



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
Maestro en Educación Infantil

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

AYUDAS MOTIVACIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL.
ESTUDIO DE CASO.

MOTIVATIONAL AIDS IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION. CASE STUDY.

AUTOR: Saúl Rodríguez Pérez
TUTOR: Raquel De Sixte Herrera

Salamanca, 5 de junio de 2023

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es responder a la pregunta: “¿Hasta qué punto, desde la instrucción y formación previa, un profesor sin experiencia es capaz de desplegar todas las ayudas contenidas en el diseño de la lectura colectiva con sus alumnos de educación infantil?”. Para ello, se lleva a cabo un estudio de caso con instrucción previa por parte de alguien experto en ayudas motivacionales. Se diseñaron dos sesiones de lectura colectiva con cuentos con estructura similar (Sánchez, et al., 1992), con un análisis y propuesta de mejora entre la 1ª y la 2ª sesión. Las lecturas se llevaron a cabo con dos grupos diferentes de educación infantil. Las interacciones se grabaron en formato de audio y se transcribieron literalmente. Posteriormente se procede al análisis del discurso teniendo en cuenta sistemas de análisis precedentes (Sánchez et al., 2010). Los resultados revelan (1) en la primera sesión el docente fue capaz de poner en práctica la lectura de manera correcta, con los tres momentos correspondientes y varias ayudas motivacionales, pero no pudo hacer uso de todas aquellas que se habían planificado en un inicio y (2) tras el análisis y revisión con criterio teórico, la segunda sesión muestra mejoras en cuanto a las ayudas motivacionales se refiere, habiéndose utilizado un mayor número de ellas y de manera más eficiente, de cara a cumplir los objetivos en cada uno de los momentos de la lectura. A modo de conclusión, este TFG refuerza la hipótesis de los estudios previos (Ericsson, 1993) respecto a la necesidad de formación específica y supervisión guiada para que determinados aprendizajes complejos lleguen realmente a las aulas. Siempre que esas condiciones se den, un profesor sin experiencia puede aprender, por ejemplo, a tomar decisiones sobre el tipo de ayudas motivacionales que puede desplegar para ayudar a sus alumnos a afrontar una tarea estratégicamente compleja, como puede ser la lectura de cuentos o textos narrativos en el aula.

Palabras Clave: Ayudas educativas frías (cognitivas) y cálidas (motivacionales), educación infantil, lectura colectiva, cuentos.

ABSTRACT

The aim of this paper is to answer the question: "To what extent, from previous instruction and training, is an inexperienced teacher able to deploy all the aids contained in the design of collective reading with their early childhood education students?" For this purpose, a case study is carried out with prior instruction by someone expert in motivational aids. Two collective reading sessions were designed with stories with a similar structure (Sánchez, et al., 1992), with an analysis and proposal for improvement between the 1st and 2nd sessions. The readings were carried out with two different groups of pre-school children. The interactions were recorded in audio format and transcribed verbatim. Subsequently, discourse analysis was carried out taking into account previous systems of analysis (Sánchez et al., 2010). The results reveal (1) in the first session the teacher was able to implement the reading correctly, with the three corresponding moments and several motivational aids, but was not able to make use of all those that had been planned at the beginning and (2) after the analysis and review with theoretical criteria, the second session shows improvements in terms of motivational aids, having used a greater number of them and more efficiently, in order to meet the objectives in each of the moments of the reading. In conclusion, this TFG reinforces the hypothesis of previous studies (Ericsson, 1993) regarding the need for specific training and guided supervision for certain complex learning to actually reach the classroom. Provided these conditions are met, an inexperienced teacher can learn, for example, to make decisions about the type of motivational aids that can be deployed to help his or her students deal with a strategically complex task, such as reading stories or narrative texts in the classroom.

