



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

PROGRAMA DE ESTUDIOS CONJUNTO DE GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

***ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS
DISCURSIVAS DEL DOCENTE DE
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y
EDUCACIÓN FÍSICA***



Autora: Sara Alguacil Sancho
Tutor académico: María Ángeles Martín del Pozo

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

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) pone de manifiesto el valor de la palabra como agente educativo. A través del mismo, se pretende hacer reflexionar al lector sobre la influencia y repercusión de la lengua oral como instrumento de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tal fin, se desarrolla una investigación educativa en el aula basada en el análisis del discurso de dos maestras pertenecientes a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Física. Así mismo, se diseña un instrumento de análisis basado en la taxonomía de Ruiz Bikandi (1997) para clasificar las estrategias discursivas empleadas por ambas docentes durante su discurso oral en el aula.

A través de esta investigación, se ha podido constatar una mayor prevalencia de estrategias en la materia de Lengua Castellana y Literatura en comparación con la de Educación Física. Además, se ha observado que la forma más frecuente en la que las maestras recurren a dichas estrategias es mediante el planteamiento de preguntas.

Por otro lado, se ha evidenciado que las docentes utilizan las estrategias discursivas de manera intuitiva, sin una conciencia plena de su aplicación. En virtud de las conclusiones derivadas de este Trabajo de Fin de Grado, se plantea la consideración de que si las docentes fueran conscientes de estas estrategias, podrían mejorar su ejecución y, de esta manera, contribuir de forma más significativa al aprendizaje del alumnado.

Palabras clave

Lengua oral, comunicación oral, docentes, estrategias discursivas.

ABSTRACT

This Final Degree Project highlights the value of the word as an educational agent. Through it, the aim is to make the reader reflect on the influence and repercussions of oral language as a tool of knowledge in the teaching-learning process. To this end, an educational research is carried out in the classroom based on the analysis of the discourse of two teachers belonging to the areas of Spanish Language and Literature and Physical Education. Likewise, an analysis tool based on the taxonomy of Ruiz Bikandi (1997) is

designed to classify the discursive strategies used by both teachers during their oral discourse in the classroom.

Through this research, it has been possible to verify a higher prevalence of strategies in the area of Spanish Language and Literature compared to that of Physical Education. In addition, it has been observed that the most frequent way in which female teachers use such strategies is by asking questions.

On the other hand, it has been shown that teachers use discursive strategies intuitively, without being fully aware of their application. Based on the conclusions derived from this final thesis, it is considered that if teachers were aware of these strategies, they could improve their implementation and, in this way, contribute more significantly to student learning.

Keywords

Oral language, oral communication, teachers, discursive strategies.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN	7
2.1 RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA	7
2.2 MOTIVACIÓN PERSONAL	8
2.3 VINCULACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	9
3. OBJETIVOS	11
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1 CONCEPTO DE LENGUA ORAL	12
4.2 LA DOBLE VERTIENTE DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA DE LENGUA	13
4.2.1 Lengua oral como objeto de conocimiento	14
4.2.2. Lengua como instrumento de conocimiento	14
4.3 LENGUA COMO INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO EN EL MARCO LEGAL	15
4.4 TIPOS DE COMUNICACIÓN DENTRO DEL AULA	18
4.5 EL DISCURSO DOCENTE	19
4.5.1 El discurso docente en una disciplina no lingüística: la Educación Física	20
4.6 ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	21
5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	24
5.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y CORPUS DE DATOS	27
5.2 PARTICIPANTES	28
5.2.1 Clases de Lengua Castellana y Literatura	28
5.2.2 Clases de Educación Física	29
5.3 RESULTADOS	29
5.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	33
5.4.1 Análisis descriptivo	33
5.4.2 Análisis comparativo	41
5.4.3 Conclusiones derivadas del análisis de resultados	48
6. CONCLUSIONES	48
6.1 CONCLUSIONES DEL TFG	49

6.2	LIMITACIONES DEL TFG	49
7.	TRANSFERIBILIDAD Y FUTURAS IMPLICACIONES DOCENTES	50
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
9.	ANEXOS	54

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Instrumento de análisis de categorías. Basado en las estrategias discursivas de Ruiz Bikandi (1997)	26
Tabla 2:	Características de las maestras	28
Tabla 3:	Número de estrategias empleadas en cada sesión	30

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Fases de la investigación.....	27
Figura 2:	Resultados de las sesiones 1 y 2 de Lengua Castellana y Literatura	31
Figura 3:	Resultados de las sesiones 1 y 2 de Educación Física.	31
Figura 4:	Número de estrategias discursivas empleadas en cada disciplina didáctica ...	45

1. INTRODUCCIÓN

Durante muchas décadas los estudios lingüísticos han dejado en un segundo plano la importancia de la lengua oral en el ámbito educativo. Sin embargo, resulta necesario resaltar el papel que desempeña el lenguaje docente en la construcción del conocimiento, pues posibilita la confrontación, negociación y eventual modificación de las representaciones y significados vinculados a los contenidos educativos (Coll y Onrubia, 2001).

En este contexto, este Trabajo de Fin de Grado pretende hacer hincapié en la relevancia de la lengua oral como una herramienta crucial para la adquisición de conocimientos en el contexto educativo.

Consideramos que profundizar en esta temática resulta fundamental, no solo para comprender el impacto del lenguaje docente en la construcción de significados compartidos entre docente y discente (Cubero, 2005), sino también para mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer la participación activa y significativa de los estudiantes en el proceso educativo.

Abordar y reflexionar sobre la importancia de la lengua oral en el aula, contribuye al enriquecimiento de la teoría y la práctica pedagógica, permitiendo así el desarrollo de estrategias efectivas que promuevan una educación de calidad y una mejor comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

2. JUSTIFICACIÓN

En los siguientes apartados se presentan las razones y motivaciones personales que han impulsado la realización de este trabajo. Asimismo, se exponen las competencias que se van a intentar adquirir a lo largo de su desarrollo.

2.1 RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

Cualquier usuario de una lengua debe dominar cuatro habilidades básicas para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No obstante, la comunicación oral adopta un papel esencial ya que al mismo tiempo es eje de la socialización y fuente de aprendizaje.

El lenguaje constituye para los seres humanos una herramienta psicológica que da sentido a nuestra experiencia (Vigotsky, 1986). Por ende, el lenguaje es el medio para representarnos a nosotros mismos, nuestros pensamientos y comunicarnos con los demás, otorgándole así una forma colectiva y conjunta (Mercer, 1997).

Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982) ya mencionaban que la comunicación verbal ocupa el 80% del tiempo total de los seres humanos. De igual manera, otras investigaciones resaltaban la predominancia de las habilidades orales (hablar y escuchar) frente a las escritas (leer y escribir), siendo las primeras las más practicadas (Cassany et al., 1994).

Por el contrario, históricamente han sido escasas las investigaciones acerca de este código lingüístico, aunque desde la década de los sesenta se ha revalorizado su concepción en la sociedad gracias a los estudios derivados de las ciencias del lenguaje y de las disciplinas interesadas por el uso oral en el ámbito educativo (Calleja, 1999).

Tal es el caso que actualmente resulta de vital importancia la consecución de un buen dominio de la lengua oral por parte de cualquier miembro de la sociedad, pues nos acompaña en el día a día y facilita nuestras interacciones con los demás.

Al hilo del párrafo anterior, consideramos que este objetivo cobra aún más transcendencia en el caso de los docentes, pues, independientemente de su disciplina o especialidad todos deberían poseer

una competencia lingüística y comunicativa lo bastante amplias como para permitir un alto dominio de la norma estándar general. Además, en el uso de la lengua, el maestro debe ser consciente de que es punto de referencia y a pesar del riesgo de parecer hiperpurista, debe intentar expresarse con corrección absoluta en el marco de la normativa y de la lengua estándar, haciendo un uso generoso de todos sus registros expresivos. (Cassany et al., 1994, p.27)

Por todo lo anteriormente expuesto, la presente investigación didáctica nace de la necesidad de visibilizar las posibilidades de acción que ofrece el uso eficaz de la lengua oral en el aula y en concreto las estrategias discursivas, siendo estas un agente poderoso para enriquecer la labor docente y con ello el proceso de aprendizaje de los discentes.

En última instancia, es preciso señalar que dentro de la investigación de la Didáctica de la Lengua y Literatura, este TFG se vincula con el ámbito de investigación centrado en contextos, pues se focaliza en los diversos contextos socio-lingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de lenguas y los contextos comunicativos concretos donde se desarrollan tales procesos, así como los contextos que condicionan los discursos implicados, por ejemplo: el discurso del maestro o las interacciones entre iguales (Mendoza, 2006). No obstante, retomaremos esta idea en el apartado de metodología.

2.2 MOTIVACIÓN PERSONAL

La principal motivación para desarrollar mi TFG parte del interés por expresar el impacto de las palabras y la comunicación verbal en el ámbito educativo.

Desde mi etapa como estudiante de E.S.O y Bachiller, me he replanteado en muchas ocasiones que el docente es en gran medida el responsable del éxito o fracaso de una asignatura.

Cuando comencé la carrera de magisterio mantenía esta idea, sin embargo, no tenía evidencias que sustentaran mis pensamientos más allá de mis experiencias.

No fue hasta el periodo de prácticas cuando cambié mi rol como estudiante al de maestra que comprobé mis hipótesis sobre el discurso docente, observando que el maestro no solo transmite información, sino que también es capaz de influir en la motivación, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Con la realización de este TFG pretendo abordar el papel de la lengua oral en aula y profundizar sobre las diferentes estrategias utilizadas por los docentes en su discurso, con el objetivo de analizar e interpretar los datos recogidos e identificar las posibilidades de mejora para futuras prácticas pedagógicas.

Así mismo, estoy convencida de que esta investigación puede contribuir a la formación de maestros, ya que tomar conciencia sobre la relevancia y repercusión del buen uso de la palabra puede hacer que se replanteen su práctica docente, dotándola de una mayor coherencia y practicidad. De igual modo, los estudiantes de educación podrán adquirir nuevos conocimientos a partir de la revisión bibliográfica recogida y desarrollar habilidades comunicativas y estrategias discursivas útiles y consecuentes a los objetivos que quieran alcanzar con su alumnado.

En resumen, mi motivación para llevar a cabo este TFG radica en mi interés por explorar y comprender cómo el discurso docente puede ser utilizado de manera efectiva para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover un ambiente educativo enriquecedor. Tal es el caso que considero que esta investigación contribuirá tanto a mi crecimiento personal como a la mejora de mi futura práctica docente.

2.3 VINCULACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Una vez expuestas las motivaciones de este TFG, cabe destacar la vinculación del mismo con las competencias generales y específicas de Grado en Educación Primaria recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, como en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. A continuación, presentamos las principales competencias que se pretenden desarrollar con la elaboración del presente documento:

1. Poseer y comprender conocimientos en el área de educación.
 - 1.a. Aspectos principales de la terminología educativa.
 - 1.d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
 - 1.e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.

2. Ser capaz de aplicar conocimientos de forma profesional, de forma no profesional y desarrollar habilidades para elaborar y defender con argumentos el área de estudio.

2.a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

2.b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

2.c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

3. Tener la capacidad de reunir datos esenciales para emitir juicios que incluyan la reflexión.

3.a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

3.b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

3.c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

4. Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a un público especializado como no especializado.

4.a. Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

5. Desarrollar habilidades para el aprendizaje para emprender estudios posteriores con autonomía.

5.d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.

5.e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado responden a las competencias específicas del Grado en Educación Primaria. Con ellos se persigue aportar una base teórica sobre los principales aspectos de la lengua oral en el aula y analizar las estrategias discursivas empleadas por el docente en su práctica educativa.

A continuación, exponemos los objetivos del trabajo de una manera más detallada:

1. Profundizar en aspectos teóricos referentes a la lengua oral en el aula.
2. Realizar una investigación sobre las estrategias discursivas empleadas por el docente en disciplinas lingüísticas y no lingüísticas.
3. Analizar las estrategias discursivas del docente en Lengua Castellana y Literatura y Educación Física en 6º de EP.
4. Establecer similitudes y diferencias entre las estrategias discursivas utilizadas en las materias correspondientes a Lengua Castellana y Educación Física en el curso de 6º de EP.

4. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado observaremos un recorrido de carácter teórico desde los principales conceptos y características de la lengua oral hasta las del discurso docente con el fin de aportar una base sólida sobre la que se sustente la investigación diseñada.

En primer lugar, se abordará el concepto de lengua oral. Partiendo de él, se profundizará sobre la dicotomía de la misma en el aula y se expondrán las diferencias entre las dos vertientes de la lengua oral en el aula: como objeto de conocimiento e instrumento de conocimiento.

Seguidamente, se reflejará la presencia de esta última en el marco legal en las materias correspondientes a Lengua Castellana y Literatura (L. C. y L.) y Educación Física (E.F), pues serán las materias y la vertiente protagonistas en la investigación.

Por último, profundizaremos en los tipos de comunicación oral dentro del aula y sus características. Nos centraremos prioritariamente en el discurso docente y finalizaremos el marco teórico con algunas de las taxonomías que categorizan las estrategias discursivas que emplean los maestros, o lo que es lo mismo, las rutas lingüísticas que emplean los docentes para conseguir un fin en una situación interactiva concreta.

4.1 CONCEPTO DE LENGUA ORAL

La lengua oral, como forma primaria de comunicación humana, desempeña un papel esencial en nuestra interacción diaria. Es a través de la lengua oral que expresamos nuestros pensamientos, emociones y experiencias, estableciendo conexiones y construyendo significados compartidos con quienes nos rodean.

A lo largo de la historia, la lengua oral ha sido el vehículo principal para transmitir conocimientos, tradiciones y culturas de generación en generación. Su naturaleza dinámica y fluida permite que se pueda adaptar a diferentes contextos comunicativos, siendo un poderoso instrumento para la construcción de identidades individuales y colectivas.

Muchos han sido los autores que han profundizado en la conceptualización de este término. Prado (2004) indica que la lengua oral es un instrumento que nos permite conocer y comprender el mundo que nos rodea, reorganizando nuestros pensamientos,

creando ideas y analizando problemáticas. Además, nos concede la oportunidad de socializar, mostrar nuestros sentimientos y entender los de los demás.

Por su parte Mendoza (2006) afirma que la lengua oral es un fenómeno de la comunicación, esencial en la construcción de la conciencia humana y está íntimamente ligada al pensamiento. Su adquisición se produce a través de procesos comunicativos significativos.

Para Calleja (1999) supone un código multicanal que abarca elementos sonoros y otros de carácter paralingüístico, cinésico y proxémico, que matizan y complementan la comunicación.

Por último, otras investigaciones recalcan que el lenguaje oral está diseñado para establecer una comunicación directa entre los interlocutores, compartiendo tiempo, espacio y un tema común del cual desean intercambiar información (Andreu, 2018).

