

**UNIVERSIDAD DE
SALAMANCA**
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Grado en Psicología

**Efecto de las ayudas frías y cálidas en la
autorregulación de la comprensión de textos
en dificultades de aprendizaje.**

Alumno Lucía Elices García

Tutora Mercedes Isabel Rueda Sánchez
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y
DE LA EDUCACIÓN

Salamanca, 29 de junio de 2015

DECLARACIÓN DE AUTORÍA:

Declaro que he redactado el trabajo “Efecto de las ayudas frías y cálidas en la autorregulación de la comprensión de textos en dificultades de aprendizaje” para la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2014/2015 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	5
1 INTRODUCCIÓN	6
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	6
1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	16
2 MÉTODO.....	16
2.1 MUESTRA	16
2.2 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	17
2.3 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	19
3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	22
4 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	27
5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
6 ANEXOS.....	36

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS:

FIGURA 1: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE AYUDAS EN LA INTERVENCIÓN.....	22
FIGURA 2: PROPORCIÓN DE LAS AYUDAS FRÍAS Y CÁLIDAS PROPORCIONADAS DURANTE LA INTERVENCIÓN	23
FIGURA 3: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE AYUDAS FRÍAS	24
FIGURA 4: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE AYUDAS CÁLIDAS	24
FIGURA 5: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EVOLUCIÓN DEL GRADO DE PARTICIPACIÓN GENERAL DEL APRENDIZ.....	24
FIGURA 6: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EVOLUCIÓN DEL GRADO DE PARTICIPACIÓN GENERAL EN LOS EPISODIOS DE LA FASE POSTDECISIONAL	25
FIGURA 7: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EVOLUCIÓN DEL GRADO DE PARTICIPACIÓN EN EL EPISODIO DE MAPA CONCEPTUAL.....	26
FIGURA 8: REPRESENTACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE AUTORREGULACIÓN Y DIFICULTAD DE LOS TEXTOS	31
TABLA 1: NATURALEZA DEL SISTEMA DE AYUDAS EN LOS EPISODIOS DE LAS FASES DE LA TAREA DE COMPRESIÓN DE TEXTOS.....	18
TABLA 2: CATEGORIZACIÓN DEL GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LA INTERACCIÓN.....	18
TABLA 3: EJEMPLIFICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS. SESIÓN 9.....	20
TABLA 4: RESUMEN DE LOS REGISTROS DE LA SESIÓN 19.....	22

Resumen: El siguiente estudio tiene como objetivo analizar el efecto que tienen las ayudas que ofrece una instructora, a un aprendiz con dislexia y dificultades de comprensión de textos, y valorar la repercusión que esas ayudas, frías y cálidas, tienen sobre la autorregulación de este tipo de estudiante en su comprensión de textos. A partir de una metodología del análisis de la práctica educativa se han analizado 12 sesiones de instrucción extraídas de un total de 20 sesiones transcritas literalmente. Para realizar el análisis del discurso, se ha utilizado como unidades de análisis, las fases y los episodios de interacción.

Como primera hipótesis planteamos que la instructora proporcionará menor cantidad de ayudas según el aprendiz vaya aumentando la capacidad de autorregulación en los procesos implicados en la comprensión de textos. Como segunda hipótesis, se establece que la capacidad de autorregulación del aprendiz en la comprensión de textos aumenta en cada uno de los episodios de la fase postdecisional con las sesiones de intervención. Los resultados muestran que a medida que el aprendiz se entrena en los distintos textos conforme avanza la intervención y aumenta su capacidad de autorregulación en los diferentes procesos de comprensión lectora, la instructora ofrece menor cantidad de ayudas al aprendiz. Sin embargo, se observa un patrón constante en la cantidad de ayudas cálidas debido a la necesidad de mantener a estos niños con dificultades de aprendizaje en la tarea a largo plazo.

Palabras clave: Comprensión lectora, ayudas frías, ayudas cálidas, aprendizaje autorregulado y dificultades de aprendizaje.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La mediación llevada a cabo desde la instrucción para autorregular la conducta de niños que presentan dificultades de aprendizaje, es una tarea por la que desde hace años conservo gran admiración al ser esencial en la práctica educativa. Es muy importante saber cómo dar las ayudas necesarias en cada momento al aprendiz para promover el aprendizaje autorregulado, y por eso, antes de nada hay que aprender a analizarlas.

1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Es indiscutible la importancia que tiene la lectura en nuestra sociedad. La lectura favorece el desarrollo y la autonomía personal al estar implicada en numerosos momentos de la vida diaria facilitando la adaptación en una sociedad muy compleja. Es una herramienta de aprendizaje muy poderosa que facilita la comunicación y permite adquirir ciertas habilidades muy requeridas y demandadas a nivel profesional como la capacidad de aprendizaje o la capacidad de reflexión. De ahí la necesidad de consolidar una buena habilidad lectora desde que somos pequeños, siendo la lectura y comprensión de textos una de las actividades de aula más frecuentes, según Sánchez y cols., (2008).

La lectura no es un acto sencillo, ya que precisa de un costoso proceso de aprendizaje en el que debemos adquirir y automatizar un amplio número de habilidades que han de operar de manera ordenada. Fracasar en la lectura, puede deberse a un fallo en el proceso léxico, sintáctico, semántico o en el procesamiento perceptivo o visual de la palabra repercutiendo no sólo en la capacidad de producción del lenguaje a nivel oral, sino también en la capacidad de comprensión lectora (Rueda, 2003).

Hoy en día, la comprensión lectora es la clave para tener éxito en la escuela y aquellos que no sean capaces de afianzarla se encontraran con ciertas dificultades en su proceso de aprendizaje pudiendo llegar a producirse fracaso escolar. La comprensión de textos tampoco es una acción simple. Es una representación mental de la situación que evoca un texto (Sánchez, 2003) y que según Orrantia, Rosales y Sánchez (1998) para alcanzar una buena comprensión, el lector primero debe elaborar una representación de la forma superficial del texto (microestructura) a partir del reconocimiento de palabras y la identificación de las ideas principales de cada párrafo del texto. Segundo, establecer

una representación sintética del texto (macroestructura), extrayendo el significado global como un modelo-resumen del texto, eliminando las ideas irrelevantes, realizando inferencias basadas en el conocimiento previo y construyendo cierta coherencia global entre las ideas principales extraídas anteriormente. Y en tercer y último lugar, generar una representación o modelos mentales de la situación que describe el texto (superestructura) incorporando conocimientos previos del lector a la información procedente del texto para enriquecerlo mucho más. Llegar hasta este último paso permite poseer ciertos conocimientos para identificar y usar las claves de organización o las diferentes estructuras de un texto: causales, descriptivos, comparativos, secuenciales y problema-solución para poder recordar mejor las ideas propuestas en el texto. Esta habilidad fue denominada “estrategia estructural” por Meyer (1984). Algunos estudios demuestran que enseñar a los aprendices a reconocer la estructura de un texto y organizar la información en base a esa estructura, mejora la comprensión y el recuerdo de información relevante. Además, alcanzar una representación satisfactoria del significado del texto mejora la capacidad de autorregulación de las distintas actividades participes en la comprensión (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1989).

Para lograr una buena comprensión de textos, apropiarse de estas habilidades lectoras es un aspecto necesario, pero no suficiente. De acuerdo con Zimmerman (2001, 2002) el lector debe convertirse en un agente activo a nivel comportamental, metacognitivo y motivacional para resolver un problema o alcanzar una meta. Desde el dominio comportamental, el aprendiz debe planificar y controlar el tiempo y el esfuerzo que va a emplear en una determinada tarea, evitando distracciones. También debe mantener una participación activa a nivel metacognitivo. Ciertas habilidades y procesos cognitivos nos capacitan para desarrollar un comportamiento flexible, sabiendo cómo planificar y controlar los propios procesos mentales dirigidos a alcanzar unas metas. Y finalmente, que se perciban como protagonistas imprescindibles para gestionar el aprendizaje desde el punto de vista motivacional. Para ello, es necesario que presenten un conjunto de creencias motivacionales y emocionales adecuadas con un sentido de autoeficacia personal y académica, manifestando emociones positivas ante la realización de las tareas, así como la capacidad de regularlas y modificarlas en función del momento y las demandas de la tarea, con el objetivo de proteger la meta.

La comprensión de textos implica por lo tanto, un proceso de aprendizaje estratégico progresivo y secuenciado que debe ser llevado a cabo por uno mismo. Este proceso estratégico, progresivo y secuenciado gestionado por uno mismo, es lo que se conoce como aprendizaje autorregulado. La autorregulación es uno de los elementos más importantes del aprendizaje. La definición más destacada y reconocida sobre aprendizaje autorregulado pertenece a Zimmerman, (2000, p. 14).

“Self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals”. (Pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que son planificados y adaptados cíclicamente para la consecución de objetivos personales). Es decir, en nuestro caso, un sujeto con capacidad para autorregular su propio proceso de aprendizaje en la comprensión de un texto, sería aquel que es consciente de que no está comprendiendo aquello que lee, que reconoce las razones emocionales o conceptuales de por qué no está comprendiendo adecuadamente, que sabe que necesita realizar un cambio en los procesos implicados de la misma y que planifica y regula determinadas pautas y estrategias para llegar a alcanzar una comprensión adecuada de los textos que lee. Los estudiantes ponen en marcha simultáneamente (Pintrich, Wolters y Baxter, 2000) una serie de procesos de planificación, autoobservación, control y evaluación que permiten la selección y utilización, tanto de estrategias cognitivas y metacognitivas para controlar el pensamiento y la conducta, como unas estrategias motivacionales y emocionales de manera autorregulada que en conjunto, favorece el aprendizaje y el rendimiento académico. Los lectores más competentes, quienes se sienten agentes de su conducta y están automotivados para persistir en la tarea, utilizan estrategias para alcanzar un procesamiento de la información adecuado a partir del texto, acercándose a un aprendizaje más significativo que les permite lograr los resultados académicos deseados (Montalvo y González, 2004).

