituido por las estrategias discursivas de construcción del conocimiento. Castellá et al. (2007) afirman que estas técnicas son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, que muestran las obligaciones del escenario institucional donde trabajan los maestros. En el intento de guiar el conocimiento, utilizan la conversación para hacer tres fines (p.6):

- Obtener conocimiento relevante de los estudiantes, para que puedan detectar qué es lo que los estudiantes ya saben y comprenden, además de para que el conocimiento sea contemplado.

- Responder a lo que dicen los estudiantes, no sólo para que los estudiantes obtengan *feedback* en sus intentos, sino también para que el profesor pueda incorporar en el flujo del discurso lo que los estudiantes dicen. Así, podrá reunir las contribuciones de los estudiantes para construir significados más generalizados.
- Describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes de manera que la significación educativa de esas experiencias conjuntas sea revelada y se le dé importancia.

Utilizaremos la clasificación de Ruiz Bikandi (1997), basada en las categorías de Tough (1989), para el posterior análisis de nuestros datos en el cuarto capítulo. Todas ellas se recogen en la Tabla 8, incluyendo uno de los ejemplos que adjunta este mismo autor.

**Tabla 8**

*Estrategias discursivas de construcción de conocimiento*

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	<b>Estrategias de orientación</b>	Ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar: <i>“Cuéntame que has hecho”</i>	
	<b>Estrategias de facilitación</b>	<b>Estrategias completivas</b>	Destinadas a ayudar al niño a dar un paso más allá en su pensamiento, a expresar sus ideas de modo más completo: <i>“¿Se te ocurre algo más?”</i>
		<b>Estrategias de focalización</b>	Son preguntas o comentarios que tienen como objetivo hacerle especificar o detallar la información. Con frecuencia son preguntas cerradas: <i>“¿A qué clase de animales te refieres?”</i>
		<b>Estrategias de comprobación</b>	Exigen al alumno reconsiderar y reformular lo anteriormente dicho, valorando la justeza, la coherencia de sus ideas o la exactitud de su formulación: <i>“¿Estás seguro de que todos son iguales?”</i>
	<b>Estrategias informativas</b>	El profesor aporta información nueva sobre el tema que tratan, por medio de breves resúmenes, descripciones, historias, analogías, contrastes o argumentos: <i>“Una decena tiene diez unidades”</i>	

	<b>Estrategias de apoyo</b>	Dirigidas a dar seguridad a los niños, a valorar sus esfuerzos y animarles a continuar desarrollando su pensamiento: <i>“Veo que lo estás haciendo muy bien”</i>
	<b>Estrategias de finalización</b>	Destinadas a avisar del fin de la comunicación o del tema. Aseguran al alumno que el corte va producirse, no se debe a una falta de interés en él o en su trabajo: <i>“El próximo día continuamos”</i>

Nota: elaboración propia a partir de la clasificación de Ruiz Bikandi (1997)

Este apartado será clave en nuestra investigación, puesto que sobre esta teoría se apoya nuestra práctica y el análisis de los datos recogidos en el cuarto capítulo.

## 5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para poder realizar una aportación con la presente investigación, parece fundamental conocer aquellas investigaciones previas en torno a este tema. Por ello, en este apartado se pretende hacer un breve recorrido por las principales publicaciones en relación con la temática de este TFM.

Para esta primera búsqueda se ha recurrido a diferentes bases de datos como *Dialnet*, *Google Scholar*, *Web of Science*, *Almena* y *Scopus*; utilizando palabras clave como, por ejemplo: “discurso docente”, “estrategias discursivas de los docentes/profesores” y “discurso en el aula”. Gracias a dicha búsqueda bibliográfica se ha podido completar el anterior apartado, correspondiente a la fundamentación teórica.

La estructura de las Tablas 9, 10 y 11, en las que se recogen los resultados de dicha búsqueda, es clara: se incluye el concepto de búsqueda en la parte superior, en la primera columna aparece la base de datos en la que realiza dicha búsqueda, seguido del número total de documentos que se encuentran y los que, finalmente, seleccionamos para realizar la discusión (capítulo IV), en base al grado de relación que presentan con nuestro estudio.

### Tabla 9

*Búsqueda del concepto “discurso docente” en distintas bases de datos*

<b>DISCURSO DOCENTE</b>
-------------------------

<b>Dialnet</b>	3.944	Artículo de revista (2863), tesis (621), artículo de libro (374), libro (86)
	Mercer, N. (1997). <i>Construcción Guiada del Conocimiento: el habla de profesores y alumnos</i> . Paidós.	
<b>Google Scholar</b>	48.500	
<b>Web of Science</b>	Artículo (1)	
<b>Almena</b>	Libros (39), Disertaciones (3)	

Se considera oportuno incluir que, al realizar la búsqueda con el concepto “discurso docente” la mayoría de los resultados que se encuentran -sobre todo en *Google Scholar*, es decir, *Google Académico*- están enfocados al lenguaje del maestro y, por tanto, al discurso docente, pero prestando atención a estereotipos, atribuidos al género, por ejemplo. Es decir, se trata de estudios e investigaciones que se aproximan a la construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva y, por tanto, no relevantes para esta investigación.

**Tabla 10**

Búsqueda del concepto “estrategias discursivas de los docentes/ profesores” en distintas bases de datos

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LOS DOCENTES/ PROFESORES</b>		
<b>Dialnet</b>	299	Artículo de revista (146), Tesis (132), Artículo de libro (13), Libro (8)
<b>Google Scholar</b>	15.600 total	
	Pérez Costa, S., y Pavón Vázquez, V. (2019). Un estudio comparativo de las estrategias discursivas inglés-español utilizadas en la impartición de áreas no lingüísticas en un contexto AICLE. <i>CLIL: Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education</i> , 2(1), 43-53.  Tang, K.-S. (2020). <i>Discourse Strategies for Science Teaching and Learning: Research and Practice</i> (1st ed.). Routledge.  <a href="https://doi.org/10.4324/9780429352171">https://doi.org/10.4324/9780429352171</a>	
<b>Web of Science</b>	No records were found to match your filters	
<b>Almena</b>	1 total	Tesis doctoral

**Tabla 11***Búsqueda del concepto “discurso en el aula” en distintas bases de datos*

<b>DISCURSO EN EL AULA</b>		
<i>Dialnet</i>	2.718	Artículo de revista (1834), tesis (524), artículo de libro (291), libro (69)
<i>Google Scholar</i>	91.500 total	
	García-Fariña, A., Jiménez Jiménez, F. y Anguera, M. <sup>a</sup> . T. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. <i>Cuadernos de psicología del deporte</i> , 16(1), 171-182.	
<i>Web of Science</i>	<i>No records were found to match your filters</i>	
<i>Almena</i>	49 total	Libros (46), Otro (2), Recursos de texto (1)

Una vez recabados todos los aspectos meramente teóricos, se procede a realizar una búsqueda más específica con el fin de poder contrastar los hallazgos de nuestro trabajo con lo conocido hasta el momento. Es preciso poner en valor estos otros estudios para poder conocer lo previamente investigado por otros autores sobre el tema.

En primer lugar, se mencionan las investigaciones de Mercer (1997), cuyo estudio se centra en el proceso de comunicación en el contexto educativo y en el aula de clase. Así, analiza las conversaciones entre profesores y estudiantes o entre estudiantes que trabajan juntos.

Asimismo, Prados Gallardo y Cubero Pérez (2005) estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje como construcción conjunta de significados centrándose en el análisis del discurso educativo, aunque en la Universidad. Los resultados muestran las posibles relaciones entre la actividad que se dan en cada aula (entendido como un escenario) y los modos de discurso de las mismas.

Por otra parte, destacar el análisis observacional de García-Fariña et al. (2016) sobre el discurso docente del profesorado de Educación Física en formación a través de patrones comunicativos. La investigación se llevó a cabo en el primer ciclo de Educación Primaria y los resultados

revelan la aparición recurrente de un patrón comunicativo formado por la combinación de demandas de información (preguntas) con incorporación literal de las aportaciones del alumnado al discurso del profesor.

El estudio de Pérez Costa y Pavón Vázquez (2019) analiza las pautas de comunicación que se utilizan en español e inglés, como dos lenguas, durante la impartición de una misma materia en la última etapa de Educación Primaria, con el fin de identificar qué tipo de técnicas son las más comunes que se utilizan en el aula (para manipular y consolidar el conocimiento), además de cuáles son las diferencias que podemos encontrar en su uso en ambas lenguas.

Herranz Herranz (2019) estudia las interacciones que se producen dentro del aula durante una clase de matemáticas con alumnos de 1º y en otra clase de 6º de Educación Primaria a través de una investigación de carácter cualitativo. Los resultados muestran que los docentes podrían utilizar las estrategias de manera intuitiva, concluyendo con que si fueran conscientes podrían mejorar dichas estrategias y contribuir al desarrollo de la lengua oral en el alumnado y al aprendizaje de otras materias de una manera más significativa.

Finalmente, Tang (2020) analiza las estrategias del discurso y cómo pueden utilizarse para facilitar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en el aula, conectando la investigación con la práctica. Además, ofrece estrategias discursivas concretas, como métodos para establecer la actividad y la interacción en el aula o promulgar prácticas científicas, entre otras.

No obstante, todas las investigaciones aquí reseñadas demuestran que aún hay vacíos en nuestro campo de investigación sobre los que hay que seguir indagando. Es decir, indican que el objeto de estudio de la investigación requiere de otras investigaciones.

Uno de los huecos concretos que se encuentran es una investigación que estudie el uso de las diferentes estrategias discursivas en diferentes asignaturas que se imparten en Educación Primaria. Así, en este TFM se crea una taxonomía que permita la clasificación de éstas para su posterior análisis, pudiendo extraer resultados que permiten conocer logros y carencias del profesorado.

# CAPÍTULO III

Una vez realizada la búsqueda bibliográfica y revisado brevemente el estado de la cuestión, en este tercer capítulo procedemos a explicar la metodología empleada para el desarrollo de la presente investigación.

## 6. METODOLOGÍA

En primer lugar, se exponen brevemente los diferentes paradigmas empleados en la investigación de las Ciencias Sociales, seguido de una minuciosa justificación de la elección de uno de ellos. A continuación, se presenta el diseño de la investigación, además de las características y presentación del corpus analizado, junto a las técnicas de obtención de datos y a la taxonomía que se empleará para su análisis. Para finalizar, se detallan las cuestiones ético-metodológicas.

### 6.1. Paradigma en el que se basa el estudio

Antes de profundizar en la metodología seleccionada para este proyecto, es necesario dar respuesta a una pregunta clave en el estudio: ¿qué es un paradigma? Según González-Morales (2003) es la forma de ver el mundo; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y dar solución a los problemas que en ella se presentan.

La obra del filósofo de la ciencia Thomas Kuhn (1962) abrió una nueva perspectiva del conocimiento y popularizó dicho término, introduciendo el concepto de la influencia de los factores sociológicos y psicológicos al desarrollo de la ciencia. Actualmente se pueden diferenciar tres tipos de paradigmas de investigación en Ciencias Sociales, resumidos en la Tabla 12:

**Tabla 12**

*Resumen de los paradigmas de investigación en Ciencias Sociales*

<b>Paradigma técnico o positivista</b>	Está basado en el método científico, propio de las Ciencias Naturales, por lo que aplica su mismo método en la investigación, buscando la verdad en la realidad. Su lógica sigue un proceso lineal, en fases, que se inicia con la definición del problema a investigar, pasa a la revisión de la literatura y a la formulación de hipótesis hasta llegar al diseño, para proseguir en las operaciones de instrumentación, muestreo, recogida de información y análisis, concluyendo con los resultados y la revisión de hipótesis (Vallés, 1999). Además, tiene en cuenta los criterios de científicidad: 1) Validez interna, 2) Validez externa, 3) Fiabilidad, 4) Objetividad.
--	--

<b>Paradigma interpretativo</b>	Es el encargado de estudiar situaciones naturales en contextos reducidos y está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significado simbólicos (Valles-Martínez, 1999). La metodología que seguirá será preferentemente de carácter cualitativo, al importar más la significatividad y relevancia que la mera representatividad, tal y como indica Albert (2007); sirviéndose de técnicas e instrumentos cualitativos como diarios, entrevistas, informes, observación no sistemática, notas de campo, historias de vida o cuestionarios abiertos, entre otros.
<b>Paradigma socio-crítico</b>	Este paradigma reacciona contra el excesivo objetivismo y el carácter conservador del paradigma positivista, así como contra la propensión al subjetivismo del interpretativo (González, 2003). La investigación educativa un medio de reflexión y crítica que propone medidas repletas de juicios y valores, una forma de ética extrema, donde únicamente será posible mejorar la realidad si se tiene compromiso para la transformación, sirviéndose del conocimiento histórico para lograr una conciencia verdadera.

Nota: elaboración propia

El que más se adapta a la presente investigación es el paradigma interpretativo, también llamado cualitativo, fenomenológico, naturalista o humanista; pues tal y como afirma Krause (1995), se trata de un paradigma que concibe una realidad dependiente de los significados que las personas le atribuyen. Su objetivo principal es describir y comprender la realidad para comprenderla y poder mejorarla, no la experimentalidad ni el control. Es decir, durante el proceso no se controlan ni operativizan variables, ni tampoco se utilizan muestras representativas en búsqueda de generalización.

A lo largo de esta investigación pretendemos realizar acciones de comprensión, significación y acción, buscando descubrir y analizar el uso de unas estrategias discursivas u otras con el fin de comprenderlas. Además, Vallés-Martínez (1999) afirma que este diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación, tal y como se demuestra a lo largo de estas páginas.

Para su desarrollo se apuesta por una metodología cualitativa, que se detalla a continuación.

## **6.2. Diseño de la investigación**

La investigación se ha llevado a cabo a través de un estudio de casos múltiple, que nos permite reflexionar e interpretar la realidad del discurso de diferentes docentes a través de aproximaciones a los datos. Frente al diseño de caso único, se considera que el diseño de caso múltiple es más robusto al basarse en la replicación (Yin, 1984), que es la capacidad para contrastar y contestar las respuestas que se obtienen en cada caso que se esté analizando.

El Estudio de Caso Múltiple es una metodología cualitativa de investigación que se caracteriza por centrarse en procesos de búsqueda, indagación y análisis sistemático de



uno o más casos. Por caso se entiende aquella circunstancia única que tiene interés para ser investigada. En esta investigación se nombra como caso a cada una de las situaciones en clase, de asignaturas de carácter no lingüístico, de donde se obtienen los datos para el posterior análisis. (Labrador, 2023; párr. III)

Siguiendo a este autor, se afirma que este diseño se ajusta a los objetivos de nuestra investigación debido a que:

- Es particularista, pues se centra en el estudio de situaciones únicas y concretas que desarrollan en el momento de la investigación.
- Es descriptiva, al obtener una descripción exhaustiva y cualitativa de los casos estudiados, realizados a partir de las proposiciones teóricas que constituyen la guía para una correcta recolección de datos y su posterior análisis.
- Es heurística, debido a que se puedan explorar las diferentes características a estudiar en dos entornos similares de cara a poder triangular (Giunti, 2018) los datos y tener una validación más precisa. Los métodos usados serán eminentemente cualitativos, aunque también se realizarán algunos cuantitativos para obtener datos estadísticos.
- Es inductiva, partiendo del estudio de más de un caso se llegará a la elaboración de nuevas relaciones. Tener más de dos casos es suficiente para “generalizar a proposiciones teóricas y no a poblaciones o universos”.

De este modo, el Estudio de Caso Múltiple no representa una muestra y, por lo tanto, “el objetivo como investigadora no es únicamente expandir y generalizar teorías (generalización analítica) ni enumerar frecuencias (generalización estadística)” (Yin, 1984).

### **6.3. Técnicas de obtención y recogida de datos**

Para llevar a cabo la investigación se han puesto en práctica diferentes técnicas de recogida de datos, que han permitido obtener una visión completa tanto del proceso de elaboración como el resultado del mismo.

En primer lugar y para contactar con posibles sujetos-participantes, se elaboró una solicitud de acceso al campo de investigación (en este caso, las aulas de Educación Primaria), que fue enviada por correo electrónico a la dirección de algunos centros, así como compartida a través de la aplicación de WhatsApp con contactos conocidos que ejercen actualmente como docentes. Se puede ver en el Anexo I.

Por ello, la única técnica de obtención y recogida de datos son las grabaciones de audio, que permiten la posterior transcripción, recogida en el Anexo II. En la Tabla 13 se reúnen los datos,

incluyendo el nombre de cada una de las transcripciones, acompañado de la duración del audio y del número total de palabras de las mismas.

**Tabla 13**

*Corpus de datos*

Nombre de la transcripción	Duración del audio	N.º de palabras	Nombre de la transcripción	Duración del audio	N.º de palabras
1.A	23:23	965	3.B	07:28	608
2.A	37:53	861	4.A	01:39	-----
2.B	44:59	1118	4.B	01:04	78
2.C	24:19	1264	5.A	28:06	1321
2.D	58:38	1788	5.B	07:32	-----
2.E	43:50	1005	6.A	28:52	1044
3.A	08:48	633			

Nota: elaboración propia

A pesar de que en la actualidad existen varios programas informáticos que facilitan el trabajo, las transcripciones se han realizado manualmente con el fin de ir prestando más atención a los datos y observando matices que en una transcripción automatizada podrían no ser apreciados por la investigadora.

Tanto las grabaciones como las transcripciones convierten la realidad en material documental, pero hay que tener en cuenta que, según Sánchez-Gómez y Revuelta-Domínguez (2005), pueden conllevar una versión diferente de los acontecimientos, por ejemplo. Por ello y siguiendo a López-Noguero (2002), es importante tener en cuenta que:

El documento escrito, como fuente de observaciones sociales, tiene carácter secundario ya que no ofrece los mismos fenómenos sociales que han tenido lugar, sino el resultado de la percepción e interpretación de ellos por el escritor, que siempre es parcial e incompleta. (p.171).

Esto se comentará más adelante en el quinto capítulo, concretamente en limitaciones de nuestra investigación.

## 6.4. Características y presentación del corpus analizado

A continuación, se presenta el corpus del trabajo junto con los criterios que las grabaciones de audio debían de cumplir para poder incluirlos y, posteriormente, analizarlos. Se seleccionan en base a:

- Audios grabados en clases de Educación Primaria.
- Diferentes asignaturas de carácter no lingüístico.
- Centros públicos y docentes interinos y/o funcionarios con plaza.

Así, el corpus del estudio está compuesto por un total de 11 audios de cinco maestras y un maestro en activo. La Tabla 14 recoge los datos, incluyendo las materias, el curso, así como la duración del audio o el número de palabras, entre otras.

**Tabla 14**

*Corpus de datos en detalle*

DOCENTES	Cursos de experiencia docente	MATERIAS	CURSO	Nombre de la transcripción	DURACIÓN AUDIO	N.º de palabras	N.º de estudiantes en clase
Maestra 1	1	Educación Física	6º Educación Primaria	1.A	23:23	965	21
Maestra 2	1	Ciencias Sociales	2ºA Educación Primaria	2.A	37:53	861	24
			2ºB Educación Primaria	2.B	44:59	1118	22
		Matemáticas	2ºA Educación Primaria	2.C	24:19	1264	24
			2ºB Educación Primaria	2.D	58:38	1788	22
		Valores	1º Educación Primaria	2.E	43:50	1005	4

Maestra 3	1	Matemáticas	6º Educación Primaria	3.A	08:48	633	18
		Música	3º, 4º y 5º Educación Primaria (C.R.A.)	3.B	07:28	608	10
Maestra 4	-----	Lengua	6º Educación Primaria	4.A	01:39	-----	-----
		Ciencias Sociales	6º Educación Primaria	4.B	01:04	78	-----
Maestra 5	13	Educación Artística: Plástica	2ºA Educación Primaria	5.A	28:06	1321	19
		Art	2ºB Educación Primaria	5.B	07:32	-----	-----
Maestro 6	15	Educación Física	4º Educación Primaria	6.A	28:52	1044	17

Finalmente, se eliminan los datos de la maestra 4 debido a que son audios con una duración inferior a cinco minutos y, además, uno de ellos se graba en el área de Lengua. Junto a ambos, se suprime también uno de los audios de la maestra 5, quien graba una clase de Educación Artística y Visual pero en inglés (*Arts*), porque el centro es un centro bilingüe.

### 6.5. Taxonomía para el análisis de los datos

Con el fin de proporcionar una información de calidad para poder comprender de forma profunda la complejidad del objeto de estudio, se analizan los datos recogidos. Así, tal como se ha explicado en el apartado 4.3. de la Fundamentación Teórica (según Castellá et al., 2007) diferenciamos entre estrategias discursivas de:

1. Relación social en el aula
2. Estrategias discursivas de construcción de conocimiento

Para analizar las primeras se utilizará la clasificación de Castellá et al. (2007), mientras que, para analizar las segundas de ellas, se recurrirá a la clasificación de Tough (1979). Ambas clasificaciones se han estudiado minuciosamente en el marco teórico.

No obstante, resulta oportuno añadir que a las primeras, las de relación social en el aula, se han añadido otras dos categorías nuevas. Además, se incluyen dos columnas en el lado derecho que dejan espacio para los ejemplos e indica la cantidad de cada tipo de estrategia, siguiendo la estructura propuesta en el tercer capítulo.

De este modo, se presenta la Tabla 15, como nuestro principal instrumento para analizar los datos recogidos:

**Tabla 15**

*Instrumento principal para el análisis de los datos*

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACION SOCIAL EN EL AULA	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		
		Mostrar una actitud autocrítica		
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad		
		Establecer complicidad con los estudiantes		
	OTRAS	Control de aula		
		Instrucciones		
TOTAL				

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación			
	De facilitación	Completivas		
		De focalización		
		De comprobación		
	Informativas			
	De apoyo			
	De finalización			
TOTAL				

En el Anexo III se encuentran las tablas con los datos, completadas con el análisis de cada una de las transcripciones (ver Anexo II), correspondiente a cada docente. Es decir, hay un total de diez tablas al completo, pertenecientes a los cinco docentes y a sus diferentes situaciones.

## **6.6. Cuestiones ético-metodológicas**

Cuando se realiza cualquier tipo de investigación debemos tener muy en cuenta las consideraciones éticas pues, a pesar de que con frecuencia se les da escasa importancia, se encuentran a lo largo de todo el proceso de investigación (Wood y Smith, 2018).

Centrándonos en la investigación en educación, la que cobra gran relevancia en nuestro ámbito, es en la que se encuentran implicados sujetos humanos como docentes, menores y/o sus familias. Por ello, hemos de ser conscientes de que se debe velar por el respeto de los derechos y deberes, tanto de los sujetos como de los investigadores. Así, debemos señalar que durante el desarrollo de la presente investigación se han tenido en cuenta los principios básicos que Wood y Smith (2018) nos ofrecen para llevar a cabo una investigación ética. Tomándolas como consideraciones, destacamos los criterios éticos y los criterios metodológicos.

### *6.6.1. Criterios éticos*

Según Valles-Martínez (1999) los códigos éticos establecidos en los estudios tradicionales adquieren un carácter diferente en las manos de los investigadores constructivistas, trascendiendo los estándares habituales para apuntar a otras consideraciones éticas. Por ello, en nuestra investigación hemos tenido en cuenta:

- Consentimiento de los participantes. Los participantes tienen el pleno derecho a conocer el objetivo de la investigación, así como el modo en que van a estar implicados en el trabajo, además del fin para el que serán empleados los datos recabados. Por ello, al inicio de la investigación se presenta la solicitud de acceso al campo (ver Anexo I).
- Anonimato. De acuerdo con este principio, en la investigación no aparecen datos personales o descriptivos que permitan la identificación de los docentes participantes. Con el anonimato, se evita que cualquier información pueda tener repercusiones negativas sobre los mismos y es por ello que no se incluyen detalles sobre sus personas.
- La honestidad en la información proporcionada a los participantes. Toda la información recogida, con los instrumentos diseñados para ello, ha sido reflejada tal y como es: de forma transparente y clara.

### 6.6.2. *Criterios metodológicos*

Con el fin de analizar los rasgos de rigor, es necesario relacionarlos con los cuatro aspectos clave requeridos para poder considerarlo científico, riguroso y válido, que son el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad, según Guba y Lincoln (1985). En este apartado se justifica cómo se sigue en esta investigación.

- Credibilidad. Valles-Martínez (2005) afirma que se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos, es decir, la recogida de datos reales a través de las grabaciones de audio y posteriormente sus transcripciones.
- Transferibilidad. A pesar de no poder aplicar la investigación en un contexto diferente, entendiendo que es difícil generalizar debido a su carácter social (fenómenos en un momento y en un lugar determinado), sí se pueden establecer semejanzas y diferencias con otros estudios en contextos similares.
- Dependencia. Es el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Esto se observa claramente en el apartado de la discusión, en el cuarto capítulo.
- Confirmabilidad. Según Castillo y Vázquez (2003) este criterio se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y también para otras personas que han experimentado (o estado en contacto) con el fenómeno investigado, lo que en este trabajo se hace posible a través de las transcripciones del Anexo II.