En relación a las afirmaciones anteriores, entendemos que la lengua oral es intrínseca al lenguaje verbal, el cual actúa como la vía mediante la cual nuestros pensamientos y conocimientos se transmiten a los demás y se entrelazan con el contexto socio-cultural. Por tanto, es responsabilidad de los docentes fomentar un desarrollo pertinente y adecuado del lenguaje, acorde a los niveles de formación del ser humano (Ruiz, 2011).

4.2 LA DOBLE VERTIENTE DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA DE LENGUA

El lenguaje es una herramienta esencial en el ámbito educativo porque posibilita la participación e interacción entre el educador y los educandos (Reyzábal, 2001). A través del lenguaje, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas, plantear preguntas, debatir y construir conocimiento junto con sus maestros.

En base a esta idea, en clase de lengua las habilidades verbales adquieren dos representaciones. Actúan a la vez como instrumento y objeto de conocimiento (Camps, 2005). En los siguientes apartados expondremos las principales características de cada una de estas dos vertientes.

4.2.1 Lengua oral como objeto de conocimiento

Considerar la lengua oral como objeto de conocimiento en el aula implica definir unos contenidos específicos y explícitos de esta manifestación de la lengua (Calleja, 1999). Dicho con otras palabras, esta vertiente hace referencia a las clases tradicionales de lengua donde se exponen los contenidos propios del área.

Estos contenidos se encuentran englobados en las tres primeras competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura en el REAL DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y han de ser alcanzados al final esta etapa educativa.

1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda, elementos de la comunicación no verbal, aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

A fin de cuentas, la lengua como objeto de conocimiento “es una materia con un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código. El grado de adquisición de este código nos informará del grado de competencia lingüística”. (Cassany et al., 2003, p.90)

4.2.2. Lengua como instrumento de conocimiento

Definir la lengua como instrumento de conocimiento requiere hacer mención a la psicología cognitiva. Gracias a ella sabemos que un individuo construye su aprendizaje

como resultado de las interacciones con el mundo que le rodea a través del habla y la acción (Calleja, 1999).

Cassany corrobora estas líneas en su libro señalando que

la lengua es también el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y es desde esta idea desde donde podemos establecer una relación clara entre la estructuración del lenguaje y fracaso escolar. 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, p.36).

Siguiendo esta cita, para lograr que el alumnado se desarrolle de manera integral, el maestro ha de poner en marcha una serie de mecanismos encaminados a determinar qué usos orales facilitan la comprensión de los discentes, qué estrategias discursivas emplea el maestro para llegar al alumnado o qué tipo de interacciones facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta vertiente de la lengua oral también queda reflejada en la legislación educativa. El DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, expone que

Las técnicas principales que se deberían utilizar en esta área son aquellas que impliquen la comunicación y el uso del lenguaje oral como medio para comunicarse e instrumento para aprender, como el diálogo, la discusión (debate), la expositiva, la argumentación, la biográfica, la investigación, la representación de roles o el juego. En todas ellas el papel del alumnado es activo persiguiendo un aprendizaje más significativo y competencial. (LOMLOE, pg.48626)

Llegados a este punto resulta pertinente destacar que la fase de investigación de este TFG se llevará a cabo en consonancia a esta vertiente de la lengua oral en el aula, siendo abordada como medio a través del cual se adquiere el conocimiento.

4.3 LENGUA COMO INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO EN EL MARCO LEGAL

El último fin del aprendizaje y la enseñanza de la lengua debe ser alcanzar un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje oral y escrito. Por consiguiente, los

estudiantes deben descubrir y conocer las posibilidades de ambos códigos, sus convenciones de uso, de estructura y de forma (Cassany, 1994).

Teniendo en cuenta el contexto y el corpus de datos seleccionado para la investigación mostrado en el apartado 5, estas posibilidades quedan reflejadas en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

El carácter transversal de la lengua oral como instrumento de conocimiento implica su presencia en todas las áreas de la Educación Primaria. A continuación, detallaremos algunos de los contenidos donde se observa esta representación.

En primer lugar, en el área correspondiente a **Lengua Castellana y Literatura**, podemos identificar los siguientes contenidos pertenecientes a todos los bloques en los que se estructura esta materia:

A. Las lenguas y sus hablantes.

- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación.

- Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).
- Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística.
- La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.

C. Educación literaria.

- Estrategias para la interpretación progresivamente autónoma y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.
- Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica de las obras.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

- Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.

En segundo lugar, puesto que nuestra investigación se dirige a disciplinas lingüísticas y no lingüísticas, en área de **Educación Física** observamos los siguientes contenidos íntimamente relacionados con la lengua oral:

B. Organización y gestión de la actividad física.

- Planificación y autorregulación de proyectos motores: seguimiento y valoración durante el proceso y del resultado.
- Explica y reconoce las lesiones y deportivas más comunes.

D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

- Habilidades sociales: estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en situaciones motrices colectivas.
- Roles de trabajo: actor, coreógrafo, espectador, etc...
- Organización de las actividades: determinación de límites espaciales y temporales de las actividades/situaciones, préstamo entre alumnado de material, realización previa de la ruta (confeccionar una presentación para informar de la ruta -ir sin ir-, planificación paradas), etc.

G. Información, digitalización y comunicación.

- Interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad y empatía con las intervenciones de los demás.
- Expresión y valoración de necesidades, vivencias y emociones.

En definitiva, podemos observar que la formación lingüística del estudiante no se configura únicamente como un objetivo dentro de un área específica, sino que se consolida como un objetivo transversal a lo largo de una etapa educativa determinada. Esto implica que el desarrollo lingüístico no solo depende de las actividades realizadas en el área de lengua, sino que también tienen repercusión las de los demás ámbitos.

4.4 TIPOS DE COMUNICACIÓN DENTRO DEL AULA

En un aula convencional habitualmente se establecen tres tipos de interacciones, maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno. No obstante, existen otras clasificaciones como la de Noguerol et al. (1988), que determina el tipo de comunicación oral dependiendo del número de participantes que intervienen:

- Comunicación singular: un receptor o más no tiene la posibilidad de responder de inmediato, o lo que es lo mismo, de ser emisor.
- Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
- Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.

Aunque bien es cierto que la comunicación se compone de aspectos verbales y no verbales, a lo largo de este epígrafe estableceremos las principales características de la comunicación verbal, eje vertebrador de este TFG.

Por un lado, centrándonos en el maestro como emisor, destacamos varios tipos de comunicaciones que determinarán el rol del docente, siendo este conductor/ transmisor de contenido o guía de aprendizaje (Cabrera, 2003).

- Comunicación afectiva: prima el elemento afectivo en el discurso. Este se concreta con un lenguaje expresivo, posturas corporales de cercanía con los alumnos y alumnas y expresiones faciales como sonrisas y miradas atentas a la participación del educando y en la cual se observa una respuesta positiva de éste.
- Comunicación autoritaria: el profesor establece una relación de imposición de su rol social que conlleva la sumisión y pasividad de los estudiantes.
- Comunicación conciliadora: el profesor establece una relación de mediador, conformidad, entendimiento y armonía con los alumnos y alumnas, siendo la toma de acuerdos la base para la comunicación entre ellos.
- Comunicación flexible: el docente establece una relación de tolerancia a las actitudes de los alumnos y no se observan límites en el rol del alumno.
- Comunicación jerárquica: el profesor establece un rol de guía reconocido socialmente los alumnos sobreentienden su posición.

A su vez, dependiendo del rol que asuma el emisor y su intención, este tendrá la capacidad de emplear varios lenguajes: aseverativo, expresivo o imperativo.

Por otro lado, resaltar que el receptor también ejerce un papel fundamental en el proceso de comunicación. Las respuestas que aportan los estudiantes no siempre son las mismas, ya que parten de sus características personales, la motivación e implicación que tengan por la asignatura y la relación que mantengan con el docente.

4.5 EL DISCURSO DOCENTE

De acuerdo con el epígrafe anterior, el tipo de comunicación que seleccione el docente determinará en gran medida la respuesta del estudiantado. Sin embargo, esta también estará pautada por una serie de factores o estímulos interpuestos en el habla del docente. Según Hennings (1978) citado en Cano (2005), estos desencadenantes se dividen en dos categorías: estímulos verbales y estímulos vocales.

Los estímulos verbales se refieren a la velocidad de habla utilizada por el docente. La rapidez con la que el locutor expone su discurso puede ser dinámica o por el contrario, ralentizarse, lo cual puede influir en la atención del alumnado. Además, destaca el cuidado del vocabulario, pues a pesar de tener en cuenta la edad del interlocutor, en un ambiente de educación formal se espera un lenguaje culto y con tecnicismos.

Centrándonos en los estímulos vocales, el docente debe vigilar su tono de voz y adecuarlo a las diferentes situaciones. No caer en un lenguaje monótono y enfatizar los aspectos más relevantes de su intervención, serán decisiones clave para lograr una comunicación efectiva.

En suma, autores como Godefroy y Robert (1995) citados en Cano (2005) exponen la importancia del lenguaje no verbal en los intercambios comunicacionales. Estos prestan especial atención a los mensajes que envían los maestros al alumnado y viceversa, a través de su lenguaje corporal.

En resumen, la elección de los estímulos que emplee el profesorado estará íntimamente ligada a las oportunidades de éxito de sus intervenciones. Cuanto más cuidadosos sean en su selección, mayor será la recepción y la respuesta positiva por parte de los alumnos. La atención a los estímulos verbales y vocales, así como al lenguaje no

verbal, juega un papel crucial en la efectividad de la comunicación. Al ser conscientes de cómo transmiten sus mensajes, los docentes pueden mejorar significativamente la calidad de las interacciones con sus estudiantes, promoviendo un ambiente óptimo para el aprendizaje.

4.5.1 El discurso docente en una disciplina no lingüística: la Educación Física

El discurso docente es una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del estudiante. La naturaleza del discurso es de predominancia verbal, aunque como hemos mencionado hay una constante conexión con las vertientes no-verbales y paraverbales de la comunicación (Giraldo et al., 2009).

En el ámbito de la Educación Física, los docentes tienden a adaptar su discurso a las características de su estilo de enseñanza. No obstante, son muchas las intervenciones tradicionales donde se aporta la información inicial escasa y clara, priorizándose un alto compromiso motor.

Desde una vertiente socio-constructivista, López (2001) analiza las formas de organización de la actividad conjunta entre profesor y alumno en la enseñanza y aprendizaje de los comportamientos tácticos en la iniciación a los deportes colectivos, tomando las unidades de análisis: secuencia didáctica, las sesiones, los segmentos de interactividad y los mensajes. Los segmentos de interactividad pueden subdividirse en: organización de la actividad, segmento de práctica guiada y segmento de discusión.

Tomando las tareas como eje, Hernández (2002) establece un instrumento para analizar la comunicación del docente en los diferentes momentos de la sesión. De este modo, destaca tres grandes fases. La primera atiende a la presentación inicial de la tarea, donde se plantean mensajes dirigidos a los objetivos, preguntas, disciplina y control, motivación de la acción, técnica y seguridad. La segunda fase se refiere a la conducción de la tarea y se apoya en los tipos de feedback y la corrección de errores. Por último, define la última fase dirigida a la evaluación de la tarea.

Giraldo et al. (2009) investigaron los tipos de comunicación oral que estimulan la creatividad motriz y que son comunes en el discurso de 14 profesores de Educación Física en secundaria. El estudio se centró en cuatro aspectos principales: la forma instructiva (uso de terminología técnica y científica, repetición de ideas), el componente afectivo (diálogo con los estudiantes, expresión de estados de ánimo, comunicación no verbal), el

aspecto motivacional (introducción de nuevos contenidos, ejemplificación) y el enfoque social (debates, reflexión crítica).

Webster (2010) realizó una investigación sobre la relación entre la comunicación y su impacto en la motivación. El estudio se centró en una propuesta comunicativa teórica dirigida a profesores y se basó en tres criterios principales: la claridad del mensaje (uso de ejemplos, demostraciones, revisión de la comprensión, etc.), el uso del humor y la relevancia de la comunicación (vincular contenidos específicos con temas transversales, relacionar los contenidos con metas e intereses personales y necesidades de aprendizaje).

Como observamos, el análisis del lenguaje utilizado por los profesores de Educación Física ha sido objeto de investigación desde distintas perspectivas. Aunque existen diferentes enfoques, hay un consenso general en reconocer que las preguntas dirigidas a los estudiantes para obtener información suponen un recurso fundamental en la construcción del aprendizaje escolar. Además, se destaca cada vez más la importancia del estudio del discurso docente como una herramienta metodológica de gran relevancia en esta disciplina.

4.6 ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

Tomando como punto de partida que el docente actúa como piedra angular guiando el proceso de aprendizaje del alumnado (Ruiz, 2011), comprendemos que se dedica a ayudar a aprender a través de su discurso, redireccionando el aprendizaje con sus intervenciones.

Estas intervenciones se traducen estrategias discursivas, término conceptualizado por diversos autores.

Por un lado, la noción de ‘estrategia’ es definida por Salvio Martín Menéndez, autor representativo de estudios del discurso citado en Menéndez (2000), como “un plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos”. (p. 923)

Otros autores como Paz, & Maldonado (2009) las definen como mecanismos y procedimientos lingüísticos (sintácticos, semánticos, pragmáticos, estilísticos) y

extralingüísticos que de manera intencionada, utiliza un enunciador para incrementar la efectividad de la interacción comunicativa.

Sobre las ideas expuestas podemos concretar que las estrategias discursivas son mecanismos lingüísticos intencionados que activan el pensamiento y persiguen un fin determinado.

Estos mecanismos se caracterizan por los siguientes rasgos (Paz, & Maldonado, 2009):

- Conciencia: son opciones elegidas por los enunciadores de manera consciente, aunque en algunas situaciones suelen convertirse en rutinas o esquemas de acción sistemáticos con escaso grado de planificación.
- Intencionalidad: los enunciadores tienen control sobre el repertorio de recursos que poseen, de modo que seleccionan unos u otros voluntariamente para conseguir un efecto determinado.
- Eficacia: su utilización y selección están destinadas a asegurar y a incrementar la fuerza del discurso.
- Contexto: su efectividad está condicionada por las prácticas sociales y discursivas en las que se manifiestan. Es decir, dependen del entorno y pueden aprenderse y desarrollarse (competencia estratégica).

Coexisten múltiples estrategias y métodos del docente para organizar y transmitir los contenidos en clase, desde micro y macro estructuras hasta clasificaciones más específicas.

A continuación, se exponen algunas taxonomías que según Rough, Saló y Mercer (citado en Calleja, 1999, pp. 97-98) tienen como fin activar el pensamiento del alumno para ayudarlo a razonar y reflexionar, así como para guiar, ayudar y promover la capacidad de utilizar la lengua oral adecuadamente y apropiarse de las habilidades necesarias en la comunicación oral en el aula.