Según los resultados que se recogen en algunas investigaciones llevadas a cabo por Zimmerman, (1998) y Sánchez, (1988) aquellos estudiantes que tengan la capacidad de dirigir su propio proceso de aprendizaje en la comprensión de textos, tendrán un mayor éxito académico que aquellos que carezcan de estas estrategias. Con un adecuado entrenamiento en la autorregulación de las diferentes tareas dentro del currículum, los estudiantes pueden incrementar su grado de control sobre el aprendizaje y mejorar su rendimiento académico, pudiendo mitigar las dificultades de aprendizaje que presenten.

Algunos estudiantes presentan dificultades en aquellas tareas que implican elaborar ideas, realizar inferencias, identificar la secuencia temporal de un texto (procesos fríos) y/o autorregularse motivacionalmente (procesos cálidos) para resolver eficazmente una tarea de comprensión de textos. Son proclives a utilizar estrategias cognitivas más superficiales que pueden perjudicar su aprendizaje (Montalvo y González, 2004). Por lo tanto, en los casos en los que los estudiantes presenten dificultades en este aspecto, se necesita la ayuda de una persona más competente, ya sea un profesor o un instructor. Estos profesionales deberán adaptarse a los aprendices redirigiendo su conducta para que sean los propios estudiantes los agentes que acaben regulando su propio aprendizaje. Aquí es donde se sitúa la Psicología Cognitiva de la Instrucción (Glaser, 1976). Los instructores, en nuestro caso, deben dominar determinados conocimientos para saber cómo instruir, para conocer los niveles de competencia que debe alcanzar un aprendiz novato y uno experto y para saber cómo se adquieren las habilidades necesarias para desarrollar con éxito una tarea de comprensión de textos. Para ello, se sigue un Protocolo de actuación o Programa de Intervención, como el de Sánchez (1998) (recogido de Hernández, 2005) en el que se organiza la instrucción y las actividades de modo que se facilite el uso de estrategias de autorregulación metacognitivas y motivacionales.

Las sesiones del programa de intervención educativa de Sánchez, (1998) se basan en la resolución conjunta de problemas (Rogoff, 1993), promoviendo un aprendizaje autorregulado en el aprendiz (Zimmerman, 1988) de forma multidimensional (Printrich y García, 1994). Cada sesión está estructurada en unos determinados episodios o momentos pre-establecidos con unos objetivos concretos a alcanzar, donde aparecen tres dimensiones. Estos episodios son cinco: El protocolo de entrada, donde se recapitula el problema que presenta el aprendiz y se hacen explícitos las metas y los logros alcanzados en la sesión anterior con el fin de que se comprometa con los nuevos retos. Definición del problema, en el que se buscan evidencias de los errores y aciertos cometidos por el aprendiz, jerarquizando los problemas que presenta para abordarlos paulatinamente. Creación de la meta, en el cual se especifica una meta a alcanzar en cada sesión, haciéndose explícita y compartida por el aprendiz. Desarrollo de la tarea, definiendo actividades y programas concretos, como la Lectura conjunta, en estos casos de dificultades en la comprensión de textos y Cierre de la sesión, donde se supervisan y evalúan los cambios conseguidos en la sesión, anticipando el trabajo que se va a realizar

en la siguiente sesión. Las dimensiones que se abordan en cada episodio son tres: Persona, Tarea y Autonomía. En relación a la dimensión Persona, se pretende atender al estado motivacional y emocional del aprendiz para ayudar a que se perciba competente y desarrolle un buen autoconcepto y alta autoestima. En la dimensión Tarea, se trata de definir el problema que presenta el aprendiz, construir unas metas específicas a alcanzar y enseñarle los recursos necesarios para poder lograr dicha meta. Finalmente, en la dimensión Autonomía lo que se pretende es traspasar al aprendiz paulatinamente el control de la tarea, a medida que va regulando y adquiriendo gradualmente los procesos necesarios para poder hacer frente a sus dificultades en comprensión de textos, es decir, otorgando al aprendiz mayor responsabilidad a medida que es más autónomo en la tarea.

Uno de los procedimientos que se lleva a cabo en niños con dificultades en la comprensión lectora en el episodio de “Desarrollo de la Tarea”, es la “Lectura “Conjunta” (Sánchez, 1998), en el que se pretende que los aprendices puedan alcanzar cierta autorregulación en los procesos implicados en la comprensión de textos. En esta actividad se pueden percibir tres momentos claves sustentados por las tres dimensiones comentadas anteriormente: La Creación de un marco estable de trabajo, la Delimitación de la Responsabilidad del instructor y del aprendiz en el texto y la Transferencia de Control y Redefinición de la Tarea. En relación a la Creación de un marco estable de trabajo, se pautan los objetivos que se pretenden alcanzar con la actividad, se enuncia la actividad al aprendiz y se determina una cantidad aproximada de sesiones de intervención para que el aprendiz tenga una expectativa del tiempo que va a estar trabajando con la instructora. El segundo momento, se define la responsabilidad del instructor y del aprendiz sobre el texto, de manera que el aprendiz pueda cumplir su tarea, siendo revisada por el instructor para conocer si puede cumplir o no con lo establecido. A grandes rasgos, el aprendiz lee en alto el texto permaneciendo al lado del instructor, se comprueba si al aprendiz le resulta atractivo el texto, se recuerda cual es la meta inicial a alcanzar, se le pide que lea un párrafo del texto y explique con sus palabras lo que ha entendido. Posteriormente, el instructor de manera explícita menciona lo que el aprendiz tiene que ir haciendo y supervisa si este último está cumpliendo con la tarea encomendada y si está comprendiendo el texto haciendo preguntas clave a lo largo de la lectura a modo de interacción para que comprenda el sentido del mismo. Las interacciones entre el instructor y el aprendiz se efectúan con el planteamiento previo de una indagación por parte del instructor a partir de preguntas

abiertas o cerradas, una respuesta del aprendiz y un feedback del instructor sobre la evaluación de la respuesta. En el tercer y último momento de la “Lectura Conjunta”, Transferencia de Control y Redefinición de la Tarea, el instructor hace explícito la transferencia del control de los procesos necesarios a adquirir en la comprensión de textos, otorgándole cada vez mayor responsabilidad, haciendo que se perciba cada vez más independiente al ir adquiriendo mayores estrategias de autorregulación, cumpliendo, por lo tanto, la dimensión Autonomía. Esta dimensión puede ser evaluada a partir del grado de participación del aprendiz y de la instructora en cada interacción. No todo lo que se formula se hace de forma equilibrada entre ambos agentes, sino que a veces tiene uno mayor responsabilidad o grado de participación que el otro. ¿Cabe esperar, por lo tanto que al finalizar la intervención, los aprendices adquieran mayor grado de autorregulación en las diferentes actividades de la fase postdecisional implicadas en la comprensión de textos? Esta será una de nuestras hipótesis a investigar.

En el Desarrollo de la Lectura Conjunta, se pueden segmentar diferentes episodios en función del objetivo que se desea alcanzar en cada momento. Todos los episodios de “Planificación”, dedicados al planteamiento previo de la tarea, como la activación de “Conocimientos Previos” para rastrear sobre qué puede tratar el texto a partir de la información adquirida por el aprendiz, se incluyen en un determinado momento o “fase predecisional” de la tarea. Los episodios destinados al desarrollo de la actividad como ejecutar “la Lectura”, “la Interpretación” realizando inferencias fundadas en la información del texto, “el Mapa Conceptual” recuperando los contenidos del texto recién aprendidos mediante un patrón organizativo y el “Modelo de la Situación” o Resumen, se encuadran en la “fase postdecisional”. Los últimos episodios ocupados en la “Evaluación de las Ideas” y del éxito o del fracaso obtenido de los resultados para continuar con la siguiente sesión “Evaluación-Cierre y Previsión”, se engloban en un momento o “fase post-acción” (Zimmerman, 2000). Los procesos fríos puestos en marcha por el aprendiz en cada una de estas fases darán lugar a un resultado final en la identidad de la persona y por ende en sus cogniciones, emociones y conductas futuras cuando tenga que volver a enfrentarse a la comprensión lectora de un texto.

A lo largo de los momentos o fases de la tarea para solventar los estados emocionales negativos asociados a la realización de la tarea, con el objetivo de conseguir que el sujeto se comprometa en alcanzar las metas preestablecidas y se

mantenga en la tarea, los instructores proporcionan un amplio repertorio de ayudas verbales a los aprendices por medio de su discurso.

Por lo tanto, desde el ámbito del aula, *“Una ayuda es un préstamo de conciencia que los profesores hacen a sus alumnos para realizar algunos de los múltiples procesos que intervienen en la comprensión lectora”* (Sánchez, García, & Rosales, 2010, p. 250). Algunas investigaciones como las de Meyer y Turner (2002) y De Sixte (2006) han analizado las ventajas que tienen las ayudas frías y cálidas proporcionadas por los profesores a alumnos sin dificultades de aprendizaje, para mejorar el proceso de autorregulación en comprensión de textos.

Las ayudas proporcionadas por el experto para facilitar la detección y reparación de conflictos durante la comprensión, se llaman “ayudas frías”, y las ayudas suministradas para facilitar el mantenimiento del compromiso con la meta pre-establecida durante la realización de la tarea controlando posibles emociones negativas asociadas, se llaman “ayudas cálidas” (De Sixte y Sánchez, 2012). Estas ayudas se fundamentarán según el proceso de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). Es decir, un conjunto de ayudas ajustadas al nivel del aprendiz para permitirle acceder al conocimiento, que irán disminuyendo progresivamente conforme el aprendiz alcance una mayor autorregulación de los procesos implicados en la comprensión lectora, momento en el que se le otorgará cada vez más responsabilidad y termine resolviendo los conflictos que aparecen en la comprensión, por sí sólo. Estos resultados se han podido observar en los estudios que mencionábamos anteriormente de Meyer y Turner (2002) y De Sixte (2006). ¿Entonces, cabe esperar también que una instructora proporcione en las primeras sesiones de intervención un mayor número de ayudas frías y cálidas, que en las últimas sesiones a medida que aumenta la autorregulación del aprendiz con dificultades en comprensión de textos? Esta será otra de las hipótesis que trataremos de replicar en el estudio. Si los instructores siguen el mismo patrón de actuación, al proporcionar las ayudas en su discurso a los niños con dificultades de aprendizaje, que los profesores con los alumnos sin dificultades.