Keywords: Cold (cognitive) and warm (motivational) educational aids, early childhood education, collective reading, storytelling.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	7
2.	OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	8
3.	MARCO TEÓRICO	9
3.1.	LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE.....	9
3.1.1.	DEFINICIÓN E IMPORTANCIA DE LA TRANSFERENCIA.....	9
3.1.2.	¿CÓMO FUNCIONA LA TRANSFERENCIA?.....	10
3.1.3.	ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA TRANSFERENCIA.....	11
3.2.	LAS AYUDAS EDUCATIVAS	12
3.2.1.	LA REGULACIÓN.....	12
3.2.2.	LA MOTIVACIÓN.....	13
3.2.2.1.	¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?	13
3.2.2.2.	IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE	15
3.2.3.	LA MOTIVACIÓN EN EL AULA.....	16
3.2.3.1.	MOMENTOS EN EL PROCESO DE MOTIVACIÓN	17
3.2.3.2.	TIPOS DE AYUDAS EDUCATIVAS (FRÍAS Y CÁLIDAS) EN CADA EPISODIO.....	19
3.2.3.3.	LAS VARIABLES MOTIVACIONALES	22
3.3.	LA LECTURA DE TEXOS NARRATIVOS	25
3.1.1.	LA IMPORTANCIA DE LOS CUENTOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	25
3.1.2.	EL ROL DEL PROFESOR DURANTE LA LECTURA EN EL AULA	27
3.1.3.	EL ANÁLISIS DE CUENTOS	29
4.	METODOLOGÍA	30
4.1.	MUESTRA.....	30
4.2.	MEDIDAS.....	31
4.3.	DISEÑO DEL ESTUDIO Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	32
4.4.	FIABILIDAD	40
5.	RESULTADOS	40
5.1.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	40
5.1.1.	PRIMERA LECTURA.....	40
5.1.2.	SEGUNDA LECTURA	43
5.2.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS COMPARATIVOS	45
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	48
7.	LIMITACIONES, IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y RECOMENDACIONES FUTURAS.....	50

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
9. ANEXOS.....	55

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Son muchas las veces que se escucha hablar sobre la motivación y su importancia en el ámbito de la educación infantil a lo largo de la formación como docentes. Tanto profesores como alumnos le dan importancia. Queda claro que durante esta etapa es crucial que los docentes fomenten el interés por el aprendizaje y promuevan la motivación de sus alumnos, ya que influye significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero ¿un docente sin experiencia será capaz de motivar a sus alumnos de manera efectiva solamente con instrucción y formación previa?

Este trabajo surge con la intención de resolver esta incógnita. Todos somos conscientes de la importancia que tiene motivar, pero ¿realmente somos capaces de ello?, ¿cómo se motiva?, ¿qué son las ayudas motivacionales?, ¿sabemos utilizarlas? Estas son algunas de las preguntas que nos impulsan a la realización de esta investigación y por las que esta tiene potencial para enriquecer la práctica docente y explorar las ayudas motivacionales y sus diferentes tipologías y aplicaciones. Esta duda inicial se encuentra reflejada en el objetivo de la investigación, donde se trata de ver hasta donde es capaz un docente sin experiencia de planificar y poner en práctica varias lecturas colectivas con distintas ayudas motivacionales en grupos de alumnos de educación infantil. Escogemos la lectura colectiva ya que es una tarea estratégicamente compleja que, por tanto, como veremos, exige de dar ayudas motivacionales explícitas, deliberadas y conscientes, alejadas de la intuición.

Con la intención de lograr este objetivo, el presente trabajo se basa en una revisión teórica exhaustiva que abarca todos los conocimientos relacionados con este tema y que son necesarios tener en cuenta de cara a la realización de esta investigación. Este marco teórico se encuentra dividido en tres apartados que, a su vez, se componen de varios subapartados. En primer lugar, tratamos el tema de la transferencia del aprendizaje, hablando de su funcionamiento, importancia y maneras de mejorarla. En segundo lugar, tratamos el tema de las ayudas educativas, donde hablamos acerca de la regulación, donde se profundiza en el concepto de la motivación, su importancia y relevancia en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y donde, además, hablamos acerca de las ayudas motivacionales, de los distintos tipos, frías y cálidas y su puesta en práctica. En el tercer y último apartado nos enfocamos en explorar el ámbito de la lectura, detallando la

importancia de los cuentos en el ámbito de la educación infantil, el rol del docente en el proceso de lectura y también la estructura y análisis de las obras.

A continuación, procedemos a plantear el estudio de caso. Dentro de la metodología se detalla la muestra, las medidas, el procedimiento llevado a cabo para el análisis de la investigación y, además, la fiabilidad. Posteriormente se presentan los resultados obtenidos, dividiéndolos en: (1) resultados descriptivos tanto de la primera como de la segunda lectura y (2) resultados descriptivos comparativos de ambas. Por último, nos encontramos con un apartado de discusión donde se retoma el objetivo de trabajo y se reflexiona en torno a su posible logro, teniendo en cuenta los estudios precedentes.

Las conclusiones, limitaciones e implicaciones educativas, cierran el trabajo. Como últimos apartados, se incluyen las Referencias Bibliográficas utilizadas durante la creación del trabajo y los Anexos, con archivos que complementan y amplían la información presentada.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El **objetivo general** que persigue este trabajo es:

- Investigar hasta qué punto, un profesor sin experiencia, desde la instrucción y formación previa, es capaz de desplegar todas las ayudas educativas (frías y cálidas; véase, De Sixte, 2018) contenidas en el diseño de una lectura colectiva con sus alumnos de educación infantil.