En primer lugar, Tough (1979) estableció las siguientes estrategias destinadas al niño:

1. Centrar el tema sobre el que va a hablar (de Orientación).
2. Profundizar en los temas anteriores (de Facilitación).

- 2.1. Avanzar su pensamiento o complemente sus ideas (de Focalización).
- 2.2. Especificar o detallar la información (de Comprobación).
- 2.3. Reconsiderar y reformar
3. Obtener nueva información (Informativas).
4. Sentirse seguro y estimar sus esfuerzos (de Apoyo).
5. Perciba la llegada del fin de la comunicación o del tema (de Finalización).

En segundo lugar, Saló (1990) diseñó estas estrategias destinadas al alumno para:

1. Que obtenga información sobre lo que hay que hacer o decir (de Organización, o encuadre).
2. Que participe en los intercambios propios del diálogo interactivo, identificando, anticipando, razonando, relacionando... (de Solicitud).
3. Que proyecte sus sentimientos o actitudes, valore la actividad o la del grupo de la clase y relacione la experiencia personal extraescolar con los contenidos explicados en la clase (Referidas a las propias estrategias del alumno).
4. Que obtenga información sobre los contenidos de la actividad (de Información)
5. Que sus aportaciones se enmarquen y limiten en el diálogo (de Continuidad. Estrategias de enlace funcional del diálogo).

Más tarde, Mercer (1997) elaboró las siguientes, encaminadas a la consecución de significados compartidos, que utilizan los profesores:

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 o confirmaciones).
3. Para describir aspectos importantes de la experiencia compartida (con frases del tipo "nosotros", recapitulaciones literales, recapitulaciones reconstructivas).

Por último, Ruiz Bikandi (1997, p.13) basándose en la taxonomía de Tough (1979), planteó la siguiente clasificación.

Dado que el instrumento de análisis de nuestra investigación se basa en el siguiente autor, haremos más hincapié ejemplificando cada una de las categorías:

1. Estrategias de orientación: ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar. “¿Quieres decir algo?”
2. Estrategias de facilitación: dirigidas a profundizar en los temas. Pueden ser de tres clases.
 - 2.1 Estrategias completivas: su función es ayudar al niño a expresar sus ideas de un modo más completo. “¿Alguna idea más?” “¿Alguien completa lo que ha dicho?”
 - 2.2 Estrategias de focalización: su objetivo es que el alumno detalle información. “¿Te acuerdas del nombre exacto?” “¿Dónde ocurrió?”
 - 2.3 Estrategias de comprobación: exigen al alumno reconsiderar lo anteriormente detallado. “¿Estás seguro?” “¿Por qué dices eso?”
3. Estrategias informativas: el profesor aporta información nueva sobre el tema que tratan. “El agua tiene tres estados: sólido, líquido y gaseoso.” “hasta ahora sabemos, sumar y restar pero también podemos multiplicar”.
4. Estrategias de apoyo: cuyo objetivo es valorar los esfuerzos del alumno. “¡Vas muy bien!” “Se nota que has estudiado, ¡Sigue así!”.
5. Estrategias de finalización: cuyo fin es avisar del fin del tema. “Por hoy está bien, mañana seguimos” “Después del recreo lo retomamos”

Cabe destacar que en el apartado de metodología retomaremos esta taxonomía como base para el instrumento de análisis del TFG.

En última instancia, cabe recalcar que las bases teóricas recogidas se han orientado en base a los objetivos del Trabajo de Fin de Grado y el siguiente apartado: Diseño y metodología de la investigación.

5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este apartado explicaremos las principales líneas metodológicas que se han seguido para la realización de la fase de investigación del presente Trabajo de Fin de Grado.

Antes de entrar en materia, esta investigación tendrá como fin analizar las estrategias discursivas de dos maestras entorno a varias categorías. Para tal efecto los datos se recogerán a partir de dos grabaciones de la clase de Lengua Castellana y

Literatura y dos de la clase de Educación Física. Posteriormente, se clasificarán en el instrumento de análisis de elaboración propia basado en la taxonomía de Ruíz Bikandi (1997) y se extraerán conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados.

Para desarrollar la investigación en primer lugar determinamos el carácter de nuestro estudio decantándonos por una investigación cualitativa, pues “se enfoca en la comprensión de los fenómenos y puede centrarse en significados, percepciones, conceptos, pensamientos, experiencias o sentimientos” (Loayza-Maturrano, 2020, p.57).

A su vez, seleccionamos la grabación de audio como instrumento de recogida de datos, ya que lejos de recopilar variables discretas pretendíamos recoger las intervenciones de las docentes. En relación a este fin, concretamos y centramos nuestra investigación como cualitativa de análisis del discurso.

Este tipo de estudios “implican un complejo acto de equilibrio entre el tipo de datos que se desea recopilar, el tema, la disciplina académica en la que se está trabajando y el enfoque de análisis del discurso que parece más apropiado” (Loayza-Maturrano, 2020, p.58). Además, abordan dominios como las interacciones y relaciones en ámbitos como la lingüística o educación, contexto donde se centra nuestra propuesta.

En segundo lugar, reflexionamos sobre el centro donde previamente había realizado las prácticas y nos decantamos por las maestras que en él trabajaban, ya que había visto su actuación docente y me había llamado la atención.

Seguidamente, nos pusimos en contacto con una de las maestras para explicarle la propuesta (sin muchos detalles para no condicionar su práctica docente) y tanto ella como su compañera estuvieron dispuestas a participar sin más demora.

En tercer lugar, recibimos las cuatro grabaciones y escuchamos detenidamente las intervenciones de las docentes. En base a estas intervenciones diseñamos una taxonomía de elaboración propia para el análisis de las mismas (Tabla 1). Para su realización, como mencionamos previamente, seguimos la propuesta de Ruiz Bikandi (1997) explicada en el apartado 4.6 del marco teórico e incluimos varias categorías que respondían a: las llamadas de atención, el repaso de contenidos anteriores, las instrucciones directas, los ejemplos aportados y la verificación de la comprensión de los contenidos por parte del alumnado. Estas categorías partieron de la persistencia con la que se daban este tipo de

intervenciones en el discurso general de las docentes, pues en numerosas ocasiones utilizaban estrategias dirigidas a estos fines.

Tabla 1

Instrumento de análisis de categorías. Basado en las estrategias discursivas de Ruiz Bikandi (1997)

Estrategias discursivas		Ejemplos	Observaciones
1. Estrategias de orientación: ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar.			
2. De facilitación: profundizar en los temas.	Estrategias completivas: ayudan a expresar ideas completas.		
	Estrategias de focalización: el alumno detalla información.		
	Estrategias de comprobación: el alumno reconsidera lo anteriormente detallado,		
3. Estrategias informativas: aportan información nueva sobre el tema que tratan.			
4. Estrategias de apoyo: valoran los esfuerzos del alumno.			
5. Estrategias de finalización: avisan del fin del tema.			
6. Llamadas de atención			
7. Estrategia para recordar contenidos previos			

8. Instrucciones directas		
9. Estrategias de afirmación: verifican que se ha entendido el contenido a tratar.		
10. Estrategias de aclaración: ejemplifican la teoría.		

Nota: Esta tabla de elaboración se utilizará para clasificar las intervenciones de las docentes.

Finalmente, clasificamos los datos recogidos en tabla anterior y elaboramos los resultados extrayendo una serie de conclusiones. Establecimos relaciones entre los resultados obtenidos y los objetivos del apartado 3. Estas conclusiones se encuentran recogidas en el apartado 6 del documento.

Figura 1

Fases de la investigación



5.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y CORPUS DE DATOS

El contexto donde se ha desarrollado la investigación se corresponde con un colegio urbano de la localidad de Segovia. El centro de titularidad pública acoge un total de 295 alumnos, aunque este número varía continuamente dada la inestable situación de algunas de las familias.

El colegio se caracteriza por las múltiples culturas que conviven en sus aulas. A su vez, es el centro de referencia para los menores que se encuentran en el Servicio de Protección a la Infancia.

El corpus de datos está compuesto por las intervenciones de dos maestras. La maestra 1 es la encargada del área de Lengua Castellana y Literatura y la maestra 2 la especialista de Educación Física.

La Tabla 2 recoge las principales características de cada una de ellas.

Tabla 2

Características de las maestras

	MAESTRA 1	MAESTRA 2
Área que imparte	Lengua Castellana y Literatura	Educación Física
Años de experiencia	22	28
Formación previa	Diplomatura en Magisterio de Educación Musical	Diplomatura en Magisterio de Educación Física
Minutos de grabación	53	50
Número de palabras transcritas	2651	819

Nota: en esta tabla de elaboración propia se presentan las principales características que se tendrán en cuenta para las conclusiones de la investigación.

5.2 PARTICIPANTES

En cuanto a los estudiantes del aula donde se van a recoger los datos, son 16 alumnos de 6º de EP, 10 chicos y 6 chicas. Todos ellos se encuentran en una edad entre los 11 y 12 años y poseen diferentes nacionalidades, entre las que encontramos la marroquí, rumana, española y colombiana. Ninguno de ellos posee necesidades de apoyo educativo ni adaptaciones significativas.

5.2.1 Clases de Lengua Castellana y Literatura

En la transcripción de la primera sesión de lengua (ver Anexo 1), la maestra repasó al inicio de la clase la voz pasiva apoyándose de un esquema. Posteriormente, corrigió los ejercicios del día anterior. Durante estas correcciones, los alumnos preguntaron dudas y la docente trató de resolverlas.

En la segunda transcripción se aprecia que la maestra al principio de la clase recordó la voz pasiva y los verbos auxiliares estableciendo conexiones con los aprendizajes de sesiones previas.

Después, aportó ejemplos y los alumnos de manera muy participativa intervinieron resolviendo las preguntas que la maestra les planteaba.

Cabe resaltar que la actuación docente de la maestra durante ambas sesiones es la misma que a diario, pues ella misma nos aseguró que habitualmente ejerce su labor del mismo modo.

5.2.2 Clases de Educación Física

En la primera transcripción de la clase de Educación Física, podemos observar que la maestra comenzó la sesión explicando lo que se iba a hacer durante esa clase. Después, indicó a varios alumnos que enseñaran una coreografía ya que se la sabían mejor que resto de sus compañeros.

El rol de la maestra durante la clase se limitó a mantener el control de aula, poner y quitar la música y aportar instrucciones directas.

En cuanto a la segunda transcripción, la maestra comenzó su sesión en el pabellón indicando a los alumnos las posiciones que debían adoptar en el baile. Seguidamente, les sugirió que perfeccionaran su baile ayudándose los unos a los otros en diferentes grupos. Por último, indicó a los discentes que se colocarían en la posición inicial para realizar el baile todos juntos.

5.3 RESULTADOS

En este apartado se detallarán los resultados derivados de las intervenciones docentes. Para ello se ha clasificado el discurso de las docentes en el instrumento de análisis mencionado en el apartado de metodología.

En la Tabla 3 podemos observar detalladamente el número de veces que la maestra de cada área ha empleado cada estrategia discursiva durante su sesión.

Tabla 3*Número de estrategias empleadas en cada sesión*

	1º Sesión L. C. y L.	2ª Sesión L. C. y L.	Total de L. C. y L.	1º Sesión E. F.	2ª Sesión E. F.	Total E.F.
1. Orientación	2	2	4	1	1	2
2.Facilitación	13	8	21	2	2	4
3. Informativas:	3	2	5	1	2	3
4.Apoyo	5	1	6	3	2	5
5.Finalización	1	1	2	2	1	3
6. Llamadas de atención	0	1	1	6	1	7
7. Estrategia para recordar contenidos previos	2	1	3	0	0	0
8. Instrucciones directas.	5	2	7	5	11	16
9. Afirmación	4	6	10	1	1	2
10. Aclaración	2	5	7	1	1	2

Nota: tabla de elaboración propia.

A continuación, en las Figuras 2 y 3 se presentan los resultados derivados del conteo de estrategias discursivas en cada categoría en ambas áreas, Lengua Castellana y Literatura y Educación Física.

Figura 2

Resultados de las sesiones 1 y 2 de Lengua Castellana y Literatura

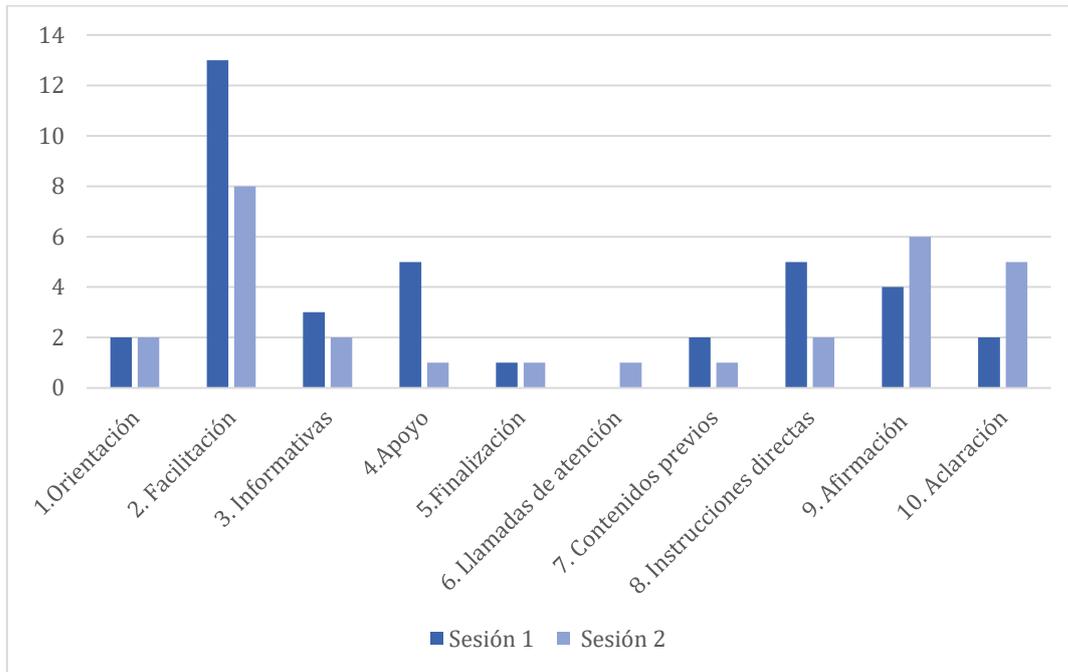
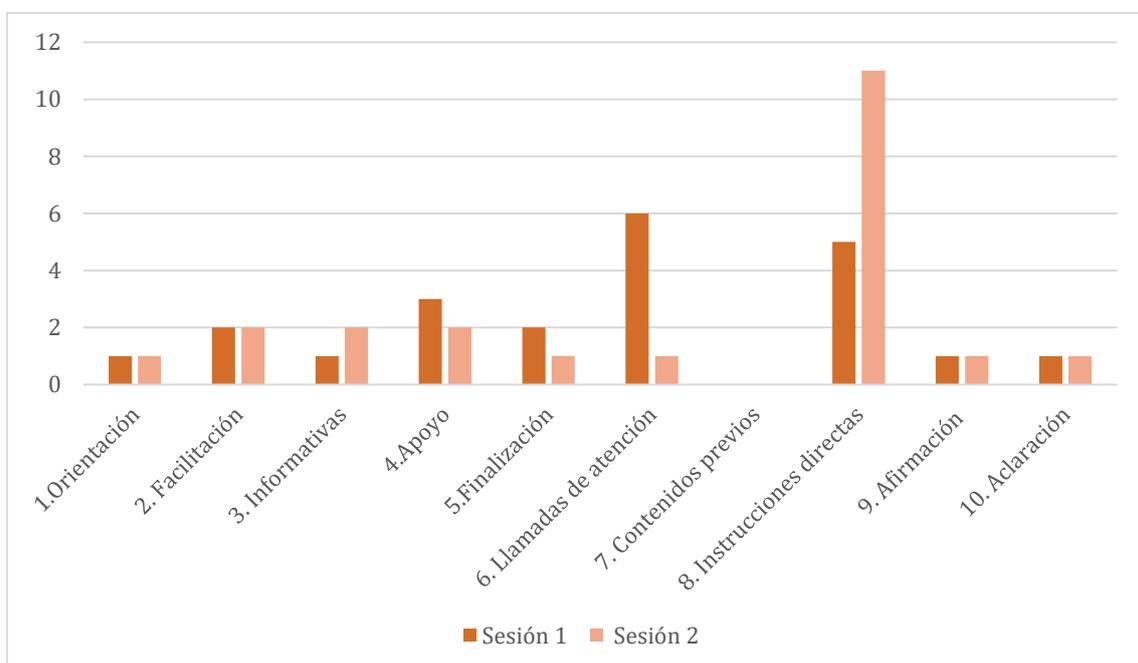


Figura 3

Resultados de las sesiones 1 y 2 de Educación Física.