El mantenimiento del compromiso con la tarea y la protección de la meta en la fase postdecisional, puede llegar a peligrar el proceso de autorregulación en la tarea, sobre todo en estos niños que presentan dificultades de aprendizaje, al estar implicada la deseabilidad, expectativa-valor y viabilidad que percibe el aprendiz para llevar a cabo la

tarea (Castellano, 2011). La deseabilidad con la que el aprendiz se enfrenta a la tarea tiene que ver con la orientación motivacional previa que presenta ante la ejecución de la misma y el tipo de motivación, ya sea intrínseca o extrínseca. Es decir, si sus objetivos se dirigen a la consecución de logros con el simple placer de realizarla para mejorar su aprendizaje, la deseabilidad de mantenerse comprometido con la tarea será mayor y si sus objetivos tienden únicamente a la consecución de resultados y/o desarrollar la tarea por el hecho de llevarse algo a cambio, la deseabilidad será menor. El deseo de comprometerse con la tarea no es la única variable que puede modificar el mantenimiento del compromiso con la tarea, sino también si esta última es percibida como viable. Una tarea es percibida viable si el aprendiz cuenta con unos recursos necesarios para resolver la tarea y unas creencias personales y estados emocionales adecuados. Para que el sujeto perciba la tarea como viable, se suele reconocer las competencias o las habilidades alcanzadas hasta el momento y reforzar la percepción de autoeficacia para que el sujeto sienta que tiene la capacidad de poder alcanzar la meta propuesta. Por último, las expectativas-valor que se atribuyen a la tarea también pueden producir una serie de cambios en el mantenimiento del compromiso con la tarea. Dependerá de la importancia asociada a la consecución de la tarea, de la percepción de una serie de valores intrínsecos a la tarea como el interés, la curiosidad o la diversión, de la utilidad de la tarea o de los costos asociados a la misma como la dificultad, el esfuerzo o la ansiedad desencadenada.

La realización de una tarea pasa por una serie de pasos que demandarán mayores o menores exigencias al aprendiz en función del momento en el que tenga que proceder a planificar la tarea, comenzar a decodificar, extraer información, identificar la idea principal, realizar inferencias e interpretaciones a partir del texto (De Sixte y Sánchez, 2012). El período de la intervención en el que se encuentren también demandará mayores o menores exigencias, pudiendo modificar, como acabamos de aludir, la viabilidad, la expectativa-valor y la deseabilidad del aprendiz con la tarea. Estos mismos autores, muestran que los aprendices requieren de ayudas motivacionales y emocionales distintas a lo largo de los episodios, conforme las tareas suponen diferentes procesos y objetivos y por ende, una percepción de dificultad de las distintas actividades diferente para cada niño con problemas en comprensión. Los niños que partan con unos reducidos conocimientos previos sobre el contenido del texto o escasas estrategias de autorregulación, divisarán mayor dificultad con la tarea (Castellano, 2011).

A lo largo del tiempo han ido surgiendo diferentes propuestas de análisis de esta interacción entre profesor-alumno o entre instructor-aprendiz que atienden a la “Práctica Educativa” sin poder llegar a definirla como tal. Sin embargo, todas ellas muestran ciertas características comunes. Entre ellas, cabe destacar la importancia concedida a cómo se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la interacción entre los profesores y alumnos en las aulas desde las reglas de la comunicación humana, en el que ambos agentes sostienen un grado de participación activa y el alumno incrementa su responsabilidad según prospera el proceso y mejora la comprensión profunda del material.

Las diferencias en la práctica educativa recaen en los distintos modelos utilizados por los autores que sustentan el sistema de análisis; en qué aspectos se centra la atención y de qué manera se estudia.

En el caso de Edwards y Mercer (1988) atienden a la identificación de estrategias y recursos puestos en marcha por los profesores para encaminar la acción educativa. De la misma manera, Lemke (1997) contempla lo que denomina “las estrategias de desarrollo temático”, que corresponde a los recursos empleados por los profesores para mantener un diálogo con los alumnos y para exponer una información concreta sobre conceptos biológicos, físicos y químicos. Así mismo, a partir de la exposición de una serie de interrogantes del profesor dirigidos al alumno sobre el contenido del texto, permite construir unos Patrones Temáticos conjuntos. Coll et al., (1992) toman en consideración las ayudas ofrecidas por los profesores a sus alumnos cuando se realizan distintas actividades en el aula a lo largo de una Unidad Didáctica y el cambio de transferencia de responsabilidad del profesor a los alumnos sobre la confección de las tareas encomendadas. La práctica educativa de Sánchez, Rosales y Suárez, (1999) reflexionan sobre las limitaciones en la adquisición de todos los procesos que se interponen en la comprensión y el análisis cognitivo de las capacidades humanas que intervienen en la comprensión del discurso, señalando que la deducción de ideas y la representación integrada de conocimientos está relacionada con lo que el alumno sabe y la nueva información que aporta el texto. Las ayudas ofrecidas por los profesores presentan la función de facilitar un determinado proceso de comprensión y reducir el impacto de esas limitaciones. Meyer y Turner (2002) se preocupan por observar el *discurso instruccional*, atendiendo al proceso de andamiaje frío y cálido.

En relación a qué es lo que se estudia en la práctica educativa en términos generales, el foco de atención puede centrarse en el análisis del discurso y/o en la acción, es decir, en el diálogo entre profesores y alumnos teniendo en cuenta las unidades mínimas de expresión o en la transferencia de los procesos de control de una actividad concreta, desde una concepción estática o dinámica si atiende al curso temporal de la acción educativa o no.

La manera de estudiar la práctica educativa puede llevarse a cabo mediante las Unidades de análisis molares y/o elementales. Las primeras y en la que existe una concordancia en la predilección entre los autores, se interesan por los diferentes episodios y las segundas por unidades más elementales llamadas proposiciones por Sánchez, Coll et al., (1992) o relaciones por Lemke (1997) entre otros. La práctica educativa puede mostrar también un carácter exhaustivo, en el que se da cuenta de todo aquello que acontece o por el contrario más selectivo. Finalmente si se centra en prescribir o describir, es decir, buscar en las prácticas analizadas ciertos principios o prescindirse a comprender y explicar la actividad discursiva a través del análisis de las unidades más elementales (todas estas reflexiones aparecen para una revisión en Sánchez y Rosales (2005)).

El presente estudio persigue analizar el efecto que tienen las ayudas frías y cálidas ofrecidas por una instructora a una niña con dislexia y dificultades de aprendizaje y si dichas ayudas tienen trascendencia en la capacidad de autorregulación del aprendiz en cada uno de los procesos implicados en la comprensión de textos. Para ello, se realizará un análisis molar y elemental del discurso y de la acción entre una instructora y una niña con dislexia y dificultades en la comprensión de textos, desde una concepción dinámica a partir del programa de intervención educativa de Sánchez, (1998).

1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Como se ha podido comprobar anteriormente, numerosos estudios argumentan la importancia de adquirir una buena comprensión de textos en las aulas para alcanzar satisfactoriamente los retos impuestos a nivel académico. Sin embargo, no nos ayuda a comprender demasiado qué ocurre con la comprensión de textos en niños con dificultades en estos aprendizajes. Por lo que el objetivo principal de nuestro trabajo consiste en analizar las ayudas que ofrece una instructora, a un aprendiz con dislexia y dificultades de comprensión de textos, y valorar la repercusión que esas ayudas, frías y cálidas, tienen sobre la autorregulación del aprendiz en la comprensión de textos.

En el presente trabajo se tratará de demostrar las siguientes **hipótesis**:

1. A medida que pasan las sesiones de intervención, la cantidad de ayudas frías y cálidas proporcionadas por la instructora irá disminuyendo según el aprendiz vaya aumentando su autorregulación en comprensión de textos.
2. La autorregulación del aprendiz en la comprensión de textos aumentará en cada uno de los episodios de la fase postdecisional con las sesiones de intervención.
 - 2.1 El aprendiz conseguirá mayor autorregulación en los Episodios de Lectura a medida que evoluciona la intervención.
 - 2.2 El aprendiz conseguirá mayor autorregulación en los Episodios de Interpretación a medida que evoluciona la intervención.
 - 2.3 El aprendiz conseguirá mayor autorregulación en los Episodios de Mapa Conceptual a medida que evoluciona la intervención.
 - 2.4 El aprendiz conseguirá mayor autorregulación en los Episodios de Modelo de la Situación a medida que evoluciona la intervención.

2 MÉTODO

2.1 MUESTRA

En este estudio, como muestra para realizar el análisis del sistema de ayudas, se han analizado 12 sesiones de instrucción, extraídas de un total de 20 sesiones correspondientes al período de intervención entre una instructora y un aprendiz. Las 12

sesiones de muestra, se seleccionaron de tres períodos diferentes de la intervención: 4 sesiones al inicio de la intervención, 4 en la mitad y otras 4 al final de la misma para ser representativo. Las sesiones de intervención fueron grabadas desde el 12 de Noviembre de 2014 hasta el 29 de Abril de 2015, un día a la semana con temporalidad de una hora cada sesión aproximadamente, por el equipo de la Unidad de Atención a las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (UADLE) de la Universidad de Salamanca y se transcribieron literalmente. La transcripción literal abarca alrededor de 20 páginas por sesión, y se incluyeron acciones o gestos no audibles que aportasen información complementaria al registro del discurso.

El aprendiz, es una niña de 12 años que presenta dislexia y dificultades en la comprensión de textos, con puntuaciones superiores a 85 en inteligencia, sin déficit sensorial o neurológico, problemas psíquicos o un déficit en el funcionamiento de la memoria de trabajo, que junto con sus padres, pidieron ayuda al equipo de la UADLE para mejorar su comprensión lectora.

La instructora de 22 años, es una estudiante de cuarto curso de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, que se ofreció voluntaria para evaluar e intervenir en niños con dificultades de aprendizaje, para complementar su formación de la asignatura “Dificultades de Aprendizaje”. Esta estudiante comenzó la acción de instructora sin experiencia previa, aunque con las pautas y la supervisión de la tutora de la misma asignatura a lo largo de la instrucción.