Este objetivo a su vez se encuentra dividido en otros más **específicos** que son:

- Lograr atender los objetivos de cada episodio de la lectura colectiva desde el punto de vista regulatorio, tanto a nivel cognitivo – plantear metas, supervisarlas y evaluarlas – como a nivel motivacional – crear un compromiso fuerte con esa meta, mantenerlo y protegerlo respecto de otras alternativas y cerrarlo facilitando explicaciones adaptativas de los logros y fracasos que se hayan podido experimentar durante la lectura, para poder anticipar los siguientes objetivos (De Sixte, 2018).
- Analizar el número y tipo de ayudas frías y cálidas que se despliegan en cada episodio teniendo en cuenta los objetivos de los mismos.

- Aprender a analizar el discurso para plantear cambios y mejoras entre diferentes sesiones de lectura colectiva.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado expondremos todos los aspectos teóricos relevantes a la temática tratada, con el objetivo de establecer un adecuado estado de la cuestión en torno al objetivo que nos ocupa. El marco teórico se divide en tres apartados. En el primero de ellos hablaremos acerca de la transferencia del aprendizaje, para así entender la dificultad que tiene la transferencia de los conocimientos que veremos a continuación ya que, cuanto más complejos son los aprendizajes, más difícil es la transferencia de estos a la práctica posteriormente. En el segundo apartado nos centraremos en las ayudas educativas, donde hablaremos acerca de la regulación, las ayudas frías y cálidas y, la motivación y los diferentes momentos del proceso de motivación para poder entender las implicaciones de ofrecer ayudas motivacionales cálidas precisas. En el tercero y último apartado hablaremos acerca de la lectura de los textos narrativos, su importancia y complejidad a nivel estratégico, el rol del docente en todo el proceso y la estructura de los cuentos y la manera de analizarlos.

3.1. LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE

Como acabamos de decir y como veremos más adelante, la transferencia de los aprendizajes es compleja y lo es aún más cuanto más complejos son aquellos aprendizajes y conocimientos que se pretende transferir a la práctica (Bransford, et al., 2000; Voss, 1987). En este apartado trataremos de responder a la cuestión de ¿qué es la transferencia del aprendizaje?, explicando su funcionamiento, factores que la influyen y, por último, exponiendo algunas de las estrategias que permiten mejorar esta transferencia.

3.1.1. DEFINICIÓN E IMPORTANCIA DE LA TRANSFERENCIA

La transferencia puede definirse como la habilidad de aplicar en diferentes contextos los aprendizajes adquiridos en un contexto concreto (Byrnes, 1996). Según Voss (1987) la transferencia es un proceso cognitivo esencial en el ámbito educativo y es por ello que es importante entender cómo podemos conseguir que este proceso se lleve a cabo de manera eficaz. Muchas veces los problemas para poner en práctica distintos aprendizajes no se debe a la falta de dominio en el ámbito, como muchas veces tiende a

pensarse, sino que se debe a dificultades para transferir esos conocimientos a otros contextos, situaciones o problemas (Bransford, et al., 2000).

Solo se puede afirmar que se ha comprendido un contenido cuando se es capaz de aplicar ese mismo contenido o habilidad a distintas tareas y contextos. Para conseguir esto la enseñanza debe basarse en la realización de actividades que lo promuevan (Schönborn y Bögeholz, 2009). A continuación, hablaremos más en detalle del funcionamiento de la transferencia y qué hacer para conseguir mejorarla.

3.1.2. ¿CÓMO FUNCIONA LA TRANSFERENCIA?

Cómo podemos ver en obras de Ericsson, como “The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance”, se habla sobre la práctica deliberada: un enfoque intencional y planificado de entrenamiento que busca mejorar el rendimiento en una habilidad concreta. Según Ericsson, aprender es algo muy complejo que requiere de práctica deliberada e implica esforzarse conscientemente, establecer metas claras, recibir retroalimentación constante y practicar de manera intensiva y enfocada durante un período prolongado de tiempo (Ericsson, et al., 1993). Luego, ¿cómo se puede esperar que los alumnos sepan utilizar las ayudas educativas que se aprenden en el grado si no hay un mínimo de supervisión durante su práctica real que facilite la transferencia de los aprendizajes adquiridos? Por esto expondremos las ideas esenciales de la transferencia.

Autores como Thorndike (1901) y Bloom (2007) han estudiado los factores que influyen la transferencia.

Thorndike (1901; c.f. Gómez, et al., 2012) formula la “ley de los elementos idénticos” según la cual la transferencia está influenciada por 3 factores diferentes. El primero es la mayor o menor similitud entre la situación de aprendizaje y la nueva situación; cuanto mayor sea el parecido, más fácil será la transmisión. El segundo es la actitud del aprendiz hacia la aplicación de los conocimientos; cuanto más activo y consciente sea, mejor. El último factor es la disponibilidad de aprendizajes no solo conceptuales, sino también estratégicos; aprendizajes que permitan activar los conocimientos apropiados en cada situación.