En vez expuestos los resultados de manera cualitativa, procedemos a analizarlos en sí mismos. No obstante, en los siguientes apartados mostramos algunos ejemplos, pues las transcripciones completas se encuentran en el Anexo 1.

Muestras de los datos de las sesiones de Lengua Castellana y Literatura

1. Orientación: M: Te acuerdas de que estuvimos hablando que hay verbos que tienen un defecto/ M: Venga chicos, vamos con lo de los verbos auxiliares.
2. Facilitación:
 - Completivas: M: Por lo tanto.../ M: Son los verbos que.
 - De focalización: M: Qué hace ese verbo para que sea auxiliar/ M: ¿Qué son los verbos auxiliares?
 - De comprobación: M: ¿Ves que ha cambiado de sitio?/ M: Mirar esa la voz pasiva está bien pero, el verbo, ¿es un verbo irregular?
3. Informativas: M: Y además es un verbo defectivo. / M: Simplemente es buscar ese verbo que yo necesito. Si está en presente lo tienes que poner en presente. Si está en pasado, en pasado.
4. Apoyo: M: Muy bien, ahora sí. Bien X, lo estás entendiendo todo./ M: Vale muy bien.
5. Finalización: M Bueno de todas formas lo de la voz pasiva ya la seguiremos viendo vale./ M: Vale chicos, venga lo dejamos aquí y otro día seguimos vale.
6. Llamadas de atención: M: Oye, por favor chicos.
7. Contenidos previos: M ¿Eso lo hemos visto verdad? ¿Con qué?/ M: Vamos a hacer primero un repaso del esquema que puse ayer vale.
8. Instrucciones directas: M: Ahora pásalo a voz pasiva./ M: Dímelo sin estar en voz pasiva, esta frase que tú has dicho como la dirías./ M: Escribe la historia.
9. Afirmación: M: ¿Vale?/ M: ¿Alguien tenía dudas en esto?
10. Aclaración: M: Como había arrancado, he cantado, hubo cantado, habremos cantado./ M: Voy a poner otro ejemplo: he leído, habíamos leído, utilizamos el verbo haber.

Muestras de los datos de las sesiones de Educación Física

1. Orientación: M: Venga vamos a hacer una cosa, hoy vamos a seguir con los bailes vale./ M: Vamos a seguir con los bailes del otro día, que nos queda muy poco ya para dejarlo bien.
2. Facilitación:

- Completivas: M:
 - De focalización: ¿Se termina cómo?
 - De comprobación: M: No es el mismo movimiento. / M: Cuando empecéis intentad escuchar bien la música para empezar a la vez, ya sabéis que es la tercera vez que suena más fuerte.
3. Informativas: M: Cuando bailáis el estribillo, no importa si alguno quiere saltar, incluso queda mejor./ M: Lo hacéis en espejo eh.
 4. Apoyo: M: ¡Muy bien, lo vais pillando!/ M: Gracias chicos
 5. Finalización: M: Venga pon una que la bailamos para finalizar.
 6. Llamadas de atención: M: No oigo nada, vamos a ver, última vez que os lo digo. / M: Oye no se salta así.
 7. Contenidos previos.
 8. Instrucciones directas: M: Id detrás de mí./ M: Pero tenéis que parar ahí, quietos ahí.
 9. Afirmación: M: -¿Cómo vais? ¿Ahí cómo vais?
 10. Aclaración: M: Levanta más los abrazos, así (ejemplo con el cuerpo).

5.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado nos detendremos en cada categoría. Para ello, estudiaremos los datos de manera aislada y posteriormente haremos un análisis comparativo entre los resultados obtenidos de las grabaciones de ambas maestras.

5.4.1 Análisis descriptivo

Antes de comenzar el análisis descriptivo es preciso señalar que a continuación se muestran las intervenciones más significativas, sin embargo, en el Anexo 2, podemos consultar todas las intervenciones clasificadas de cada sesión.

1ª Sesión de Lengua Castellana y Literatura

1. Orientación: únicamente encontramos dos intervenciones con el fin de orientar y ayudar al alumnado a centrar el tema sobre el que quiere hablar.
M: Te acuerdas de que estuvimos hablando que hay verbos que tienen un defecto, alguien lo dijo.

M: Pero qué te dice, escribe las oraciones con las formas verbales indicadas para cada una de ellas.

2. Facilitación: en el discurso de la maestra de lengua podemos observar múltiples estrategias destinadas a profundizar en el tema tratado.

- Completivas: encontramos tres estrategias que han sido empleadas para que el discente continúe la oración que empieza la maestra.

M: Acompañar a otro verbo, para qué para formar qué.

M: Son los verbos que...

M: Cuando tú quieres el auxilio, pides ayuda ¿no?, pues a esos verbos se llaman auxiliares por qué, a qué ayudan.

- De focalización: son cuatro las intenciones de la maestra para que el alumno detalle la información durante su explicación. Estas en su mayoría han sido planteadas a modo de preguntas.

M: ¿Qué hacen esos verbos? ¿Por qué se les llama así?

M: Qué hace ese verbo para que sea auxiliar. ¿Qué significa auxiliar?

M: ¿Qué tiempo es ese?

- De comprobación: con el objetivo de hacer reflexionar al alumnado sobre sus intervenciones previas replanteándose lo que ha dicho, la maestra ha hecho cinco paradas y algunas preguntas como las siguientes.

M: No tiene mucho sentido ¿no?

M: Te das cuenta de que no es la misma persona.

M: Bueno espérate, revisa a ver qué puedes poner.

M: Mirar esa la voz pasiva está bien, pero, el verbo, ¿es un verbo irregular?

3. Informativas: dado que la mayoría de la sesión fue destinada a repasar contenidos previos, las intervenciones para aportar información nueva han sido únicamente dos.

M: dos verbos auxiliares, el verbo haber y el ser en la voz pasiva. Y se llaman así porque nos ayudan a formar tiempos compuestos. Se forman estos verbos más él... participio del verbo que estamos conjugando. Y además es un verbo defectivo.

M: Un verbo defectivo, que tiene un defecto, y qué defecto tiene, que no tiene todas las formas verbales

4. Apoyo: como se indica en la tabla de las categorías, estas estrategias de apoyo van destinadas a valorar los esfuerzos del alumnado. En este caso la docente ha utilizado cuatro recalando el buen trabajo.

M: Así me gusta.

M: Muy bien.

M: Vale muy bien

M: Iba del verbo ir es un verbo irregular muy bien o sea que iba ya lo has utilizado bien.

M: Un verbo defectivo llovía, muy bien.

5. Finalización: estas van encaminadas a indicar el fin de la sesión, por tanto, habitualmente no son tan recurrentes. En esta ocasión encontramos una dicha al final de la clase.

M: Bueno de todas formas lo de la voz pasiva ya la seguiremos viendo vale.

6. Llamadas de atención: sorprendentemente no ha habido ninguna llamada de atención a lo largo de la clase.
7. Contenidos previos: como mencionamos previamente, esta sesión iba encaminada a repasar contenidos previos, por lo que la maestra se lo hizo saber a los discentes a través de estas dos intervenciones.

M: Vamos a corregir los ejercicios de ayer a ver si todo el mundo entendió los verbos auxiliares y la voz pasiva.

M: Vamos a hacer primero un repaso del esquema que puse ayer vale.

8. Instrucciones directas: podemos observar hasta cinco intervenciones en las que la maestra indica directamente lo que han de hacer los alumnos.

M: A ver qué has puesto tú.

M: Dímelo sin estar en voz pasiva, esta frase que tú has dicho como la dirías.

M: Escribe la historia

9. Afirmación: durante su discurso la maestra a modo de preguntas se va asegurando si los alumnos van comprendiendo los contenidos. Para ello ha destinado cuatro intervenciones.

M: ¿Bien?

M: ¿Vale?

M: ¿Alguien tenía dudas en esto?

M: ¿Sí?

10. Aclaración: la categoría de estrategias de aclaración tiene como objetivo ejemplificar la teoría para su mejor comprensión. Durante la primera sesión hemos observado dos intervenciones de este estilo.

M: Para que nos ayuden a formar esos tiempos compuestos, vale.

Por ejemplo: había cantado, habré comido.

M: Puede ser el cantar, el leer, el correr, el jugar, el lo que sea, vale

2ª Sesión de Lengua Castellana y Literatura

En el Anexo 3 se pueden observar todas las intervenciones sesión, no obstante, en las siguientes líneas mostraremos las más significativas.

1. Orientación: la maestra ha encaminado la explicación con dos intervenciones que hacen mención a lo que van a tratar a continuación.

M: Venga chicos, vamos con lo de los verbos auxiliares.

M: Hemos dicho lo que hacen los auxiliares

2. Facilitación: observamos bastantes intervenciones para que el alumnado profundice en los contenidos a tratar. No obstante, la mayoría pertenecen a la categoría de focalización.

- Completivas: solo encontramos dos intervenciones para que el alumnado continúe las intervenciones de la maestra.

M: Con qué verbo se hacen los compuestos.

M: Por lo tanto.

- De focalización: a diferencia de las otras categorías, son múltiples las preguntas que realiza la maestra para guiar el aprendizaje del alumnado. Estas preguntas las englobamos en este apartado, pues concretamente van enfocadas a detallar la información.

M: ¿Cómo lo cambiamos? ¿Cómo lo hacemos en voz pasiva?

M: ¿Qué ha hecho Mario? ¿Quién ha hecho un dibujo, Mario?

M: ¿Qué tengo que cambiar de lugar? Quién condujo el coche. ¿Y qué condujo Clara?

- De comprobación: observamos una intervención para cambiar el pensamiento de un discente.

M: ¿Ves que ha cambiado de sitio?

3. Informativas: como mencionamos en líneas anteriores, esta categoría engloba intervenciones donde se aporta exclusivamente información desconocida por los discentes. En esta grabación se han observado dos.

M: Simplemente es buscar ese verbo que yo necesito. Si está en presente lo tienes que poner en presente. Si está en pasado, en pasado.

M: En estos casos es siempre el verbo ser más el participio del verbo que yo estoy utilizando.

4. Apoyo: a modo de refuerzo positivo hemos considerado la siguiente intervención donde se felicita a un alumno por su comprensión.

M: Muy bien, ahora sí. Bien X, lo estás entendiendo todo.

5. Finalización: para dar a conocer al alumnado el final de la sesión la maestra empleó esta estrategia.

M: Vale chicos, venga lo dejamos aquí y otro día seguimos vale.

6. Llamadas de atención: solo observamos una llamada de atención. Esta se debió al alboroto de la clase la presencia de murmullos.

M: Oye, por favor chicos.

7. Contenidos previos: con el fin de recordar contenidos que se habían dado previamente la maestra realizó esta intervención.

M: ¿Eso lo hemos visto verdad? ¿Con qué?

8. Instrucciones directas: en esta categoría incluimos dos intervenciones que dan órdenes directas.

M: Empieza a leer X venga.

M: Copiar esto.

9. Afirmación: la maestra emplea estas seis estrategias para comprobar el seguimiento de la clase de los alumnos. Estas le permiten conocer su nivel de comprensión y los puntos donde ha de hacer más hincapié.

M: ¿Esto lo ves?

M: ¿Hasta ahí todo el mundo lo entiende?

M: ¿Veis?

10. Aclaración: para solventar las dudas de los alumnos y clarificar su explicación la maestra aporta cuatro ejemplos.

M: Por ejemplo, he llegado, había llegado, hemos llegado.

M: Por ejemplo, si yo pongo la siguiente frase:

M: Como había arrancado, he cantado, hubo cantado, habremos cantado.

M: Voy a poner otro ejemplo: He leído, habíamos leído, utilizamos el verbo haber

1ª Sesión de Educación Física

1. Orientación: la maestra encamina el tema sobre el que quiere enfocar la sesión a través de una intervención.

M: Venga vamos a hacer una cosa, hoy vamos a seguir con los bailes vale.

2. Facilitación: únicamente encontramos dos intervenciones referentes a profundizar en los temas a tratar.

Completivas: no existe ninguna oración destinada a que el alumnado complete la información aportada.

De focalización: la maestra hace una intervención con el fin de que los discentes se detengan a pesar como se realiza un acto y lo digan, forzando esta respuesta a través de una pregunta.

M: ¿Se termina cómo?

De comprobación: la maestra hace replantearse a un niño el movimiento que ha realizado. Descartamos esta invención como instrucción directa ya que va acompañada de “no es el mismo movimiento”, refiriéndose a que eso es lo que tiene que analizar y modificar de su ejecución.

M: X hazlo bien, que no es el mismo movimiento.

3. Informativas: la maestra indica cómo han de realizar una actividad en concreto.

M: Lo hacéis en espejo eh.

4. Apoyo: son tres las intervenciones para motivar a los discentes durante la sesión, aportándoles *Feedback* positivo.

M: ¡Muy bien, lo vais pillando!

M: Gracias chicos, porque dentro de las pocas ganas que tenáis lo habéis hecho muy bien.

M: ¡Eso es!

5. Finalización: la maestra avisa del final de la sesión a través de dos intervenciones, haciendo ver al alumnado que es hora de ir terminando.

M: Muy bien chicos, al próximo día lo practicamos un poco más.

M: ¡Gracias! Venga pon una que la bailamos para finalizar.

6. Llamadas de atención: son múltiples las llamadas de atención que hace durante la sesión. El descontrol del aula y el ambiente distendido hacen que estas se den habitualmente.

M: Vale, vale, vale, venga va...