2.2 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para recoger los datos necesarios para dar respuesta a las cuestiones de investigación propuestas, se utilizó un sistema planteado por Sánchez et al., (2010) como protocolo de observación en las interacciones de las sesiones de intervención, para analizar cómo transcurren las lecturas conjuntas de textos entre instructores y aprendices. Se registraron las ayudas frías y cálidas proporcionadas por el instructor en el curso de la actividad de comprensión de textos en sus diferentes fases y episodios y el grado de participación de ambos en la tarea como objeto de análisis de la autorregulación del aprendiz en los diferentes procesos implicados. Para ello, se han representado en tablas los instrumentos de medida utilizados.

Tabla 1

Naturaleza del sistema de ayudas en los episodios de las fases de la tarea de comprensión de textos.

	Fases de la tarea	Episodios	Naturaleza de las Ayudas	
			Frías	Cálidas
			“DESARROLLO DE LA TAREA” LECTURA CONJUNTA	Fase predecisional
Fase postdecisional	Lectura Interpretación Mapa conceptual Modelo de la situación	Detección y reparación de conflictos durante la tarea		Protección y mantenimiento de la meta
Fase post-acción	Evaluación-Ideas Evaluación-Cierre y Previsión	Evaluación de las metas alcanzadas		Atribución de los logros

Nota. Fuente: Adaptada de Castellano (2011) y De Sixte y Sánchez (2012)

En la primera columna se incluye la actividad de la Lectura Conjunta correspondiente al episodio de “Desarrollo de la Tarea” del Programa de Intervención de Sánchez (1998) que se desenvuelve en cada una de las sesiones de intervención. A lo largo de la tarea de Lectura Conjunta que llevan a cabo la instructora y el aprendiz se pueden diferenciar tres momentos o fases, en función de los objetivos que se pretenda alcanzar, donde se circunscriben las ayudas frías y cálidas: La fase predecisional, donde se planifica la tarea, las metas a alcanzar y se promueve en el aprendiz un cierto compromiso de iniciarse con la misma. La fase postdecisional, en la que se detectan y remiendan los problemas que aparecen durante la tarea y se pretende proteger el mantenimiento del compromiso del aprendiz con la meta. La fase post-acción, donde se evalúan el logro de las metas planteadas previamente y la atribución del éxito al aprendiz. Cada una de estas ayudas que proporciona la instructora se pueden categorizar en diferentes episodios en función del contenido de las mismas.

Tabla 2

Categorización del Grado de Participación en la interacción

Menor grado de participación		Mayor grado de participación del aprendiz		
I	Ip	ip	Pi	P
El aprendiz no desempeña ningún papel en la exposición de la instructora.	1. Más de una ayuda adicional. 2. Sólo una ayuda adicional siempre y cuando sea una pregunta de carácter cerrada.	El aprendiz y la instructora elaboran en igualdad de participación lo que se expone.	Sólo una ayuda adicional, siempre y cuando sea una pregunta de carácter abierta o poco cerrada.	La formulación de aquello que se expone depende exclusivamente del aprendiz. Ausencia de ayudas de la instructora.

Nota. Fuente: Adaptada de De Sixte (2006).

- I: Toma de control de la Instructora; Ip: Toma de control de la instructora con ayuda del aprendiz; ip: Nivel de participación equitativo; Pi: Del aprendiz con ayuda de la instructora; P: Toma de control del aprendiz.

Los intentos por participar en el control y regulación de las tareas del aprendiz se pueden catalogar en función del grado de participación del aprendiz y la instructora en el desarrollo de la tarea en cada uno de los episodios. Dependiendo de la dificultad de la tarea y de la autorregulación del aprendiz en un proceso de comprensión lectora concreto, el grado de responsabilidad o de participación de ambos agentes será diferente.

I: Toma de control por la instructora: La instructora es la máxima responsable de la tarea, dedicando un tiempo y espacio a la explicación de alguna idea procedente del texto.

Ip: Toma de control preferente de la instructora con ayuda del aprendiz.

ip: Nivel de participación equitativo entre el aprendiz y la instructora.

Pi: Toma de control preferente del aprendiz con ayuda de la instructora.

P: Toma de control del aprendiz. Ausencia de cualquier tipo de ayuda de la instructora

2.3 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo el procedimiento del análisis observacional de este estudio descriptivo se han seguido una serie de pasos:

- 1) Se realiza la transcripción completa de la interacción entre aprendiz e instructora de las 20 sesiones de intervención, en las que trabajan la comprensión de textos a partir de la “Lectura Conjunta”. Posteriormente se seleccionan 12 sesiones distribuidas en tres períodos diferentes de la intervención, tomando las cuatro primeras sesiones (Sesión 1, 2, 3 y 4), las cuatro nucleares (Sesión 9, 10, 11 y 12) y las cuatro finales (Sesión 17, 18, 19 y 20) para realizar un tratamiento de los datos recogidos.
- 2) Se segmenta la “Lectura Conjunta” en los diferentes momentos o fases de la tarea: Fase predecisional, fase postdecisional y fase post-acción.
- 3) Se segmenta cada fase o momento de la tarea en los diferentes Episodios, estén donde estén: Episodios de Planificación y Conocimientos Previos en la Fase predecisional; Episodios de Lectura, Interpretación, Mapa Conceptual, Modelo de la Situación y si procede Planificación y Conocimientos Previos en la Fase post-

decisional y Episodios de Evaluación de las Ideas y Cierre y Previsión en la Fase Post-Acción.

- 4) Se identifican, categorizan y contabilizan las ayudas frías y cálidas proporcionadas al aprendiz en cada episodio, en función de la clasificación realizada en la Tabla 1.
- 5) Se identifica y categoriza el grado de participación del aprendiz y de la instructora en cada interacción, en función de la diferenciación mostrada en la Tabla 2.

A continuación, se presenta un ejemplo de la aplicación de todos los pasos realizados.

Tabla 3
Ejemplificación del procedimiento de análisis. Sesión 9

Fase de la tarea	Episodio	Interacción	Ayudas		Grado de Participación					
			Cálidas	Frías	I	Ip	ip	Pi	P	
FASE PREDECISIONAL	Planificación	I: ¿ Recuerdas lo que íbamos a hacer hoy?	1							
		P: Un texto. Las palabras y un texto.				1				
		I: Vale , Porque como ya habías hecho bastante bien lo otro...	1	1						
		I: El texto, me vas a decir tú ahora de qué tipo crees que es/y es bastante más difícil,/pero ya sabes cuándo es más difícil yo te doy más ayudas que cuando no lo es./ Tu ya misma eres capaz de afrontarte, como ya vimos en el de la semana pasada./Así que vamos a hacer uno de elegir alternativas y si nos da tiempo leemos./ Que yo creo que nos va a dar tiempo y si no para la semana que viene./ ¿Vale?	1				1			
		P: Him.								
		I: Pero primero este ...								1
		P: Vale.								

Nota. Fuente: Tabla de elaboración propia.

- I: Instructora; P: Aprendiz

- 1) Transcripción: La Tabla 3 recoge un pequeño fragmento de la transcripción literal de la interacción entre el aprendiz y la instructora de la sesión 9.
- 2) Fase de la tarea: Esta interacción corresponde a la Fase Predecisional, el momento previo a la acción propia del desarrollo de la tarea.

- 3) Episodio: El extracto contempla un *Episodio de Planificación* en el que la instructora plantea qué se va a realizar en esa sesión y las metas previas que se van a plantear para conseguir alcanzarlas al finalizar la sesión, como se refleja en la estructura retórica de “Vas a decir tú ahora de qué tipo crees que es” refiriéndose al tipo de estructura que tiene el texto que van a trabajar. Y la meta de identificar las ideas principales del texto “Tú ya misma eres capaz de afrontarte, como ya vimos en el de la semana pasada”.

- 4) Ayudas: Se detectan las ayudas proporcionadas por la instructora a la aprendiz en este episodio. De acuerdo con la tabla 1, se contabilizan un total de diez ayudas para planificar cómo se van a afrontar al texto escogido. Dentro de esas diez ayudas, en función de su naturaleza se distinguen 8 ayudas de carácter cálido y 2 de carácter frío. Las ayudas frías se dedican a clarificar lo que se va a realizar en la sesión “Primero este texto” y a confirmar la meta planteada por la aprendiz “Vale”. Las ayudas cálidas se destinan a promover un compromiso con la tarea, un reconocimiento de competencia y autoeficacia, a plantear un desafío de autoeficacia, a advertir dificultad, un control emocional y un empleo del plural para garantizar el éxito. En este punto tenemos que destacar que en la tabla 3, se señalaron las ayudas frías en azul y las cálidas en rojo.

- 5) Grado de participación: De acuerdo a la Tabla 2, en la primera interacción el grado de responsabilidad se inclina más hacia la instructora con una ayuda de la aprendiz (Ip), quien solamente tiene que servirse de la memoria para recordar lo que la instructora momentos previos mencionó que se iba a realizar en la sesión. En la segunda interacción, la toma de control y regulación de la tarea es completamente de la instructora (I) al dedicar un tiempo a planificar la acción a desempeñar por el aprendiz.

Este mismo proceso se fue realizando con cada una de las oraciones recogidas en las transcripciones, recaudando posteriormente en una tabla por sesión de intervención el número de ayudas frías y cálidas y el grado de participación en cada interacción en las diferentes fases y episodios de la tarea (Véase Anexo I).

Para continuar, se muestra un ejemplo del resumen realizado de la sesión 19.

Tabla 4*Resumen de los registros de la sesión 19*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	2		1	1		22	18
Fase postdecisional	Lectura		2	6			2	8
	Interpretación	1	1	6	4	8	38	62
	Mapa conceptual	3	1	5	2	2	42	53
	Modelo de la situación			1			1	2
Fase Post-acción	Evaluación-Cierre y previsión			1	1		7	2
Total nº apoyos		6	4	20	8	10	112	145

Nota. Fuente: Tabla de elaboración propia.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez recogidas los datos sobre el número de ayudas de carácter frío y cálido y el grado de participación en cada interacción en las diferentes fases y episodios de la tarea, se ha procedido a su análisis descriptivo representado en figuras a partir de la utilización del programa Excel de Windows y tablas. Como recurso visual se utilizó en algunos casos la medida de tendencia central.

Con estos resultados se pretende aportar una descripción de lo ocurrido en el transcurso de la interacción entre la instructora y el aprendiz a lo largo de las sesiones.