# CAPÍTULO IV

Mendoza (2003) reclama que las investigaciones sobre el discurso docente -en cualquier área del currículo- pueden tener un carácter práctico para proveer de recursos y propuestas prácticas innovadoras. De este modo, en este cuarto capítulo se presentan los resultados junto a un análisis descriptivo y un análisis comparativo, además de la discusión en relación con estudios similares.

## 7. RESULTADOS

Este apartado muestra los resultados obtenidos del análisis de las transcripciones del discurso de los docentes. La Tabla 16 muestra un resumen de la cantidad de veces que los docentes han empleado las diferentes estrategias discursivas, clasificándolas por tipos. Hay que tener en cuenta que únicamente se dispone de un audio de los sujetos 1, 4 y 5, mientras que la maestra 2 nos proporcionó una gran diversidad de datos, junto a la maestra 3 de la que se recogen dos audios, por lo tanto mayor tiempo y, en consecuencia, mayor número de palabras (Ver Tabla 13, descripción del corpus).

Así, cada fila es un tipo de estrategia, mientras que cada columna hace referencia a una transcripción completa. Para esclarecer los datos que aparecen en la tabla, es oportuno añadir que:

- La letra M, se refiere a las maestras o al maestro. Va acompañado de un número, el que les hemos asignado para identificarles. Así, queda: M1 (maestra 1); M2 (maestra 2); M3 (maestra 3); M5 (maestra 5); M6 (maestro 6).
- La letra T es relativa a las transcripciones. Va acompañada de un número, que será correspondiente a la maestra o al maestro al que pertenezca. También va seguida de un número, que hace referencia a cada una de las situaciones. Por ejemplo: T.2B (transcripción B de la maestra 2); T.5A (transcripción A de la maestra 5).

**Tabla 16**

*Cantidad de estrategias empleadas*

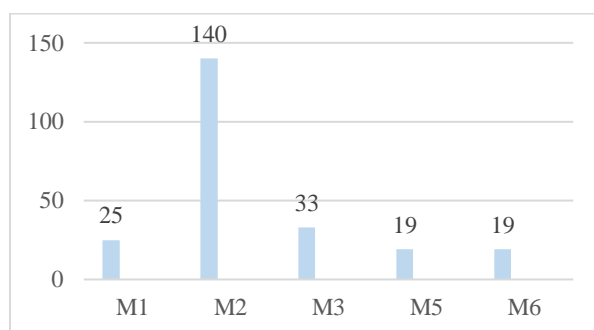


DOCENTES		M1	M2					M3		M5	M6
ESTRATEGIAS	TRANSCRIPCIONES	T.1A	T.2A	T.2B	T.2C	T.2D	T.2E	T.3A	T.3B	T.5A	T.6A
Explicitar la autoridad		0	3	3	0	0	0	0	0	0	1
Mostrar una actitud autocrítica		4	3	0	1	2	3	1	0	0	0
Atenuar los aspectos negativos de la autoridad		2	2	2	3	1	0	0	2	1	1
Establecer complicidad con los estudiantes		3	4	7	3	9	5	5	3	6	2
<b>TOTAL</b>		<b>9</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
			<b>51</b>					<b>11</b>			
Control de aula		5	2	6	4	5	3	0	3	0	3
Instrucciones		0	3	3	1	6	1	1	0	3	2
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
			<b>34</b>					<b>4</b>			
De orientación		2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
De facilitación		4	4	3	3	5	5	4	3	1	4
Informativas		2	1	2	2	1	3	2	1	1	2
De apoyo		3	1	3	3	9	2	5	1	6	3
De finalización		0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
			<b>55</b>					<b>18</b>			
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>140</b>					<b>33</b>		<b>19</b>	<b>19</b>

Los siguientes gráficos de barras derivan en la tabla y permiten apreciar la cantidad de veces total que cada docente ha empleado una determinada estrategia (Figura 2) y también el número total de veces que cada docente ha utilizado un tipo de estrategia (Figura 3). Además, los colores de las barras coinciden con los de la tabla del instrumento de análisis.

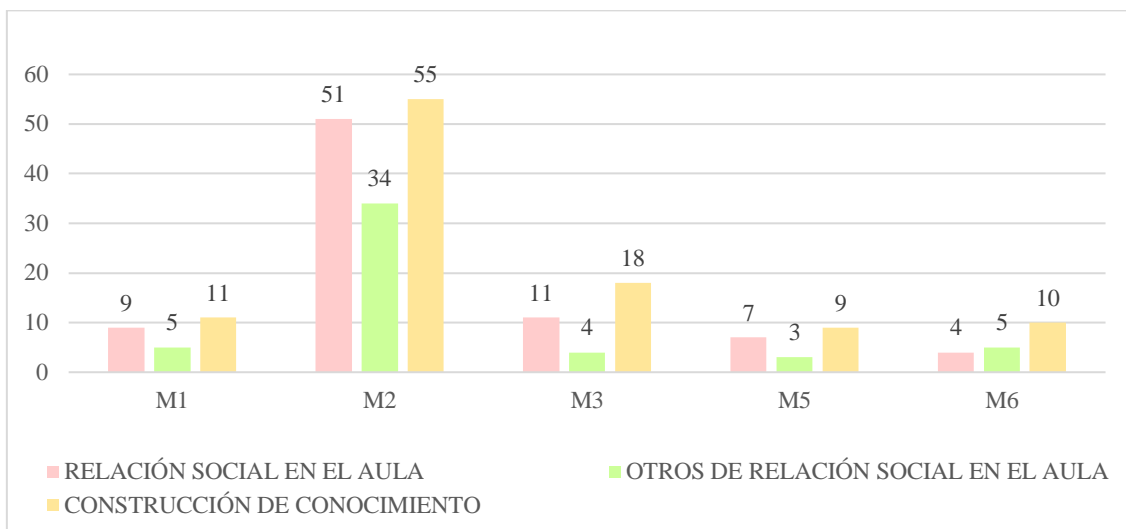
**Figura 2**

*Número total de estrategias discursivas empleadas por cada docente*



**Figura 3**

Número total de estrategias discursivas empleadas por cada docente clasificadas por tipos



Una vez presentada esta panorámica con las frecuencias de los resultados, se muestran los datos en sí mismos. Las tablas completas están en el Anexo III, pero a continuación se adjunta la clasificación del discurso docente de la transcripción 2B como ejemplo.

**Tabla 17**

Clasificación de la transcripción 2B

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
<b>RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad	<i>Y me avisáis, ¿eh? Antes de pegar nada. ¿Qué os estoy diciendo? Si no te dejan las pinturas, no las cojas. Luego voy a hablar con mamá.</i>	3
		Mostrar una actitud autocrítica		0
	Estrategias para respetar y valorar	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>Quiero el suelo recogido. Aunque no sean tuyos, recogemos. A reciclar.</i>	2

	la imagen de los estudiantes	Establecer complicidad con los estudiantes	<p><i>A tu sitio, majo. Majito.</i></p> <p><i>Ponte bien, porfa.</i></p> <p><i>Pinta bien, corazón</i></p> <p><i>Fíjate y hazlo tú solito que ya eres mayor</i></p> <p><i>Oye, pero si esto te lo he hecho yo... ¿Cómo va a estar, majo?</i></p> <p><i>Sí, qué listo eres, majo.</i></p> <p><i>Tienes más morro... que espalda.</i></p>	7
	Control de aula		<p><i>Se quedan los lápices congelados.</i></p> <p><i>Lápices congelados. Todo el mundo mira a la pizarra.</i></p> <p><i>Si estáis con este volumen, genial. Más no, porque molestamos.</i></p> <p><i>luego te quejas y tú también enredas.</i></p> <p><i>Se comparte con los de nuestro grupo. Porque si no nos revolucionamos.</i></p> <p><i>Si no os ponéis de acuerdo, vais atrás los dos.</i></p>	6
	Instrucciones		<p><i>Cuando recorte eso, me fijo en la pizarra y veo dónde se pone cada cosa.</i></p> <p><i>Pinta bien las cosas. Cada cosa de un color: esto de un color, esto de otro color... Colores o cosas diferentes.</i></p> <p><i>Los niños que hayan pegado ya las palabras van a pegar la Tierra, la troposfera y las nubes. Tierra, troposfera y nubes.</i></p>	3
TOTAL				21
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación		<i>No, primero va la tierra. Cortamos la Tierra y la ponemos al principio.</i>	1
	De facilitación	Completivas	<p><i>Ahora la siguiente capa que es la estratosfera, con el avión.</i></p> <p><i>Mesosfera es... ¡el meteorito!</i></p>	2
		De focalización		

		De comprobación	<i>Por ejemplo: las nubecitas se ponen en la troposfera, ¿cuál es la troposfera?</i>	1
		Informativas	<i>La primera de la atmósfera. Entonces será la más pequeña. La exosfera es la última.</i>	2
		De apoyo	<i>Sí, muy bien. Venga. Vale, sí. Mola un montonaaaaazo.</i>	3
		De finalización	<i>A ver, los niños que tengan cosas recortadas que las peguen porque tienen un minuto. Niños, que no les quede nada por recortar, que no recorten ya más. Que no recorten. Quieto, quieto. Tijeras quietas. No se recorta nada ya. Y va al casillero.</i>	1
TOTAL				10

No obstante, se han reunido algunos ejemplos (ver Tabla 18) de cada tipo de estrategias discursivas en cada una de las transcripciones:

**Tabla 18**

*Ejemplos de los datos*

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACION SOCIAL EN EL AULA	Explicitar la autoridad	<i>Estoy hablando yo (M2) Vale, no tocamos la flauta sino lo dice la profesora. (M3)</i>
	Mostrar una actitud autocrítica	<i>Ay, ¿sois el trío? Perdonadme. (M1) ¿Qué iba a hacer yo? Eh, eh... (M2)</i>
	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>¿Necesitas cambiarte de sitio? Vale. (M5) Si digo tu nombre te pones el pie y si no pues te quedas sentado, como todos los días. (M6)</i>
	Establecer complicidad con los estudiantes	<i>¡tramosillas! (M1) Fíjate y hazlo tú solito que ya eres mayor; Parlanchinas, que sois. (M2) Salimos con las flautas a la verbena ¿sí o no? (M3) Últimos supervivientes, vaya tres. (M6)</i>
	Control de aula	<i>5, 4, 3, 2, 1... (M1) 3,2,1... Vale; Se quedan los lápices congelados. (M2) Stop, paramos. (M6)</i>
	Instrucciones	<i>Los niños que hayan pegado ya las palabras van a pegar la Tierra, la troposfera y las nubes. Tierra, troposfera y nubes. (M2)</i>

		<i>Venga, vamos a hacer una escalera. De la escalera para abajo... (M3)</i>	
		<i>Vale, os voy a dar un sobre para que cuando vayáis recortando las figuras geométricas las guardéis y no se pierdan. (M5)</i>	
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	De orientación	<i>Nos quedamos haciendo la ficha de las formas geométricas, vale. (M5)</i>	
	De facilitación	Completivas	<i>¿Y quién tiene que tener más prisa? ¿El que va ganando o el que va perdiendo? (M6)</i>
		De focalización	<i>A ver, ¿tú a quién crees que se lo tienes que dar en diagonal? (M1)</i> <i>O sea, el círculo un círculo, el cuadrado un cuadrado, el rectángulo un rectángulo... (M5)</i>
		De comprobación	<i>Y para tocar la flauta y que suene bien, ¿los dedos tienen que estar...? (M3)</i> <i>Cuando vas perdiendo tienes que arriesgar y cuando vas ganando tienes que mantener el resultado... ¿no? (M6)</i>
	Informativas	<i>Así que en los deportes no se elimina a la gente. (M1)</i> <i>Tapamos bien los agujeros porque sino no suena afinada. (M3)</i>	
	De apoyo	<i>¡Qué buena esa! ¡Guauuu! (M1)</i> <i>Eso es, muy bien. (M2)</i> <i>No, tú no eres mala. Necesitas ayuda porque te cuesta un poquito más, pero mala no eres; Excellent (M5)</i> <i>¡Vaya jugada! (M6)</i>	
	De finalización	<i>¿Sabéis lo que pasa? Que queda muy poquito de clase ya... Dos minutines. El próximo día pongo uno que os haya gustado, venga. (M2)</i>	

## 8. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente apartado se detalla la frecuencia de los tipos de estrategias utilizadas por los docentes. Además, se realiza una comparación entre diferentes parámetros de los datos y se discuten los resultados, teniendo como referencia otros estudios.

### 8.1. Frecuencia de los tipos de estrategias

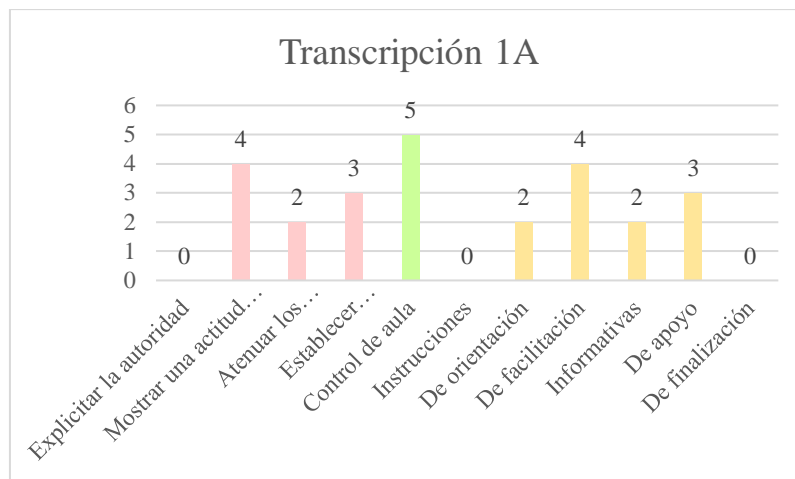
A continuación, se presentan varios gráficos de barras que permiten observar únicamente la frecuencia con la que cada docente utiliza los diferentes tipos de estrategias.

### 8.1.1. Maestra 1

En la Figura 4 se observa que hay un total de 14 estrategias discursivas de relación social en el aula, mientras que de construcción de conocimiento hay 11. La estrategia más repetida es la de control del aula (ej.: 5, 4, 3, 2, 1...; *paramos, paramos*) seguida por la de mostrar una actitud autocrítica (ej.: *perdón; Ay, ¿sois el trío? Perdonadme*) y de facilitación (ej.: *A ver, ¿tú a quién crees que se lo tienes que dar en diagonal?*). Sin embargo, hay tres tipos de estrategias (explicitar la autoridad, instrucciones y de finalización) de las que no se encuentra ningún ejemplo en esta muestra.

**Figura 4**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 1 en Educación Física con 6º*



### 8.1.2. Maestra 2

Por otro lado, la maestra 2 utiliza un total de 85 estrategias discursivas de relación social en el aula y 55 de construcción de conocimiento.

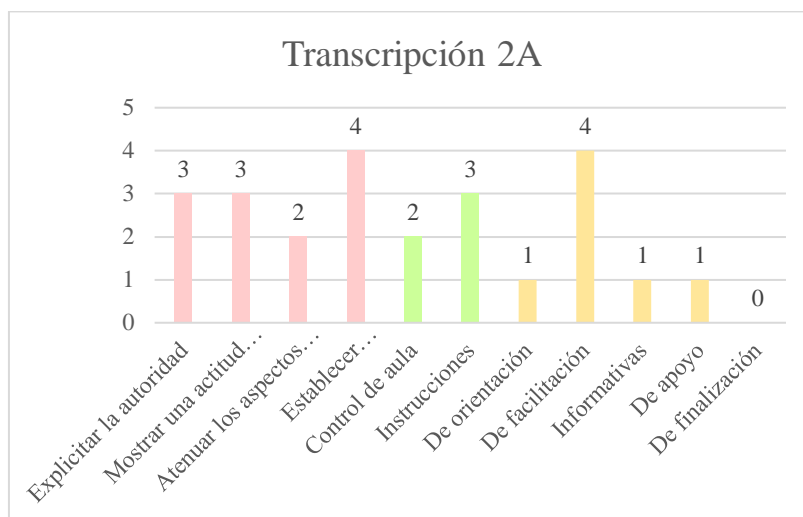
El uso de estrategias discursivas de relación social podría reflejar su compromiso para fomentar un ambiente de colaboración, respeto y participación activa entre los estudiantes. Es decir, ella promueve la construcción de relaciones positivas entre iguales, lo que contribuye a un clima de aula favorable para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Por otro lado, el uso de estrategias discursivas de construcción de conocimiento se centra en el enfoque pedagógico, o sea, en cómo la maestra 2 involucra al grupo para obtener un aprendizaje significativo.

En el contexto que recoge la Figura 5 se observa que las estrategias que más utiliza la maestra 2 son las de establecer complicidad con los estudiantes y de facilitación, seguidas de explicitar la autoridad (ej.: *Dame la botella. Que ya es el tercer día que te lo digo. Ya en mi clase no vas a beber agua*), atenuar los aspectos negativos de la autoridad e instrucciones.

**Figura 5**

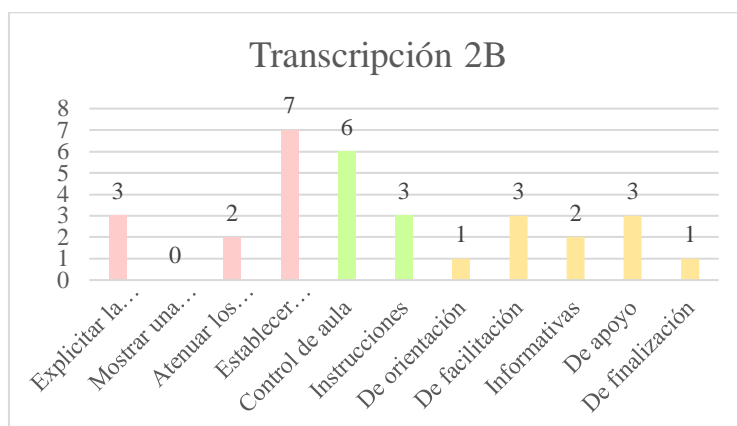
*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Ciencias Sociales con 2º*



En la Figura 6, las estrategias discursivas que más se repiten son de relación social en el aula. Concretamente, establecer complicidad con los estudiantes (ej.: *A tu sitio, majo, majito*) y control del aula (ej.: *Si estáis con este volumen, genial. Más no, porque molestamos*). No hay ningún ejemplo sobre mostrar una actitud autocrítica, mientras que ahora sí que se encuentran estrategias de orientación y otra de facilitación.

**Figura 6**

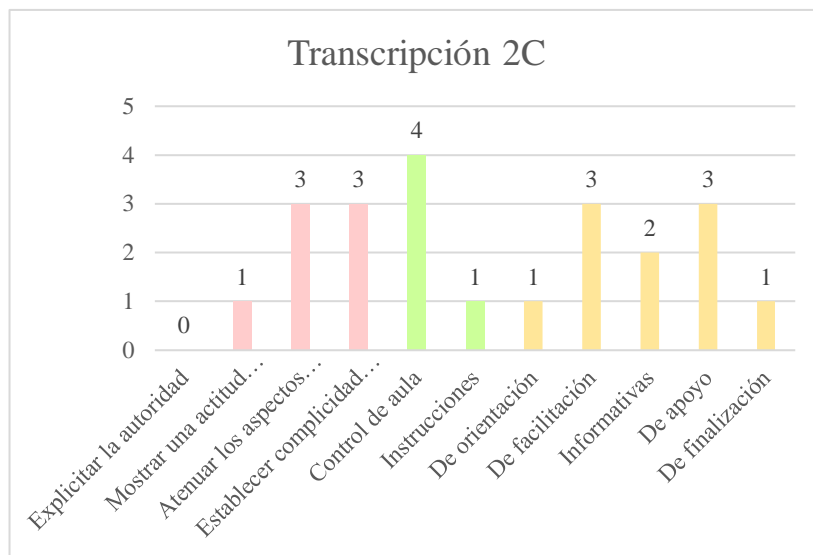
*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Ciencias Sociales con 2º*



Nuevamente, la estrategia discursiva a la que la maestra 2 recurre con más frecuencia es control de aula, dentro de la relación social en el aula, tal y como se observa en la siguiente figura, la Figura 7. Aunque no hay diferencia significativa con el resto, ya que hay algunas que la siguen como atenuar los aspectos negativos de la autoridad (ej.: *Que sino quito pegatina...*), establecer complicidad con los estudiantes (ej.: *Si este ha estado chulo, tengo uno que os va a encantar*), de facilitación (ej.: *Voy al 2. Y digo 2 por ... busco el 2 aquí. 5. El 5 lo busco aquí. Entonces, ¿cuánto es?*) o apoyo.

**Figura 7**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Matemáticas con 2º*

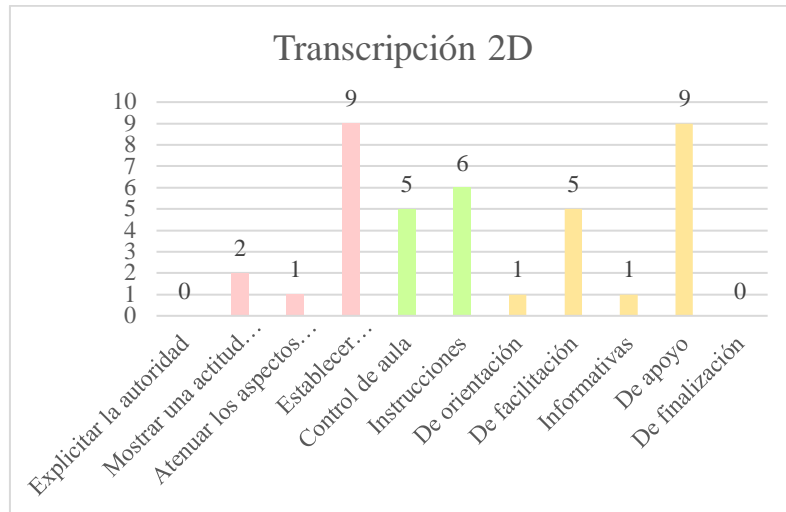


La Figura 8 permite observar que hay dos estrategias discursivas que tienen más presencia que el resto, que son la de establecer complicidad con los estudiantes y la de apoyo, seguida por la de instrucciones (ej.: *Sacamos los troqueladitos de las tablas de multiplicar*), control de aula y de facilitación. Por el contrario, solamente hay una de atenuar los aspectos negativos de la autoridad, de orientación e informativa (ej.: *Troquelar es como recortar*); siendo ninguna para explicitar la autoridad ni de finalización.

**Figura 8**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Matemáticas con 2º*

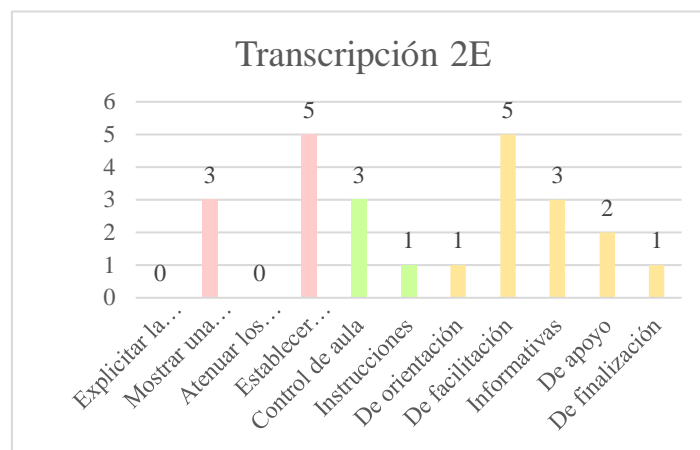




La Figura 9 muestra que establecer complicidad con los estudiantes y de facilitación son las más recurrentes en este caso. Son seguidas por mostrar una actitud autocrítica (ej.: *Que hay que preguntar dónde están porque no tengo ni idea*), control de aula e informativas, además de apoyo. Sin embargo, de explicitar la autoridad y atenuar los aspectos negativos de la autoridad no hay ningún ejemplo.

**Figura 9**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en Valores con 1º*



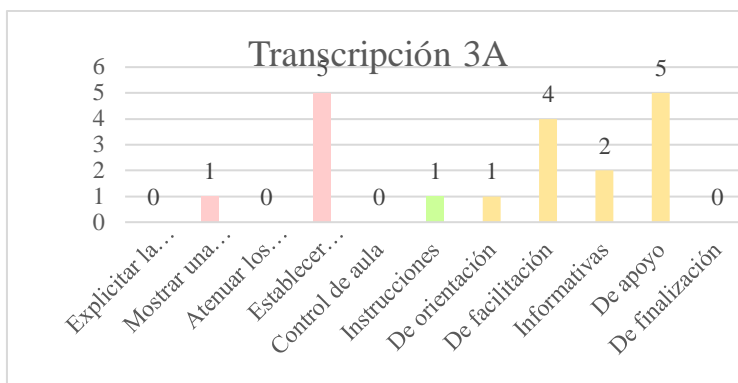
### 8.1.3. Maestra 3

Para analizar los datos de la maestra 3, se han realizado dos gráficos, uno para cada una de sus situaciones. En la Figura 10 se observa que establecer complicidad con los estudiantes (ej.: *¡Ay dios mío! Llamad a la ambulancia que me está dando algo...*) y de apoyo son las estrategias

discursivas más recurrentes. Por el contrario, no utiliza en ningún momento la de explicitar la autoridad, atenuar los aspectos negativos de la autoridad, control de aula y de finalización.