M: Shhh vale. Venga cada uno a su sitio por favor.

M: No oigo nada, vamos a ver, última vez que os lo digo.

7. Contenidos previos: no hay ninguna intervención para recordar contenidos previos.

8. Instrucciones directas: las pautas directas son muy comunes durante la sesión, observándose hasta cinco. La mayoría de las intervenciones indican actos concretos.

M: Os ponéis de pie en el sitio donde estáis sin moveros a ningún lado. Vamos a poner la música en el ordenador vale. Nos ponemos todos de pie para imitarlos.

M: Manos fuera de los bolsillos que tienes que bailar.

M: ¡Venga haced lo mismo! ¡Cambio de parejas!

9. Afirmación: solo una vez la maestra pregunta por el seguimiento de la clase.

M: ¿Cómo vais? ¿Ahí cómo vais?

10. Aclaración: para que los alumnos entiendan la explicación la maestra pone un ejemplo.

M: Si alguno hace (gesto) yo voy a hacer (gesto).

2ª Sesión de Educación Física

1. Orientación: la maestra centra el tema en torno al que gira la sesión a través de una oración.

M: Vamos a seguir con los bailes del otro día, que nos queda muy poco ya para dejarlo bien.

2. Facilitación: encontramos dos intervenciones para profundizar información en el tema que abordan, en este caso el baile.

- Completivas: no existe ninguna intervención englobada en esta categoría.
- De focalización: no hemos encontrado aportaciones de esta categoría.
- De comprobación: la maestra hace dos intervenciones para tratar que el alumno se replantee y mejore sus producciones.

M: Intenta levantar más los brazos cuando andas hacia delante ya verás.

M: Cuando empecéis intentad escuchar bien la música para empezar a la vez, ya sabéis que es la tercera vez que suena más fuerte.

3. Informativas: la maestra hace explicaciones referentes a la realización del baile.

M: Venga os la voy poniendo y parando y vais practicando en grupos pequeños vale. Iros fijando en los que la llevan mejor, pedirles ayuda.

M: Cuando bailáis el estribillo, no importa si alguno quiere saltar, incluso queda mejor

4. Apoyo: encontramos dos retroalimentaciones positivas hacia los alumnos.
M: Bien, muy bien chicos.
M: Gracias chicos.
5. Finalización: para avisar a los docentes que se acaba la hora de clase la maestra aportó la siguiente frase.
M: Nos subimos para clase.
6. Llamadas de atención: la maestra llama la atención a varios alumnos únicamente cuando tratan de quitarse las zapatillas.
M: Qué pasa con las zapatillas, no os las quitéis.
7. Contenidos previos: no hemos encontrado intervenciones que hagan mención a los contenidos previos.
8. Instrucciones directas: hay once instrucciones que indican al alumnado exactamente lo que ha de realizar, por lo que están muy presentes durante el discurso y ejercicio docente de la maestra.
M: Ahí, línea blanca, línea blanca.
M: Venga chicos, vamos a hacerla una vez todos juntos y concentrados.
M: Acércate más a los demás.
M: ¡Estírate!
9. Afirmación: la maestra se interesa en una ocasión por cómo van los alumnos.
M: ¿Cómo vais? ¿Ahí cómo vais?
10. Aclaración: la siguiente intervención no es una instrucción directa porque al mismo tiempo que verbaliza lo que quiere que realice el alumno, la maestra lo ejemplifica con su propio movimiento.
M: Levanta más los brazos, así.

5.4.2 Análisis comparativo

Después de observar una a una las estrategias que han empleado las maestras en cada sesión, haremos una comparación entre las mismas.

Comparativa entre las sesiones de Lengua Castellana y Literatura

1. Orientación: centrándonos en esta categoría, comprobamos que en ambas sesiones la maestra ha hecho dos intervenciones aportando información muy similar. Por ello, podemos intuir que en su actividad habitual en el aula hace una pequeña introducción sobre el tema que va a tratar
2. Facilitación: en esta categoría observamos mucha afluencia en todas las estrategias, pues a pesar de encontrar trece en la primera sesión frente a ocho en la segunda, se aprecia que la maestra las utiliza muchas veces en su discurso habitual en aula. Asimismo, consideramos que la materia que imparte también requiere estas estrategias para movilizar mejor el pensamiento del alumnado.
3. Informativas: son similares las intervenciones que realiza en esta categoría, pues en la primera sesión emplea tres y en la segunda dos. Intuimos que al tratarse de sesiones de repaso la maestra ha tenido que emplear menos que en una sesión inicial.
4. Apoyo: observamos diferencias entre la primera sesión, donde se emplearon cinco estrategias y la segunda, donde solo encontramos dos. No obstante, cabe destacar el nivel de participación del alumnado, ya que en la primera intervinieron más.
5. Finalización: en las dos sesiones se avisó al final una única vez que la clase había terminado, coincidiendo en su discurso que la retomarían en otro momento. Lo cual es un indicador de que podría ser una frase habitual en su labor docente.
6. Llamadas de atención: en las transcripciones observamos que no eran necesarias dado el ambiente agradable del aula, por ende, es lógico que sean escasas en ambas sesiones.
7. Contenidos previos: tampoco encontramos diferencias significativas. Se recuerdan los contenidos suficientes para dar coherencia a la sesión y se continúa con la misma.
8. Instrucciones directas: en la primera sesión son cinco, mientras que en la segunda dos. No obstante, es lógico dado que en la primera sesión la maestra indicaba a quién le tocaba corregir.
9. Afirmación: observamos más en la segunda, sin embargo, como se observa en la Figura 2, son muy habituales en el discurso de la maestra.
10. Aclaración: en la primera sesión encontramos dos, mientras que en la segunda cinco, lo cual ha podido variar en función de las dudas del alumnado.

Comparativa entre las sesiones de Educación Física

1. Orientación: en la primera y segunda sesión solo hay una intervención para orientar la temática que se va a tratar. En suma, como hemos visto previamente, las dos intervenciones son muy similares, pues únicamente indican que seguirán con los bailes de otros días.
2. Facilitación: podemos observar que en las dos sesiones estas estrategias son muy limitadas. Esto puede deberse a las propias necesidades de la materia. Ya que en Educación Física, a diferencia de otras áreas, no se dedica tanto tiempo a las explicaciones como al tiempo motor, ya que son más claras y concisas.
3. Informativas: al igual que en la categoría anterior, también son escasas las intervenciones puramente informativas. Suponemos que la primera vez que practicasen el baile encontraríamos más explicaciones nuevas, sin embargo, en las analizadas solo hemos visualizado pequeños apuntes.
4. Apoyo: la maestra ha empleado entre dos y tres estrategias de apoyo. Hemos observado que reconoce el trabajo de los discentes y lo valora dándole las gracias. Así mismo no felicita continuamente al alumnado, sino que muestra *Feedback* positivo en casos muy puntuales, premiando aquello que destaca de algún modo o es más inusual.
5. Finalización: como era de esperar, observamos estrategias de finalización cuando termina la clase, por lo que con una o dos para que todo el alumnado sea consciente de que la clase ha terminado ha sido suficientes.
6. Llamadas de atención: esta categoría destaca por las diferencias entre la primera y la segunda sesión, encontramos 6 frente a 1 sucesivamente. Este dato puede deberse, al control de aula y al ambiente. En la primera sesión la maestra ha tratado de que haya silencio y atención, mientras que en la segunda, se ha priorizado un ambiente más distendido donde los discentes interaccionaban entre sí sin mayor inconveniente.
7. Contenidos previos: no hemos encontrado ninguna estrategia enfocada al repaso de contenidos previos. No obstante, dado el carácter práctico de las clases no nos ha resultado sorprendente.
8. Instrucciones directas: como hemos visto, en la primera sesión se han determinado cinco intervenciones y en la segunda once. Existe una diferencia significativa entre ambas, aunque consideramos que se debe al ambiente distendido. Es un

realidad del aula que cuanto más alboroto hay, más veces repite el profesor las cosas.

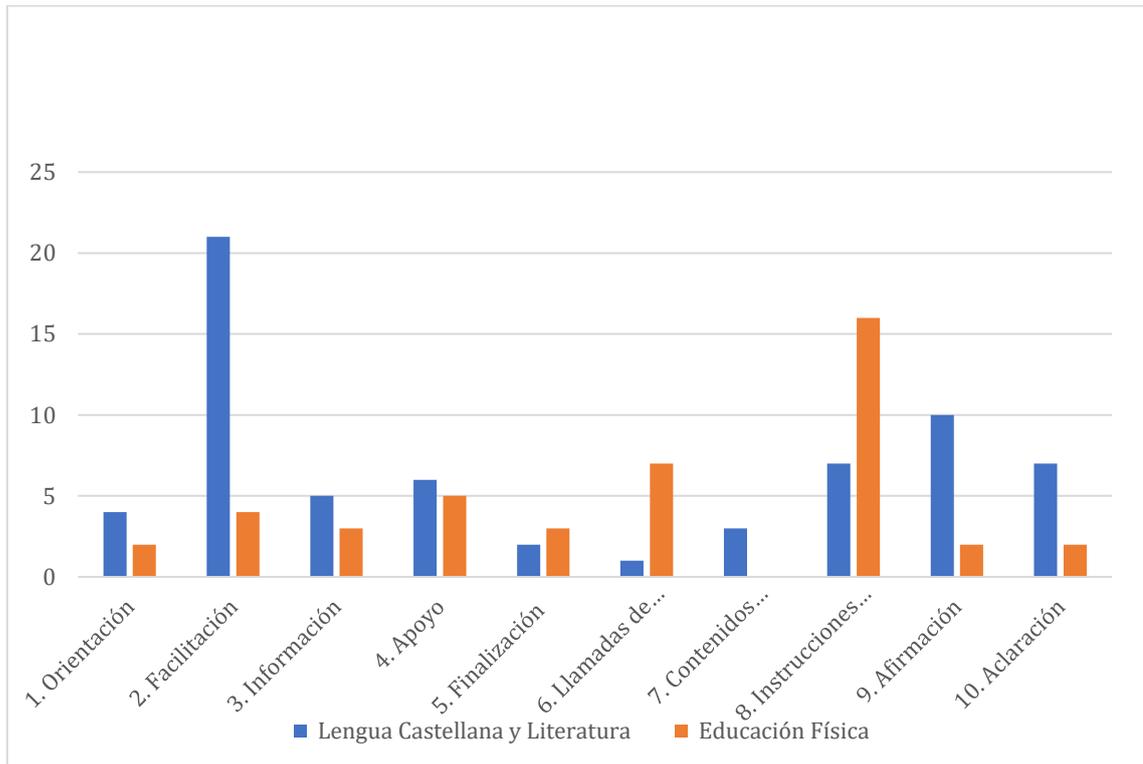
9. **Afirmación:** la maestra se ha detenido a preguntar cómo iba a alumnado una vez en cada sesión, lo cual nos llama la atención, pues normalmente el seguimiento en este tipo de puestas en práctica suele ser más continuado. Creemos que puede deberse al planteamiento de la misma, es decir, en la sesión inicial de explicación del baile pudo haber preguntado más al alumnado si lo iba captando y llegados al punto de las sesiones que hemos analizado, este ya lo podría tener interiorizado, presentando menos dudas o errores.
10. **Aclaración:** en las dos sesiones encontramos una estrategia. Estas se pueden deber de nuevo a que no es el primer día que hacen el baile, pues suponemos que la maestra inicialmente pondría más ejemplos. Otra opción es que enseñara los pasos concretos y no diera opción a la creación de estos por los propios alumnos, ya que en este caso hubiera dado ejemplos pero no instrucciones directas.

Comparativa entre las sesiones de Lengua Castellana y Literatura y Educación Física

Partiendo de los datos anteriores hemos elaborado un gráfico, Figura 4, para observar a simple vista las similitudes y diferencias entre los resultados obtenidos de las clases de Lengua Castellana y Literatura y Educación Física.

Figura 4

Número de estrategias discursivas empleadas en cada disciplina didáctica



El gráfico anterior presenta el número de veces que han empleado las maestras cada estrategia discursiva. A continuación, trataremos de buscar una explicación e identificar los elementos o factores que han intervenido en la consecución de este resultado.

1. Orientación: en cuanto a estas estrategias, podemos observar que no hay diferencias significativas. Ambas maestras inician su discurso docente presentando la sesión. Cabría preguntarse si lo hacen por simple inercia o porque son conscientes que hacer conocer al alumnado de lo que va a aprender implica que conozcan lo que se espera de ellos y, por tanto, tengan más clara su ruta de aprendizaje. Partiendo de este último supuesto, a través de la utilización de esta estrategia discursiva las maestras estarían dotando de coherencia y significatividad sus sesiones.
2. Facilitación: al contrario que en la categoría anterior, podemos observar que en las clases de lengua se han realizado veintiuna intervenciones y en la de Educación

Física menos de la mitad, cuatro. Estos resultados nos han hecho replantearnos el motivo de tal disparidad. Desde nuestro punto de vista, consideramos que la propia disciplina didáctica determina en gran medida la mayor o menor utilidad de la estrategia. Una materia como lengua, lleva consigo numerosas explicaciones de carácter teórico. Mientras que en Educación Física no son tan comunes las explicaciones extensas. En este sentido, la maestra de Lengua necesita utilizar muchas más estrategias en su discurso para mover el pensamiento del alumno y crear significados conjuntos que la de E.F.

3. Informativas: La maestra de lengua ha empleado 5 estrategias informativas, mientras que la de E.F. tres. Al comparar estos datos creemos que se puede deber a que el objetivo de ninguna de las cuatro clases era explicar un contenido por completo, sino que estas era repasarlos. Por ende, observamos que son más numerosas las estrategias de facilitación del párrafo anterior, encaminadas a completar y profundizar en la información.
4. Apoyo: en las sesiones de lengua observamos seis estrategias de apoyo frente a cinco en E.F. No obstante, no son diferencias acusadas. En ambas clases entendemos que las maestras no suelen dar continuo apoyo, sino que, únicamente resaltan aquello que realmente les ha sorprendido o que consideran que está muy bien hecho. Este factor puede motivar altamente al alumnado, ya que para alcanzar esa retroalimentación o apoyo positivos irá superándose a sí mismo.
5. Finalización: en esta categoría observamos dos y tres maestras. De nuevo no hay grandes diferencias entre ambas. Sin embargo, esta categoría se suele emplear para clasificar una o dos intervenciones al final de la sesión, por lo que los resultados no nos sorprenden. Ambas maestras indicaron que finalizaban sus sesiones sin mayor complicación.
6. Llamadas de atención: en esta categoría encontramos una de las diferencias más significativas. En lengua encontramos una y en E.F. dieciséis. Ante tal caso y contando que es el mismo grupo de alumnos, inferimos que:
 - El control de aula es menor en E.F. Esta materia se asocia al dinamismo y se lleva a cabo en un ambiente más distendido, por lo que los alumnos desfogan su energía y tienen a estar más alterados.
 - La concepción y respeto por ambas maestras varía. A pesar de ser más complicado controlar el aula en un espacio más amplio, también influyen

factores como la confianza y la relación con el docente. Por lo que suponemos que tienen mejor imagen de la maestra de Lengua que de la de E.F.