Nº Ayudas

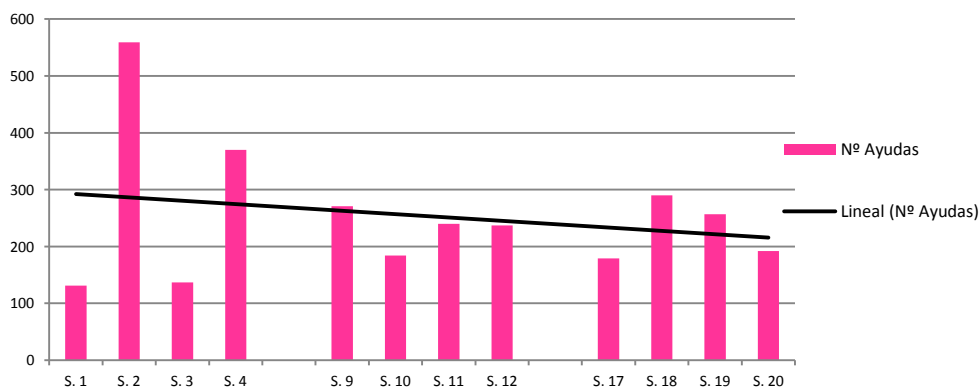


Figura 1: Representación gráfica de la evolución del número de ayudas en la intervención.

Atendiendo a la cantidad de ayudas que la instructora proporciona al aprendiz a lo largo de la intervención representadas en la figura 1, podemos observar tal y como muestra la medida de tendencia central, que el número de ayudas disminuye a medida que evoluciona la intervención. En las primeras sesiones de intervención (S. 1-4) la instructora ofrece 1197 (39,30%) ayudas a la aprendiz; en las sesiones intermedias (S. 9-12) 932 (30,58%) ayudas y en las últimas sesiones (S. 12-17) 918 (30,12%). Debemos apuntar en este sentido, que durante las sesiones 2 y 4 se produce un aumento inesperado de la cantidad de ayudas en lugar de una reducción más progresiva. 559 (18%) ayudas en la sesión 2 y 370 en la sesión 4 (12,14%) en comparación con las sesiones 1 y 3 que se otorgaron 131 (4,3%) y 137 (4,5%) ayudas respectivamente.

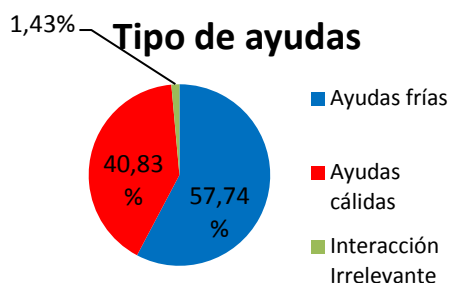


Figura 2: Proporción de las ayudas frías y cálidas proporcionadas durante la intervención

En cuanto al tipo de ayudas, a lo largo de toda la intervención, la instructora aporta mayor cantidad de ayudas frías que cálidas. Las ayudas frías corresponden al 57,74% del total de las ayudas otorgadas y las cálidas competen al 40,83% del total. (Figura 2).

Nº Ayudas Frías

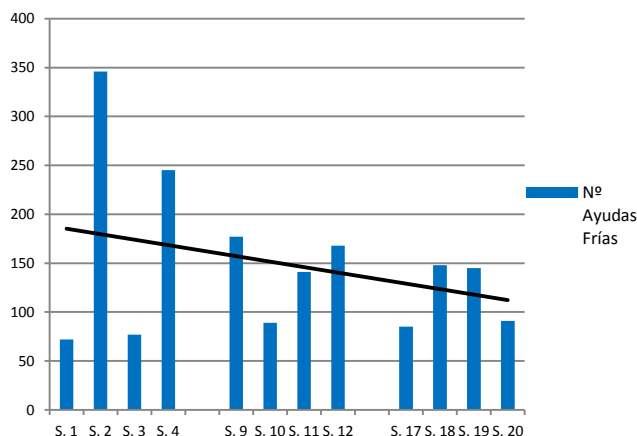


Figura 3: Representación gráfica de la evolución del número de ayudas frías.

- S: Sesión

Nº Ayudas Cálidas

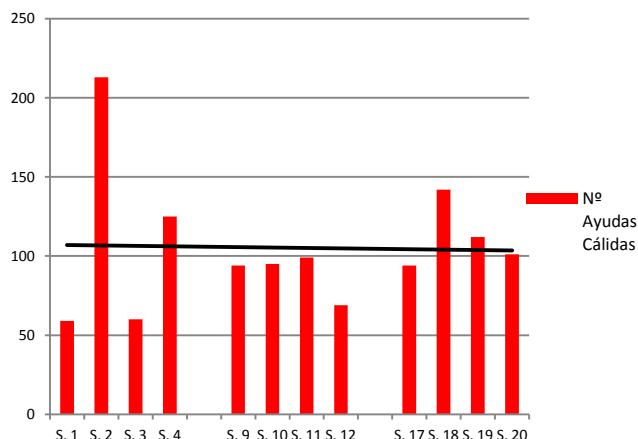


Figura 4: Representación gráfica de la evolución del número de ayudas cálidas.

- S: Sesión

En las primeras sesiones (S. 1-4) la instructora ofrece 40 (41,48%) ayudas frías; en las sesiones intermedias (S. 9-12) 575 (32,23%) y en las últimas sesiones (S. 12-17) 469 (26,28%) (Figura 3). En relación a las ayudas cálidas (Figura 4), en las primeras sesiones la instructora proporciona 457 (36,18%) ayudas; en las sesiones intermedias 357 (28,26%) y en las últimas sesiones 449 (35,55%). Mientras que las ayudas de carácter frío se aminoran a medida que suceden el número de sesiones, observando la medida de tendencia central, se percibe un patrón de actuación más constante en la aportación de ayudas cálidas por parte de la instructora. Esta cantidad de ayudas cálidas no se muestra tanto en decremento, ya que en las últimas sesiones de la intervención la instructora ha ofrecido mayor cantidad que en las sesiones intermedias y muy próximas a las primeras.

Grado de participación del aprendiz

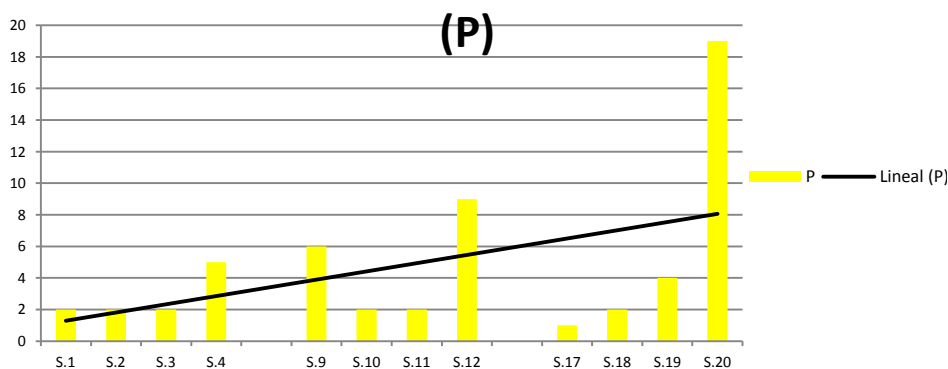


Figura 5: Representación gráfica de la evolución del grado de participación general del aprendiz.

Respecto al grado de participación, es posible advertir en líneas generales que el aprendiz ha conseguido una mayor y progresiva autorregulación a la hora de realizar las actividades planteadas en las tareas de comprensión de textos en el período de intervención (Figura 5) (Véase también Anexo II). Mientras que en las primeras sesiones su grado de participación era más constante, en las sesiones intermedias ha sido más discontinuo y en las últimas sesiones más progresivo, percibiendo el mayor grado de responsabilidad del aprendiz en la última sesión. En este punto tenemos que destacar que las sesiones en las que el aprendiz se ha responsabilizado menos en la consecución de la tarea, conciernen prácticamente a las sesiones 17 y 18.

Por lo tanto, parece suponer que las ayudas proporcionadas por la instructora producen cierto efecto en la autorregulación del aprendiz en los procesos de comprensión lectora.

Una vez obtenido el resultado de que el aprendiz va adquiriendo mayor autorregulación en el modo de proceder a la ejecución de este tipo de actividades de comprensión de textos al ir automatizándolo, pretendemos comprobar si este suceso ocurre por igual en todos los procesos de comprensión de textos de la fase postdecisional. Asimismo, nos permitirá confirmar nuestra hipótesis, o por el contrario existe algún proceso en el que el control y regulación de la tarea sigue siendo asumido por parte de la instructora.

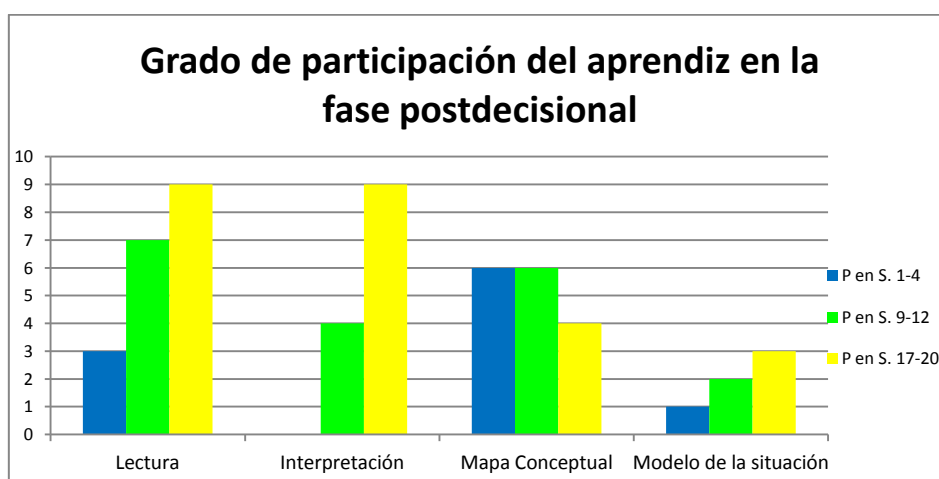


Figura 6: Representación gráfica de la evolución del grado de participación en los episodios de la fase postdecisional.