**Figura 10**

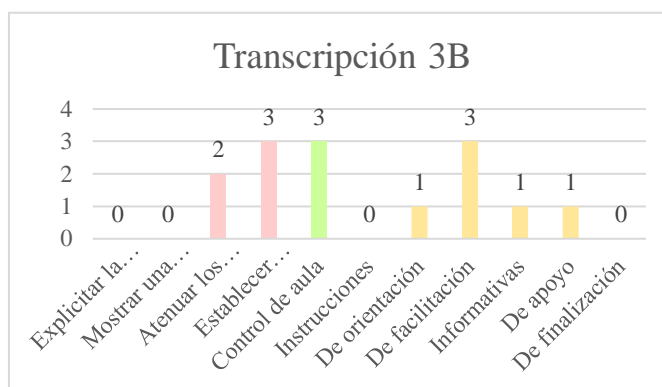
*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 3 en Matemáticas con 6º*



De modo similar, en la Figura 11 también la estrategia discursiva de complicidad con los estudiantes es la que más utiliza (ej.: *salimos con las flautas a la verbena ¿sí o no?*), seguida de control de aula y de facilitación (ej.: *Emmm, vale. Y luego, ¿la flauta cómo tiene que estar? ¿cómo si tuviésemos un biberón?*). Tampoco utiliza en ningún momento la de explicitar la autoridad ni de finalización, a las que se suman la de mostrar una actitud autocrítica e instrucciones.

**Figura 11**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 3 en Música con 3º, 4º y 5º*



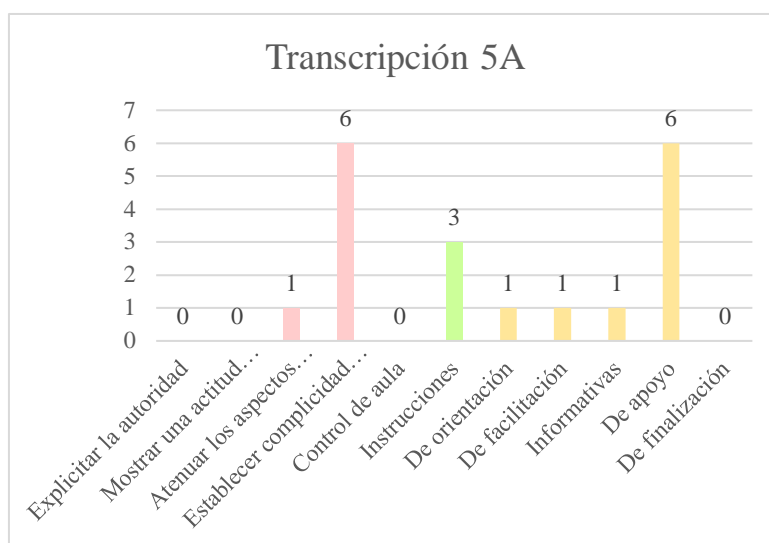
#### 8.1.4. Maestra 5

La Figura 12 reúne las estrategias utilizadas por la maestra 5. Las dos más recurrentes son la de establecer complicidad con los estudiantes (ej.: *Me encanta que digas que lo más difícil es lo*

más fácil, lo hace súper sencillo) y de apoyo, seguida de la de instrucciones. Apenas hay cantidad de las estrategias de atenuar los aspectos negativos de la autoridad, así como de orientación, facilitación e informativas. No hay ninguna de explicitar la autoridad (ej.: *¿Necesitas cambiarte de sitio? Sí. Vale. Pues...*), mostrar una actitud autocrítica, control de aula ni de finalización.

**Figura 12**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 5 en Educación Plástica con 2º*

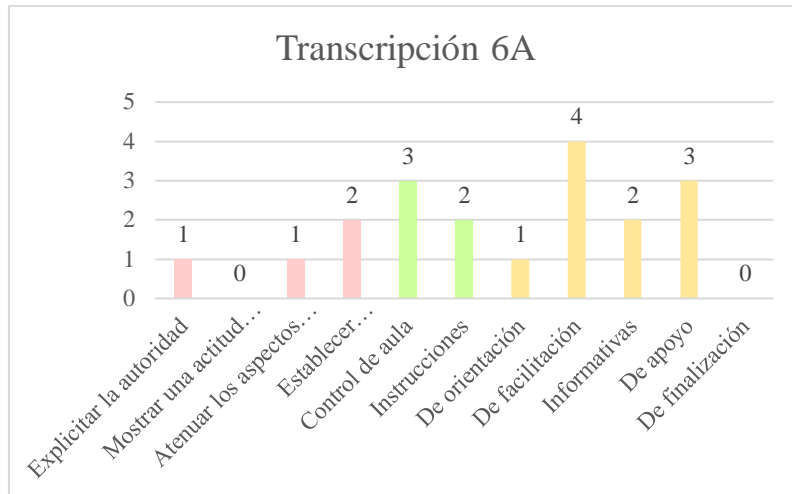


### 8.1.5. Maestro 6

Finalmente, en la Figura 13 se observa la variedad de estrategias utilizadas por el maestro 6. No hay diferencias muy significativas, aunque las de facilitación (ej.: *¿Y quién tiene que tener más prisa? ¿El que va ganando o el que va perdiendo?*) encabezan el gráfico, seguidas de las de control de aula y de apoyo (ej.: *¡Vaya jugada!*). No se encuentra ninguna de mostrar una actitud autocrítica ni de finalización.

**Figura 13**

*Resumen de las estrategias utilizadas por el maestro 6 en Educación Física con 4º*



Una vez presentados los resultados obtenidos, el siguiente apartado ya se dedica al análisis de estos resultados.

## 8.2. Análisis comparativo de los resultados

Para dar comienzo a este apartado y en líneas generales, considero que es interesante ofrecer una panorámica general de algunos aspectos de los resultados muy evidente, como, por ejemplo:

- En la mayoría de las transcripciones escasean las estrategias discursivas de finalización, lo que podría deberse a que los audios no son de clases grabadas al completo, por lo que se terminan antes de acabar la misma.
- La estrategia discursiva más repetida en todos los docentes y en todas las asignaturas es la de control de aula, categoría añadida como estrategia discursiva de relación social en el aula.
- Es muy interesante observar la diversidad de formas de llevar a cabo diferentes estrategias discursivas, es decir, la variedad.

Esté análisis comparativo, a diferencia del anterior, realiza contrasta los diferentes parámetros en relación con el objeto de estudio, intentando reflexionar sobre los motivos por los que las maestras han recurrido un mayor número de veces a una estrategia u otra. El análisis se realiza a través de los siguientes apartados.

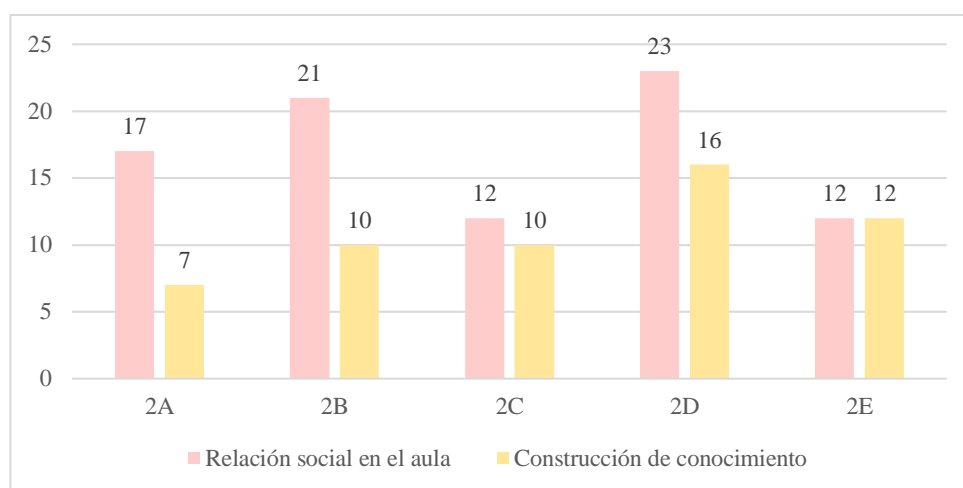
### 8.2.1. Comparación de la misma maestra en distintas asignaturas y distintos cursos

En este apartado ponemos la atención en la maestra 2 principalmente, al ser de la que más datos tenemos en diferentes situaciones.

Se observa que las estrategias discursivas que utiliza esta maestra, en todas sus clases, son de relación social en el aula. Este predominio podría deberse a su escasa experiencia como maestra, aspecto que se comentará más adelante.

**Figura 14**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en diferentes clases*

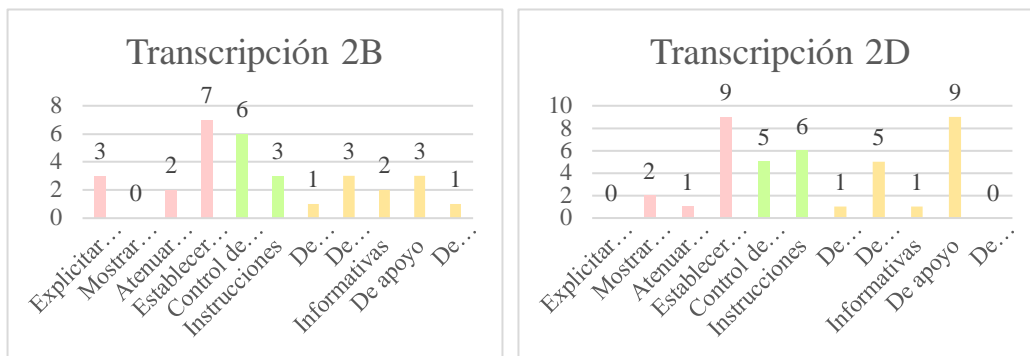


Además, si ponemos atención en las situaciones 2B y 2D (ver Figura 15), que son con el mismo grupo de alumnos, se puede afirmar que ella usa estrategias similares durante ambas sesiones, resaltando la de establecer complicidad con los estudiantes (ej.: *Oye, pero si esto te lo he hecho yo...¿Cómo va a estar, majo?*; *Acuda a recepción también*) y control de aula (ej.: *Se comparte con los de nuestro grupo. Porque si no nos revolucionamos; Oye, si hacemos lo de tapa tapita y no nos callamos no sirve de nada, eh*).

Este resultado podría estar relacionado con ganarse la confianza de los estudiantes, así como establecer un clima de aula positivo.

**Figura 15**

*Resumen de las estrategias utilizadas por la maestra 2 en dos contextos diferentes*

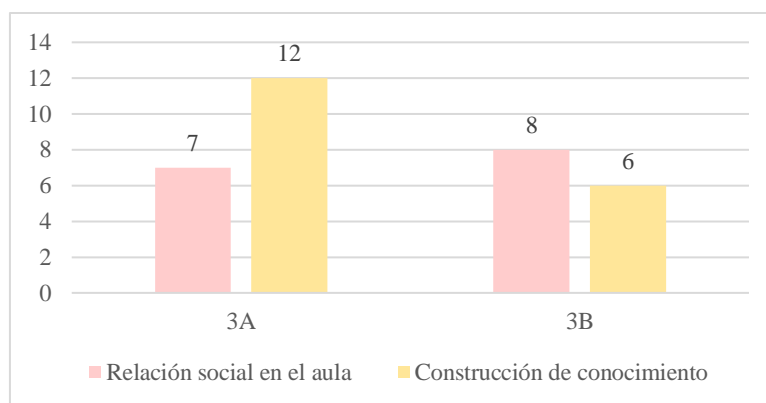


Por otro lado, la maestra 3, analizada también en dos situaciones, recurre a la estrategia discursiva de establecer complicidad con los estudiantes en ambas, a pesar del poco tiempo que hay. Igualmente, utiliza un número elevado de estrategias discursivas de apoyo. Aproximadamente, más de un tercio de su discurso (es decir, más de 200 palabras) son estos tipos de estrategia. Algún ejemplo de ello es: *Eso es; Ah vale, muy bien. Vale, bien.*

Esto podría deberse sus intentos de establecer proximidad, así como a una acogida positiva de sus intervenciones, que aumente la motivación y seguridad en los mismos. Esto se refleja en la Figura 16.

**Figura 16**

*Contraste de los tipos de estrategias utilizadas por la maestra 3*



### 8.2.2. Comparación entre diferentes asignaturas

Destacan las instrucciones en Ciencias Sociales y en Educación Artística (Plástica), no solamente por la naturaleza de la asignatura, sino por la tarea que en ese momento se desarrolla: *Pinta bien las cosas. Cada cosa de un color: esto de un color, esto de otro color... Colores o*

*cosas diferentes; Vale, cuando has llegado al medio del corazón, empiezas por el otro lado, que es como el círculo.*

Así, podría decirse que las estrategias discursivas podrían estar muy condicionadas por la metodología empleada para el desarrollo de las sesiones.

En lo referido a la estrategia de control de aula, resulta interesante analizar las diferentes formas de llevarse a cabo en las distintas asignaturas. Esto quizás sea por el espacio físico en el que desarrolla cada una de ellas. Por ejemplo, en Matemáticas o Ciencias Sociales (que se desarrollan en un aula) funciona con *3, 2, 1... o Vale, vale*; mientras que, en Educación Física, que se imparte en el pabellón o polideportivo. Además de subir el volumen de su voz, las instrucciones son más precisas como *Stop, Stop o Paramos*.

Del mismo modo, es oportuno comentar también en este apartado que se podría afirmar que cada materia requiere diferentes estrategias discursivas. Un ejemplo de ello puede ser si prestamos atención a las estrategias discursivas de apoyo (dentro de construcción de conocimiento), diferentes en Educación Artística (ej.: *No, tú no eres mala. Necesitas ayuda porque te cuesta un poquito más, pero mala no eres*) y Matemáticas (ej.: *Muy bien, muy bien ¡choca, ahí!; ¡Qué máquina!; ¡Hala, ya lo has hecho!; Muy bien, choca. Así tiene que ser*). Ambas refuerzan el papel de los estudiantes en las asignaturas, pues ambas maestras les hacen ver que son válidos, a pesar de que no sean sus materias favoritas o no saquen buenas notas en las mismas, por ejemplo.

### 8.2.3. Comparación entre cursos

Es reseñable la cantidad de estrategias de apoyo en el primer ciclo (9 la maestra 2, 6 la maestra 5) en claro contraste con el tercer ciclo (3 la maestra 1, 3 el maestro 6), es decir, la mayoría de los docentes recurren a un uso frecuente de este tipo de estrategias en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria. Más concretamente en 2.º, en contraposición con 4.º y 6.º. Esto podría ser para que los niños ganen seguridad consigo mismos y también con la asignatura, tanto en la teoría como en la práctica.

Por otro lado, si le prestamos atención a cualquier gráfico de los expuestos, se observa que la estrategia de control de aula es reiterativa en cualquier curso. Esto podría ser debido a la falta de disciplina y respeto, naturales en los alumnos.

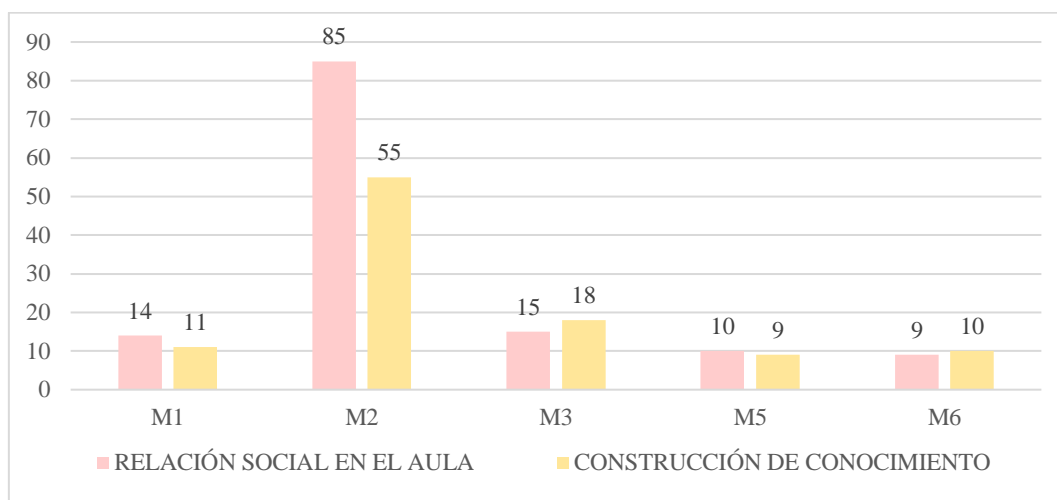
Asimismo, las maestras son capaces de adaptarse al nivel de competencia de los alumnos (ej.: *Que esto se va a relacionar con la nota sol, porque dijimos que sol... ¿cuántas letras tenía la palabra sol?*; *Vale, cuando has llegado al medio del corazón, empiezas por el otro lado, que es como el círculo*). Además, se ofrecen modelos de respuesta a producciones incorrectas: *Morruda*, por “morroa”. Este hecho podría ser posible debido al conocimiento y acercamiento con el grupo, adaptándose a lo que necesite para que aprendan y conseguir que la clase funcione.

#### 8.2.4. Comparación según los años de experiencia docente

En la maestra 5 y en el maestro 6 (con el mayor número de años de experiencia docente) no hay diferencia significativa entre el tipo de estrategias discursivas que utilizan, en contraste con la maestra 2. Ella emplea casi el doble de estrategias de relación social en el aula que estrategias de construcción de conocimiento, por lo que podría interpretarse como que su escasa experiencia de un curso limita su forma de desenvolverse en el aula.

**Figura 17**

*Número total de estrategias discursivas empleadas por cada docente clasificadas por tipos*



Además, las maestras noveles muestran una actitud autocrítica en varias ocasiones (ej.: *uy, perdón; Que hay que preguntar dónde están porque no tengo ni idea*) mientras que los docentes con más años de experiencia no. Esto puede interpretarse como seguridad en sí mismos, los cuales conocen perfectamente el centro y su funcionamiento, además de tener muy interiorizadas las rutinas de la clase.



### **8.3. Conclusiones del análisis y discusión**

Seguidamente y después de haber establecido algunas correlaciones interesantes, se muestran una serie de conclusiones que se irán interpretando considerando los resultados de los estudios mencionados en el quinto apartado (capítulo II), en el que se presentó el estado de la cuestión. Por tanto, la discusión se basará en discutir nuestros resultados al contrastarlos con estudios similares o sobre el mismo tema.

Para comenzar, es oportuno comentar que, pesar de que el lenguaje del alumno no ha sido analizado, se observa que en la mayoría de las transcripciones se corrobora lo que anteriormente han constatado otras investigaciones (Edwards y Mercer, 1998). Se trata de “la ley de los dos tercios”, donde dos tercios de todo el tiempo de la clase corresponden a la palabra del maestro.

En el trabajo de Mercer (1997) se asegura que las personas que son responsables de guiar la construcción del conocimiento lo hacen utilizando ciertos tipos de estrategias de guía, y éstas incluyen ciertas técnicas de lenguaje que los profesores utilizan comúnmente para desarrollar una versión compartida de conocimiento educativo con sus alumnos. Si contrastamos esto con nuestro estudio, podemos afirmar que necesariamente no se hace de forma consciente. Es decir, que puede que los docentes empleen las estrategias de forma intuitiva y así varía tanto la cantidad como la calidad de las estrategias discursivas empleadas durante la clase.

En segundo lugar, Prados Gallardo y Cubero Pérez (2005) creen que las formas de habla y modos de discurso son específicos de contextos situados cultural e históricamente. Por ello, la estructura de la actividad y el papel del profesor son determinantes en el habla. En relación con nuestro estudio, los hallazgos parecen sugerir que el empleo de unas estrategias discursivas u otras varía en función de la asignatura y, más específicamente, de la metodología que use cada docente en concreto.

Por otra parte, la investigación de García-Fariña et al. (2016) demuestra que el discurso docente ha evolucionado hacia el empleo de una mayor variedad y frecuencia de estrategias discursivas tras su participación en un proceso de investigación-acción, dirigido al uso de las estrategias discursivas como recurso metodológico. Asimismo, aumenta el empleo de patrones discursivos en segmentos de interactividad de inactividad motriz relacionados con la reflexión sobre la práctica. Si nuestro estudio continuase, daríamos información a los docentes sobre lo recogido y haríamos un nuevo análisis que podría recoger el uso de estrategias discursivas de manera

más intencionada, ampliando su bagaje discursivo dotándolo de mayor cantidad de recursos para construir conocimiento en la actividad conjunta.

En el estudio de Pérez Costa y Pavón Vázquez (2019) se plantea la necesidad de indagar en las pautas comunicativas del profesorado en lo que concierne a la transmisión de contenidos académicos, lo que coincide en parte con nuestra investigación, sobre todo, en relación las estrategias discursivas de construcción de conocimiento. Así, compartimos que se indague en el uso del lenguaje académico y en el de las técnicas discursivas que se utilizan.

En este estudio categorizan los datos a través de la taxonomía de Mercer (2004), que arrojó los siguientes resultados en el discurso de: confirmaciones 59,10%, repetición a modo de eco 49,70%, repetición correctiva 0% , elaboración 42,90%, recapitulaciones constructivas 90,10%, lo que va en consonancia en nuestro estudio como estrategias discursivas de construcción de conocimiento.

Herranz-Herranz (2019) examinó la situación actual de la lengua como instrumento de conocimiento en el actual currículo de Educación Primaria, remarcando su relevancia, lo que coincide con nuestro objetivo. A pesar de no poder profundizar en ello, coincidimos en la conclusión de que, si los docentes conociesen las estrategias discursivas y su uso, podrían mejorarlas, de tal forma que contribuyeran al desarrollo de la lengua oral en el alumnado de una manera más significativa. Además, sus resultados certifican que el uso de las estrategias discursivas del docente varía en función del curso, más concretamente de 1º a 6º en la asignatura de Matemáticas.

Finalmente, la reciente publicación de Tang (2020) defiende que “we need to develop more explicit forms of discourse strategies for teachers and students to consciously work towards a deliberate target” (p.7), es decir, estrategias implícitas o explícitas, según cómo se utilicen. En consonancia con los resultados de nuestro estudio, asumimos que es necesario que se conozcan para que sea cada docente quién decida -conscientemente- dónde usarlas, cuándo y en qué contexto.

En definitiva, la discusión en nuestro contexto de investigación impulsa el avance en este ámbito en concreto, al fomentar la colaboración, la crítica constructiva y la innovación, brindando un valioso aporte a la comunidad en general.

# CAPÍTULO V

A modo de conclusión, en el presente capítulo se incluyen algunas reflexiones sobre el trabajo en esta investigación.

## 9. CONSIDERACIONES FINALES

Para comenzar, se reflexiona sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación, partiendo del objetivo general y siguiendo con cada uno de los objetivos específicos. A esto le siguen las limitaciones encontradas en la investigación, así como sus implicaciones didácticas derivadas de los resultados. Finalmente, se incluye la perspectiva de futuro.

### 9.1. Respuesta a los objetivos

A continuación, se expone una breve reflexión sobre si la investigación da respuesta a los objetivos del trabajo. Así, se enumeran los diferentes objetivos establecidos al inicio del trabajo junto a un comentario que lo relaciona estrechamente con el grado de consecución de estos.

- Analizar las estrategias discursivas del docente de Educación Primaria en una disciplina no lingüística.

Para examinar este primer objetivo, parece oportuno llevar a cabo un breve repaso sobre el trayecto en este trabajo, haciendo hincapié en los diferentes pasos y decisiones metodológicas tomadas a lo largo del proceso. Gracias al planteamiento de la investigación y su posterior recogida de datos, se ha permitido el análisis de las estrategias discursivas del docente de Educación Primaria en varias disciplinas no lingüísticas, como: Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas, Valores, Música y Educación Artística.

Con todo ello, se puede afirmar el cumplimiento del objetivo general de este TFM.

- 1. Observar las estrategias discursivas de los docentes en la enseñanza de disciplinas no lingüísticas.

Las grabaciones de audio y su posterior transcripción son las que han permitido contemplar (además de clasificar, *a posteriori*) las estrategias discursivas que los docentes empleaban en las distintas asignaturas de Educación Primaria para su enseñanza. Conocerlas y registrarlas supone lograr este primer objetivo, de carácter específico.

- 2. Resaltar el habla del docente dentro del aula y concienciar sobre su importancia.

En sí misma, la propia investigación es la que enfatiza el habla del docente dentro de las aulas de Educación Primaria. Además, tanto el marco teórico como los estudios del estado de la cuestión respaldan su importancia. De este modo, se asegura también el cumplimiento de este segundo objetivo específico.