7. Contenidos previos: Llegados a este punto, cabe señalar que es la única categoría donde no hay ninguna intervención de la maestra de E.F. Consideramos que puede deberse a que en Lengua, es más común que la maestra tenga que hacer referencias a sesiones anteriores para que el alumnado adquiera aprendizajes significativos, mientras que en E.F, los contenidos suelen ser más aislados y no tienen por qué conectar unos con otros para que estos sean comprendidos.
8. Instrucciones directas: observamos siete estrategias en Lengua y dieciséis en E.F., más del doble. Como similitud, llegamos a pensar que todos los maestros, para mantener el ritmo de la clase y conseguir el objetivo planteado, van modelando y aportando instrucciones directas. No obstante, la diferencia entre ambas disciplinas puede ser fruto de varios aspectos:
 - La presencia de muchos estímulos alrededor y la asociación de esta disciplina no lingüística al movimiento y dinamismo.
 - Derivada de la anterior, la falta de atención por parte de los niños, al encontrarse en un espacio más amplio, los discentes escuchan peor al maestro y pierden la atención antes.
9. Afirmación: llama la atención la disparidad entre los resultados de las sesiones de lengua y E.F. En las primeras contemplamos diez intervenciones, mientras que en las segundas dos. Podemos intuir que esta diferencia se debe únicamente al estilo del docente. Sin embargo, también puede estar determinada por la complejidad de los contenidos a tratar y los minutos de discurso del maestro, ya que a mayor complejidad, más preguntas para saber si siguen su discurso o no y a mayor tiempo de discurso, mayor número de probabilidades de hacer alguna intervención de esta categoría.
10. Aclaración: en esta última categoría encontramos siete intervenciones en lengua frente a dos en E.F. El motivo de esta diferencia puede deberse a la complejidad de los objetivos a tratar, pues a mayor dificultad, mayor será el número de ejemplos que ponga la maestra que para facilitar el proceso de comprensión del alumnado.

5.4.3 Conclusiones derivadas del análisis de resultados

Con respeto a las conclusiones extraídas de la investigación relacionadas con el marco teórico, recalcamos que ambas maestras utilizan en sus sesiones una comunicación jerárquica donde el alumnado tiene asumida la posición del docente en el aula.

Asimismo, en contradicción con los fundamentos de la legislación educativa, hemos percibido falta de actividades donde se fomente la intervención y comunicación del alumnado, pues en su mayoría, las intervenciones más extensas provenían de las maestras, no obstante, creemos que podría deberse a la temática de las sesiones.

Del discurso de la maestra de Lengua Castellana y Literatura podemos resaltar el adecuado tono de voz, el énfasis en sus oraciones y las estrategias de focalización que emplea, pretendiendo que el estudiantado complete su información y reformule sus pensamientos e intervenciones.

En cuanto al habla de la maestra de Educación Física, despunta el lenguaje informal. Creemos que este puede deberse al contexto distendido del aula, su relación con los alumnos tras varios años dándoles clase y las múltiples llamadas de atención precisadas por el espacio amplio donde se llevan a cabo sus sesiones.

A su vez, subrayamos la adaptación de su discurso al estilo de enseñanza que lleva a cabo, pues sus intervenciones se relacionan íntimamente con los tres momentos principales de la sesión de Hernández (2002). El primero o presentación, donde indica lo que se va a realizar durante la clase, el segundo o momento de acción motriz, donde ofrece *feedback* a los niños y niñas y el tercero al final de la sesión, que lo aprovecha para hacer una evaluación de la misma y proponer posibles mejoras.

6. CONCLUSIONES

Después de extraer los resultados de las grabaciones y analizar el discurso docente de ambas maestras hemos llegado a una serie de conclusiones. Por un lado, nos detendremos en el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en el apartado 3. Mientras que, por otro, haremos referencia a la vinculación del trabajo con las competencias del grado en Educación Primaria.

6.1 CONCLUSIONES DEL TFG

De acuerdo con el grado de cumplimiento de los objetivos del trabajo, podemos afirmar que el Objetivo 1: *Profundizar en aspectos teóricos referentes a la lengua oral en el aula*, se ha cumplido. A través de la revisión bibliográfica y la consulta del propio currículo de Educación Primaria, hemos acercado al lector los aspectos más relevantes de esta vertiente del lenguaje, así como sus características y la presencia en las materias que intervienen en la investigación desarrollada.

Centrándonos en el Objetivo 2: *Realizar una investigación sobre las estrategias discursivas empleadas en disciplinas lingüísticas y no lingüísticas*; podemos confirmar su cumplimiento, pues el marco teórico sustenta los rasgos más definitorios de las estrategias que emplean los docentes habitualmente en el aula y establece las características particulares de las empleadas en el área de Educación Física.

Con respecto al Objetivo 3: *Analizar las estrategias discursivas del docente en Lengua Castellana y Literatura y Educación Física en 6º de EP*; se ha realizado una investigación para desarrollarlo. A partir de la misma, se han clasificado las estrategias discursivas de ambas materias didácticas estableciendo diferencias y similitudes, lo cual nos lleva a la consecución del Objetivo 4: *Establecer similitudes y diferencias entre las estrategias discursivas utilizadas en las materias correspondientes a Lengua Castellana y Educación Física en el curso de 6º de EP*.

Si nos detenemos en el logro de las competencias del título de grado en Educación Primaria, podemos afirmar que hemos profundizado y reflejado en el marco teórico aspectos propios del área de educación.

Hemos recogido y clasificado los datos esenciales para nuestra investigación utilizando procedimientos eficaces. De igual modo, hemos reflexionado estableciendo relaciones entre la teoría, la práctica educativa y el contexto que seleccionamos.

Por último, con la realización de este Trabajo de Fin de Grado hemos desarrollado habilidades para elaborar actividades de investigación posteriores y hemos sido capaces de transmitir la información a un público especializado y no especializado.

6.2 LIMITACIONES DEL TFG

Somos conscientes que la muestra y el número de sesiones para realizar la investigación era limitada, pues únicamente contamos con el discurso de dos maestras.

No obstante, consideramos que ha sido suficiente para alcanzar los objetivos que nos planteamos.

De igual modo, la investigación se hubiera enriquecido si hubiéramos seleccionado docentes en diferentes contextos socio-culturales. En la misma línea, la inclusión de más etapas educativas y maestros del resto de áreas hubiera permitido llegar a más conclusiones, estableciendo relaciones entre el tipo de discurso, los años del alumnado y la materia en la que se encontraban.

En suma, consideramos que hubiera sido interesante comparar otra serie de factores relacionados con las ideologías, la educación recibida y las creencias, pues en el caso que nos atañe, ambas docentes contaban con una larga experiencia en centros educativos de titularidad pública.

Finalmente, queremos destacar que es la primera vez que nos enfrentábamos a una investigación educativa, por lo que nuestra experiencia previa era casi nula.

7. TRANSFERIBILIDAD Y FUTURAS IMPLICACIONES DOCENTES

Este Trabajo de Fin de Grado puede considerarse una contribución en la formación inicial de los estudiantes de educación. Mediante el enfoque teórico y la investigación desarrollada, los futuros docentes podrán tomar conciencia del papel que supone la lengua oral en el aula, adquiriendo nuevas habilidades orales y aprendiendo nuevas estrategias discursivas que podrán aplicar en sus discursos de manera efectiva. Dicho con otras palabras, la lectura de este documento puede enriquecer y guiar su próximo ejercicio docente.

En cuanto a los docentes en ejercicio, este trabajo puede promover una autoevaluación de su praxis, determinando los puntos fuertes y débiles de su discurso, lo cual podrá desencadenar en una búsqueda de soluciones, aprendiendo nuevas estrategias o perfeccionando las ya empleadas.

Para finalizar, la realización del trabajo ha alcanzado mis expectativas. He aprendido nuevos contenidos y quehaceres en relación al lenguaje en el contexto educativo y he corroborado la influencia que tienen el lenguaje y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, al analizar los discursos de las docentes, he podido reflexionar críticamente sobre la calidad y efectividad de mi propio discurso y como quiero estructurarlo en un futuro, solventando mis debilidades e identificando las posibles mejoras.

Este aprendizaje me será de gran utilidad en mi futura práctica como educador. Ahora tengo una base sólida para seleccionar estrategias discursivas adecuadas que fomenten la participación, la comprensión y el pensamiento crítico de mis estudiantes. Además, estoy mejor preparado para utilizar el lenguaje oral como una herramienta poderosa para facilitar el aprendizaje y la construcción de significado en el aula.

En resumen, este TFG ha ampliado mi formación en lo que respecta a la lengua oral en el aula y supuesto una experiencia formativa valiosa, pues a través de la misma me he iniciado en los procesos básicos de una investigación educativa y he ampliado mi formación acerca de la importancia del lenguaje oral en el aula, desarrollando habilidades comunicativas y adquiriendo estrategias discursivas que sin duda dotarán de una mayor significatividad y labor docente, y en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de mi futuro alumnado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, L. (2018). La enseñanza del lenguaje en la escuela: lengua oral, lectura y escritura. *La enseñanza del lenguaje en la escuela*, 1-199.
- Cabrera, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos*, (29), 7-26.
- Calleja, I. (1999). Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: Reflexiones ante un reto educativo. *Lenguaje y Textos*, (13), 93-106. <http://hdl.handle.net/2183/8073>
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Graó.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. *Educatio*, (23), 231-233.
- Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-132. <http://hdl.handle.net/10230/2122>
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación en la Escuela*, (45), 21-31.
- Gauquelin, F. (1982). *Savoir Communiquer*. Marabout Service.
- Giraldo, L.; Rubio, E. y Fernández, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de Educación Física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (11), 25-41.
- Hernández, J. L. (2002). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente en torno a las tareas de enseñanza de la Educación Física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (9), 91-107.
- Loayza-Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66.
- López, V. (2001). *L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius*. Tesis Doctoral. Universidad de Girona.

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 260, 30 de octubre de 2007, 1 a 28. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Mendoza, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson Educación.
- Menéndez, S. M. (2000). Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso. En Bustos, P. Chareadeau y otros. (eds.), *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*. Universidad Complutense de Madrid, pp. 926-945.
- Noguerol, A.; Badia, J.; Coromina, E. y López, C. (1988). *La comunicació, el llenguatge i les seves funcions. Cap a una bona expressió oral i escrita. No cal callar a la classe de Llengua*.
- Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2009). Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. *Revista de Estudios Literarios*, (43), 68-95.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. La Muralla.
- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 29 de septiembre de 2022, 48316-48849. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Reyzábal, M^a V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Rivers, W. M. y Temperley, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press.
- Ruíz Bikandi, U. (1997). El diálogo y la conversación en la educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, (65), 11-16. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centrostitic/41701456/helvia/sitio/upload/El_dialogo_y_la_conversacion_en_la_educacion.pdf
- Ruiz, L. F. (2011). El papel del lenguaje en las estrategias discursivas para fomentar la enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (18), 135-152.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Webster, C. A. (2010). Increasing student motivation through teacher communication: Six essential skills every physical educator should master. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 81(2), 29-33.

9. ANEXOS

Anexo 1. Transcripciones grabaciones de audio.

TRANSCRIPCIÓN GRABACIÓN DE AUDIO 1. Sesión 1 de Lengua Castellana y Literatura.

M- Venga sacar lengua que vamos a corregir los ejercicios de ayer a ver si todo el mundo entendió los verbos auxiliares y la voz pasiva. Vamos a hacer primero un repaso del esquema que puse ayer vale.

A-Vale. (risas)

M- ¿Qué pasa, quién se ríe?

Venga a ver, los verbos auxiliares. ¿Cuáles son los verbos auxiliares, mmm X? Ayer vimos dos verbos auxiliares. Son los verbos que... ¿Qué hacen esos verbos? ¿Por qué se les llama así?

A-...

M- No sé lo que dices porque hablas muy flojito.

A-El verbo haber.

M- Sí, uno de ellos es el verbo haber pero por qué se les llama auxiliares. ¿Por qué el verbo haber es un verbo auxiliar? Y el verbo, por ejemplo, cantar no es auxiliar.

Qué hace ese verbo para que sea auxiliar. ¿Qué significa auxiliar?

A-Ayuda.

M- Ayuda ¿no? Cuando tú quieres el auxilio, pides ayuda ¿no?, pues a esos verbos se llaman auxiliares por qué, a qué ayudan.

A-Al verbo.

M- Al verbo, a qué verbo.

A- Al haber.

M- No, el verbo haber es el auxiliar.

M-Acompañar a otro verbo, para qué para formar qué.

A- Otra frase.

M- ¿Qué?

A-Otra nueva frase.

M- No, otra nueva frase no. A ver X.

A- Que un verbo auxiliar se combina con el participio y forma los tiempos.

M- Forma los tiempos compuestos. Son verbos que se utilizan, los cogemos, para que nos ayuden a formar esos tiempos compuestos, vale. Por ejemplo:había cantado, habré comido. Yo cojo el auxiliar, el verbo haber, que es el que me ayuda a formar esos tiempos compuestos.

Y, qué otro verbo era auxiliar para formar las pasivas.

A-Ser.

M- El verbo ser vale. Pues venga, ¿copiasteis el esquema que puse ayer?

A-Sí.

M-Sí, vale, así me gusta.

A- Esta ficha está mal.

M- Por qué.

A-Porque yo y mi hermano cogimos el dni y no cuadraba.

M-Vale pues lo se lo dices vale. Por lo tanto, ya sabemos que hay dos verbos auxiliares, el verbo haber y

A- Habéis leído todos los libros que os presté.

M- Es una pregunta.

A-¿Habéis leído todos los libros que os presté?

M- Bien. X la última.

A- No he encontrado magdalenas así que he traído un bizcocho.

M- No he encontrado magdalenas así que he traído un bizcocho. ¿Alguien ha puesto otra cosa?

A- Haré.

M- Uy, cuando yo hago la frase luego la leo a ver si tiene sentido, a ver si todos los tiempos verbales concuerdan. Dime X.

A- Yo he puesto: no hube encontrado magdalenas.

M-Como que no hube, eso desde cuando se dice.

A-Yo he puesto: no hemos encontrado magdalenas así que hemos traído un bizcocho.

M-Vale muy bien, tu lo has hecho en otra persona, en la primera del plural, en vez de la primera del singular, la del plural, vale.

A- En la anterior yo había puesto: has leído todos los libros que os presté.

M- Has leído, tú, todos los libros que os presté, a vosotros. No tiene sentido.

A- Ay es verdad.

M- Te das cuenta de que no es la misma persona.

A-Sisi.

M-Venga vamos con el siguiente. Escribe las oraciones con las formas verbales indicadas.

A- Una pregunta.

M- Dime.

A- Qué es un verbo despectivo.

M- ¿Dónde lo pone?