- P: Grado de participación del aprendiz; S: Sesión

A partir de la Figura 6, podemos observar que el grado de participación del aprendiz aumenta progresivamente en los episodios de Lectura, Interpretación y Modelo de la Situación a medida que evoluciona la intervención.

A lo largo de los episodios de Lectura se observan 3 (15,80%) interacciones de la S. 1-4, 7 (36,84%) de la S. 9-12 y 9 (47,36%) interacciones de la S. 17-20.

En los episodios de Interpretación se encuentra la misma tendencia. Ninguna interacción de la S. 1-4, 4 (30,76%) interacciones de la S. 9-12 y 10 (76,92%) interacciones de la S. 17-20.

En la tarea de Modelo de la Situación también se puede percibir el aumento progresivo de la autorregulación por parte del aprendiz. 1 (16,7%) interacción de la S. 1-4, 2 (33,33%) interacciones de la S. 9-12 y 3 (50%) interacciones de la S. 17-20, aunque no es tan distinguido como en los episodios anteriormente comentados.

Sin embargo, no se ha encontrado un aumento progresivo en la autorregulación del aprendiz en la realización del Mapa Conceptual. En las primeras sesiones se localizan 6 (37,5%) interacciones, en las sesiones intermedias 6 (37,5%) interacciones y en las últimas sesiones esas interacciones disminuyen a 4 (25%).

Para poder comprender y describir mejor lo ocurrido en el transcurso de la interacción entre ambas agentes en este último episodio, desglosamos más los resultados.

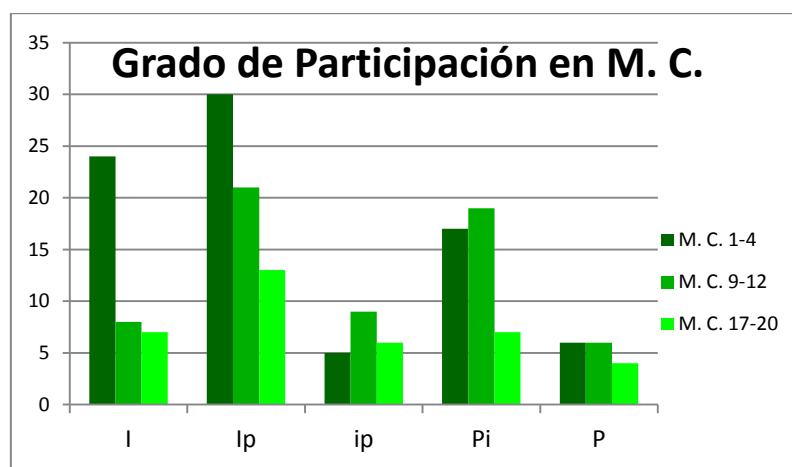


Figura 7: Representación gráfica de la evolución del grado de participación en el episodio de Mapa Conceptual.

- M. C.: Mapa Conceptual

En la Figura 7, percibimos que el grado de responsabilidad a lo largo de las sesiones de intervención en el episodio de Mapa Conceptual, es asumido prioritariamente por la instructora con alguna ayuda del aprendiz (64 interacciones, 35,16%) en comparación con el grado de participación de la instructora (39 interacciones, 21,42%), del aprendiz (16 interacciones, 8,8%), de la aprendiz con ayuda de la instructora (43 interacciones, 23,62%) y de la participación equitativa (20 interacciones, 11%).

No obstante, el número de interacciones en las que la instructora se apropia del control de la tarea, disminuye a medida que evolucionan las sesiones de intervención (24 interacciones de la S. 1-4; 61,54%, 8 interacciones de la S. 9-12; 20,51% y 7 interacciones de la S. 17-20; 17,95%), además del grado de participación de la instructora con alguna ayuda del aprendiz (30 interacciones de la S. 1-4; 46,88%, 21 interacciones de la S. 9-12; 32,81% y 13 interacciones de la S. 17-20; 20,31%). Aunque el grado de participación dominante del aprendiz con la ayuda de la instructora al igual que en la adquisición de responsabilidad del aprendiz, disminuye en las últimas sesiones. 17 interacciones de la S. 1-4, (39,54%); 19 interacciones de la S. 9-12, (44,18%); 7 interacciones de la S. 17-20, (16,28%) y 6 interacciones de la S. 1-4, (37,5%); 6 interacciones de la S. 9-12, (37,5%) y 4 interacciones de la S. 17-20, (25%) respectivamente.

4 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El objetivo de este estudio era describir el papel que juegan las ayudas frías y cálidas que se ofrecen en un procedimiento de instrucción, mediante la tarea de lectura conjunta, en la autorregulación de los procesos de comprensión de textos en una niña que presenta dislexia y dificultades de aprendizaje en la comprensión lectora. Para ello, nos planteamos dos hipótesis de investigación:

- **1:** A medida que pasan las sesiones de intervención, la cantidad de ayudas frías y cálidas proporcionadas por la instructora irá disminuyendo según el aprendiz vaya aumentando su autorregulación en comprensión de textos.

De manera general, teniendo en cuenta tanto las ayudas frías y cálidas como una única medida, los análisis realizados nos permiten demostrar que a medida que va evolucionando la intervención, la instructora aporta menor cantidad de ayudas o apoyos

en su discurso conforme el aprendiz va entrenándose sesión tras sesión en las diferentes actividades y vaya, por lo tanto, consiguiendo mayor autorregulación de su propio proceso de aprendizaje en comprensión de textos.

Sin embargo, observamos que y nos llama la atención que en determinadas sesiones sucede que las ayudas aumenten de manera repentina e inesperada, como se ha podido observar en las sesiones 2 y 4. En este caso, para poder comprender este dato debemos explicar que en ambas sesiones la instructora sostenía la intención, como se menciona en las transcripciones, de transferir mayor control y regulación de la tarea en el aprendiz. Las tareas al principio de la intervención requieren de bastante carga cognitiva para la niña, al no tener suficientemente claros los procesos necesarios para realizar con éxito la comprensión de textos, impidiendo mayor transferencia del control de la tarea. Ante la excesiva carga cognitiva que presenta el aprendiz en estas dos sesiones, la instructora asume mayor grado de responsabilidad en la actividad y aporta mayor cantidad de ayudas al aprendiz. (Véase anexo III). Pese a este hecho inesperado, el número de ayudas ofrecidas por la instructora disminuye a medida que evoluciona la intervención.

Estos resultados, nos llevan a confirmar la hipótesis 1. Se puede concluir que las ayudas proporcionadas por la instructora provocan un efecto en la autorregulación del aprendiz en los procesos de comprensión lectora. A mayor autorregulación del aprendiz en comprensión lectora, menor cantidad de ayudas proporcionadas por la instructora. Esto es, a medida que el aprendiz asume mayor control de la tarea, regulando y planificando determinadas pautas y estrategias para llegar a alcanzar una comprensión adecuada de los textos que lee, el apoyo de la instructora va desvaneciéndose poco a poco. Estos resultados replicados de los estudios de Meyer y Turner (2002) y De Sixte (2006) han sido consistentes con los nuestros.

De forma específica, sin embargo, analizando la cantidad de ayudas frías y cálidas por separado, con lo que nos hemos topado es que a diferencia de lo que ocurre con las ayudas frías, las ayudas cálidas facilitadas por la instructora al aprendiz con dislexia y dificultades de aprendizaje en comprensión lectora, sigue un patrón constante a lo largo de las sesiones de intervención, a pesar de aumentar la capacidad autorregulativa de la niña.

Para poder explicar este cambio, en un principio también inesperado, debemos esclarecer como comentábamos en un primer momento, que los niños con dificultades de aprendizaje que parten con unos reducidos conocimientos previos sobre el contenido del texto o escasas estrategias de autorregulación, a diferencia de los lectores con gran autorregulación, divisarán mayor dificultad de la tarea. En este momento, la deseabilidad, expectativa-valor y viabilidad de la tarea puede verse modificada, peligrando, por lo tanto, el mantenimiento del compromiso con la tarea y la protección de la meta (Castellano, 2011). Al presentarse como una tarea ardua para el aprendiz con dificultades en la que proyectan un gran esfuerzo en cada sesión, un apoyo extra por parte de los profesores o instructores promoviendo unos estados motivacionales y emocionales positivos asociados a la tarea, permite poder proteger la meta planteada previamente en cada sesión y mantenerles en la tarea a largo plazo. Este razonamiento fue comentado ya anteriormente en el estudio de De Sixte y Sánchez (2012) pero con alumnos sin dificultades como hemos comentado en el marco teórico, quienes expresan que según aumentan la carga cognitiva de un segmento de una tarea como decodificar, extraer información, interpretarla o revisarla, aumentaría las ayudas cálidas ofrecidas por los profesores. Los niños que no presentan dificultades en este aspecto, podrán dedicar recursos a autorregularse motivacionalmente e incluso perciban la tarea con una menor demanda motivacional y emocional. Los niños con dificultades de aprendizaje en comprensión lectora, por el contrario, están utilizando numerosos recursos cognitivos en autorregularse y adquirir dichos procesos. Esta explicación parte del razonamiento de Ellis y cols (1997) denominándolo “hipótesis de la carga cognitiva”. Debido a la dificultad que presentan en autorregularse y adueñarse de esos procesos de comprensión lectora, necesitan un apoyo motivacional como suplemento para evitar que abandonen la intervención, al percibir la tarea como compleja y suponer un gran esfuerzo para ellos. Esta explicación parte de lo que estos autores denominaron, “hipótesis de la carga motivacional”.

Los procesos cognitivos y los procesos motivacionales partícipes en la comprensión lectora del aprendiz están entrelazados. El aprendiz no se comprometerá con la tarea marcándose unos objetivos a alcanzar para lograr la meta planteada previamente, si no percibe a lo largo de la intervención cierta autoeficacia y competencia o no presente una motivación intrínseca o extrínseca para realizar la tarea. Con ello, pretendemos decir que los procesos motivacionales y emocionales al ser determinantes y potenciar la

consecución de las metas cognitivas del aprendiz, se necesita de un apoyo extra y continuado en los niños que presenten dificultades de aprendizaje.