- 3. Destacar el alcance de la lengua como instrumento de conocimiento durante la etapa de Educación Primaria.

Del mismo modo que con el segundo objetivo específico, se pretende poner énfasis en la transversalidad de la lengua a lo largo de la Educación Primaria, independientemente de la asignatura que se imparta. Se consigue de manera global a lo largo del trabajo, insistiendo en la trascendencia de la lengua y su carácter instrumental. Así, la frase de detrás de la portada de Bullock Report (1969) –y que recupera Cassany años después (“Todos los maestros son maestros de lengua”)– refleja la esencia de esta idea: la lengua como instrumento de conocimiento, cumpliendo el tercer objetivo específico.

## **9.2. Limitaciones en la investigación**

En lo relativo a las limitaciones en el trabajo de investigación, la más evidente quizás sea los datos reducidos con los que hemos trabajado. A pesar de la variedad de sujetos dentro del alcance de un TFM, se han echado en falta datos sobre las mismas maestras en diferentes situaciones. Por ello, sería interesante aumentar la muestra un mayor número de docentes para conocer de una manera más amplia la realidad estudiada.

Otra limitación es el no haber podido acceder al campo, es decir, entrar a las clases y haber grabado personalmente los audios, pues eso también hubiese permitido observar la comunicación no verbal de cada uno de los docentes.

No se puede obviar la falta de experiencia previa de autora en trabajos de este tipo, ni tampoco en conocimiento sobre investigación educativa. La formación en las asignaturas de este Máster es completa, pero requiere ser ampliada y reforzando a lo largo de los años.

No obstante, y a pesar de estas limitaciones, se considera que este trabajo puede aportar nuevos conocimientos, especialmente para los docentes. Parte de ellos se tratan en el siguiente apartado, de dedicado a las implicaciones didácticas que derivan de los resultados.

### **9.3. Implicaciones didácticas derivadas de los resultados**

En primer lugar, se deja constancia de que es indispensable la unión entre la práctica real educativa y la investigación en educación. Así, gracias a la investigación se obtiene información que permitirá la mejora en la práctica. Incorporar estrategias discursivas -de manera intencionada- a su discurso habitual constata una preocupación de generar más calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (García Fariña et al., 2016). Del mismo modo, ya el hecho de reflexionar sobre el papel de la lengua oral hace que la misma se ponga en valor.

Asimismo, sería interesante incluir las estrategias discursivas como contenido en la formación de maestros, además de la implementación de programas de refuerzo y ampliación para docentes activos, que contribuyan a la cualificación de su práctica docente y les permitan seguir mejorando la misma.

### **9.4. Prospectiva de futuro**

Finalmente, y en relación con las limitaciones comentadas anteriormente, sería conveniente especificar algunas futuras líneas de investigación.

Una de ellas podría ser la ampliación de la muestra en el estudio, analizando las estrategias discursivas de todos estos mismos docentes en distintas situaciones, es decir, en diferentes áreas no lingüísticas. También, resultaría valiosa la idea de utilizar más de una técnica de recogida de datos, como por ejemplo entrevistas complementarias a las grabaciones de voz, con el fin de extraer más datos de interés.

Otra idea interesante sería la creación de un estudio en el que se compararan los resultados, o sea, el empleo de estrategias discursivas, entre: estudiantes durante el *Prácticum* y maestros en activo; docentes de la escuela pública y de la concertada o privada; entre otros. También podrían compararse los resultados en escuelas de distinto contexto socioeconómico, por ejemplo.

En conclusión, este trabajo de investigación supone una experiencia muy enriquecedora que me da la oportunidad de adentrarme en un tema de gran relevancia e interés con datos auténticos, al observar y analizar situaciones reales en el contexto educativo. Asimismo, es fundamental resaltar la importancia de que la investigación educativa y en didáctica de la lengua se base en la realidad del aula. Al abordar la investigación desde la realidad del aula, se generan hallazgos más relevantes y aplicables, lo que a su vez contribuye a mejorar la calidad de la educación y a promover un cambio significativo en el ámbito educativo.

Confío en que este TFM pueda ser una contribución significativa al campo de la investigación educativa y, dentro de esta, al ámbito de la didáctica de la lengua, inspirando a otros investigadores y educadores a continuar en esta línea u otras semejantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Ródenas, C. (2016). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte I. *Lenguaje y Textos*, 44, 39-59.

Disponible en: <https://orcid.org/0000-0002-6569-5312>

Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222-250.

DOI: [10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875](https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875)

Borzzone, A. M<sup>a</sup>. y Rosemberg, C.R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de intervención del maestro. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 115-132.

DOI: [10.1174/021037094321268895](https://doi.org/10.1174/021037094321268895)

Calleja-Largo, I. (1999). Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico, *Lenguaje y Textos* (13), 93-106.

Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/8073>

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Grao

Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase: las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó.

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica* (34), 164-167.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

Cots, J. M<sup>a</sup>. (2002). *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Milenio.

Cruz-González, J. L., y Ruiz-Carrillo, E. (2021). Estrategias discursivas y la opinión del alumnado sobre la interacción con el docente. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 7(1), 43-67.

<https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.299.43-67>

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.

Cutrerá, G. (2016). Enseñanza y estrategias discursivas. Principales aportes desde la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (3).

Disponible en: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/570/607>

Fiel Rivera, A.G. (2004). La enseñanza y el aprendizaje en contextos de interacción bilingüe y multicultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1).

Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412004000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000100007)

García-Fariña, A., Jiménez Jiménez, F. y Anguera, M.<sup>a</sup>. T. (2015). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, (16) 1, 171-182.

Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v16n1/monografico15.pdf>

Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357839273002>

González- Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.

Disponible en: <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>

Guba, E. G. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Herranz-Herranz, L. (2019) Análisis de estrategias discursivas del docente en clase de matemáticas. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia.

Hymes, D. H. y Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.

Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



Khun, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económico.

Krause-Jacob, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39.

Disponible

en:

[https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv\\_cualitat\\_krause.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf)

Pérez-Costa, S. y Pavón-Vázquez, V. (2019). Un estudio comparativo de las estrategias discursivas inglés-español utilizadas en la impartición de contenido en un contexto AICLE. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 43-53.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152.

DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>

Medina Rivilla, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Cincel.

Mercer, N. (1997). *Construcción Guiada del Conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Paidós.

Nikleva, D. y Cortina, B. (2014). La producción científica actual en Didáctica de la lengua y la Literatura en revistas españolas. *Porta Linguarum*, 21, 281-299.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582335>

Nuñez Delgado, P. (1996). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, (16), 155-172.

Labrador, E. (2023). *Metodologías: Estudio de Caso Múltiple*. Blog El Lab de Emilio Labrador. Último acceso 16 de mayo de 2023: <https://emil-lab.eu/estudio-de-caso-multiple>

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación* (4), 167-179.

Disponible

en:

<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Rosales, C. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Narcea.

Ruiz-Bikandi, U. (1997). El diálogo y la conversación en la Educación primaria. *Aula de innovación educativa* (65), 11-16.

Disponible en: [https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41701456/helvia/sitio/upload/El\\_dialogo\\_y\\_la\\_conversacion\\_en\\_la\\_educacion.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41701456/helvia/sitio/upload/El_dialogo_y_la_conversacion_en_la_educacion.pdf)

Ruiz-Carrillo, E. (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 88-98.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528262007>

Sánchez, M. y del Río, M<sup>a</sup>. J. (1995). La interacción en el aula. *Textos n° 3*, 24-31.

Sánchez-Gómez, M<sup>a</sup>. C. y Revuelta-Domínguez, F. I. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza*, (23), 367-386.

Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4247>

Sanz Pinyol, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes*. Graó.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Tang, K.-S. (2020). *Discourse Strategies for Science Teaching and Learning: Research and Practice (1st ed.)*. Routledge.

DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429352171>

Tough, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Visor.

Valles-Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología*. Narcea.

Yin, Robert K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage.

# ANEXOS

## ANEXO I. Solicitud de acceso al campo

¡Buenos días! Soy Paula Rico del Río, profesora de Educación Infantil y Educación Primaria. Actualmente estoy cursando el Máster de Investigación e Innovación Educativa en la Universidad de Valladolid, más concretamente en el Campus de Segovia.

Mi Trabajo Final de Máster es de investigación. Me gustaría ANALIZAR LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN UNA DISCIPLINA NO LINGÜÍSTICA. Así, algunos objetivos del mismo son:

- Observar las estrategias discursivas de los docentes en la enseñanza de disciplinas no lingüísticas.
- Resaltar y concienciar sobre la importancia del habla del docente dentro del aula.
- Analizar el alcance de la lengua como instrumento de conocimiento durante la etapa de Educación Primaria.

Con el fin de obtener datos para este trabajo, me gustaría solicitar el acceso a las distintas clases que conforman este centro. En concreto, lo que necesito es grabar (el audio y, si fuese posible también el vídeo) el discurso de los docentes en asignaturas como Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Música, Plástica o Valores, en los diferentes niveles.

La información que yo recoja será totalmente **anónima**, al igual que el nombre del centro y los docentes voluntarios que acepten, siempre velando por la **confidencialidad** característica de un proceso de esta índole. Cabe destacar, además, que **no** alterará en absoluto el normal funcionamiento y desarrollo de las clases.

Al final de esta investigación compartiré los resultados y conclusiones que obtenga, si así lo desean, así como un informe junto al trabajo completo.

¡Agradezco infinitamente de antemano vuestra colaboración, sobre todo a aquellos profesores y profesoras que quieran contribuir y ayudarme en este reto!

Quedo a su disposición para cualquier duda.

Muchas gracias y esperando una buena acogida, me despido:

Paula (n.º de teléfono y correo electrónico)

## ANEXO II. Transcripciones

(Aclaración para su comprensión: el encabezado de cada transcripción aparece la maestra/o al que pertenece, seguido de la asignatura y el curso, junto a la duración en minutos y segundos.

Los colores que aparecen en la transcripción, que coinciden con los de la columna a la que pertenece la asignatura, conforman el discurso de los estudiantes. Es decir, que no es relevante para nuestro estudio. Para el análisis de resultados nos fijaremos exclusivamente en el del docente, que es de color negro.)

Maestra 1	Educación Física	6º Educación Primaria	23:23
-----------	------------------	-----------------------	-------

### • Transcripción 1.A

0:00 Vale, paramos, paramos. ¡Qué paramos! 5, 4, 3, 2, 1... Venimos, venimos. Bien, vale. Uy, ¿qué hacéis? [inaudible] Vamos a enseñaros normas y reglas del Tinkle. ¿Habréis intuitido una regla del tinkle, no? *Se elimina con el balón.* No, no, es un deporte; así que en los deportes no se elimina a la gente. *Ahhh, se elimina en los juegos.* Eso es. Una norma del tinkle, ¿en serio no habéis intuitido nada? ¿En el juego de ahora? [ininteligible] *que no te puedes mover.* ¡Muy bien! La regla número 1 es que si a mi me pasa en el balón tengo que pivotar (representa lo que es pivota, pivoto: muevo un pie y no el otro, yo no puedo hacer así) *¿y puedes...?* Y los demás, que no tienen el balón, sí pueden moverse ¡pero en cuanto recibáis el balón, no te mueves y pásalo!! [ininteligible] *Es que tengo una duda* [ininteligible] Ahora, vamos a hacer una carrera de pases en los mismos equipos y, ahora, nos ponemos por parejas. ¡Esperad! Vamos a simularlo, te pones conmigo delante y, Álex, ahí en frente, así todo el equipo ¿vale? Y vamos a hacer pases con cuatro pies de distancia entre las personas: 1, 2, 3, 4 [ininteligible] y dos de espacio entre pareja de al lado: 1,2. Más, vale, así.

La carrera va a empezar cuando yo diga ya en paralelo, diagonal, paralelo, diagonal. ¿Okey? *¿Gana el equipo que antes acabe?* Sí. Y podéis empezar en el orden que queráis. Los pases: los vamos a lanzar con una mano y los vamos a recepcionar con la otra, ¿okey? Voy. 1, 2 y... ¡rápido! ¡Uy! ¡Bien! ¡Bien! Así, pero más rápido. [ininteligible]

(toca las palmas para que haya silencio) Vale, a ver, ¿qué he dicho? Cuatro pasos de distancia del de enfrente y dos de el de al lado. [ininteligible] Lo recibes solo en diagonal, ¿vale? Lo mismo, tú solamente en diagonal.

**4:22** ¿Estamos? ¿Yo a quién se lo doy? A ver, ¿tú a quién crees que se lo tienes que dar en diagonal? Paralelo, diagonal, paralelo, diagonal... ¿Preparadas? ¿Y preparados? Eh, aquí no hay dos pasos de distancia... Mira, mira: 1 y 2. Vale, sí que hay. NOOOO, no me habéis entendido: ¡tramposillas! Es 1, 2, 3 y 4, y tú también, 1, 2, 3 y 4: ¡lejos, lejos! ¿Preparados? 3,2,1, ¡ya! [ininteligible] Diagonal, diagonal, rápido, paralelo, paralelo ¡uy! ¡bien! ¡joins...! Empezáis, rápido. ¡Bien! Nadia ha conseguido punto! [ininteligible]

**6:11** Vale, stop, stop. Vamos a dar un paso adelante y empiezas tú, Héctor, desde ahí. 3,2,1, ¡ya! Recuerdo: lanzo con una mano y... ¡¡¡¡bien, punto!!!! Vale, vais 1-1, ¿no? Preparados, 3,2,1, ya... ¡rápido! Bien, vale, bueno. ¡ganamos! Bueno, vale, más o menos. A ver, ¿cuáles son las dificultades? *Distancia, no poder moverse, fuerza, fuerza, ¿Qué más? Rapidez, Vale, rapidez y... precisión.* ¿Qué es precisión? Coordinación óculo-... *manual.* Bien, mismos equipos. [inaudible] ¿Perdón? No, mejor, aún. Vamos a hacer de este equipo dos: vosotros sois un equipo y vosotros otro. Chicos, vosotros un equipo y vosotros otro. [ininteligible] Vale, ¿qué vamos a hacer? Cuatro grupos y bien [inaudible] dentro de cada grupo, vamos a dar pases cortos y lo vamos a hacer con el pecho y las rodillas ¿okey? [ininteligible] Cuando uno coge un balón, él mismo [ininteligible]

Nos colocamos [inaudible]

**11:15** Cada pareja tiene que llevar un balón, ¿vale? [ininteligible] *Chicos, silencio.* Vale, os voy a decir cómo lo vais a hacer. Venga, rápido, rápido (palmas). *No lo he entendido.* Tienes que lanzarte la pelota con tu pareja para dar al aro o al cono. Piénsalo. ¿Tú nos has dicho [inaudible]? No, podéis moveros por donde queráis pero vuestro cono es este. ¿Preparados? ¿Preparadas? 3,2,1... OYE, OYE. Tenéis que empezar desde la línea amarilla. 3,2,1, ¡ya! ¡Bien, bien! Otra vez. ¡Qué buena esa! ¡Guauu! ¿Qué pasa, bien Inés? ¡¡Beltrán nooooo, no puedes moverte con el balón!! ¡Vamos, Nora! ¡Pimba! ¡A derribarlo! ¿Pero cómo? Puedes hacerlo así... venga, ponerlo recto y otra vez. Venga, dale. Perdón, Candela, te cambio el balón. ¿Pero hay que tirar al amarillo o al azul? ¿Cuál es tu equipo? *El azul.* ¿Entonces? (...) Hoy solo quiero al de tu equipo. *Yo me he hecho un lío.* Eso es solo en un partido normal. ¡¡Bien!! Muy buena. ¿Qué os sucede? ¿Qué pasa a este grupito? ¡Muévete! Noo, nooo... otra, venga, las dos, corre. ¡Hala, hala! Bieeeeeen, bieeeeeen... Vale, paramos. Paramos, paramos. ¿Me dais los conos, porfa? [ininteligible] Gracias. Chicos, porfa, paramos. Vale. Vamos a aprender

a... ¿pero, qué te pasa? ¿estás bien? *Que me he dado contra* [inaudible] ¿y por qué te das contra eso?

**16:10** Ahora vamos a aprender a hacer [ininteligible] *Vale*. Para hacer ya os he explicado que se tienen que derribar los dos conos [ininteligible] ¿vale? [ininteligible] No es tan fácil porque en el deporte hay otro campo más grande. Y solo podemos tirar desde ahí, ¿entendido? Bien, hacemos dos filas y vais tirando en orden, ¿okey? ¿entendido? ¿vale? [inaudible] ¿Dónde vas? Prueba, porfa. Os vais turnando el balón de twinkle. Venga, empezamos. Noooo, no me habéis entendido: es por orden. Chicas, chicas, un poco de paciencia. Tenéis que tener un poco de paciencia, porque hasta que no termine la primera pareja yo no puedo salir. *Somos el trío*. Ay, ¿sois el trío? Perdonadme. Venga, empezad. ¿Dónde está el balón? Vosotros, que tenéis el balón, empezáis. ¿Quién lanza? Vamos, siguiente, más rápido. ¡Bien! ¡Venga, colócalo! Habéis conseguido un punto, contadlos eh. No, Jaime, no valdría, os habéis movido con el balón en la mano eh... Vamos, rápido, rápido. Contad dos pasos. Vale, genial. Alex, quita de ahí, anda. Corre. Gracias, Alex. ¡Olé Miri! ¡Qué buena, Carla! Candela, porfi, no se dan patadas a estos balones porque se pinchan eh. Alex y Ari, venid, porfi, si encestáis ahí en la canasta el balón de twinkle no sé si podría volver a comprar otro, ¿vale? No lo hagáis, porfa. ¡Muy bien, Ari! Está muy cerquita eh... no seáis tramposas. 1, 2, dos pasos. ¡Venga, fuerte! ¡Vamos, Nora! ¡Bien, Miri! *¿Podemos tirar a canasta?* No, se lo he explicado. Estos balones: 1. Es caro, porque son oficiales. y 2. Tendría que esperar al profe de Educación Física de aquí para comprar más. ¡Carmen, corre! Candela, Candela... Héctor, venga, que os quiero ver. Rápido chicas, rápido, más rápido. Uyyyy. Más rápido el pase. ¡Ay, esa puntería! Te has asegurado un punto, no es fácil. ¡Oye, buena! ¡Casi, pero la fuerza bien, eh! ¿Sabes lo que hubiera hecho? *¿Qué?* Pasarle un pase a ella, aprovechar un pase más. *¡Vale!*

<b>Maestra 2</b>	<b>Ciencias Sociales</b>	2ºA Educación Primaria	37:53
		2ºB Educación Primaria	44:59

- **Transcripción 2.A**

**0:00** Vale, vamos a poner el vídeo de las capas de la atmósfera. Entonces tenemos que estar todos, todos, todos super atentos. *Y calladitos*. Porque después... voy a preguntar cuáles son

las capas de la atmósfera. A ver si nos acordamos. ¡Atentos! Que empieza. (Visualizan el vídeo de Happy Learning).

**4:35** Preguuuunta. Manos con gente de preguntas: ¿qué gastan más contaminación, los coches eléctricos o los de gasolina? Los de gasolina. Ah pues... Emma, los coches eléctricos no gastan energía. Claro. Enzo eeeee Izan, dame la botella. Que ya es el tercer día que te lo digo. Ya en mi clase no vas a beber agua. [ininteligible] Vale, entonces, ¿qué vamos a hacer ahora? Voy a preguntar las capas. Entonces... quien se lo sepa, levanta la mano sin decirlo. Primera capa, si estamos en la tierra y vamos para arriba... ¿Cuál es la primera capa que hay, Antía? Troposfera. (Todos) Troposfera. Responde el niño al que le pregunte. Troposfera, que está por aquí. Oye, no vale, lo pone aquí. Ah, oye, pues es verdad. Pues os fijáis... ¿Segunda capa? [ininteligible] Mesosfera. Nooo. Segunda capa... [ininteligible] Estratosfera. Tenemos: troposfera, estratosfera, ¿luego? Mesosfera. Vale, muy bien. Mesosfera. ¿Cuarta capa? (Todos) Termosfera. Y última capa... [ininteligible] (Todos) Exosfera. Eso es, exosfera. Con la equis. Entonces... troposfera, estratosfera, mesosfera, mesosfera, termosfera y exosfera. ¿Cuántas capas hay en total entonces? Cincooooo. Cinco. ¿Y la capa de ozono? Vale, la capa de ozono es una capita, imagínate, es una capita muy fina de dentro de esta capa (imaginamos que señala). Pero dentro de esta capa. De la troposfera. A\*, y si nosotros volásemos al espacio y de repente explota la tierra cuando nosotros, cuando todo el mundo esté en el espacio? Complicado que explote la tierra mientras todo el mundo está en el espacio (risas). Muy complicado. Molaría (risas). Vale, vale... eh, eh. 3, 2, 1. Vale, voy a empezar a explicar lo que vamos a hacer hoy. Tenemos esta hojita todos y cada semicírculo, Enzo ya, cada semicírculo, Alonso, es una capa. Que son estas que vemos aquí, ahora lo pongo en grande en la pizarra. Entonces... cada capa de estas la vamos a tener que pintar de un color. Pero no sabemos cuál es cuál. Da igual. Podéis pintarla de los colores que queráis. Todavía no empezamos. ¿Y se puede pintar del mismo color? No, de diferentes colores. Y esto de aquí dentro es la Tierra... que, ¿con qué colores tendremos que pintarla? [ininteligible] Verde y azul. El circulito es la Tierra, que va a ser esta. [ininteligible] Escucha, que luego no nos enteramos. Entonces tengo, después de lo de las capas, que cada una va de un color... y de la Tierra, que hemos dicho que va de azul y verde, tengo, a parte, mis muñequitos por aquí: las nubes, el avión, el cohete, un meteorito... (interrumpe) A\*. Estoy hablando. y un satélite. No empezamos a pintar. Esto hay que pintarlo como cada uno quiera.

**9:01** Entonces... estoy hablando. Entonces, cada capa, que son estas, va de un color. Del que queramos. El círculo, que es la Tierra, va de verde-azul y, los muñequitos de por ahí, de

alrededor, como queramos. No recortamos todavía. Hoy solo vamos a pintar. Y vamos a poner el nombre en nuestra ficha. Lucía, dime. *Que los nombres, lo de troposfera y eso, ¿cómo lo vamos a poner, o sea, dónde?* Eso lo vamos a recortar. Pero eso el próximo día. Por ahora solo pintamos los dibujos. Edu, sí. *¿Puedo ir al baño?* Sí. [ininteligible] *¿Y se puede pintar con rotu?* YA\* responde ¡¡sí!! Pero tiene que estar bien pintadito. A\*, *¿qué es esto?* La Tierra. Eso tienes que pintarlo de verde y azul. Voy a buscar aquí una imagen para que la tengáis. [ininteligible] A\*, *¿a qué primero se pinta la tierra?* Podéis empezar por donde queráis: la Tierra de verde y azul, las capas de los colores que queráis y los muñequitos con los colores que queramos. Cada capa de un color.