A- Lo pone en la página 109. (Lee la definición)

M- Te acuerdasque estuvimos hablando que hay verbos que tienen un defecto, alguien lo dijo.

A- Si, jaja.

M-Entonces, qué es un verbo despectivo, que tiene un defecto, y qué defecto tiene, que no tiene todas las formas verbales. Por ejemplo.

A- Verbos que indican fenómenos naturales.

M-Eso es, por ejemplo llueve, yo digo, yo llueve, tu llueves, el llueve... Entonces llueve es un verbo, pero es un verbo defectivo porque solo tiene esa persona. ¿Vale?

A- Y por qué pone lo de 2ª conjugación.

M- Porque en qué acaba llover, en –er.

A- Ah sisi.

el ser en la voz pasiva. Y se llaman así porque nos ayudan a formar tiempos compuestos. Se forman estos verbos más él... participio del verbo que estemos conjugando. Puede ser el cantar, el leer, el correr, el jugar, el lo que sea, vale. Venga, pues vamos a corregir los ejercicios. ¿Bien?

A-Yes.

M-Dice: completa las oraciones con el verbo auxiliar en la forma adecuada. Venga X.

A- Si hubieras llegado a tiempo te hubieras enterado de la fecha del examen.

M- Muy bien.

A- Yo he puesto otra cosa.

M-Sí , puedes elegir otro verbo que tenga sentido

A-Si hubieras llegado a tiempo te será enterado la fecha del examen.

M-¿Te será enterado? Que cosa más rara ¿no? Te será enterado... entregado no es, es enterado.

A- AAAHH!!

M-AHHH!! Que me he confundido... Vale seguimos X.

A- Una pregunta, vale esto, lo de... esto, bueno es de otro ejercicio.

M- A bueno si es de otro ejercicio luego me lo dices. Si hubieras llegado a tiempo te hubieras enterado de la fecha del examen. Quién ha puesto otra cosa.

A- Yo.

M- Dime.

A-Si hubiese llegado a tiempo te hubieras enterado de la fecha del examen.

M- Si hubiese llegado a tiempo yo, o si hubieses.

A- Hubieses .

M-Si hubieras o hubieses. ¿Qué tiempo es ese?

A-Futuro, no, pasado. (Alboroto)

M- Buscar en el libro. A ver quién lo busca. Si no nos lo sabemos hay que buscarlo.

A-Pluscuamperfecto del subjuntivo.

M-Pluscuamperfecto del subjuntivo. Vale, bien. Me da igual decirlo de una manera o de otra, el verbo es hubiera o hubiese, vale.

A- Sí.

M- Venga segundo X.

A-No he sabido responder a la pregunta que me has hecho.

M-No he sabido responder a la pregunta que me has hecho, bien.

A-Yo he puesto no hubieras sabido.

M-Si lo piensas queda un poquito extraño ¿no? Siguiente.

A- (Voces).

M- Claro es que si yo hago los ejercicios pero después no los corrijo puedo poner, yo que sé, Mariflor. Venga seguimos X.

M- Escribe las oraciones con las formas verbales indicadas. X ¿lo has hecho? Vale sí, un tiempo compuesto de un verbo regular.

A- Profé es que yo lo que he hecho ha sido en dos, osea entre las dos frases poner una.

M- Poner una sola oración para esas dos cosas, una frase solamente con todo eso.

Pero qué te dice, escribe las oraciones con las formas verbales indicadas para cada una de ellas. No leemos lo que pone en los ejercicios. Venga dilo de todas formas.

A-Hoy he comido sopa porque es lo que como habitualmente, y tú, ¿qué sueles comer?

M- Hoy he comido sopa, qué más, por qué es lo que como normalmente, claro así que pasa que te han salido frases enormes .

A- Luego la otra que había puesto era y tú qué.

M-Y tú qué sueles comer (escribe en la pizarra)

Vale ahí están las 3 cosas que vamos a ver . Un tiempo compuesto de un verbo regular. Cuál es el tiempo compuesto del verbo regular que has puesto.

A- He comido.

M-Muy bien, comer es un verbo regular verdad y con el “he” es un tiempo compuesto de un verbo regular, ya está.

A- Profé.

M- Que.

A- Creo que lo tengo mal porque yo había puesto: había hoy comido si mi madre hubiera hecho pizza.

M- Tú que has puesto X.

A- Habría comido si mi madre hubiera hecho pizza

M- Si, lo tienes puesto, un verbo regular bien.X, porqué no lo tienes.

A- Es que este no lo entendía

M- Pues simplemente es hacer lo que te están diciendo, no es más, un verbo defectivo de la segunda conjugación, dime una frase con el verbo llover.

A- Con el verbo llover.

M- ¿Llover es de la segunda conjugación?

A-Sí.

M- Y además es un verbo defectivo.

A-Sí.

M-Si, pero porque yo no puedo decir yo lluevo, tu llueves, nosotros llovemos, es un verbo pero no tiene conjugación con todas las personas, vale pues a partir de ahí haz una frase con el verbo llover.

A-Ayer estaba... no, hoy va a llover.

M-Hoy va a llover ya está. O... mañana lloverá, es un verbo pero no tiene todas las personas y además es de la segunda conjugación vale. X y ahora una frase con un verbo irregular en voz pasiva.

A-Es que no se.

M- Dime una frase con un verbo irregular ¿no lo tienes? Muy mal. Por allí lo tenéis X , dime una frase sin estar en voz pasiva con un verbo irregular, la que tienes pero sin estar en voz pasiva. Cuál es la que has hecho.

A- ¿La de voz pasiva?

M- Sí

A- El cuadro fue hecho por el Picasso.

M- Vale, entonces si yo no lo pongo como voz pasiva qué pondría.

A- Picasso hizo hoy un cuadro. Pintó un cuadro.

M- No porque ella ha puesto el verbo hacer no el pintar vale. Entonces Picasso hizo un cuadro.

Le pega más el pintar eh porque hacer. X hasta ahí lo entiendes, en esa frase yo he puesto una frase en la que hay un verbo irregular, el verbo hacer vale, pues ahora pásalo a voz pasiva en la que el complemento directo va a pasar a ser sujeto y el sujeto va a pasar a ser complemento directo. Para eso tenemos que coger el verbo auxiliar.

A- Un cuadro fue hecho por Picasso

M- Un cuadro fue hecho por Picasso. (escribe en la pizarra) Esto no es tan difícil, pero pasa que claro hay que pensar entonces como hay que perder 5 minutos en pensar ya no ya no dime X a ver qué has puesto tú

A- El cartero fue mordido por un perro.

M- Mirar esa la voz pasiva está bien pero, el verbo, ¿es un verbo irregular? Muerdo, mordido es regular o irregular.

A- Ufff lo odio esto

M- Dímelo sin estar en voz pasiva, esta frase que tú has dicho como la dirías.

A- El cartero fue mordido.

M- Pues que es que no has puesto quien mordió, el cartero fue mordido por un perro, un perro mordió al cartero. Eso sería lo normal. Si yo lo voy a pasar a pasiva sería el cartero fue mordido por un perro.

A- O mordido fue el cartero

M- Mordido fue el cartero aquí no se dice así con ese orden. Parece típico de canciones de estas... ¿El siguiente también lo tenéis? El de las viñetas.

A- Sí, aunque me dió mucha pereza.

A- Uy ese...

M- Pues venga X. En una hoja escribe la historia de cómo Anderson inventó el limpiaparabrisas. Utilizar al menos un verbo regular, un irregular y un verbo defectivo. Esas cosas hay que utilizar, a ver qué es lo que has puesto. Cuando llegues a una de las cosas que hayas puesto que te piden lo dices.

A- Anderson un día iba.

M- Iba del verbo ir es un verbo irregular muy bien o sea que iba ya lo has utilizado bien.

A- Con un autobús por la carretera. Ese día llovía, verbo defectivo.

M- Un verbo defectivo llovía, muy bien.

A- Ese día llovía cuando encontré

M- un verbo regular, encontré, bien.

A- A un coche que era conducido, ese es participio.

M- Vale, bien .

A- Por un señor que por la lluvia no veía, ese es regular y se le ocurrió inventar un palo que limpiara la lluvia según caía del cielo.

M- Y ¿el verbo auxiliar donde lo has puesto?

A- Mmm espera.

A- Jajaja a buscar.

M- El verbo auxiliar es el verbo haber o el verbo ser.

A. Sisi, había puesto, un coche que era conducido.

M- Muy bien, lo has puesto en pasiva. Lo tenías todo bien, muy bien.¿Alguien tenía dudas en esto?

A- Noooo.

M-¿Sí? Vale... Bueno de todas formas lo de la voz pasiva ya lo seguiremos viendo vale.

TRANSCRIPCIÓN GRABACIÓN DE AUDIO 2. Sesión 2 de Lengua Castellana y Literatura.

M- Venga chicos, vamos con lo de los verbos auxiliares. Empieza a leer X venga.

A-Los verbos auxiliares se combinan con el resto de los verbos para formar los tiempos compuestos de la conjugación y la voz pasiva. Tiempos compuestos, verbo auxiliar. Haber más participio hemos llegado. Había visto.

M-¿Eso lo hemos visto verdad? ¿Con qué? Con qué verbo se hacen los compuestos. Con el haber, por eso a este verbo se le llama auxiliar, que significa que lo tenemos ahí para formar los tiempos compuestos.

Por ejemplo, he llegado, había llegado, hemos llegado. El hemos es el verbo haber. Es el que se utiliza como auxiliar para realizar los tiempos compuestos. Vale, venga, seguimos con el siguiente, la voz pasiva a ver qué es eso de la voz pasiva.

M- Mira para que escuchemos. O sea, para que entendamos qué es la voz pasiva. Por ejemplo, si yo pongo la siguiente frase:

Juan hizo el trabajo de lenguas.

Vamos a ver esa frase. Juan hizo el trabajo de lengua.

¿Quién hizo el trabajo de lengua? Juan. ¿Qué hizo Juan? El trabajo. Entonces cambio de orden esas dos cosas y utilizo el verbo ser.

A- Ah, creo que sí.

M- Qué es voz pasiva. Cuando yo pongo el trabajo. Lo pongo primero. Fue hecho por Juan. ¿Ves que ha cambiado de sitio? Primero Juan hizo el trabajo de lengua y ahora el trabajo de lengua fue hecho por Juan. Eso es hablar en voz pasiva

A-¿Es lo mismo?

M-En el fondo es distinto.

Oye, por favor chicos.

A-Dijiste lo mismo.

M-El trabajo de lengua fue hecho por Juan. Juan hizo el trabajo de lengua.

A-Yo tengo dudas de esto.

M-Está diciendo lo mismo pero en voz pasiva .

A-Como se hace lo de cambiar los verbos.

M- Simplemente es buscar ese verbo que yo necesito. Si está en presente lo tienes que poner en presente. Si está en pasado, en pasado, por ejemplo si yo digo: Ana leyó un libro ¿Cómo sería la voz pasiva X?

A'-Un libro fue leído por Ana.

M-Fue leído fue. El pasado fue leído por Ana. ¿Lo vais captando?

A- Y si es Ana "leerá".

M-Eso no existe. Leerá, pero es el futuro. Aquí el sujeto que hace la acción, es el que tú no lo vas a poner al principio, sino que lo vas a poner después. Y la acción que ha hecho, que es leer un libro. ¿Esto lo ves? Lo ponemos al principio.

Hemos dicho lo que hacen los auxiliares, pero ¿Qué son los verbos auxiliares? Pero, ¿para qué los utilizamos?

Vale para formar los tiempos compuestos como había arrancado, he cantado, hubo cantado, habremos cantado. El verbo ser más el participio del verbo que yo estoy utilizando. ¿Hasta ahí todo el mundo lo entiende?

A-Entonces utilizamos otro verbo auxiliar, que es el verbo haber para hacer la voz pasiva.

M- Sí, el verbo haber más el participio. Y la voz pasiva es cuando, o sea, el sujeto y la acción que yo estoy haciendo se cambian de lugar.

Voy a poner otro ejemplo:

He leído, habíamos leído, utilizamos el verbo haber¿veis?

Venga copiar esto.

Venga a ver si es verdad que lo hemos entendido.

Clara condujo el coche.

Pónmela en voz pasiva.

A-¿Qué hago?

M-¿Qué tengo que cambiar de lugar? Quién condujo el coche. ¿Y qué condujo Clara? Que estas dos son lo que tengo yo que cambiar de lugar ¿Cómo lo cambiamos? ¿Cómo lo hacemos en voz pasiva?

Condujo, es pasado, es presente, es futuro...

A-Pasado

M-Por lo tanto.

A- Fue conducido.

M- Muy bien, ahora sí. Bien X, lo estás entendiendo todo. Pues ahora me vas a hacer. ¿Tú también otro ejemplo? A ver, a ver, a ver, a ver.

Venga, Mario ha hecho un dibujo. ¿Qué ha hecho Mario? Preguntamos, preguntamos qué y preguntamos quién. Para saber qué es lo que tengo que cambiar, ¿vale?

¿Qué ha hecho Mario? ¿Quién ha hecho un dibujo, Mario? Vale entonces estas dos cosas son las que yo tengo que cambiar.

A- Un dibujo ha sido hecho por Mario.

M-Vale chicos, venga lo dejamos aquí y otro día seguimos vale.

TRANSCRIPCIÓN GRABACIÓN DE AUDIO 3. Sesión 1 de Educación Física.

M- Buenos chicos, venga vamos a aprovechar.

¿Quién falta?

A-X, porque se ha ido de vacaciones con sus padres, que les han dado vacaciones a los dos a la vez. (Voces)

M- Vale, vale, vale, venga va...

Un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, aladiiin.

A-¿Aladín?

M- Sí, Aladín, es que de esta manera me mira sino no me hace caso si le llamo por su nombre.

Venga vamos a hacer una cosa, hoy vamos a seguir con los bailes vale, los que os lo sepáis mejor, ¿nos enseñáis el baile a los demás por favor?

A-¡Sí!

M- Venga genial, os poneis de pie en el sitio donde estáis sin moveros a ningún lado. Vamos a poner la música en el ordenador vale. Nos ponemos todos de pie para imitarlos.

A-(alboroto)

M- Shhhvale. Venga cada uno a su sitio por favor.

A-Este no se va a colocar.

M- Bueno pues ya sabes, el jueves vas a estar sentado toda la clase.

Venga empezamos, yo no me lo sé, aquí los profes sois vosotros, con lo cual voy a hacer lo que hagáis, quiero decir que si alguno hace (gesto) yo voy a hacer (gesto).

(Se pone la música) No oigo nada, vamos a ver, última vez que os lo digo. Pongo la música otra vez. Venga, los que os lo sabéis empezáis y nosotros aprendemos de vosotros. ¡Atentos que empieza!

¡Muy bien, lo vais pillando!

Vale para un momento la música.

Gracias chicos, porque dentro de las pocas ganas que teníais lo habéis hecho muy bien, y ahora ya sí que os voy a pedir un favor. X,X,X salís aquí en medio y lo hacéis vosotros por favor.