Estos resultados se pueden comparar con los encontrados en el estudio de Rueda y Sixte, (2011) sobre las mediaciones cálidas ofrecidas, no a sujetos sanos, sino a personas con Alzheimer que poseen también grandes necesidades al igual que los niños con dificultades de aprendizaje. La terapeuta, al igual que la instructora con el aprendiz, se acomoda a los pacientes en fase inicial de la enfermedad de Alzheimer y proporcionan un apoyo cálido continuo y positivo ante la consecución de sus resultados. Por ende, los pacientes percibían y atribuían que el logro de los mismos era debido a sus capacidades y competencias, consiguiendo un menor abandono de las sesiones por abatimiento, manteniéndose en las metas cognitivas y promoviendo por lo tanto, una vivencia más saludable en el desarrollo de la intervención.

De nuestro estudio, esta conclusión anteriormente expuesta es el principal aporte que podemos facilitar a la práctica educativa. Que los niños con dificultades de aprendizaje necesitan de un apoyo motivacional constante para permanecer a largo plazo en la tarea y poder continuar autorregulándose, a diferencia de aquellos niños sin dificultades de aprendizaje.

Atiende al proceso de autorregulación también de manera específica, según los datos recogidos en el estudio, el aprendizaje autorregulado de la comprensión de textos no se produce de manera progresiva y constante en el aprendiz. Que dos de las últimas sesiones (17 y 18) sean aquellas en las que el aprendiz se haya responsabilizado menos en la consecución de la tarea, puede explicarse porque en la sesión 17 se ha introducido un texto de mayor complejidad en comparación con los anteriores a los que se ha expuesto. La tarea remite bastante a la lectura del texto, a descifrar el significado de muchas palabras y a la interpretación de algunas ideas principales un tanto complejas, adoptando un control de la tarea preferente por la instructora.

De la misma manera, puede dar la sensación de que el aprendiz entre una sesión y la siguiente pasa a perder cierta capacidad de autorregulación en comprensión de textos, como ha podido observarse entre las sesiones 9 y 10 o 12 y 17. Pero esa sensación se debe a la introducción también de un texto de mayor complejidad, en la que la carga cognitiva y motivacional aumenta, viéndose posiblemente afectadas la percepción de

viabilidad, deseabilidad y expectativa-valor del aprendiz respecto a la tarea. Esta explicación puede verse representada en una especie de escalera (figura 8).

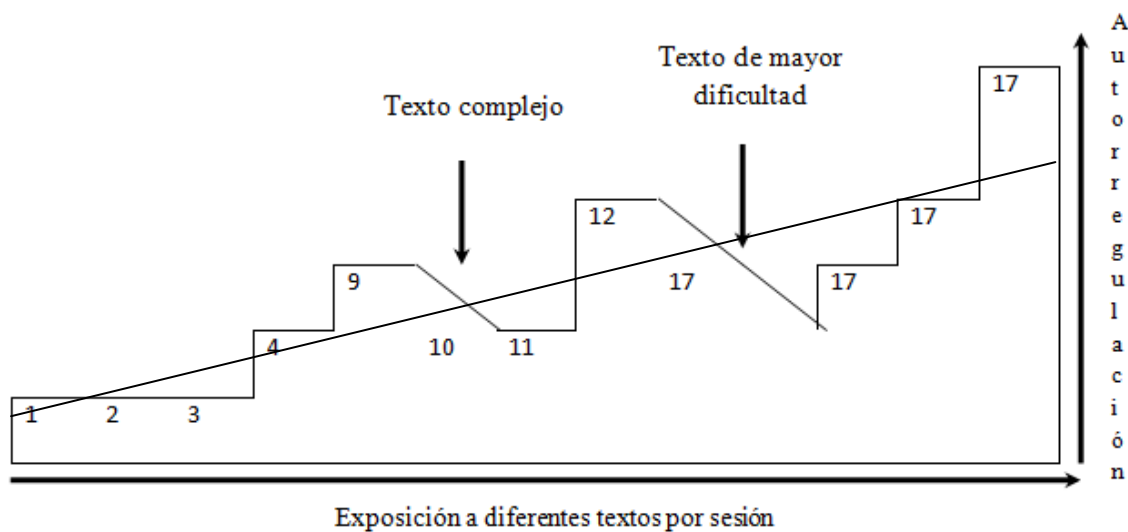


Figura 8: Representación de la relación entre autorregulación y dificultad de los textos.

En esta figura 8 esquemática, correspondiente con la figura 5, se pretende representar la autorregulación del aprendiz en una complejidad creciente según va evolucionando la intervención y la estudiante se va exponiendo a textos de diferentes estructuras. En ella, podemos observar que a medida que el aprendiz va trabajando con los textos y entrenándose en las tareas, su capacidad de autorregularse en comprensión lectora va subiendo escalón por escalón. Pero en ocasiones, se introducen textos más complejos en comparación con los que se ha enfrentado anteriormente, como el texto 10 y 17, para los que el aprendiz necesita de nuevas habilidades y mayor autorregulación para que vuelva a la medida de tendencia central y continúe subiendo escalones. En este momento se requiere de nuevos desafíos a superar por el aprendiz, viéndose respaldado por un apoyo motivacional extra para proteger la meta y continuar mejorando su autorregulación en comprensión y estar cada vez más cerca de superar sus dificultades.

- **2:** La autorregulación del aprendiz en la comprensión de textos aumentará en cada uno de los episodios de la fase postdecisional con las sesiones de intervención.

En cuanto a la segunda hipótesis, pretendimos comprobar si la autorregulación del aprendiz aumentaba en unos determinados procesos implicados en la comprensión de textos, a medida que recibía las ayudas de la instructora. Acorde con los resultados encontrados por Meyer y Turner (2002) y De Sixte, (2006), el aprendiz ha conseguido mayor autorregulación en los episodios de Lectura, Interpretación y Modelo de la

Situación con la ejercitación de las mismas. Por sí sola, en muchas ocasiones ya es capaz de detenerse en la lectura cuando no conoce el significado de algún término y retomarla cuando ha analizado un párrafo completo. Realizar inferencias entre las ideas principales de un texto y representar el significado del mismo mediante un resumen sin precipitarse a suprimir lo redundante y copiar literalmente parte de información. Continuando con un entrenamiento en estas tareas alcanzar el éxito en la comprensión de textos es una meta que el aprendiz presenta más próxima. Estos logros nos permiten confirmar las hipótesis 2.1, 2.2 y 2.4.

- **2.1:** El aprendiz conseguirá mayor autonomía en los Episodios de Lectura a medida que evoluciona la intervención.
- **2.2:** El aprendiz conseguirá mayor autonomía en los Episodios de Interpretación a medida que evoluciona la intervención.
- **2.4:** El aprendiz conseguirá mayor autonomía en los Episodios de Modelo de la Situación a medida que evoluciona la intervención.

No obstante, en las últimas sesiones de intervención (17-20) el aprendiz parece que no ha adquirido tanta autorregulación en la realización de los mapas conceptuales. Da la sensación de que en la tarea de recuperar la información relevante del texto mediante un patrón organizativo no está tan autorregulada aún por el aprendiz.

Para poder comprender este suceso, debemos aclarar que posiblemente sea la adquisición de la “estrategia estructural” (Meyer, 1984) la que más esfuerzo le suponga en la tarea de comprensión de textos. Pero, hay que destacar que además de introducir en la sesión 17 un texto complejo por su contenido, mezcla diferentes estructuras de textos en uno sólo. Tal y como comentamos con el símil de la escalera en la figura 8, la dificultad de realizar el mapa conceptual del texto, aumenta al introducir estructuras de texto combinadas y por lo tanto, requiere de mayor autorregulación por parte del aprendiz. Acorde con lo que expone Sánchez, Orrantía y Rosales, (1992) parece existir una relación entre las estructuras de los textos y los procesos de comprensión lectora. Para identificar la organización global de un texto mixto es necesario reducir la información en un pequeño número de ideas principales y secundarias, reconociendo la sucesión de las mismas a la vez que se relacionan las diferentes estructuras. La comprensión en estos niños con dificultades puede verse desfavorecida, necesitando mayor entrenamiento para adquirir tales habilidades.

Como conclusión final, comentar que la instructora presentaría un perfil facilitador del aprendizaje autorregulado en cada proceso de comprensión de textos en el aprendiz, gracias a la gran capacidad para ajustar su discurso, mediante las ayudas, en función del grado de dificultad de las tareas y el desafío a las dificultades de aprendizaje del aprendiz. Ya lo decían otros estudios (Montalvo y González, 2004); los modelos instruccionales señalan la importancia del andamiaje en la enseñanza de la autorregulación en la educación a través de una participación activa, para paliar las dificultades de los alumnos y optimizar su rendimiento académico. Es importante que la intervención se centre en ambientes naturales y contextualizados atendiendo a las necesidades e intereses de los niños, ya que con ello pueden generalizar aquello que han aprendido a situaciones de su vida personal, académica y social como fin último.

De cara a una investigación futura, sería interesante comprobar que los instructores ofrecen un patrón constante en el número de ayudas de carácter cálido a una muestra representativa de niños con dificultades de aprendizaje. Así mismo, comprobar dicha diferencia en una muestra que permita comparar a niños con y sin dificultades, para constatar que este fenómeno sólo ocurre en niños con dificultades de aprendizaje con el objetivo de mantenerles a largo plazo en la tarea.