**12:10** Lucía, Lucas... como no trabajen bien, les quito la manualidad. Y no hacen nada. Os voy a poner varias como ejemplos en la pizarra, para que veáis como queda. [ininteligible] Mirad, tiene que quedar algo así. Entonces, cada capa va de un color y luego pegaremos los muñequitos donde vayan. *¿Y quién ha hecho eso?* No sé. El otro día Alonso lo explicó muy bien, Emma... por allí más gente, Rebeca. [ininteligible] Voy a por las maquetas del agua, para que se vayan yendo a casa *¿vale todos?* Okey. *Yo hice un dibujo.* Los dibujos todavía los voy a dejar. *¿Y estas rayas?* A ver, chicos, un momento. Mirad. Estas rayas. *Es para pegar.* Es para luego hacer una lengüeta y pegarlo. O sea, no hay que pintar. *¿Y si lo pintamos?* A ver no pasa nada, porque me imagino que ya lo has pintado *¿no, Lucas?* No. Vale, pues no lo pintamos. Si está pintado lo dejamos así, pero intentamos no pintarlo. Okey. *¿El qué?* La rayita esta de aquí. La de debajo de las capas. *¿Lo ves?* Mira Alonso. *¿Esto, no?* Eso. Intentamos no pintarlo y dejarlo en blanco. \*\*\*

**17:08** A\*, A\*a. *¿Qué? ¿Cuándo vamos a acabar con lo de las capas de la atmósfera? ¿Qué cuándo vamos a acabar?* No lo sé. Todavía nos queda. *¿Y qué vamos a dar después?* No lo sé. Sorpresa. *Oye, mirad qué trabajazo ha hecho la profe.* No, no, esto es lo de Rebeca. *¿Os acordáis?* Ya, pero eso. [ininteligible]

**23:26** *¿De quién es esto?* De Emma. Emma... *¿es tuyo? ¿lo trajiste así?* Te voy a poner eso. [ininteligible] Uf, parece que lo ha pintado tu hermano. Todo del mismo color, sin ningún detalle... Acordaos que cada capa tiene que ir de un colooooor... o de un tono. *Yo mira cómo he hecho el globo.* Por ejemplo. Ehhhh... la mesa de Suahil, tercer aviso. Al siguiente recojo todas las hojas, me las quedo y no hacemos nada. Paula estaba llamando desde su mesa hasta la otra mesa a voces. Os dejo hablar, pero os dejo hablar flojito: no como si fuese esto la selva. A\*, *¿en vez de poner solamente distintos colores se puede poner también distintos tonos de*



*azules? Sí, sí. [ininteligible] A\*, ¿puedo ir a pedir un color a Paula? Sí. Lucía, pedir un color... no estar ahí de charleta. Vamos.*

*25:50 ¿Qué iba a hacer yo? Eh, eh... ¿Cuánto queda? No queda nada. ¿Habrá alguna canción de las capas de la atmósfera? Ojalá. Nooo, la de las tablas de multiplicar, las de la tabla del 5. [ininteligible] (Suena un vídeo) No es canción, creo.*

### ● Transcripción 2.B

*0:00 Vale, ¿qué niños...? Que levanten la mano. ¿Qué niños, que levanten la mano, han terminado de pintar ya? Seshuei, a tu sitio, majo. Majito. Majito. Vale, puesss... vamos a mirar un momentito la pizarra. Se quedan los lápices congelados, o sea, ¿qué significa el lápiz congelado? Que no pinto ni hago nada ahora mismo. ¿Qué es esto? Un meteorito. Ni moverse tampoco. Todo el mundo... [ininteligible] Lápices congelados. Todo el mundo mira a la pizarra. Porque quiero que veáis... sobre todo tú, Lander. Cuando yo termine de pintar esto, ¿qué tengo que hacer? Voy a recortar las fichitas. Izan, estoy hablando. Lo primero que voy a recortar son las cositas que tengo a los lados. Valeee. Es decir, nubes, globo, avión, cohete, meteorito y satélite. ¿Qué es un cohete? Esto. Una nave espacial. Vale, sigo. Ponte bien Eduardo porfa. Cuando recorte eso, me fijo en la pizarra y veo dónde se pone cada cosa. Por ejemplo: las nubecitas se ponen en la troposfera, ¿cuál es la troposfera? La más pequeña. Bueno, vamos a hacer una cosa mejor: antes de hacer esto que acabo de explicar, lo primero primerísimo que vamos a hacer es... Enseñártelo. Lo primero es recortar cada palabra, Lander, escucha. Recortar cada palabra y pegarla encima de la capa que sea. ¿Arriba?. Pero cómo... ¿en cuadraditos? Por ejemplo, yo tengo esta. Tengo la hojita esta que está todo pintado. Como he acabado de pintar, pues cojo y alrededor de la palabra, en forma de rectángulo lo recorto. La troposfera. ¿Cuál es la troposfera? La primera de la atmósfera. Entonces será la más pequeña. Pues en este caso yo recorto la palabra, le echo un poquito de pegamento por detrás y la pongo por aquí encima. La estratosfera, ¿cuál es? Pues la siguiente. El siguiente más grande. Pues recorto otro rectángulo por encima y lo pego. Y así cuando lo tenga todo... ¿Por la línea esa blanca? Te haces una línea imaginaria. Un rectángulo alrededor y lo recortas. ¿Y luego aquí? ¿La palabra pegada? Por donde queráis. Y podéis pintarla también. ¿Y se puede pegar aquí? Nooo, no eh. Aquí no lo pegamos. Lo primero, antes de recortar [ininteligible] En la lengüeta, en la solapilla, no hay que hacer nada todavía. Por ahora hay que recortar las palabras y pegarlas en las capas. Y cuando ya lo tengáis pegado, me avisáis. Para dar el visto bueno. [ininteligible]*

**5:09** Si estáis con este volumen, genial. Más no, porque molestamos. Luego me dice Marisa que molestamos. [ininteligible]

**12:20** Pinta bien eso, eh. Eso no está bien pintado. [ininteligible] Vale, tiene que quedar así. Los nombres tienen que quedar así. Pinta bien, corazón, eso no está bien pintado eh... Pintamos bien, por favor. Vale, pues, entonces... TAPA, TAPITA. TAPÓN. El próximo día no voy a poder irme de clase, porque si no sabemos portarnos bien... ¿Por qué? Porque estaban todos hablando.

**13:37** Primero, cortamos la troposfera. No, primero va la tierra. Cortamos la Tierra y la ponemos al principio. ¿En medio? Así. Pinta bien las cosas. Cada cosa de un color: esto de un color, esto de otro color... Colores o cosas diferentes. A\*... Recortad primero la Tierra, la troposfera y las nubes. Y ahora lo vemos. [inaudible] Vale, los niños que hayan recortado ya las palabras... ¿hasta qué capa era? Solo la troposfera. Los niños que hayan pegado ya las palabras van a pegar la Tierra, la troposfera y las nubes. Tierra, troposfera y nubes. Y me avisáis, ¿eh? Antes de pegar nada. A ver, Izan, es que no te fijas. Es que no veo desde mi sitio. A ver, ¿cuál es la más pequeña? Esto. Fijaros bien en el dibujo... para saber dónde van los nombres. Alonso, luego te quejas y tú también enredas. ¿O no? Profefeee. Qué. A ver, ven. [ininteligible]

**17:01** Lucas, ¿digo lo que haces a ti? [ininteligible] Vale, tenemos... troposfera, nubes. Vale. [ininteligible] Rebeca, porfa, pídeselo a los de tu mesa [ininteligible] Izan... hay que pegar todas aquí. Así. A ver, a ver... Lucía... ¿qué? Que no hagas eso. Recortamos la Tierra, eh... eso sigue mal. Recorta también las nubes. Venga, las nubes. Es que Izan... ¿has hecho algo de lo que te he dicho? (...) Una, has acertado una. Fíjate y hazlo tú solito que ya eres mayor. [inaudible]

**20:40** Queda muy poquito ya, eh. ¿Cuánto queda? Menos de media clase. No, no, no... esto no va así. Vale, ahora recorta la Tierra, las nubes y la troposfera. Esto y esto. Esto en verdad da igual si lo dejamos así. [ininteligible] Las nubes van pegadas en la troposfera. [ininteligible] Vale, miradme un momento chicos. Cuando empecemos, cuando tengamos las palabritas recortadas... tenemos que recortar, lo primero después de las palabras, la Tierra, la troposfera y las nubes. Y las vamos a dejar así. [ininteligible] Pues ahora irá la estratosfera con el avión y el globo también. [inaudible] No encuentro la troposfera. Pues búscala, pues tiene que estar por la mesa o por algún lado. [ininteligible] Paula, la nave espacial tiene que estar con la estrella fugaz. [ininteligible]

**23:13** Aquí hay que poner el avión normal. [ininteligible] Ahora, hay que poner las palabras en las capas que sean. *Profe, me está robando las pinturas.* ¿Qué os estoy diciendo? Si no te dejan las pinturas, no las cojas. [inaudible]

**25:20** Luego voy a hablar con mamá. ¿Qué pasa, si Enzo se tira por un puente... tú vas detrás? *No.* Ahhh, pues entonces. Hombre. No os quiero ver a hablar a ninguno de los dos. ¿Acaso es que se dicen esas palabras en clase? *Yo es que no lo he dicho...* Bueno, pues luego en casa se lo vas a decir a mamá. Y le vas a decir que yo te he regañado, a ver qué la parece. [ininteligible]

*A\*, ¿así?* Vale, sí. [ininteligible] Ahora la siguiente capa que es la estratosfera, con el avión. *\*\*\* Mesosfera es... ¡el meteorito! Sí, muy bien. Venga. ¿Qué tal está esto? Oye, pero si esto te lo he hecho yo... ¿Cómo va a estar, majo? Bien... Ahhh. ¿Cómo que me has hecho tú esto? ¿Quién te lo ha pegao? Yo. Sí, qué listo eres, majo. Tienes más morro... que espalda. En la termosfera vamos a poner... A\*, A\* [ininteligible]*

**34:30** Mola un montonaaazo. Pues ¿sabes lo que vamos a hacer? Para poner un título vamos a poner las capas de la atmósfera. Las capas de la atmósfera. [ininteligible] Se comparte con los de nuestro grupo. Porque si no nos revolucionamos. *¿Qué va en la estratosfera? En la estratosfera vamos a poner el avión normal ¿este? y el globo, ¿vale? Ah. Mi pegamento es verde.* [inaudible] La exosfera es la última. Esa, vale. [ininteligible]

**36:49** A ver, los niños que tengan cosas recortadas que las peguen porque tienen un minuto. Niños, que no les quede nada por recortar, que no recorten ya más. Que no recorten. Quieto, quieto. Tijeras quietas. No se recorta nada ya. Y va al casillero. *A\*, pues justo acabo de acabar.* [ininteligible] Al casillero. [ininteligible]

*Todavía no nos ponemos la música. ¿Ya ha terminado la clase tan rápido? ¿Ya vamos a la fila? No, todavía no. Lucas ni ha subido la silla. Nos quedamos en el sitio de pie hasta que esté todo recogido.* [ininteligible] *No vamos a la fila todavía. A ver, no nos vamos hasta que no estén recogidos los papeles. Hay papeles en el suelo. No nos vamos. Se recoge el suelo primero. Quiero el suelo recogido.* [ininteligible] *Aunque no sean tuyos, recogemos. A reciclar.* [inaudible] *Venga, a por los abrigos. Y a la fila ya.* [ininteligible] *Si no os ponéis de acuerdo, vais atrás los dos.* [ininteligible]

Maestra 2	Matemáticas	2ºA Educación Primaria	24:19
-----------	-------------	---------------------------	-------

		2ºB Educación Primaria	58:38
--	--	---------------------------	-------

- **Transcripción 2.C**

**0:00** Vale, y vamos a apuntar en la agenda una cosita que no van a ser las notas. *Jooo*. Y vamos a poner, a ver cómo lo ponemos. Repaso voy a poner ¿*Dónde?* [ininteligible] *Cómo suena...* (la tiza) Ya. *Es que hay que partirlas. Pártela y así suena mejor*. Vale. Vamos a poner en la agenda repaso mate fichas. Las tengo en la sala de profesores, así que ahora cuando termine, o sea lo vais terminando y yo voy a por ellas. Ahora vengo [inaudible] En lo que yo reparto esto... bueno, en lo que reparten Alonso y Pablo esto, lo vamos a meter en la mochila. Y yo voy a ir poniendo los juegos ¿vale? *Pero ¿son de la pizarra?* Sí, pero son muy chulos. Os van a encantar. Os van a gustar más estos. [ininteligible] *Oye, pero son iguales*. Sí. Pero es una a cada uno. Así, perfecto, guárdalo en la mochila. Una para cada uno. Alonso, toma. Es una para cada uno. Ahora os doy la otra y la guardáis también. *Nos tienes que dar la pegatina*. Sí, os tengo que dar la pegatina. *Al rojo también se la distes...* No, no, al rojo no se la di. El otro día no se la di. No se la di, eh. Laura, ¿la semana pasada te di pegatina? *Sí*. ¿Te la puse? No... *Sí, me la pusistes*. *Ahhh... A\*, tengo una herida aquí*. ¿Y qué hago, te corto el brazo? *Nooo, que me la hice con los tacos. Con los tacos de fútbol*. ¿Hoy que nos vas a dar? *Nada, es sorpresa Juan Pablo*. Pablo y Alonso, ¿han repartido todas las hojas ya? *A\*, ya he hecho un ejercicio*. No hay que hacerlo, lo guardamos que es para casa. Pablo, reparte eso también [ininteligible] Vale, 3,2,1, escuchamos. ¿Todos los niños tenemos una ficha? *Sí*. Vale, pues ahora os van a repartir otra. Tenemos que tener en total dos. ¿Puedo ir al baño A\*? *Es que me pica...* [inaudible] ¿Me atas el cordón, por favor, A\*? Sí, voy. *Profe, profeeeee, profe*, ¿qué? [ininteligible] Va a empezar a jugar conmigo quien esté sentado, tenga las dos hojas guardadas y esté atento. *Yo quiero, yo quiero* [ininteligible] ¿Le habéis dado a Naomi también? [ininteligible] A ver, sentados. Ahora va a empezar a jugar con la profe A\*... ¡Enzo! Come with me ¿*Qué es eso?* Ven conmigo. Hay opciones de tablas y ahora vamos a poner la del 1, la del 2 y la del 5. ¿*Y la del 10?* El próximo día. ¿En qué consiste el juego? Va a venir un señor a pedirnos una señora hamburguesa; entonces, con cada ingrediente de la hamburguesa, va a venir una multiplicación. Vale, viene una multiplicación. Entonces yo tengo que adivinar qué ingrediente es. Vamos a verlo ahora. Nos pide este cliente, que quiere una hamburguesa, 5 por 8. Y hay que elegir entre esas. Estrategia que os doy: la del 5 siempre termina en 0 o en 5. *Pues 40, 40, 40...* Pues quiere un filete y 2 por 6... 8, *18...* No. *12, 12*. Quiere una hamburguesa con

carne y tomate. Siguiente, ven, Román. Solo decimos los demás si esta persona necesita ayuda. 5 por 6... Esta persona quiere un poco de carne. 35, Oh no... Se nos ha ido un cliente triste. Ven, Román, otra vez. 2 por 5... tiene que terminar por 0 o 5. Vale, 10. Y 6 por 1... es decir, seis una vez, seis. Quiere queso y carne. Nos llevamos dinero. El señor dinero quiere 1 por 10, tomate, y 2 por 8... ¿Os calláis, por favor? Venga, dos por ocho... ¿Catorce? No, eso es... ocho más ocho... ¡dieciséis!

9:15 Vale, vale, yo creo que ya lo hemos conseguido... ¡ah no! Tomate y carne, eso es. Alba, Albita. ¿Es que no hay más ingredientes que esos? No lo sé. 5 por 9. 45, 50... ¡Que os calléis! Que lo diga Alba. A ver, quien vuelva a decir la multiplicación y no le toque, no sale. Ya está. ¡¡Muy bien!! Yo creo que ya está. El resultado: cuatro caras contentas y una cara triste. Por el Román. Siguiente... ahora van aumentando. Ahora tiene tres ingredientes la hamburguesa. [ininteligible] Uno por seis está claro, y recuerda. Continuar. ¡Que os calléis! 1 por 5... Tú puedes Olivia. Muy bien!! Tienes dos de carne. Ahora que nadie lo haga, que tiene que venir A\*. Lidia nooooo. Yo falto. Espérate que venga A\*. Se está cansando de esperar el oso... Que alguien lo ponga, que 5 por 1 son 5. Voy a investigar... Oye, oye, oye. 2 por 10. 20. Ah, vale. 2 por 10... ¡veinte! Muy bien, y quiere queso. Y ahora 2 por 9, ¿cuánto será? 18. ¡Lechuga! ¡Qué rica la hamburguesa, me encanta! MMMM... Emilio está sentadito y calladito. Ven. Que no lo digáis. Lechuga. Dijiste que el próximo que lo dijera no iba a jugar. Unai, a hacer hamburguesa. A ver cómo la haces. A ver qué ingredientes me echas. 5 por 7, carne, muy rica. Con queso y... 1 por 2. Carne! Carne, queso, carne. ¡Carla! El niño se está meando. Fernando, no hay que decir bobadas porque sino no jugamos. 5 por 5... ¡¡la rima!! 2 por 7... [ininteligible] Voy a ir poniendo pegatinas. ¿Estamos todos...? [ininteligible] Pues Marcos se queda sin pegatina. Y sin punto. Nadie puede decir nada excepto quien sale. A\*, ¿después puedo salir yo? [ininteligible] Eh, eh, no puede decir nadie nada excepto Naira. Quien lo pida no va a salir. [inaudible] ¿2 por 7 Naira? 14, 14. Que no lo digáis. No le puedes ayudar, que es que ella tiene que pensar. Piensa, piensa... Naira, te voy a dar una pista: cuando es 7 por 2 es igual que 7 más 7. 14, 14. [ininteligible] Oh... Otra, da igual. ¿2 por 3? Puedes mirar la tabla de aquí si quieres, Naira. 2 por 3... [ininteligible] ¿Queda alguien de pega? A ver, ¿6 más 6 cuánto es? 6 más 6, ¿cuánto es, Naira? A ver, cómo estamos un poco así... quito el juego, eh. Tengo otros tres juegos. Oier, no hagas el bobo. Quitate eso. Va a salir... Nuane. ¿Puedo salir otra vez? No sé si nos va a dar tiempo a más. Nu-a-ne... Quiero a todo el mundo sentado y escuchando. A ver, 5 por 8... Podemos mirar la tabla. ¿Qué tabla? La de las mesas. Justo el 5 y hasta el 8... ¿5 por 4? Míralo, así se hace. Y... ¿1 por 10? ¡¡Muy bien!! Seis caras contentas

y una cara triste... ¿de quién? Vale, ahora vamos a jugar a... ¿te quito la pegatina? ¿seguro?

*A continuar.*

**17:09** Os voy a explicar, en un momentín, la tabla que tenemos en la mesa. Para que la entendáis. *Yo ya lo sé. Yo ya lo entiendo. Es para multiplicar. Oye, 6 por 8 lo voy a adivinar.* [ininteligible] *Hala, 8 por 4 es 40. ¿Eh? 8 por 4 no es eso. A ver, qué decís Román, Byron... ¿ya no? Es parecida a la nuestra. Es, Diego, una tabla de doble entrada. ¿Qué quiere decir esto? Que tengo que mirar la parte de arriba y tengo que mirar la parte de abajo de mi tabla. Y busco [ininteligible] Busco, por ejemplo, voy a la del 2. Voy a la del 5. O voy aquí. Voy aquí al 5. Voy al 5. Y digo 5. Nuane e Irene, tenéis que atender. Y os tenéis que fijar en vuestra tabla. Iker y Olivia, igual. Que sino quito pegatina... Y busco... Emilio, dime otro número. 5 por... 9. Por 9. Pues aquí va toda la tabla. Por 1, por 2, por 3, por 4, por 5, por 6, por 7, por 8 y por 9. Pues vale, busco el 5 y busco el 9. Y el número que coincide pues es el resultado. ¿Cuál es? 50. No, 45, [ininteligible] Otro, por ejemplo. Voy al 2. Y digo 2 por ... busco el 2 aquí. 5. El 5 lo busco aquí. Entonces, ¿cuánto es? 10. Vale, otro ejemplo. Una tabla que no sabemos. Ehhh, el 8 por 9. A ver quién lo encuentra. Me pongo en el 8 y busco el 9. 72, 72 [ininteligible] Vale, vamos a hacerlo ahora: quien lo vea primero, levanta la mano. El primero que vea yo que levanta la mano, le pregunto. Voy a decir otro [ininteligible] Vamos a buscar. Voy a decir... 4 por 7. 28, 28 [ininteligible] No, no. Levantamos la mano. Esto es como los concursos en los que hay que dar a un botón rápido pero levantando la mano. El niño que levante la mano. Si lo dice otra persona en alto no vale. Otra vez. 7 por... (risas). 7 por 4. 28, 28 [ininteligible] Jo, es que lo dicen en alto, no vale. A los que lo dicen en alto no les hago caso. No se lo doy por válido. No, pero es que lo escuchan. Vale, pues el niño que lo diga en alto queda eliminado del juego. 6 por 7... [ininteligible] 38. ¿38? 6 por 7 no son 38. Son 42. Alonso, son 42. No has levantado la mano, eh. Eso era para corregir. Pregunta para vosotros... Ah, vale, que ahora tenéis Educación Física y viene Susana. No, no viene Susana. Viene Ana. Ah, vale. Pregunta, pregunta: 5 por 7... Byron. 35 ¡35, muy bien! Marcos, una cosa, te he puesto eso: sube y baja. ¿Le ha gustado a Mariajo? Espera, esto va para casa. Esto va para casa, ¿vale? [ininteligible] Vamos a esperar a Susana y a Ana sentados en nuestro sitio y vamos cambiándonos de zapatillas. [ininteligible] (hablan del juego) Si este ha estado chulo, tengo uno que os va a encantar. O sea, este no era mi favorito, eh. Tengo otro más chulo.*

- **Transcripción 2.D**

0:00 Uno... todo el mundo sentado. Yo ahora paso a por eso, ahora paso a por eso. Mientras voy pasando a recoger las dos hojitas que teníamos que hacer voy a... No, no voy. Vais a ir, vosotros, sacando los libros. ¿Quiénes son los responsables hoy? [ininteligible] A\*, ¿cogemos los libros de mates? Libros de mates fuera. [ininteligible] No hay que sacar agenda, solamente el libro. Y las dos hojitas tienen que estar ya encima de la mesa, que paso a por ellas eh. Con el nombre puesto. [ininteligible] Muy bien. Muy bien, gracias. Muy bien, muy bien ¡choca, ahí! El nombre, cariño. Voy a por ellas, ya voy. Estás muy nervioso hoy, Alonso. [ininteligible] ¡Cuántas cosas que corregir! ¡Qué bien me lo voy a pasar esta tarde! ¡Qué bien te lo vas a pasar este puente! Oye, Enzo, qué partidazo ayer ¿no? Vamos, vamos... [ininteligible] Muy bien, Marcos. ¿Has hecho todo? Sí, sí. ¡Qué máquina! Vale: 3, 2, 1... Luego, a última hora, bueno; a última hora no, cuando queden cinco minutos voy a poner lo de los puntos pero ahora vamos a empezar ehhhh, ¿qué puntos? Los del ClassDojo. Emilio, Irene, Nuane no tienen punto. [ininteligible] El amarillo era por no tener pegatina. Pero si el otro día os puse pegatina a todos. No te voy a bajar del amarillo, pero te voy a bajar para que los papis lo vean ¿vale? Porque sino el semáforo no lo ven. [ininteligible] Porque has estado cuatro días sin traer alguna cosa que he mandado y no te he bajado ningún punto. Y yo creo que a la cuarta ya es... Es como si me lo obligáis: por favor, A\*, bájame un punto. Lo mismo es.

5:25 Vamos a ponernos en la página... Bueno, lo primero. Eh, podemos sacar... si lo tenéis todos, sino no pasa nada. Sacamos los troqueladitos de las tablas de multiplicar. Sííí, troqueladitos. Marcos, ¿has traído tu llavero? Pues sácalo, que es más chulo. [inaudible] 3, 2, 1... empezamos con el semáforo ya. ¿Desde tan pronto? ¿Te puedo decir las tablas del 2 y del 5, porfa? Luego me las puedes decir. Ahora, vamos a sacar. Estas las vamos a usar para hacer las cosas que vamos a hacer hoy; sino la tenemos, no pasa nada. Recordamos que en la mesa tenemos nuestro cuadradito de las multiplicaciones. Y nos ponemos en la página 117 y 116. [ininteligible] Ehhhh, eh, eh, eh. [inaudible] 117 y 116... 116 y 117. ¿Pero los quitamos? No, todavía no las quitéis mejor. El resto de las cosas que tenemos ahí las dejamos guardaditas, ¿vale? Página 116 y 117... [ininteligible] ¿Qué hago con el libro, me lo invento? ¿Es que no hemos traído el libro? No. Miramos bien en la mochila, por favor. No empezamos todavía. El otro día que vino Lourdes no estábamos con las tablas de multiplicar.