A-Vale

A-No, no quiero, otra vez no.

M- Mirad chicos a veces en la vida hay que hacer lo que queremos y lo que no queremos y como no queréis entender otra razón de por qué lo hacemos, porque lo digo yo y punto, porque no quieres entrar en razón ahora. Manos fuera de los bolsillos que tienes que bailar.

Venga pasa el anuncio y empezamos. Lo hacéis en espejo eh.

¡Esta es la que le gusta a x! ¡Vamos x! Esta me encanta a mi también.

A-(Risas)

M- ¡Venga haced lo mismo! ¡Cambio de parejas!

Vale , nos colocamos para la buena. Quien quiera ponerse delante puede vale, pero sin hacer tonterías. Shhhh ¡atentos que empieza!

Vosotros a la derecha, ¡eso es!

Oye no se salta así, que os podéis hacer daño en las puntas.

X hazlo bien, que no es el mismo movimiento.

Levanta más los brazos, mira así.

¡Arriba!

A-Espera que digo una cosa.

M- Voy. ¿Se termina cómo?

A-Así como en una “V”

M- ¡Gracias! Venga pon una que la bailamos para finalizar.

Muy bien chicos, al próximo día lo practicamos un poco más.

TRANSCRIPCIÓN GRABACIÓN DE AUDIO 4. Sesión 2 de Educación Física.

M- Voy a abrir la puerta id detrás de mí.

Pero tenéis que parar ahí, quietos ahí. abrigos fuera. Para, para, para para.

Voy a cerrar el material.

Voy a cerrar la sala que así nos quitamos de problemas.

Qué pasa con las zapatillas, no os las quitéis.

Chicos venga nos vamos colocando. Vamos a seguir con los bailes del otro día, que nos queda muy poco ya para dejarlo bien.

No, no uno detrás de otro bien formados y hay que llegar hasta aquí, hasta aquí y venimos hasta ahí.

Un momento, quedaros un momento donde estáis. Así, nadie nos quitamos de la hilera mirando a la línea blanca. Línea blanca, pisamos línea blanca. Pisamos línea blanca, línea blanca. ¿Pisamos línea blanca? Guay X, ahí a bailar con alguien, buscamos compañeros.

(Se pone la música)

Hombre claro, más para allá. A ver espera, espera. Venimos para acá. Más más, hay que abrir los brazos. Más pero hacia a mí. Más X hasta el final. Hasta ahí, hasta ahí.

Esta niña no cabe más allá. Muy bien aquí no cabe aquí, no cabe. Aquí no cabe. Y tú también, no imposible.

A-¿Pero dónde se pone?

M- Ahora le cambio.

Ahí, línea blanca, línea blanca.

A-¿Hoy hacemos el otro baile?

M- No hoy ya no.

¿Cómo vais? ¿Ahí cómo vais?

A-Nos va saliendo mejor.

M- Venga os la voy poniendo y parando y vais practicando en grupos pequeños vale. Iros fijando en los que la llevan mejor, pedirles ayuda.

A-¿Cómo era este que no me acuerdo?

M- Intenta levantar más los brazos cuando andas hacia delante ya verás.

A-Vale.

M- Venga chicos, vamos a hacerla una vez todos juntos y concentrados.

Venga atentos, tres, dos, uno...

X acércate más a los demás.

X ¡estírate!

Bien, muy bien chicos. A ver varias cosas. Cuando empecéis intentad escuchar bien la música para empezar a la vez, ya sabéis que es la tercera vez que suena más fuerte y después cuando bailáis el estribillo, no importa si alguno quiere saltar, incluso queda mejor.

Venga coger las chaquetas y lo que tenéis por los bancos que nos subimos para clase. Gracias chicos.

Anexo 2. Clasificación de las intervenciones de cada sesión en el instrumento de análisis.

GRABACIÓN 1

Estrategias discursivas		Ejemplos	Observaciones
1. Estrategias de orientación: ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar.		-Te acuerdas de que estuvimos hablando que hay verbos que tienen un defecto, alguien lo dijo. -Pero qué te dice, escribe las oraciones con las formas verbales indicadas para cada una de ellas.	
2. De facilitación: profundizar en los temas.	Estrategias completivas: ayudan a expresar ideas completas.	-Acompañar a otro verbo, para qué para formar qué. -Son los verbos que... - Cuando tú quieres el auxilio, pides ayuda ¿no?, pues a esos verbos se llaman auxiliares por qué, a qué ayudan.	
	Estrategias de focalización: el alumno detalla información.	-¿Qué hacen esos verbos?¿Por qué se les llama así? -Qué hace ese verbo para que sea auxiliar. ¿Qué significa auxiliar? -¿Qué tiempo es ese? -Entonces si yo no lo pongo como voz pasiva qué pondría.	
	Estrategias de comprobación: el alumno reconsidera lo anteriormente detallado.	-¿Por qué el verbo haber es un verbo auxiliar? Y el verbo, por ejemplo, cantar no es auxiliar. -No tiene mucho sentido ¿no? -Te das cuenta de que no es la misma persona. -Bueno espérate, revisa a ver qué puedes poner. -Mirar esa la voz pasiva está bien pero, el verbo, ¿es un verbo irregular?	
3. Estrategias informativas: aportan información nueva sobre el tema que tratan.		-Hay dos verbos auxiliares, el verbo haber y el ser en la voz pasiva. Y se llaman así porque nos ayudan a formar tiempos compuestos. Se forman estos verbos más él...	

	<p>participio del verbo que estemos conjugando.</p> <p>- Y además es un verbo defectivo.</p> <p>-Un verbo defectivo, que tiene un defecto, y qué defecto tiene, que no tiene todas las formas verbales</p>	
4.Estrategias de apoyo: valoran los esfuerzos del alumno.	<p>-Así me gusta.</p> <p>-Muy bien.</p> <p>-Vale muy bien</p> <p>- Iba del verbo ir es un verbo irregular muy bien o sea que iba ya lo has utilizado bien.</p> <p>-Un verbo defectivo llovía, muy bien.</p>	
5. Estrategias de finalización: avisan del fin del tema.	-Bueno de todas formas lo de la voz pasiva ya la seguiremos viendo vale.	
6. Llamadas de atención		
7. Estrategia para recordar contenidos previos	<p>-Vamos a corregir los ejercicios de ayer a ver si todo el mundo entendió los verbos auxiliares y la voz pasiva.</p> <p>-Vamos a hacer primero un repaso del esquema que puse ayer vale.</p>	
8. Instrucciones directas	<p>-Dime una frase sin estar en voz pasiva con un verbo irregular.</p> <p>-Ahora pásalo a voz pasiva en la que el complemento directo va a pasar a ser sujeto y el sujeto va a pasar a ser complemento directo.</p> <p>-A ver qué has puesto tú.</p> <p>-Dímelo sin estar en voz pasiva, esta frase que tú has dicho como la dirías.</p> <p>- Escribe la historia</p>	
9. Estrategias de afirmación: verifican que se ha entendido el contenido a tratar.	<p>-¿Bien?</p> <p>-¿Vale?</p> <p>- ¿Alguien tenía dudas en esto?</p> <p>- ¿Sí?</p>	

10. Estrategias de aclaración: ejemplifican la teoría.	-Para que nos ayuden a formar esos tiempos compuestos, vale. Por ejemplo: había cantado, habré comido. - Puede ser el cantar, el leer, el correr, el jugar, el lo que sea, vale	
--	--	--

GRABACIÓN 2

Estrategias discursivas		Ejemplos	Observaciones
1. Estrategias de orientación: ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar.		-Venga chicos, vamos con lo de los verbos auxiliares. -Hemos dicho lo que hacen los auxiliares.	En la segunda intervención la maestra pretende que el alumnado piense lo que falta por aprender.
2.De facilitación: profundizar en los temas.	Estrategias completivas: ayudan a expresar ideas completas.	-Con qué verbo se hacen los compuestos. -Por lo tanto.	
	Estrategias de focalización: el alumno detalla información.	-¿Qué son los verbos auxiliares? -¿Para qué los utilizamos? -¿Qué tengo que cambiar de lugar? Quién condujo el coche. ¿Y qué condujo Clara? Que estas dos son lo que tengo yo que cambiar de lugar -¿Cómo lo cambiamos? ¿Cómo lo hacemos en voz pasiva? -¿Qué ha hecho Mario? ¿Quién ha hecho un dibujo, Mario?	
	Estrategias de comprobación: el alumno reconsidera lo anteriormente detallado.	-¿Ves que ha cambiado de sitio?	
3.Estrategias informativas: aportan información nueva sobre el tema que tratan.		-Simplemente es buscar ese verbo que yo necesito. Si está en presente	

	<p>lo tienes que poner en presente. Si está en pasado, en pasado.</p> <p>-En estos casos es el verbo ser más el participio del verbo que yo estoy utilizando.</p>	
4.Estrategias de apoyo: valoran los esfuerzos del alumno.	-Muy bien, ahora sí. Bien X, lo estás entendiendo todo.	
5. Estrategias de finalización: avisan del fin del tema.	-Vale chicos, venga lo dejamos aquí y otro día seguimos vale.	
6. Llamadas de atención	-Oye, por favor chicos.	
7.Estrategia para recordar contenidos previos	-¿Eso lo hemos visto verdad? ¿Con qué?	
8. Instrucciones directas	-Empieza a leer X venga. -Copiar esto.	
9. Estrategias de afirmación: verifican que se ha entendido el contenido a tratar.	<p>- ¿Lo vais captando?</p> <p>-¿Esto lo ves?</p> <p>-¿Hasta ahí todo el mundo lo entiende?</p> <p>-¿Veis?</p> <p>- Venga a ver si es verdad que lo hemos entendido.</p> <p>-¿vale?</p>	
10. Estrategias de aclaración: ejemplifican la teoría.	<p>-Por ejemplo, he llegado, había llegado, hemos llegado.</p> <p>-Por ejemplo, si yo pongo la siguiente frase:</p> <p>-Como había arrancado, he cantado, hubo cantado, habremos cantado.</p> <p>-Voy a poner otro ejemplo: He leído, habíamos leído, utilizamos el verbo haber</p>	

GRABACIÓN 3

Estrategias discursivas	Ejemplos	Observaciones
-------------------------	----------	---------------

1. Estrategias de orientación: ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar.		-Venga vamos a hacer una cosa, hoy vamos a seguir con los bailes vale.	
2.De facilitación: profundizar en los temas.	Estrategias completivas: ayudan a expresar ideas completas.		En la primera intervención la maestra quiere que el alumno recuerde él mismo y especifique el final del baile.
	Estrategias de focalización: el alumno detalla información.	-¿Se termina cómo?	
	Estrategias de comprobación: el alumno reconsidera lo anteriormente detallado.	-X hazlo bien, que no es el mismo movimiento.	
3.Estrategias informativas: aportan información nueva sobre el tema que tratan.		-Lo hacéis en espejo eh.	
4.Estrategias de apoyo: valoran los esfuerzos del alumno.		-¡Muy bien, lo vais pillando! -Gracias chicos, porque dentro de las pocas ganas que tenáis lo habéis hecho muy bien. -¡Eso es!	
5. Estrategias de finalización: avisan del fin del tema.		-Muy bien chicos, al próximo día lo practicamos un poco más. -¡Gracias! Venga pon una que la bailamos para finalizar.	
6. Llamadas de atención		-Un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, aladiiin. -Vale, vale, vale, venga va... -Shhh vale. Venga cada uno a su sitio por favor. -No oigo nada, vamos a ver, última vez que os lo digo. -Oye no se salta así, que os podéis hacer daño en las puntas. -Shhhh.	

7. Estrategia para recordar contenidos previos		
8. Instrucciones directas	<p>-Os poneis de pie en el sitio donde estáis sin moveros a ningún lado. Vamos a poner la música en el ordenador vale. Nos ponemos todos de pie para imitarlos.</p> <p>-X,X,X salís aquí en medio y lo hacéis vosotros por favor.</p> <p>-Manos fuera de los bolsillos que tienes que bailar.</p> <p>-¡Venga haced lo mismo! ¡Cambio de parejas!</p> <p>-Vosotros a la derecha.</p>	
9. Estrategias de afirmación: verifican que se ha entendido el contenido a tratar.	-¿Cómo vais? ¿Ahí cómo vais?	
10. Estrategias de aclaración: ejemplifican la teoría.	-Si alguno hace (gesto) yo voy a hacer (gesto).	

GRABACIÓN 4

Estrategias discursivas	Ejemplos	Observaciones
1. Estrategias de orientación: ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar.	-Vamos a seguir con los bailes del otro día, que nos queda muy poco ya para dejarlo bien.	
2.De facilitación: profundizar en los temas.	Estrategias completivas: ayudan a expresar ideas completas.	
	Estrategias de focalización: el alumno detalla información.	

	Estrategias de comprobación: el alumno reconsidera lo anteriormente detallado.	<p>-Intenta levantar más los brazos cuando andas hacia delante ya verás.</p> <p>-Cuando empecéis intentad escuchar bien la música para empezar a la vez, ya sabéis que es la tercera vez que suena más fuerte.</p>	
3.Estrategias informativas: aportan información nueva sobre el tema que tratan.	<p>-Venga os la voy poniendo y parando y vais practicando en grupos pequeños vale. Iros fijando en los que la llevan mejor, pedirles ayuda.</p> <p>- Cuando bailáis el estribillo, no importa si alguno quiere saltar, incluso queda mejor.</p>		
4.Estrategias de apoyo: valoran los esfuerzos del alumno.	<p>-Bien, muy bien chicos.</p> <p>-Gracias chicos.</p>		
5. Estrategias de finalización: avisan del fin del tema.	<p>-Nos subimos para clase.</p>		
6. Llamadas de atención	<p>-Qué pasa con las zapatillas, no os las quitéis.</p>		
7. Estrategia para recordar contenidos previos			
8. Instrucciones directas	<p>-Id detrás de mí.</p> <p>-Pero tenéis que parar ahí, quietos ahí. abrigos fuera. Para, para, para para.</p> <p>-Chicos venga nos vamos colocando. No, no uno detrás de otro bien formados y hay que llegar hasta aquí, hasta aquí y venimos hasta ahí.</p> <p>-Pisamos línea blanca.</p> <p>- Buscamos compañeros.</p> <p>-Venimos para acá. Más más, hay que abrir los brazos. Más pero hacia a mí. Más X hasta el final. Hasta ahí, hasta ahí.</p> <p>-Ahí, línea blanca, línea blanca.</p>		

	<p>-Venga chicos, vamos a hacerla una vez todos juntos y concentrados.</p> <p>-X acércate más a los demás.</p> <p>-X ¡Estírate!</p> <p>-Venga coger las chaquetas y lo que tenéis por los bancos.</p>	
<p>9. Estrategias de afirmación: verifican que se ha entendido el contenido a tratar.</p>	<p>-¿Cómo vais? ¿Ahí cómo vais?</p>	
<p>10. Estrategias de aclaración: ejemplifican la teoría.</p>	<p>-Levanta más los abrazos, así.</p>	