Además del gran empeño y tiempo destinado en elaborar las transcripciones de la interacción en las sesiones de intervención, en el presente trabajo se pueden encontrar algunas limitaciones. Se podría haber mejorado el estudio haciendo más representativa la muestra y calculando la fiabilidad del procedimiento de análisis para garantizar que los resultados sean fiables y válidos. Esto se podría haber conseguido mediante la evaluación por dos jueces distintos que alcancen una concordancia sobre las decisiones tomadas en cada nivel de interacción. Como punto fuerte se considera que este estudio se puede utilizar como referencia para futuras investigaciones en este ámbito.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellano, N. M. (2011). Mediación cálida y aprendizaje. La facilitación de los procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre su impacto en la comprensión.
- De Sixte Herrera, R. (2006). Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno: la estrecha relación entre cognición y emoción. Universidad de Salamanca.
- De Sixte, R., y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496.
- Ellis, H. C., Ottaway, S. A., Varner, L. J., Becker, A. S., & Moore, B. A. (1997). Emotion, motivation and text comprehension: the detection of contradictions in passages. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(2), 131-146.
- Glaser, R. (1976). "Components of a Psychology of Instruction: Toward a Science of Design". *Review of Educational Research*, 46(3): 1-24.
- Hernández, Y. C. (2005). La formación de instructores: Un estudio de las dificultades que experimentan en su formación. Grado de Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.
- Montalvo, F. T., & González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Orrantía, J., Rosales, J., & Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y aprendizaje*, 21(83), 29-57.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). 2. Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning.
- Rueda, M.I. (2003) La lectura: Adquisición dificultades e intervención. Salamanca: Amarú.
- Rueda, M. I. y Sixte, R. (2011). Las mediaciones "cálidas" en la estimulación cognitiva a personas con Alzheimer. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características el escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y aprendizaje*, 11(44), 35-57.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y Redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía*, (330), 56-59.
- Sánchez, E., García, J. R., & Rosales, J. (2010). *La lectura de los textos en el aula. Qué hacen los alumnos y sus profesores cuando usan los textos y qué se podría llegar a hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., García, J. R., De Sixte, R., Castellano, N., & Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258.
- Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1989). Asimilación del procedimiento de instrucción. En E. Sánchez, *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.
- Sánchez, E., Orrantia, J., & Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(14), 89-112.
- Sánchez, E., y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. . In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence though education* (pp.85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

6 ANEXOS

ANEXO I
REGISTROS OBSERVACIONALES DE LAS SESIONES DE INTERVENCIÓN

Tabla 1*Resumen de los registros de la sesión 1*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	2					8	4
	Conocimientos previos			1	1		1	4
Fase postdecisional	Planificación	1				1	5	7
	Lectura			4			3	6
	Interpretación	6		1	4		18	22
	Mapa conceptual	8	2	3	2		12	26
	Modelo de la situación			1			2	2
Fase Post-acción	Evaluación-Ideas			1			1	
	Evaluación-Cierre y previsión	1		2			9	1
Total apoyos		18	2	13	7	1	59	72

Tabla 2*Resumen de los registros de la sesión 2*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	1		2			7	11
	Conocimientos previos	1		3			3	10
Fase postdecisional	Planificación	15	1		2	1	25	38
	Lectura			5			1	11
	Interpretación	6		25	12		42	130
	Mapa conceptual	4		7	8		59	70
	Conocimientos previos	2		5	5	1	12	39
	Modelo de la situación	1	1	1			35	14
Fase Post-acción	Evaluación-Ideas	2					16	3
	Evaluación-Cierre y previsión	1		2			13	20
Total apoyos		33	2	50	27	2	213	346

Tabla 3*Resumen de los registros de la sesión 3*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	1		1			7	4
	Conocimientos previos					1	2	2
Fase postdecisional	Planificación	1						1
	Lectura	1	1					8
	Interpretación	2		2	2	1	9	19
	Mapa conceptual	5	1	6	2	2	30	35
	Modelo de la situación					1	9	7
Fase	Evaluación-Ideas						3	
Post-acción	Evaluación-Cierre y previsión						9	1
Total apoyos		10	2	9	5	4	60	77

Tabla 4*Resumen de los registros de la sesión 4*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	1					1	1
Fase postdecisional	Planificación	3					11	7
	Lectura		2	7			1	13
	Interpretación			9	10	5	17	61
	Mapa conceptual	7	3	14	5	3	58	114
	Conocimientos previos					1	1	3
	Modelo de la situación	3		5			21	38
Fase	Evaluación-Ideas	1		1			15	8
Post-acción	Evaluación-Cierre y previsión							
Total apoyos		15	5	36	16	8	125	245

Tabla 5
Resumen de los registros de la sesión 9

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	2			1		10	4
Fase postdecisional	Planificación	1					5	2
	Lectura		2	6			1	10
	Interpretación		3	10	1	3	19	59
	Mapa conceptual	3		4	3	3	40	71
	Conocimientos previos	2		3			10	18
	Modelo de la situación	1	1			1	7	13
Fase Post-acción	Evaluación-Ideas						2	
	Evaluación-Cierre y previsión							
Total apoyos		9	6	23	5	7	94	177

Tabla 6
Resumen de los registros de la sesión 10

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación						2	2
Fase postdecisional	Planificación	1					2	1
	Lectura							1
	Interpretación	4		4	1	1	30	34
	Mapa conceptual	1	1	4	6		29	34
	Conocimientos previos			2			6	5
	Modelo de la situación		1	1	1		4	6
Fase Post-acción	Evaluación-Ideas			2	1		15	4
	Evaluación-Cierre y previsión						7	2
Total nº ayudas		6	2	13	9	1	95	89

Tabla 7*Resumen de los registros de la sesión 11*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	1					3	2
	Conocimientos previos			2	1	1	2	7
Fase postdecisional	Planificación	1						2
	Lectura			2				8
	Interpretación	2		7	4	3	43	62
	Mapa conceptual	3	2	12	4	4	46	58
	Modelo de la situación			1	1		1	2
Fase Post-acción	Evaluación-Ideas						1	
	Evaluación-Cierre y previsión						3	
Total apoyos		7	2	24	10	8	99	141

Tabla 8*Resumen de los registros de la sesión 12*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación					1	13	14
	Conocimientos previos				2		1	2
Fase postdecisional	Planificación	3		1			6	5
	Lectura		5	2	1			3
	Interpretación	6	1	15	10	4	32	108
	Mapa conceptual	1	3	1	6	2	11	32
Fase Post-acción	Evaluación-Cierre y previsión			1	1		7	4
Total nº ayudas		10	9	20	20	7	69	168

Tabla 9
Resumen de los registros de la sesión 17

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	1					6	4
	Planificación			1			2	
	Lectura			3			3	9
Fase postdecisional	Interpretación	3	1	7	1	3	41	48
	Mapa conceptual	2		2	1	2	34	23
	Conocimientos previos	2		1			8	1
Total apoyos		8	1	14	2	5	94	85

Tabla 10
Resumen de los registros de la sesión 18

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	1					10	4
	Planificación	2					5	2
	Lectura			4			3	6
Fase postdecisional	Interpretación	5		8	6	6	78	78
	Mapa conceptual	2	2	6	4	2	41	50
	Conocimientos previos					1	5	8
Total apoyos		10	2	18	10	9	142	148

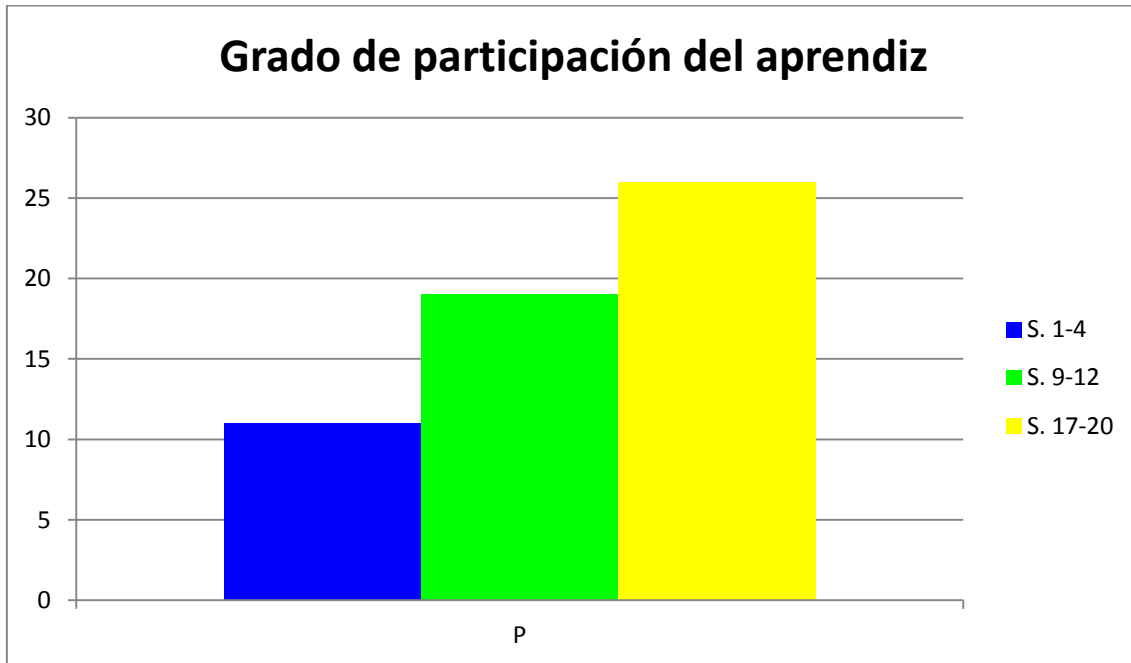
Tabla 11*Resumen de los registros de la sesión 19*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	2		1	1		22	18
Fase postdecisional	Lectura		2	6			2	8
	Interpretación	1	1	6	4	8	38	62
	Mapa conceptual	3	1	5	2	2	42	53
	Modelo de la situación			1			1	2
Fase Post-acción	Evaluación-Cierre y previsión			1	1		7	2
Total apoyos		6	4	20	8	10	112	145

Tabla 12*Resumen de los registros de la sesión 20*

Fases de la tarea	Episodios	Grado de participación					Nº Ayudas cálidas	Nº Ayudas frías
		I	P	Ip	Pi	ip		
Fase Predecisional	Planificación	2	1				6	3
Fase postdecisional	Planificación	1				1	6	5
	Lectura		7					
	Interpretación		7	4	5	11	66	75
	Mapa conceptual		1				1	
	Modelo de la situación		3		2		6	6
Fase Post-acción	Evaluación-Ideas						11	
	Evaluación-Cierre y previsión					1	5	2
Total apoyos		3	19	4	7	13	101	91

ANEXO II
GRADO DE PARTICIPACIÓN DEL APRENDIZ EN EL PERÍODO DE INTERVENCIÓN



ANEXO III

**GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LA INSTRUCTORA Y DEL APRENDIZ EN
EL PERÍODO DE INTERVENCIÓN**