Vale, ¿qué tenemos que hacer? Suma y multiplicación, como hemos hecho este finde. ¿Sí sabemos, verdad? Y luego tabla del 2. Tenemos toooodos en las mesas. Oye, abrimos el libro, corazón. Tenemos las tablitas en las mesas, que nos podemos ayudar, tenemos los troquelados... tenemos un montón de material. Nos podemos ayudar hoy de todo lo que

tenemos. Es todo tabla del 2 y tabla del 5. Luego tengo un par de cositas, pero venga, vamos a empezar. *¿Ya podemos empezar?* Sí, podemos empezar. Unai, Naira... no. No nos da tiempo. Tengo otra cosilla. *¿El qué?* Dibujos, mira, yo creo que a ti te va a gustar. *¿Empezamos?* Sí, ya podemos empezar. *¿Quién falta hoy?* *Martina y Byron... Habrán cogido catarro.* Sí, es que hay mucha gente mala ahora. *Y es que ayer estuvimos jugando...* [ininteligible] No, no es así. Porque las cerezas son de dos en dos. Porque las cerezas van... *de dos en dos.* Entonces, dos más dos. *Cuatro.* Claro, igual que dos por dos: *cuatro.* Eso es, muy bien. [ininteligible] *¿Quién me llama?* Yo, yo. [ininteligible] *Son igual a... voy a buscar la tabla del 8, que me voy a copiar. 8 por 2 son igual a 16. 2 más 2 son 4 más 2 por 2, igual a 8. Yo es que me voy a fijar...* Voy a ir pasando a ir atando esto para hacer el llavero. *¿Y lo podemos ir troquelando?* Sí. Pero... *¿Qué es troquelar?* Troquelar es como recortar. Así, pero con las manos. Hala, yo tengo uno *de esos en casa.* *¿Si queréis traer lo que tengáis en casa, bien! No me importa. O como si el de casa le queremos dejar allí y el de clase, este. Ya está.* [ininteligible] Hay tres bolsas, ¿vale? Y yo en cada bolsa tengo que dibujar el mismo número de objetos. Es como el del otro día. Por ejemplo: yo tengo dos pelotas, dos pelotas: *¿qué multiplicación será?* Pues tres bolsas que tengo y en cada una dos pelotas... *¿lo has entendido?* [ininteligible] *A\*, ¿las estás metiendo en orden?* Sí. Vale, 3 por 2... pues venga, tienes que dibujar dos canicas en cada bolsa. *¿Dos canicas?* Claro. [inaudible] *Ya está, ya lo he hecho...* Oye, *¿hay que hacer esta tabla?* Sí. *¡Hala, ya lo has hecho!* ¡Vas genial, Marcos! Naomi y Naira, primera vida. Oye, *¿esto es 5 más 5 más 5?* *¿Cuántas ramas hay?* Ah, vale. Saca el cuaderno de mate, Lucas. [ininteligible] Oye, *me da 15. ¿Otras 15?* A ver, pero *¿cuál es la multiplicación?* *5 por 5.* Emmm, no. *¿Cuántos grupos hay?* Tres. *Vamos a ver: 5 por 3...* [ininteligible] Germán, *¿has terminado?* No. Pues... [ininteligible] *Parlanchinas, que sois. Nuane e Irene, a la siguiente va una vida. Arooooo, ¿aquí que hay que hacer?* *¿Cuántos cromos hay en ocho sobres como esté?* A ver, cuenta los cromos. *5 cromos.* Entonces... *¿5 por 8?* No, *8 por 5.* Da igual 5 por 8 que 8 por 5, Marcos. Es lo mismo. Mira, fíjate en tu llavero. Busca 5 por 8 y 8 por 5, a ver si es lo mismo. *5 por 8... 40.* [ininteligible]

**21:14** *Ya he terminado, profe. Voy... En el último, ¿cuántos sobres hay? Hay veinte, ¿qué? ¿cigüeñas, gallinas? Los que hayan acabado salen el cuaderno, ponen la fecha... ¡Muy bien, Juan! ¡Choca! Otro deber que no me llevo para casa. Bueno, me lo llevo porque hay que repasar.* Sacamos el cuaderno y ponemos la fecha y ahora os doy... el libro atrás, Martín y Enzo. *Profe, ¿se dejan ahí los libros? ¿eh? ¿que si se dejan ahí los libros!* Ah, sí. [ininteligible] Cuaderno y fecha... [inaudible] *Y tengo dos cositas, dos dibujos de repaso de las tablas. Cada*



vez que veamos una tabla, va a ser un color. [ininteligible] Sacamos el cuaderno. Al fondo, cuaderno y fecha. Todo el mundo. *Mira, esta es mi portada.* Escuchamos todos. Escuchamos todos. Tapa, tapita... *tapón. tapón.* Vale, tengo dos dibujos. Un dibujo de cada tabla. Como en esta unidad estamos dando la tabla del 2 y la tabla del 5, he traído un dibujo de la tabla del 2 y otro dibujo de la tabla del 5. *¿Vamos a hacer estos?* Si nos da tiempo, sí. *¿Qué tengo que hacer?* Saco el cuaderno, pongo la fecha. Y pego un dibujo en una carita y el otro dibujo en la otra carita. Me da igual cual pongamos primero, la que vosotros preferáis. *La del robot* [inaudible] Oye, oye... muy bien hoy. *¿Entendéis bien las tablas?* [ininteligible]

**27:16** Chicos, no hace falta hablar ahora. Venga, vamos. [ininteligible] 3, 2... Enzo, 1. Quien esté hablando le bajamos, o sea empezamos ya a quitar vidas. (*viene una profesora y hablan sobre fotocopias*)

**32:28** El robot está chulísimo, eh. *Oye, A\*. Dime. Esto, ¿qué es? ¿35 o 25?* Oye, Román, a lo tuyo, majo. *¿Cuándo me corriges el libro?* Los voy a corregir mañana porque hoy no tengo horas libres. [ininteligible] Oye, si hacemos lo de tapa tapita y no nos callamos no sirve de nada, eh. Eh, Emilio... Oye, ¿es que hay que hablar? *Oye, que es que yo he acabado ya la tabla de las multiplicaciones.* Pues pinta. Ponte a pintar. Naira, toma. *Profe, profe... ¿qué? ¿el color que queremos?* No, el que ponga ahí. *¿Pero todas las tablas están ahí?* Sí, todos los resultados. Pablo, Unai... vida menos. Naomi y Naira, por favor... [inaudible] A ver, ¿a alguien más le faltan las tablas? Nai, tienes dos vidas, no te la juegues. Es que hay colores que se ven muy mal. Porfa, me preguntas si necesitas saber algún color. *¿Y si se nos acaban los números?* Hay números en todas y para todas, ¿sabes lo que te digo? [ininteligible] Lucía, Emilio... te veo. Os veo. *¿Nos copiamos? Es que me lío. ¿Le falta a alguien el llaverito?* Fernando y Diego... Naomi, venga. Están todos. *Profe, ¿pero lo has sacado mal?* Uy, venga, que lo buscamos. Toma, Alonso. Pega la otra también que se nos va a perder sino.

**41:06** Lucía, ¿tú te llevaste las hojas de repaso? *¿Qué hojas? ¿El viernes faltaste?* [ininteligible] Pues te las voy a dar para el fin de semana. *¿Pero te las di?* [inaudible] Marcos, en vez de rotu: pintura. *A\*, que no veo. ¿Qué no ves? ¿Te estás quedando ciega?* (*risas*) *No, los números. Ahhh. Es que hay algunos que... pues pregúntame. ¿Nos das los exámenes ya, profes? Que es que ya no me espero tanto (la profe se ríe)* [ininteligible] *¿Esto es rojo? ¿Es rojo?* Díselo a Marcos si es rojo. Gracias, Unai. Por la aclaración. *¿Cómo que por la aclaración? No hay ninguna aclaración aquí. Aclaración es mi abuela.* Marcos, baja un poquito, corazón. Oye saca el cuaderno ahora, muy bien. [inaudible] Enzo... no te aviso más. *¡Ostras, que las patas son negras! ¡Las patas del robot!* Alba, Naima y Unai. Oye, el robot está

quedando chulo, chulo ¿eh? *El 20 lo he pintado de blanco aunque no se ve.* Vale, lo dejamos blanco, no pasa nada. [ininteligible] *A\**, ¿cuál es el violeta? A ver... ¿Y por qué al Marcos le tachaste cosas? Se lo taché. Oye, ¿esto es violeta? Más moradito, Marcos. Eso es rosita. Mira, esto es violeta. Este, esto. Es más morao. ¿Esto es violeta? Sí, violeta, lila, ese color.

**46:12** Vamos a hacer una cosa. Eh... voy a ir repartiendo las pruebas y vamos a ir sumando, a la vez, los puntos de la semana pasada. Y así nos quitamos dos cositas, ¿vale? Las dos hojas tienen que estar pegadas ya en el cuaderno. Las dos hojas tienen que estar pegadas para no perderlas, Oier. Pega las dos hojas. ¿No tienes el hada? *No tengo el robot.* Ah vale, pues toma el robot. [inaudible] Empezamos con los niños, obviamente, que estén bien sentados y trabajando. Por ejemplo, Marcos, ha trabajado hoy fenomenal; pero lo tiene en rojo porque la semana pasada bajó. ¿Nos acordamos? A ver si esta semana lo conseguimos. ¡Muy bien, Marcos! Lo apuntamos en la agenda. Por el otro lado (risa) Miramos en qué hemos fallado y si tenemos alguna duda preguntamos, eh. Juan Pablo ¿quééé? Tengo tu prueba. Te tengo que subir el punto del ClassDojo de la semana pasada, porque estuvimos genial y en verde toda la semana. ¿Vale? Lo subimos primero. Trabajando duro. ¡¡Bien!! Toma, cariño. Naomi... Nooo, está hablando: paso al siguiente. Diego, subimos punto. A mí me has saltado. No, es que voy por orden de las pruebas que tengo aquí en la mano. Román, que también tiene punto... *A\**, ¿esto es un 6? Tiene que ser un 5, porque en la tabla del 5 no tenemos ningún resultado que acabe en 6. Nuane, ven. No tenía punto, recordamos: la siguiente semana a tope a por el punto, ¿a qué sí? Alba, sí que tenía, ven. Lucía, ¿te queda pegamento? Déjasele a Naomi. Enzooooo, Enzo sí que tenía punto. [ininteligible] Señorito Lucas, acuda a recepción también. Lucas, ven pa acá. Alison, ¿tenía punto? [inaudible] Fernando también puede venir. Germán, que también tiene punto. Oye, Naomi, que estoy hablando y se te escucha más a ti que a mí... Tengo un anónimo. Lucía... Lucía, ven ¿tenías punto? *Sí.* Olivia también puede venir. Olivia no tenía. ¡Lo apuntamos en la agenda, eh! Naira puede venir. Mira, iguales. Alonso. Y Pablo... ¿Por qué pone aquí un 10? Porque es un 9'8 y para mí es un 10, básicamente. [ininteligible] Martín... ah, no está. Nai, hemos conseguido punto y no como la anterior ¡muy bien! Irene, que no tenemos punto... ¿Por? Porque estaba en el amarillo... Emilio, que tampoco tiene punto porque estamos en el amarillo. Oye, que sí. Martín G., ven. Que tengo otro anónimo.

**53:51** Lucas, deja el pegamento a Naomi, porfa. *9'7 no es un 10. Él ha tenido una mal y le has puesto un 10.* [ininteligible] Muy bien, choca. Así tiene que ser. La agenda por favor, la guardamos.

A\*, esta suma la he hecho bien. Porque aquí me llevo una y se la doy al dos. *No, mira... 2 más 1... Vale, me llevo una y se la doy al 9. Del 10 al 8... al 18, muy bien, pongo el 8 pero me llevo una: 2 más 1. 3 y... ¿hasta el 4? Y la del 19 también me llevo una. Claro, hasta aquí está bien. Solamente estaba mal el 1. Pero no pasa nada si ahora lo has entendido, ¿lo has entendido, Unai? (Llora) Germán se ha reído de mí. ¿Bajo nota de la prueba por reírte de los demás? Yo no me he reído. Alison, hay que ponerse las pilas ¿eh? Fernando, ¿digo tu nota en alto? No. Si Diego no quiere que nadie sepa su nota, pues nadie lo dice.*

**58:11** *Todo el mundo sentado. Dos opciones: una, o la dejo en la mochila y va y vuelve todos los días; o, dos, la dejo en la mesa colgadita en la percha que tengo al lado. Yo la dejo aquí.*

Maestra 2	Valores	1º Educación Primaria	43:50
-----------	---------	--------------------------	-------

- **Transcripción 2.E**

**0:00** [ininteligible] *Hola, holaaaa. ¿Qué tal estamos? ¡Ha venido Martín hoy! Se ha colado él. Ah, pero porque estaba ahí Jairo antes, ¿no? Unai, déjale. Me he comido un bombón ilegal. Yo también me he comido un bombón ilegal (risas). Lo primero de todo: Martín, ¿qué tal estás? ¿Ya estás recuperado? [inaudible] ¡Bien, choca! Vamos a empezar con las pinzas: Iván, ¿qué tal estás? ¿Qué tal el finde? Cuéntame. Muy bien. ¿Muy bien? A ver. Fui con los primos [ininteligible] Y... ¿qué tal estás hoy? ¿Alegre, triste, en sorpresa...? [ininteligible] ¡Alegría! Porque estreno jersey... ¡Anda, qué guapo! Y porque viene la clase de valores. Oleeeee. A ver, Jimena. Una cosa, una cosita: ¿nos podrías decorar el tuyo como nos has decorado el nuestro? (risas) A ver, ven para acá. De colores. Jimena, estaba en sorpresa y pasa a... ¡amor! ¿Por quién? ¿Por mí? (risas) Abril se va a... amooooor. ¿Por qué? No lo vamos a decir. Te lo diríamos a ti, pero a ellas no. Vale, pues luego me lo decís. No se lo cuentes a Martín ni a Iván, eh. Que es un secreto. Martín pasa a alegría... ¿por qué? ¿porque ya estás bueno y no estás en el hospi? ¡¡Qué bien!! No me gustaba nada el hospital. Vale, tenemos dos cositas... ¿Elmer? Tenemos a Elmer pero tenemos el dibujo del otro día antes que Elmer, que a Elmer... porque había niños que... bueno, que éramos más. Entonces, vamos a ver si terminamos el anterior de Elmer, el del cuento. Que era el de los niños de diferentes países. Vale, pero cuando termine me llevo a Elmer para que no tenga que volver al casillero, ¿vale? Vale. Y cuando terminemos este, pues nos ponemos con Elmer, ¿vale? Seguimos, vamos. [ininteligible] Yo este ya lo he terminado casiiii. Es verdad, te quedan solo las letras. Ahora te ayudo yo sino. ¿Sabéis...?*

[ininteligible] Eh... no lo tienes porque estabas malito. Pero yo tengo uno para ti, no te preocupes. ¿Qué iba a hacer yo? (...) ¿Nos acordamos de que valor estábamos trabajando este mes? *Interculturalidad. Interculturalidad. ¡Muy bien! Significaba Y... ¿qué significaba? Significaba que había niños, que somos iguales pero no somos iguales. Que hay algunos con la cara marrón o negra y otros el color carne. Claro, pero, ¿cuál dijimos que era el color carne? Emmmm.... A ver, sácalo. ¿Dijimos que todos tenemos la piel de este color carne? No, por ejemplo, mirad yo. Yo no la tengo de este color, la tengo de otro color. ¿Y yo? ¿Y yo? Mira, más clarita. Y Jimena un poco más oscura. Bieeeeeen. En realidad yo creo que no hay nadie con este color de piel, eh. Y, entonces... ¿por qué lo llamamos color carne, eh? Porque... Mira, si es que yo soy más oscura. Si es que tú eres oscurísimo. Os voy a dar esta luz. ¿Y quién es el más oscuro de la clase? Pues no lo sé. ¿Y la más clarita? Yo creo que la persona con la piel más clarita de la clase es Jimena. A ver, vamos a poner las manos aquí todos: Pues Abril es más oscurina, y Martín, Martín es el más morenito. Y de claritas pues... igual Jimena y yo, eh... Porque yo soy muy clarita aquí. eh. Iván es clarito también. Bieeeeeen. Entonces, ese color carne yo no sé quién lo habrá inventado, ¿por qué se llamará color carne? Pues porque es parecido. Porque es parecido, igual, sí.*

**7:59** Vamos a poner un poco de música. [inaudible] *Yo voy a ayudar un poquito a todos. A\*, ¿me ayudas? Es que mira por dónde voy y los demás... Sí, ahora te ayudo con las letras, ¿vale?* [inaudible] *Joe, qué morroa. Morruda. Todos los días de valores pintando. Ya, y yo. Voy a poner una canción que no conozco, a ver qué es. ¿Y luego nos pones un corto?* A ver, señorita Abril, ¿cómo quieres las letras? *Ehhh... como tú quieras. No lo dejéis abierto. No, que sino se seca.*

**10:23** Una canción de los valores. Tenemos que firmar el valor del mes en el mural del pasillo, porque creo que el día que lo firmamos solamente estaban Abril y Diego... ¿no? Martín y Abril estaban malitos. *Nooo, yo estaba malito. Oyeee, hoy es 27 de febrero. El próximo día que demos valores ya es marzo. ¡¡Es verdad!! Va a ser un valor nuevo, a ver si conseguimos construir el puzzle entero. Nos queda muy poquito ya: marzo, abril, mayo y junio. Cuatro piezas del puzzle solo, eh. ¿Y cuándo llega mi cumpleaños? ¿Cuándo es tu cumple? En julio, el 27 o por ahí. Ya, pero ahí no tenemos cole... [inaudible] En esta mesa compartimos todos, ¿eh? Claro, es que es lo que hay que hacer.*

**12:02** ¿Qué tal las vacaciones, Abril? *Muy bien. Me lo pasé muy bien. ¿Sí? Me alegro. ¡Ya he terminado! ¿Todo? Sí, ¿puedo ayudar a abril? Claro. Sí, solo a Abril porque es tu amiga... [inaudible]*

**13:57** A ver, ¿a quién ayudo? Esto lo tenemos que hacer agujeros y meter en las carpetas también. Ahora, cuando quede poquito. ¿Nos pones un corto? ¿Un corto? Ahora en un rato os lo pongo, Abril. Y Martín, entonces, ¿qué te pasaba? ¿por qué has estado en el hospi? *Estaba con bronquitis. Ay, con bronquitis estabas... Y dolor de oído. ¿Te tuvieron que echar gotas? Oído, fiebre, mocos, pulmones y tos... Jobar. ¿Y sigues con medicina ahora? ¿Sigues tomando algo? Poquito, alguna me da.* [ininteligible]

**17:43** Puedes utilizar otro animal con otro tipo de piel, por ejemplo, más oscurina. Como un oso. ¡Un lobo! Un lobo, muy bien. *Mmmm. Un león es más oscuro. O un oso. Y esto es un pitufo. Sí, los azules parecen pitufos.* Oye, ¿qué tal los recreos con las niñas nuevas? ¿Jugáis con ellas? *Bieeee.* ¿Cómo se llaman? Que es que no me acuerdo... *Alina y Xaxumi.* [ininteligible] *Con x.* ¿Y qué tal, jugáis con ellas en los patios? *Es que no la encontramos... Nos dice que tiene otras amigas. Y no quiere ser la nuestra. ¿Pero ella tiene otras amigas? ¿Juega con otros niños? Sí, sí. Ah, vale. Nosotras vamos a nuestro rollo. ¿Cómo tiene la tapa? ¿El qué?* [ininteligible] *Lo del trigre lo tengo.* Ay, esa r. Tigre. ¿Sabéis que hay un trabalenguas? ¿Sabéis lo que son los trabalenguas? *Sí, tres tristes tigres... comieron trigo en un trigal. Tres tristes tigres... comían trito en un trigal.* (Risas) Trito no, trigo. *Tres tristes tigres comían trigo en un trigal. ¡Muy bieeee!* *Comían trigales.* Comían trigales. Hay otro, ¿queréis que os diga otro? *Sí.* El cielo está enladrillado ¿quién lo desenladrillará? El desenladrillador... ¡*Ahhh, sí!* El desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será. *Ese no quiero decirlo.* (Risas) *Ese me suena. Yo ese digo... cuando lo leí, dije yo eso no lo digo porque iba a hacer* [ininteligible] *como si hablases en otro idioma. Como si hablase en inglés. O en chino. O en japon. Lo voy a intentar decir rápido, ¿vale? Venga. El cielo está... Tres tristes tigres comen trigo en un trigal. ¡Bien, súper bien! Y... ¿te sabes alguno más? El del ladrillo y... voy a buscar alguno más.*

**26:11** Voy a ver el valor de interculturalidad, a ver quién le falta de firmar y os venís conmigo ¿vale? Jimena e Iván lo tienen firmado. A ver de qué color era, que no me acuerdo. ¡*Naranja!* Sí, muy bien. *Puesssssss... tienen que firmarlo Abril y Martín. Abril, ven corazón.* [ininteligible]

**28:23** Os doy a elegir... ¡*¡Pegatina!!* Noo, pegatina son los miércoles y si nos portamos bien durante la semana. *Ya.* ¿Viste que te dejé la pegatina ahí en la mesa, Martín? *Sí, pero no se puede despegar.* Entonces ahí pa siempre ya. Permanente. Pegatina permanente. Os voy a dar a elegir entre un corto. Para poner un corto de los que ya hemos visto. *María. Sí, María. Demasiado aburrido. María.* ¿Cuál es el de María? *El de la profesora, el del niño con cuerdas.*

Ahhh, el de cuerdas. Ese vídeo lo vimos... ¿con qué valor lo vimos? Con respeto y solidaridad, con el rosa y con el verde. ¡¡Respeto!! Ea, vamos a verlo.

**30:25** *Venga, que empieza María.* Nos acordamos que en este corto... era el niño, que estaba en silla de ruedas, que aunque estuviera así... María, la niña, jugaba con él y le cuidaba. *Y los otros niños decían “esta está loca” ¿Nos acordamos? Vale... Yo nunca me pierdo María. Maríaaaaa.*

**33:58** (respondiendo al corto) *Las raras seréis vosotras que no queréis ayudar a los niños.* Eso es, Abril, muy bien. *Porque aquí hay niños que tampoco quieren jugar con otros niños.* Abril, qué bien. *Estás trabajando y ayudando a tus compañeros.* [ininteligible] *Chicas, chicas...*

**39:17** *¿Y qué ha pasado por la noche? Al niño algo le ha pasado... Cada uno se imagina lo que quiere. ¿Y por qué no lo ponen en la historia? OHHHH ¡¡Qué bonito es este corto!! Uno que quiera Iván, que no le hemos dejado elegir. ¿Sabéis lo que pasa? Que queda muy poquito de clase ya... Dos minutines. Venga, porfa. El de la abuela, de las casas.. De los monstruitos. El próximo día pongo uno que os haya gustado, venga. Bueno, es que el próximo día es mes nuevo; entonces tendríamos que empezar mes nuevo con un corto nuevo... Pero nos quedan cositas por terminar, entonces las acabaremos. Y la semana que viene ficha nueva del puzzle. Que hay que preguntar dónde están porque no tengo ni idea.* [inaudible]

<b>Maestra 3</b>	Matemáticas	6º Educación Primaria	8:48
	Música	3º, 4º y 5º Educación Primaria (C.R.A.)	7:28

- **Transcripción 3.A**

**0:00** *Vale, a ver entonces ayer empezamos el tema ¿verdad? y lo hicimos con la experimentación, que nos tocaron con objetos de... ¿qué magnitudes? Longitud, masa, capacidad, vale, tiempo, tiempo, superficie no, superficie no, está relacionado; pero dijimos que superficie y volumen no lo íbamos a ver hasta el tema 10 u 11, por ahí. Entonces dimos, capacidad, masa, el tiempo -muy bien-, vale ¿y faltaba alguno? ¡Sí, claro! Escúchame, luego también... ¿qué utilizamos para medirnos la tensión? El tensiómetro. Tensiómetro, bien. ¿Y para el oxígeno en sangre? Onovómetro... Eh... Oxiómetro, eso es, muy bien, Paula. Luego, por ejemplo, para las escalas de mi amigo Parra: escalómetro, muy bien. ¿Y para medir la*

lluvia? *Pluviómetro*, muy bien. A ver qué más tenemos por aquí... *para medir las canciones, eso* [ininteligible] ah, vale ¿el metrónomo? *Sííí*. Ah vale, muy bien. Bien. Vale, y las demás eran un poco... Vale, entonces introducimos lo que iba a ser un poco la medida. Entonces, ahora, pone ahí ¿qué sabes ya? ¿Qué sabemos entonces? Ayer ya lo explicamos, ¿verdad? La longitud se medía... ¿en qué? *Metros*. Bien, Guillermo. La capacidad, ¿en qué? *Ehhh... en litros, vale. Okey*. ¿Y la masa? En gramos, ah vale. ¿Qué pasa? Vamos a partir de la unidad -aquí, pizarra blanca- Vamos a empezar primero por la longitud, que esto es conocido por todo el mundo. Vale, entonces, eh... la unidad de medida de longitud, ¿cuál es? *¿La unidad de medida de longitud? El metro*. Vale, el metro, ¿qué vamos a hacer? Si os fijáis ahí en la tabla, luego, debajo del metro, ¿Qué hay? *Litros*. Ahhh, pero ¿dónde estamos? ¿en longitud, capacidad o masa? *Las tres*. ¡Ah sí, las tres seguidas! Eso ya para cuando seas Einstein, harás un remix y estará súper bien. De momento vamos a ir poco a poco: la longitud se utilizaba *¿el qué?* [ininteligible] Venga, vamos a hacer una escalera. De la escalera para abajo... *Decímetros*. Venga, y otra escalera... *centímetros*. Y por último... *milímetros*. (Uy, perdón) ¡Gracias, que se me había ido la letra! Venga, a ver Martín, gracioso. Para bajar de una escalera a otra...¿cuánto vamos a...? ¿qué vamos a hacer? ¿Multiplicar o dividir? *Multiplicar*. ¿Y qué vamos a multiplicar? Cada escalón por... *Por 10, muy bien*. Y si... ¿quiero subir? ¡*Dividir!* Lo voy a dividir entre 10.

**4:31.** Vale, hasta aquí todo bien. La unidad de medida de la longitud es... ¡Jorge! *¿Quién?* Anda, mira, ¿cuántos Jorges hay? *Dos*. Sí, tú y tu cromó, el repetido. Jorge, vamos. *Metros*. Vale, y dime también los tres escalones de abajo: metro... *decímetro, centímetro y mil... milímetro, vale*. Por ejemplo: ¿con el metro qué medimos? *Una sala, un parque...* ¿Un parque? *Pequeño*. Bueno, con eso yo no estoy muy convencida... El otro día, con el metro grande ¿qué hicimos? *El perímetro*. El perímetro de la clase, vale. ¿Y eso cómo nos quedó? (Silencio) Pues en metros, porque eso se mide en metros. Decímetros, un ejemplo para medir con decímetros... *Mi estuche (niño 1); Aunque yo creo que eso puede ser en centímetros (niño 2)*. Yo creo que eso es demasiado pequeñito... *¿Una mesa? (niña 3)* Una mesa, por ejemplo, venga vale. Los centímetros... ¡*Un segmento!* ¡¡Bueno, bueno!! ¡¡Cómo me gustan los segmentos!! Los segmentos ¿de qué? *¿de lápiz? ¿de segmento?* Bueno, vamos a dejarlo ahí; los segmentos del examen del otro día, de las escalas. Eh, anda, qué menuda la que disteis... ¿Y con un milímetro, qué podemos medir? *Un botón*. Vale, un botón, por ejemplo. ¿Y qué más, Indara? *La punta de un lápiz*. Vale, muy bien. Estas son las de debajo del metro, es decir, las unidades más pequeñas del metro. ¿Qué pasa? Que hay unidades... *mayores, mayores que el metro, sí*. Vale, y son

¿cómo cuál? *Kilómetro, hectómetro, decámetro (todos)*. Vale, subimos y si subo... decámetros, hectómetros, venga, y kilómetros. Vale, entonces: si subimos...¿qué hacemos? *Dividir* Dividimos, ¿y si bajamos? *Multiplicamos*. Pero ¿por qué? ¿por qué multiplicamos y dividimos? A ver, Guillermo... *Porque si es una medida. No, porque si queremos pasar de una medida más pequeña tenemos que multiplicar. Y si queremos pasar a una más grande, tenemos que dividir*. Eso es, muy bien. ¿Todo el mundo las unidades de longitud bien? *Síí (todos)*. Siempre, la longitud partimos del... metro. Y después, para hacer unidades más pequeñas... ¿qué? *decímetro, centímetro y milímetros*.

¿Y para pasar de decímetros a hectómetros? *Multiplicamos...* ¡¡AY!! *No, dividimos*. ¿Por qué? Ah, porque paso de una unidad más... *pequeña a una más... grande*. Vale... ¿y para pasar de decámetros a milímetros, Jorge? *Por cuatro. No, por cuarenta. Multiplicamos*. ¡Ay dios mío! Llamad a la ambulancia que me está dando algo... *Por diez*. Eso es, por diez, no por cuarenta, no os vayáis a hacer un lío.

- **Transcripción 3.B**

**0:00** Vamos a empezar, a ver, vamos a hacer una recopilación. ¿Vale? De conceptos. Venga, las primeras normas... ¿Qué son? (Ruido) Anda mira, la primera nos la hemos saltado porque ni siquiera hemos levantado la mano, ni respetado el turno... Vamos, venga Vega. *No tocar la flauta en clase*. Vale, no tocamos la flauta si no lo dice la profesora. Guadalupe, que está súper bien sentada, en silencio, con la flauta bien puesta, escuchando a los demás, vale, venga. ¿Cuál era? ¿Otra norma? Los experimentos... *Los experimentos...* ¿a dónde? En casa, es decir, cuando nos pongamos: a ver cómo suenan estas dos notas a la vez... Pues en casa. *Vale*. Y para tocar la flauta y que suene bien, ¿los dedos tienen que estar...? *Bien colocados*. Es decir, tienen que estar como si fuésemos unos gatos [ininteligible] *Noooo, relajados*. Muy bien, relajaditos. Emmm, vale. Y luego, ¿la flauta cómo tiene que estar? ¿cómo si tuviésemos un biberón? (...) *Eh, hacía abajo*. Vale, con los brazos a la altura del pecho ¿vale? Y entonces, la mano derecha ¿dónde iba? ¿Arriba o abajo? *Arriba. No, la mano derecha abajo*. La mano derecha abajo y la mano izquierda arriba. ¿Con la mano izquierda cuántos agujeros tapo? *Tres*. Tres, bien. Que esto se va a relacionar con la nota sol, porque dijimos que sol... ¿cuántas letras tenía la palabra sol? *Tres*. Tres letras, vale, entonces como tiene tres letras yo tapo tres agujeros.

La otra mano la ponemos detrás de la flauta para que sirva de soporte. Vale, luego la otra nota era un la. ¿Qué dijimos de la otra nota? Que como tiene... *dos letras*, vamos a ponerlo ¿con



cuántos agujeros tapamos? **Dos.** Dos. ¿Y la primera nota? Que es... **si.** Como es la primera, uno, de primero, ¿qué tenemos qué, cuántos agujeros tenemos que tapar? **Uno.** Uno, muy bien. Vale, entonces tenemos el sol con los tres agujeritos tapados, a ver todo el mundo, que lo vea: Triana, Guadalupe, muy bien, a ver, que yo lo vea, ahora sí. Ahora tenemos el la, con dos letras y por lo tanto dos agujeritos tapados. Y luego, el si, que como era el primero... ¿cuántos tapados?

**3:53** Ahora, el do (agrava la voz) la nota más... **largaaaa.** No, más... **grave.** ¡Grave, muy bien! Entonces... ¿cómo es la nota más grave que vamos a hacer? Tapamos los agujeros fuertes y tapamos... ¿cuántos agujeros? **¡Todos!** ¡¿Cómo que todos?! **Siete. Uno. Siete. Ocho.** ¿¿Seguros?? **¡Toooooodos!** Que es una pregunta trampa. Que son todos, que lo habéis dicho bien. Venga, entonces, el re... **re, mi.** Subimos el... **meñique.** Y seguimos tapando los agujeros de la flauta. Bien. ¿El fa y el mi? (lo hace) El mi, como son dos montañitas, la m, que es una montaña, con dos picos, pues entonces bajamos dos deditos.

**5:08** ¿Hasta aquí bien? ¿Alguna duda del repaso general? **Nooo.** Vale, ¿quién...? [ininteligible] Bueno, la canción de Titanic... nosotros vamos a empezar por la de cumpleaños feliz y ya luego, cuando tengamos todas las notas asimiladas, y tengamos las notas aprendidas, y sepamos colocarlas correctamente... entonces ahí tocaremos todo: ¡un pasodoble, la canción del titanic, la... ¿cuál más os gusta? **Paquito Chocolatero.** Paquito el Chocolatero, todo, todo. **¡El himno del Madrid!** Todo, así cuando sean las fiestas de [inaudible] salimos con las flautas a la verbena ¿sí o no? **Sí.** Pues eso mismo, pero antes hay que aprenderlo. Así que a ver.

Venga, ¿cómo empezamos la canción? **Do, re, mi...** Venga, solo el primer pentagrama. Pero ¿Cuántos pentagramas tenía? **Cuatro.** Muy bien, gracias, Vega. **Nueve.** No son nueve, son cuatro. ¿Tienes tu cuaderno abierto? Míralo. Ah, no. Pues muy bien. ¿Y cómo vas a leer el pentagrama? ¿Por la ciencia infusa, Adrián? Venga, coge tu cuaderno... ¿Cuántos pentagramas son? **Cuatro.** Venga, pues vamos a tocar el primero. Venga, todos. Una, dos y ... en la otra clase están dando clase, entonces... ¿cómo se toca la flauta? **Bajito.** Una, dos y tres... (suenan las flautas) Tapamos bien los dedos, tapamos bien los agujeros porque sino no suena afinada.

<b>Maestra 4</b>	Lengua	6º Educación Primaria	1:39
	Ciencias Sociales		1:04

● **Transcripción 4.A**

0:00 *¿Para ser periodistas hay que hacer algo? Sí (niña 1) Vale, saber leer, un grado universitario... y, ¿a cuántos de vosotros os gustaría ser periodistas? Nacho quiere ser policía. [ininteligible] (niña 2) ¿Los periodistas en qué medios de comunicación pueden trabajar? En nada (niño 3) He dicho medios, no idiomas. Vale, en la radio, en la televisión... ¿qué más? El periódico, el teléfono... (niña 4) En la calle, vale... pero vamos, normalmente trabajan en cuatro medios. En las páginas webs (niño 5). Para ser periodista hace falta escribir bien, así que vamos a ver qué tal se nos dan los textos periodísticos. Nacho, empieza a leer.*

● **Transcripción 4.B**

0:00 *Para llevarles a las cuerdas el alimento es mejor que estén al aire libre, de ahí que sean los quesos mejores. ¿Pero ahí se hace siempre, no? (niña 1). Sí, sí, ahí se hace siempre. Pero no todo el mundo lo hace. Hay granjas extensivas que tienen mucho ganado en granjas, entonces bueno... Pero vamos, si alguna vez habéis visto muchísimas ovejas en [inaudible] es porque esto es cañada. Ah sí, yo lo vi (niña 2). Vale, pues cuando pase una cosa de estas, a lo mejor nos da tiempo y bajamos a verlo. Es verdad, el año pasado o este año había como un corral que \* (niña 3) ¡ah, es verdad! (todos).*

Maestra 5	Educación Artística: Plástica	2ºA Educación Primaria	28:06
-----------	----------------------------------	---------------------------	-------

● **Transcripción 5.A**

0:00 *¡Buenos días! Buenos días. ¿Qué tal? Bien, good. ¡Me alegro! Bien, estuches fuera, estuches fuera de la mesa. No los vais a necesitar. ¿Hoy no? No, hoy no. Vais a necesitar otras cosas, pero estuches no. Vale, lo primero: vamos a pasar lista, que todos estáis en clase hoy. Menos Ainara. Oh, Ainara. Falta Ainara hoy. Ángela, ¿cómo estás, te encuentras mejor? Arturo, Ashley, Byron, Ryan, David, Diana, Diego, Elías, Juan, Lucía, Luciana, Marwan, ¡me encantan tus trenzas, que chulas! Mohamed, Nayma, Óscar, Pablo, Teresa, Joseph Hello, how are you? I'm fine, thank you andddd Samuel.*

1:55 *Una pregunta, la semana pasada ¿dónde nos quedamos? Ehhhh... Nos quedamos haciendo la ficha de las formas geométricas, vale. Y estoy viendo que algunos os las llevasteis a casa para terminarlas, ¿no? Sí. Vale, ¿quién dijo yo no? Yo, que la acabé aquí. Ah vale, que*

la acabasteis en clase en algún rato. O sea que fifty-fifty, algunos se las llevaron a casa y otros las acabaron en clase. Vale, Pablo, estas cosas que tienes que son tan chuuulas, ¿las puedes dejar en tu mochila? Gracias. ¿Esta semana qué vamos a hacer? Pues los que no hayáis acabado de colorear, tendréis que acabar y los demás vais a empezar a recortar. Vale ¡¡¡muy importante!!! Las figuras geométricas de esa hoja que habéis visto tienen una línea de puntitos, o sea, de rayas ¿sí? la línea discontinua, vamos. Súper súper importante que cuando coja las tijeras... recorte por la línea discontinua y que cuando yo entregue las figuras a M\*, las figuras parezcan figuras. O sea, el círculo un círculo, el cuadrado un cuadrado, el rectángulo un rectángulo... no que recortéis así con las tijeras y sin más, lo que salga ha salido. ¿Solo las que hemos hecho? Hay que recortar todas las formas geométricas, entonces lo que quiero es que recortéis todas. Pero que vayáis despacio recortando ¿vale? Y si tenéis problemas a la hora de recortar, que pidáis ayuda ¿vale? Por ejemplo, llego a la estrella y... antes de liarla, digo "Porfa M\*, ayúdame, que esta estrella es súper difícil de recortar" y sé que a mí no se me da muy bien recortar con tijeras, pues no pasa nada, porque podemos sacar los punzones. ¿Vale? ¡no pasa nada! ¡todo chill, todo bien! Voy a repartir. [inaudible] Solo tengo estos porque el resto está en vuestras carpetas, ¿puede ser? Sííí

4:59 Vale, os voy a dar un sobre para que cuando vayáis recortando las figuras geométricas las guardéis y no se pierdan. Vale, entonces, necesitan sobre Pablo [ininteligible] Es que no sé. Vale, pues tengo una idea: empieza por las más fáciles, los rectángulos y los cuadrados, y ya cuando llegues a las estrellas yo voy a echarte una mano. Primero voy a repartir los sobres. Profe, yo en esto soy mala. No, tú no eres mala. Necesitas ayuda porque te cuesta un poquito más, pero mala no eres. "Se me da peor, me cuesta un poco más" pero por favor, "soy mala" no. Si necesitas ayuda la profe te ayuda eh. ¡Claro! \*\* ¿Alguien tiene unas tijeras para dejarle? Yoyo. ¿Tienes dos? Jobar, gracias. Samuel, tienes que decirle a mamá que te traiga unas tijeras ¿vale? [ininteligible] ¡No es una carrera, no es una carrera! Se trata de recortar las figuras despacio y bien. Es un poco difícil recortar así, con la grapa. ¡Ah, pero puedes quitar la grapa! ¿Ah, sí? ¡Claro, claro! Gracias [ininteligible]

8:23 Vale, corazón. Sigues así por la línea negra, como si quisieras tocarla y te vas guiando por la línea. Entonces, con la otra mano tú vas cogiendo el papel ¿vale? ¡venga, buen trabajo! [inaudible] Venga, aquí lo estás haciendo genial. ¡¡Pero Luciana, lo estás haciendo súper bien!! Ahora paras, para, para, para... y ahora tienes que girar el papel. Cuando haces así [ininteligible] Abre la tijera y en vez de hacer cortes pequeñitos, haces un corte más laaaargo. ¿Ves la diferencia? [inaudible] ¡Yo creo que hoy a Elías...! ¿Qué creéis, que termina una

página o las dos páginas? *Unaaa* Por favor, no digáis eso. Elías, ¿tú confías en ti? ¿Vas a terminar eso? *Un poco*. Venga, yo creo que dos porque no va a distraerse con los compañeros. *Tres*. Uy, tres va a ser muy complicado. Si consigue tres... voy a buscar una pegatina.

**12:20** Voy a cerciorarme de que todos vuestros trabajos llevan nombre, que sino luego es súper complicado corregir. [ininteligible] Joseph, tienes que estar pendiente de tu propio trabajo: no del trabajo de otro compañero. A mí me gustaría que hoy te diese tiempo a acabar todas las figuras. ¿Tú crees que te va a dar tiempo? *Sí*. Yo creo que también, pero para eso concéntrate en tu tarea ¿vale? ¡Diego, te ha quedado súper bien! ¡Me encanta! [inaudible] *Sí*, hay que guardarlas dentro del sobre.

**15:52** Diego, ¿has conseguido recortar la siguiente línea? Venga, vamos... ¡Voy, te ayudo! ¡Gracias! ¡Nada! [ininteligible] Venga, tienes que terminar esa página. ¡Se nota que os apetece un montón hacer la actividad! *Yo he traído cinco. Yo dos. Yo dooooo.*

**17: 18** ¡Class, class! *Yes, yes*. Me encanta que estéis tan ilusionados en hacer esta actividad, pero porfa, ¿podéis bajar un pelín...? *El volumen*. Podéis hablar con vuestros compañeros, que no me parece mal, pero... *no tan alto*. No tan alto, exacto, Marwan. *Porque nos hacemos daño en los oídos*. Bueno, realmente porque empezáis a subir la voz cada vez más entre unos y otros. [ininteligible] Lo estás haciendo genial, las figuras vienen perfectas. ¡Yo te echo una mano! Buen trabajo, Luciana ¡excellent! Ángela, ¿vienes y te echo una mano? A ver, vamos allá. Igual que el círculo, pegadito a la línea negra, abro bien la tijera y agarro con la otra mano. Entonces, te vas acercando con la tijera y cierro, cierro, cierro... Dime, Elías. Juseph, tu compañero dice que si le hablas le distraes. Entonces si le distraes sí que no acaba de pintar en toda la hora... ¿Necesitas cambiarte de sitio? *Sí*. Vale, pues coge tus cosas y siéntate eem... claro, es que la otra mesa... *sí*, la otra mesa que queda libre también está al lado de Juseph. Lo siento, no tengo más mesas libres. Juseph, ¿prometes estar en silencio para no molestar a tu compañero? ¿O te va a costar un poquito? Venga, lo intentamos y sino te cambio.

**20:18** *Ya voy por la tercera línea. Y se nota que es la más complicada, ¿eh? Vale*, cuando has llegado al medio del corazón, empiezas por el otro lado, que es como el círculo. *NOO*, cuando giras ahí, ya lo tienes. Venga, que lo hacemos juntas. Agarra bien la hoja, vale. Venga, empieza a recortar y gira la hoja. Muy bien, muy bien. Vale, ahora para y por el otro lado: así, ¿eh? Este lado es más difícil (risa) Se ha quedado así como un piquito entre medias, pero ¡genial! ¡Esto ya! ¡listo, Ángela! ¿Vas a usar todos estos sobres? Yo creo que no, me he pasado eh... les he cogido a ojo. ¿Tú qué crees? Son demasiados... *Sí*. Solo eran para las clases de segundo. ¡Eso da para todo el colegio! Bueno, para todo el colegio no... ¡que somos 300!

22:07 ¡Marwan ha terminado! El primero, excelente. ¿Ayudo? ¿Quieres ayudar? ¡Genial! Chicos, ¿quién necesita ayuda? Marwan ofrece ayuda. Creo que se va a poner con las tijeras de Samuel. ¡Me encanta que hayas decidido ayudar! [ininteligible] Venga, yo te echo una mano. Trae tijeras. Papel en una mano y tijeras en la otra: empieza a recortar. Giro la hoja y meto la tijera por debajo, giro la hoja y meto la tijera por debajo, giro la hoja... Marwan, gracias por ayudar pero por fuera de la línea negra. Necesito ayuda en las estrellas. Mira, Juan. Las estrellas: corto, giro la hoja, meto la tijera por debajo, corto... Porfa, Juseph no hables con Óscar que está a la otra punta de clase. Tienes a gente al lado con la que conversar. Juan, seguimos: tijera por debajo, giro la hoja, corto, giro la hoja, corto, giro la hoja, ¿vale? Venga, fácil.

24:44 Lo más fácil son las estrellas. Me encanta que digas que lo más difícil es lo más fácil, lo hace súper sencillo. Para mí también. Para mí las estrellas. Marwan, por fuera de la línea negra. [ininteligible] Perfecto, Óscar, te va a dar tiempo a echar una mano a tus compañeros. Guau, ¿ya por los corazones? Mira, todo esto. Yo ya he terminado. Gracias, Pablo. [inaudible] Gracias, gracias. Ángela, ahí vamos con las estrellas. Las estrellas: agarro la hoja, súper importante. Giro la hoja, meto la tijera por debajo. Siguiente: giro la hoja, tijera por debajo. Es lento. Giro la hoja, tijera por debajo: entre el papel y la hoja. Juan, ¿te ha salido? Sí. Excelente. Giro la hoja, muy bien, perfecto, así. Si quieres ayudar a pintar, a colorear, a Teresa, a Bryan... lo que quieras. Fenomenal.

Maestro 6	Educación Física	4º Educación Primaria	28:52
-----------	------------------	-----------------------	-------

- **Transcripción 6.A**

0:00 ¡Buenos días! Si digo tu nombre te pones el pie y si no pues te quedas sentado, como todos los días. Igual. Ariana Jordan. Jordan no está. Jadilla, Luis, Ana Laura, Javier, Ángela, Ángel, Izan, Adam, Berta, Valeria, Eric, Andrei, Pablo vamos, y Santiago. Vale. ¿Quién sabe qué estamos aprendiendo? Tomar decisiones. ¿Y para qué sirve tomar decisiones durante los juegos? Eh para analizar las reglas del juego. Pues cuando vas perdiendo tienes que arriesgar y cuando vas ganando no. Cuando vas perdiendo tienes que arriesgar y cuando vas ganando tienes que mantener el resultado... ¿no? Sí. ¿Y quién tiene que tener más prisa, Jadilla? ¿El que va ganando o el que va perdiendo? El que va perdiendo. ¿Por qué? [ininteligible] Porque cuando se acabe el tiempo, si vas perdiendo, el que vaya perdiendo cuando se acabe el tiempo

ya ha perdido. Cuando todavía queda tiempo... vas perdiendo, pero cuando el tiempo se termina: ya has perdido. Ya no hay solución. Por eso, ese tiempo hay que dedicarlo a cambiar la situación de juego. Pero... ¿cómo? ¿qué tenemos que hacer, Santiago? [ininteligible] Em, no. ¿Qué hay que hacer cuando vas perdiendo, Ariadna? *Arriesgar*. Exactamente y Javier, ¿qué es arriesgar en este juego del datchball que estamos haciendo? *Tirar una pelota, una pelota que vaya buena la intentas coger*. Eso es, intentar coger la pelota aunque no vaya muy bien. Si tú necesitas una vida, cogerla. Mejor las que van bien, pero si no te queda otra opción... tendrás que coger alguna, aunque no venga muy bien. Para intentar salvar a algún compañero, cambiar la situación de juego, intentar ganar o empatar. Solucionarlo. Vale, vamos a hacer el juego de activación, del calentamiento del gato rabioso. Y para hoy nuestro gato rabioso va a ser, por ejemplo, Santiago... [inaudible] Empezamos, va. [ininteligible] ¡¡STOP!! Ganadora, de esta ronda, Ángela...

**5:39** El siguiente gato rabioso va a ser... Javier. Shhhhh... ¡Ya! [inaudible]

**7:19** Sin gritar, por favor, sin gritar.

**7:38** Ahhh, te han pillado... Últimos supervivientes, vaya tres. ¿Baile de celebración? ¡¡Muy bien, fantástico!! Y nuestro último gato será... Eric.

**9:26** Stop, paramos. Ganadores de esta ronda... Axel y Valeria. A ver ese baile de ganadores... Ahá, muy bien. Fantástico. Axel, capitán del equipo azul, Valeria, capitana del equipo verde. Y Berta, capitana del tercer equipo. Y los demás... línea amarilla. Shhhhh. [ininteligible] (reparto de equipos)

Bueno, ya todos me saben decir muy bien cómo se debe analizar la situación de juego, cuando lo pregunto sentados ahí... cómo nos enfrentamos. Todos me levantan la mano "sí, pues cuando vas perdiendo hay que arriesgar..." Ya todos me saben decir que es lo que hay que hacer para jugar bien y cómo hay que ir decidiendo, a lo largo de la partida, la situación de juego. PERO ya no me vale con que me lo sepan decir, necesito ver que lo sabes hacer durante el juego, que lo sabes aplicar y efectivamente cuando vayas perdiendo... tendrás que arriesgar, con los jugadores de tu equipo y, que cuando vayas ganando, tienes que mantener el resultado: no arriesgando, no intentando coger vidas, etcétera ¿vale? [ininteligible] No vale con que me lo sepas contar, quiero que lo sepas aplicar y eso es lo que voy a estar atento durante la partida. Hay que tener en cuenta que también se te va a valorar por tu capacidad de lanzamiento, es un juego de lanzamientos y recepciones, que tienes que intentar dar a los compañeros en ocasiones. También tengo en cuenta tu puntería, tu potencia, ¿vale? Tengo un cronómetro, así

que el tiempo también es importante a la hora de decidir durante el juego: si queda mucho no tengo prisa, pero cuando queda menos ya tengo que ir acelerando en mis decisiones... ¿vale?

**13:15** ¿Preparados? [ininteligible] ¿Listos? Todavía no... ¡¡datchball!! [inaudible] Fuera, fuera. Eso es fuera. Estás arriesgando mucho, Izan. [ininteligible] Nos queda la mitad del tiempo, va... **Chicos contra chicas.** Bien jugado, seguimos. ¡Vaya jugada! ¡Bien jugado! Fuera, fuera... Vale, vale, bien. Todos los del equipo sin peto eliminados. Izan, arriesgar no es solamente coger vida ¿sabes? También venirme aquí, cerca de la cuerda, en medio del campo... aquí tenéis cuatro jugadores que [ininteligible] si vais ganando por bastante, y tú has venido aquí al lado de Javier, que tiene pelota. Que no estaría mal si no tiene pelota, pero como tiene pelota, puede eliminar y tú no necesitas arriesgar en la situación en la que estabais. Ibais ganando y acabáis perdiendo y eso es porque hemos tomado malas decisiones. [ininteligible] ¿Entendido? Podías venirte al fondo o haber esperado a que tirase. ¿Vale? Equipo verde se viene a la línea azul [ininteligible]

**17:58** ¡¡Datchball!! En vez de... para estar más cerca [inaudible] Venga, que no hay que estar mirando. Vale, bien, Valeria. ¡Nos quedan dos minutos! A ver qué hay que ir decidiendo... Miramos a ver cómo está la partida. [ininteligible] ¿Tenéis que tirar? (...) ¡¡Un minuto!! Fuera, fuera. Izan, deja que vaya fuera. Tenéis que tirar, eh. El tiempo va corriendo... ¡Oh, Luis! Ni si quiera has intentado cogerla. Arriesgar, arriesgar... [inaudible] Necesito saber que lo sabes hacer.

**22:45** No quiero que nadie de ningún equipo se vaya sin haber intentado coger una vida, porque es algo que va con el arriesgar [ininteligible] Entonces, no quiero que nadie se vaya sin haber intentado coger una vida. Es mucho mejor que te eliminen intentándolo, intentando coger una vida -porque en ese caso la podrías haber cogido y salvar a otro- pero si tú no lo intentas... ya has perdido. ¿De acuerdo? Venga, preparados: ¡¡Datchball!! [ininteligible]

El equipo que tiene dos tiene que lanzar, venga. Buena, Jadilla. Nos quedan dos minutos y a ver cómo analizas la partida, qué hacer en este tiempo... A ver qué decisiones hay que tomar. Mala decisión, Adam. Te ha salido bien pero... vas ganando, no tienes que coger vida, no tienes que arriesgar. ¡Bien jugado, Axel! A ver qué vais a hacer, los que vais perdiendo, para solucionarlo... Sigues arriesgando, Izan. Vienes a la línea cuando el otro equipo tiene la pelota. Queda un minuto. ¡¡A jugársela!! [ininteligible] Medio minuto, a ver qué hacemos... A jugar, a jugar.

**27:38** ¡¡STOP!! Equipo verde ganador, pero bien jugado equipo sin peto. Ha ido perdiendo mucho tiempo en la partida pero ha estado arriesgando todo el rato. Entonces, han jugado

*bien. ¿Han perdido? Sí, pero han jugado bien. Se puede perder jugando bien. Han hecho lo que hay que hacer cuando se va perdiendo, así que bien... equipo sin peto, bien. ¿Una fila, por favor? [inaudible] Equipo rojo, ¿estáis listos? Sí. Pues en la línea todos... (risas) ¿todo bien o no? ¡Qué prisa tienes, Ariadna! Los dos pies en la línea, por favor... ¡¡Datchball!!*



### ANEXO III. Clasificación de los datos

- **Transcripción 1.A**

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		0
		Mostrar una actitud autocrítica	<i>Perdón, Candela, te cambio el balón. Ay, ¿sois el trío? Perdonadme. Perdón.</i>	4
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>nooooo, no puedes moverte con el balón</i>	2
		Establecer complicidad con los estudiantes	<i>¡tramposillas! ¿Qué os pasa a este grupillo?</i>	3
	Control de aula	<i>5, 4, 3, 2, 1... 3,2,1... Vale, paramos, paramos. Vale, stop, stop. Paramos, paramos</i>		5
	Instrucciones			0
	<b>TOTAL</b>			
	De orientación	<i>Vamos a enseñaros normas y reglas del Tinkle.</i>		2

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>		<i>Ahora, vamos a hacer una carrera de pases en los mismos equipos y, ahora, nos ponemos por parejas.</i>		
	De facilitación	Completivas	<i>A ver, ¿tú a quién crees que se lo tienes que dar en diagonal?</i>	1
		De focalización	<i>Lo recibes solo en diagonal, ¿vale?</i>	1
		De comprobación	<i>No es tan fácil porque en el deporte hay otro campo más grande. Tienes que lanzarte la pelota con tu pareja para dar al aro o al cono. Piénsalo.</i>	2
	Informativas	<i>No, no, es un deporte; así que en los deportes no se elimina a la gente. Estos balones: 1. Es caro, porque son oficiales. y 2. Tendría que esperar al profe de Educación Física de aquí para comprar más.</i>		2
	De apoyo	<i>¡Ay, esa puntería! Te has asegurado un punto, no es fácil. ¡Oye, buena! ¡Casi, pero la fuerza bien, eh! ¡Qué buena esa! ¡Guauu!</i>		3
	De finalización			0
<b>TOTAL</b>				<b>11</b>

- **Transcripción 2.A**

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS</b>	<b>TIPOS</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>Cantidad</b>
--------------------------------	--------------	-----------------	-----------------

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad	<i>Dame la botella. Que ya es el tercer día que te lo digo. Ya en mi clase no vas a beber agua. Estoy hablando yo.</i>	3
		Mostrar una actitud autocrítica	<i>¿Qué cuándo vamos a acabar? No lo sé. ¿Qué iba a hacer yo? Eh, eh... No es canción, creo.</i>	3
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>como no trabajen bien, les quito la manualidad. Y no hacen nada. tercer aviso. Al siguiente recojo todas las hojas, me las quedo y no hacemos nada.</i>	2
		Establecer complicidad con los estudiantes	<i>Eso es, exosfera. Con la equis. Complicado que explote la tierra mientras todo el mundo está en el espacio. ¿vale todos? Os dejo hablar, pero os dejo hablar flojito: no como si fuese esto la selva.</i>	4
	Control de aula	<i>Vale, vale... eh, eh. 3, 2, 1. Escucha, que luego no nos enteramos.</i>		2
	Instrucciones	<i>Tenemos esta hojita todos y cada semicírculo, cada semicírculo es una capa. Entonces, cada capa de estas la vamos a tener que pintar de un color.</i>		3

		<p><i>Entonces tengo, después de lo de las capas, que cada una va de un color... y de la Tierra, que hemos dicho que va de azul y verde, tengo, a parte, mis muñequitos por aquí: las nubes, el avión, el cohete, un meteorito... No recortamos todavía. Hoy solo vamos a pintar. Y vamos a poner el nombre en nuestra ficha.</i></p> <p><i>Eso lo vamos a recortar. Pero eso el próximo día. Por ahora solo pintamos los dibujos.</i></p>		
<b>TOTAL</b>				17
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación	<p><i>vamos a poner el vídeo de las capas de la atmósfera porque después... voy a preguntar cuáles son las capas de la atmósfera.</i></p>		1
	De facilitación	Completivas	<p><i>Primera capa, si estamos en la tierra y vamos para arriba... ¿Cuál es la primera capa que hay?</i></p>	1
		De focalización	<p><i>Tenemos: troposfera, estratosfera, ¿luego?</i></p>	1
		De comprobación	<p><i>¿Cuántas capas hay en total entonces? Y esto de aquí dentro es la Tierra... que, ¿con qué colores tendremos que pintarla?</i></p>	2
	Informativas	<p><i>Vale, la capa de ozono es una capita, imagínate, es una capita muy fina de dentro de esta capa (imaginamos que señala). Pero dentro de esta capa.</i></p>		1
	De apoyo	<p><i>Vale, muy bien.</i></p>		1
	De finalización			0
	<b>TOTAL</b>			

• **Transcripción 2.B**

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad	<i>Y me avisáis, ¿eh? Antes de pegar nada. ¿Qué os estoy diciendo? Si no te dejan las pinturas, no las cojas. Luego voy a hablar con mamá.</i>	3
		Mostrar una actitud autocrítica		0
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>Quiero el suelo recogido. Aunque no sean tuyos, recogemos. A reciclar.</i>	2
		Establecer complicidad con los estudiantes	<i>A tu sitio, majo. Majito. Ponte bien, porfa. Pinta bien, corazón Fíjate y hazlo tú solito que ya eres mayor Oye, pero si esto te lo he hecho yo... ¿Cómo va a estar, majo? Sí, qué listo eres, majo. Tienes más morro... que espalda.</i>	7
	Control de aula	<i>Se quedan los lápices congelados. Lápices congelados. Todo el mundo mira a la pizarra. Si estáis con este volumen, genial. Más no, porque molestamos. luego te quejas y tú también enredas. Se comparte con los de nuestro grupo. Porque si no nos revolucionamos.</i>		6

		<i>Si no os ponéis de acuerdo, vais atrás los dos.</i>		
	Instrucciones	<i>Cuando recorte eso, me fijo en la pizarra y veo dónde se pone cada cosa. Pinta bien las cosas. Cada cosa de un color: esto de un color, esto de otro color... Colores o cosas diferentes.</i> <i>Los niños que hayan pegado ya las palabras van a pegar la Tierra, la troposfera y las nubes. Tierra, troposfera y nubes.</i>		3
<b>TOTAL</b>				21
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación	<i>No, primero va la tierra. Cortamos la Tierra y la ponemos al principio.</i>		1
	De facilitación	Completivas	<i>Ahora la siguiente capa que es la estratosfera, con el avión. Mesosfera es... ¡el meteorito!</i>	2
		De focalización		0
		De comprobación	<i>Por ejemplo: las nubecitas se ponen en la troposfera, ¿cuál es la troposfera?</i>	1
	Informativas	<i>La primera de la atmósfera. Entonces será la más pequeña.</i> <i>La exosfera es la última.</i>		2
	De apoyo	<i>Sí, muy bien. Venga.</i> <i>Vale, sí.</i> <i>Mola un montonaaaaazo.</i>		3
	De finalización	<i>A ver, los niños que tengan cosas recortadas que las peguen porque tienen un minuto. Niños, que no les quede nada por recortar, que no recorten ya más. Que no recorten. Quieto, quieto. Tijeras quietas. No se recorta nada ya. Y va al casillero.</i>		1

TOTAL	10
-------	----

• **Transcripción 2.C**

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad (función)
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		0
		Mostrar una actitud autocrítica	<i>No lo sé</i>	1
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>A ver, quien vuelva a decir la multiplicación y no le toque, no sale. A ver, cómo estamos un poco así... quito el juego, eh. Que sino quito pegatina...</i>	3
		Establecer complicidad con los estudiantes	<i>¡Qué rica la hamburguesa, me encanta! MMMMM... Esto es como los concursos en los que hay que dar a un botón rápido pero levantando la mano. Si este ha estado chulo, tengo uno que os va a encantar. O sea, este no era mi favorito, eh. Tengo otro más chulo.</i>	3
Control de aula		<i>Va a empezar a jugar conmigo quien esté sentado, tenga las dos hojas guardadas y esté atento. Eh, eh, no puede decir nadie nada.</i>	4	

		<i>Nadie puede decir nada excepto quien sale. Quiero a todo el mundo sentado y escuchando.</i>		
	Instrucciones	<i>Vale, y vamos a apuntar en la agenda una cosita que no van a ser las notas.</i>		1
TOTAL				12
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación	<i>Hay opciones de tablas y ahora vamos a poner la del 1, la del 2 y la del 5.</i>		1
	De facilitación	Completivas	<i>2 por 5... tiene que terminar por 0 o 5. Vale, 10. Y 6 por 1... es decir, seis una vez....</i>	1
		De focalización	<i>Voy al 2. Y digo 2 por ... busco el 2 aquí. 5. El 5 lo busco aquí. Entonces, ¿cuánto es?</i>	2
		De comprobación		0
	Informativas	<i>Estrategia que os doy: la del 5 siempre termina en 0 o en 5. Una tabla de doble entrada. ¿Qué quiere decir esto? Que tengo que mirar la parte de arriba y tengo que mirar la parte de abajo de mi tabla.</i>		2
	De apoyo	<i>Ya está. ¡¡Muy bien!! Yo creo que ya está Tú puedes, muy bien Muy bien</i>		3
	De finalización	<i>Vamos a esperar a Susana y a Ana sentados en nuestro sitio y vamos cambiándonos de zapatillas.</i>		1
	TOTAL			



• **Transcripción 2.D**

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		0
		Mostrar una actitud autocrítica	<i>Mientras voy pasando a recoger las dos hojitas que teníamos que hacer voy a... No, no voy. Vais a ir. ¿Pero te las di?</i>	2
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>no te aviso más.</i>	1
		Establecer complicidad con los estudiantes	<i>¡Cuántas cosas que corregir! ¡Qué bien me lo voy a pasar esta tarde! qué partidazo ayer ¿no? Y yo creo que a la cuarta ya es... Es como si me lo obligáis: por favor, A*, bájame un punto. Lo mismo es. ¿Qué hago con el libro, me lo invento? ¿Es que no hemos traído el libro? Parlanchinas, que sois. El robot está chulísimo, eh. Acuda a recepción también. Hay que ponerse las pilas ¿eh?</i>	9
	Control de aula	<i>Uno... todo el mundo sentado. Vale: 3, 2, 1...</i>		5

		<p><i>Chicos, no hace falta hablar ahora.</i></p> <p><i>Tapa, tapita...</i></p> <p><i>Oye, si hacemos lo de tapa tapita y no nos callamos no sirve de nada, eh.</i></p>		
	Instrucciones	<p><i>Libros de mates fuera.</i></p> <p><i>Sacamos los troqueladitos de las tablas de multiplicar.</i></p> <p><i>Y nos ponemos en la página 117 y 116.</i></p> <p><i>Los que hayan acabado salen el cuaderno, ponen la fecha...</i></p> <p><i>Pues pinta. Ponte a pintar.</i></p> <p><i>La agenda por favor, la guardamos.</i></p>		6
<b>TOTAL</b>				23
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación	<p><i>Como en esta unidad estamos dando la tabla del 2 y la tabla del 5, he traído un dibujo de la tabla del 2 y otro dibujo de la tabla del 5.</i></p>		1
	De facilitación	Completivas	<p><i>Porque las cerezas son de dos en dos.</i></p> <p><i>Porque las cerezas van...</i></p> <p><i>Hay veinte, ¿qué? ¿cigüeñas, gallinas?</i></p>	2
		De focalización	<p><i>Hay tres bolsas, ¿vale? Y yo en cada bolsa tengo que dibujar el mismo número de objetos. Es como el del otro día.</i></p>	2
		De comprobación	<p><i>Pues tres bolsas que tengo y en cada una dos pelotas... ¿lo has entendido?</i></p>	1
	Informativas	<p><i>Troquelar es como recortar.</i></p>		1
	De apoyo	<p><i>Muy bien. Muy bien, gracias. Muy bien, muy bien ¡hoca, ahí!</i></p> <p><i>¡Qué máquina!</i></p>		9

		<p><i>Eso es, muy bien</i></p> <p><i>¡Hala, ya lo has hecho! ¡Vas genial, Marcos!</i></p> <p><i>¡Muy bien, Juan! ¡Choca!</i></p> <p><i>Oye, oye... muy bien hoy.</i></p> <p><i>Trabajando duro. ¡¡Bien!!</i></p> <p><i>Muy bien, choca. Así tiene que ser.</i></p>	
	De finalización		0
TOTAL			16

• **Transcripción 2.E**

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		0
		Mostrar una actitud autocrítica	<p><i>¿Qué iba a hacer yo?</i></p> <p><i>Que es que no me acuerdo...</i></p> <p><i>Que hay que preguntar dónde están porque no tengo ni idea.</i></p>	3
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad		0
		Establecer complicidad con los estudiantes	<p><i>Hola, holaaaa. ¿Qué tal estamos?</i></p> <p><i>Yo también me he comido un bombón ilegal.</i></p> <p><i>Morruda.</i></p>	5

			<i>estaba en sorpresa y pasa a... ¡amor! ¿Por quién? ¿Por mí? como si hablaras en otro idioma</i>	
	Control de aula	<i>Vamos a empezar con las pinzas Noo, pegatina son los miércoles y si nos portamos bien durante la semana. Chicas, chicas...</i>		3
	Instrucciones	<i>Tenemos que firmar el valor del mes en el mural del pasillo</i>		1
TOTAL				12
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación	<i>¿Nos acordamos de que valor estábamos trabajando este mes?</i>		1
	De facilitación	Completivas	<i>En realidad yo creo que no hay nadie con este color de piel, eh. Y, entonces... ¿por qué lo llamamos color carne, eh? Puedes utilizar otro animal con otro tipo de piel, por ejemplo, más oscurina. Como un...</i>	2
		De focalización	<i>¿Dijimos que todos tenemos la piel de este color carne? Nos acordamos que en este corto... era el niño, que estaba en silla de ruedas, que aunque estuviera así... María, la niña, jugaba con él y le cuidaba...</i>	1
		De comprobación	<i>Claro, pero, ¿cuál dijimos que era el color carne?</i>	2

			<i>Ese vídeo lo vimos... ¿con qué valor lo vimos? Con respeto y solidaridad.</i>	
	Informativas	<i>Oyeee, hoy es 27 de febrero. El próximo día que demos valores ya es marzo. Nos queda muy poquito ya: marzo, abril, mayo y junio. Cuatro piezas del puzzle solo, eh. ¿Sabéis lo que son los trabalenguas?</i>		3
	De apoyo	<i>¡Muy bien! Eso es, muy bien.</i>		2
	De finalización	<i>¿Sabéis lo que pasa? Que queda muy poquito de clase ya... Dos minutines. El próximo día pongo uno que os haya gustado, venga. Bueno, es que el próximo día es mes nuevo; entonces tendríamos que empezar mes nuevo con un corto nuevo... Pero nos quedan cositas por terminar, entonces las acabaremos. Y la semana que viene ficha nueva del puzzle.</i>		1
TOTAL				12

- **Transcripción 3.A**

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		0
		Mostrar una actitud autocrítica	<i>(Uy, perdón) ¡Gracias, que se me había ido la letra!</i>	1

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad		0
		Establecer complicidad con los estudiantes	<i>Luego, por ejemplo, para las escalas de mi amigo Parra Eso ya para cuando seas Einstein, harás un remix y estará súper bien. Venga a ver, gracioso Sí, tú y tu cromó, el repetido. ¡Ay dios mío! Llamad a la ambulancia que me está dando algo...</i>	5
	Control de aula			0
	Instrucciones	<i>Venga, vamos a hacer una escalera. De la escalera para abajo...</i>		1
<b>TOTAL</b>				<b>7</b>
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación	<i>Vale, a ver entonces ayer empezamos el tema ¿verdad? y lo hicimos con la experimentación, que nos tocaron con objetos de... ¿qué magnitudes?</i>		1
	De facilitación	Completivas	<i>Vamos a empezar primero por la longitud, que esto es conocido por todo el mundo. Vale, entonces, eh... la unidad de medida de longitud, ¿cuál es?</i>	1
		De focalización	<i>Escúchame, luego también... ¿qué utilizamos para medimos la tensión? Vale, entonces: si subimos... ¿qué hacemos?</i>	2

		De comprobación	<i>Entonces dimos, capacidad, masa, el tiempo -muy bien-, vale ¿y faltaba alguno?</i>	1
	Informativas		<i>Estas son las de debajo del metro, es decir, las unidades más pequeñas del metro.</i>	2
	De apoyo		<i>Eso es Muy bien, eso es Bien Ah vale, muy bien. Vale, bien. Vale, muy bien.</i>	5
	De finalización			0
TOTAL				12

- **Transcripción 3.B**

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	TIPOS		EJEMPLOS	Cantidad
	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		0
		Mostrar una actitud autocrítica		0
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>Vale, no tocamos la flauta sino lo dice la profesora. A ver todo el mundo, que lo vea</i>	2

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>		Establecer complicidad con los estudiantes	<p><i>¿¿Seguros?? ¡Toooooodos! Que es una pregunta trampa.</i></p> <p><i>Bueno, la canción de Titanic... nosotros vamos a empezar por la de cumpleaños feliz y ya luego, cuando tengamos todas las notas asimiladas, y tengamos las notas aprendidas, y sepamos colocarlas correctamente... entonces ahí tocaremos todo: ¡un pasodoble, la canción del titanic, la... ¿cuál más os gusta?</i></p> <p><i>Todo, así cuando sean las fiestas de [inaudible] salimos con las flautas a la verbena ¿sí o no?</i></p>	3
	Control de aula	<p><i>Venga, las primeras normas... ¿Qué son? (Ruido) Anda mira, la primera nos la hemos saltado porque ni siquiera hemos levantado la mano, ni respetado el turno...</i></p> <p><i>En casa, es decir, cuando nos pongamos: a ver cómo suenan estas dos notas a la vez... Pues en casa.</i></p>	3	
	Instrucciones		0	
	TOTAL			8
	De orientación	<p><i>Vamos a empezar, a ver, vamos a hacer una recopilación. ¿Vale? De conceptos.</i></p>	1	



<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De facilitación	Completivas	<i>Emmm, vale. Y luego, ¿la flauta cómo tiene que estar? ¿cómo si tuviésemos un biberón?</i>	1
		De focalización	<i>Que esto se va a relacionar con la nota sol, porque dijimos que sol... ¿cuántas letras tenía la palabra sol?</i>	1
		De comprobación	<i>Y para tocar la flauta y que suene bien, ¿los dedos tienen que estar...?</i>	1
	Informativas	<i>Tapamos bien los dedos, tapamos bien los agujeros porque sino no suena afinada.</i>		1
	De apoyo	<i>Muy bien, relajaditos.</i>		1
	De finalización			0
	<b>TOTAL</b>			

- **Transcripción 5.A**

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS</b>	<b>TIPOS</b>		<b>EJEMPLOS</b>	<b>Cantidad</b>
	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad		0
		Mostrar una actitud autocrítica		0
		Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>¿Necesitas cambiarte de sitio? Sí. Vale. Pues.</i>	1

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Establecer complicidad con los estudiantes	<p><i>¡Me alegro! estas cosas que tienes que son tan chuuulas, ¿las puedes dejar en tu mochila? Gracias.</i></p> <p><i>Por ejemplo, llego a la estrella y... antes de liarla, digo "Porfa M*, ayúdame, que esta estrella es súper difícil de recortar"</i></p> <p><i>Si consigue tres... voy a buscar una pegatina</i></p> <p><i>¿Quieres ayudar? ¡Genial! ¡Me encanta que hayas decidido ayudar!</i></p> <p><i>Me encanta que digas que lo más difícil es lo más fácil, lo hace súper sencillo.</i></p>	6
	Control de aula			0
	Instrucciones	<p><i>Bien, estuches fuera, estuches fuera de la mesa. No los vais a necesitar.</i></p> <p><i>Vale, os voy a dar un sobre para que cuando vayáis recortando las figuras geométricas las guardéis y no se pierdan.</i></p> <p><i>Vale, cuando has llegado al medio del corazón, empiezas por el otro lado, que es como el círculo.</i></p>		3
<b>TOTAL</b>				10
	De orientación	<i>Nos quedamos haciendo la ficha de las formas geométricas, vale.</i>		1
	De facilitación	Completivas		0

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>		De focalización	<i>O sea, el círculo un círculo, el cuadrado un cuadrado, el rectángulo un rectángulo...</i>	1
		De comprobación		0
	Informativas		<i>Sigues así por la línea negra, como si quisieras tocarla y te vas guiando por la línea.</i>	1
	De apoyo		<i>No, tú no eres mala. Necesitas ayuda porque te cuesta un poquito más, pero mala no eres. Lo estás haciendo genial Buen trabajo Excellent Guau, ¿ya por los corazones? Fenomenal</i>	6
	De finalización			0
<b>TOTAL</b>				<b>9</b>

- **Transcripción 6.A**

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS</b>	<b>TIPOS</b>		<b>EJEMPLOS</b>	<b>Cantidad</b>
	Estrategias para preservar y modular la imagen de los docentes	Explicitar la autoridad	<i>No quiero que nadie de ningún equipo se vaya sin haber intentado coger una vida, porque es algo que va con el arriesgar.</i>	1

<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL EN EL AULA</b>		Mostrar una actitud autocrítica		0
	Estrategias para respetar y valorar la imagen de los estudiantes	Atenuar los aspectos negativos de la autoridad	<i>Si digo tu nombre te pones el pie y si no pues te quedas sentado, como todos los días.</i>	1
		Establecer complicidad con los estudiantes	<i>Últimos supervivientes, vaya tres. ¿Baile de celebración? ¡¡Muy bien, fantástico!!</i>	2
	Control de aula	<i>Sin gritar, por favor, sin gritar. Stop, paramos. Stop</i>		3
	Instrucciones	<i>Mira a ver cómo está la partida Los pies en la línea por favor</i>		2
<b>TOTAL</b>				<b>9</b>
<b>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	De orientación	<i>. ¿Quién sabe qué estamos aprendiendo?</i>		1
	De facilitación	Completivas	<i>¿Y quién tiene que tener más prisa? ¿El que va ganando o el que va perdiendo?</i>	1
		De focalización	<i>¿Y para qué sirve tomar decisiones durante los juegos?</i>	1
		De comprobación	<i>Cuando vas perdiendo tienes que arriesgar y cuando vas ganando tienes que mantener el resultado... ¿no? arriesgar no es solamente coger vida ¿sabes?</i>	2

	Informativas	<p><i>Cuando todavía queda tiempo... vas perdiendo, pero cuando el tiempo se termina: ya has perdido. Ya no hay solución. Por eso, ese tiempo hay que dedicarlo a cambiar la situación de juego.</i></p> <p><i>Se puede perder jugando bien. Han hecho lo que hay que hacer cuando se va perdiendo, así que bien...</i></p> <p><i>Es mucho mejor que te eliminen intentándolo, intentando coger una vida - porque en ese caso la podrías haber cogido y salvar a otro- pero si tú no lo intentas... ya has perdido</i></p>	2
	De apoyo	<p><i>Exactamente</i></p> <p><i>Bien jugado, seguimos.</i></p> <p><i>¡Vaya jugada!</i></p>	3
	De finalización		0
TOTAL			10