Este estudio de caso se encuentra influenciado por estos mismos factores. Es por esto que, para conseguir que la transferencia de los aprendizajes sea la mejor posible,

trataremos de que la actitud a la hora de aplicar los conocimientos sea lo más consciente y activa posible, además, de contar con aprendizajes, no solamente teóricos, sino también aquellos que permitan adaptarnos a distintas situaciones, dependiendo de lo que se pida en cada momento. De todas formas, es difícil conseguir que la situación de aprendizaje y la situación en la que se utilizarán los conocimientos sea la misma, ya que el primer contexto será teórico y el segundo será práctico y en un aula de infantil. Es por esto que la transmisión no será sencilla.

Bloom (2007) ha postulado que la transferencia se ve afectada por otros tres factores. El primero es el contexto, que depende de si este es conocido o desconocido para el individuo. El segundo es el nivel de cognición, la comprensión de la situación y la capacidad de adaptación de las ideas y conocimientos. El último es la sustancia de la transferencia, o sea, el tipo de transferencia que es necesario realizar, desde simplemente aplicar lo sabido, hasta utilizar la creatividad para transformar los conocimientos.

Una vez hemos visto las distintas maneras en las que la transferencia se ve influida, ahora veremos cómo, teniendo esto en cuenta, podemos mejorarla.

3.1.3. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA TRANSFERENCIA

Partiendo de lo que hemos visto, ¿qué podemos hacer para mejorar la transferencia de los aprendizajes? A continuación, vamos a exponer algunas de las medidas que permiten mejorar esta transferencia.

Para mejorar la transferencia hay que conseguir comprender los contenidos, o sea, lograr entender como estos pueden utilizarse y aplicarse. Para conseguirlo, los estudiantes deben de ser conscientes de lo que hacen en cada momento y por qué, de manera que eso mismo no solo lo aprendan en base a un contexto, sino que puedan extrapolarlo a otros.

Los métodos de enseñanza tradicional como las clases magistrales no permiten el desarrollo de aprendizajes significativos que, posteriormente, posibiliten una transferencia sencilla hacia otros contextos. Es por eso que es necesario utilizar también otro tipo de metodologías como el trabajo colaborativo, que fomenta el desarrollo de habilidades sociocognitivas y de razonamiento (Zoller et al., 1995).

Es necesario que los estudiantes tengan experiencias en las que aprendan a resolver problemas y afrontar tareas con los conocimientos y aprendizajes obtenidos. De

esta manera desarrollan habilidades que les permiten reconocer las similitudes entre los distintos contextos y detectar qué conocimientos son los que tienen que utilizar en cada situación. Para esto, pueden diseñarse actividades que conecten aquello aprendido en el aula con lo aprendido fuera de ella y en otros contextos distintos (Portolés y López, 2008).

3.2. LAS AYUDAS EDUCATIVAS

Uno de los requisitos para salvar los problemas de la transferencia es ser conscientes de cuándo damos una ayuda educativa. Estas ayudas son explícitas, y se alejan de la intuición (Pozo, 2008). Esto significa que solo se pueden dar de manera consciente y deliberada. A continuación, hablaremos acerca de la regulación, donde veremos la importancia de utilizar un proceso de consciente y supervisado, optando por decisiones deliberativas, dejando a un lado la intuición (Kahneman, 2013).

3.2.1. LA REGULACIÓN

Daniel Kahneman (2013), en su libro “Pensar rápido, pensar despacio” habla acerca de los procesos del pensamiento y la toma de decisiones. Kahneman explica que, a la hora de tomar decisiones, existen dos sistemas principales en el cerebro humano: el sistema 1 y el sistema 2. El sistema 1 opera de manera automática, rápida, inconsciente y sin ningún tipo de esfuerzo. El sistema 2 funciona de manera manual, lenta, consciente y con esfuerzo. El 1 está más asociado a la emoción y el 2 a la razón. El sistema 1 se utiliza para tareas simples que realizamos todos los días y están automatizadas. Sin embargo, con el sistema 2 se realizan tareas más complejas que necesitan de una reflexión y esfuerzo mayor. El problema es que la mente se equivoca constantemente y utiliza el sistema 1 en situaciones en las que debería de utilizar el 2 y utilizar el sistema 2 cuando debería utilizar el 1. Es decir, piensa rápido cuando debería pensar despacio y piensa despacio cuando convendría pensar rápido. Es por ello que, debemos de intentar no caer en estos errores y, para tareas complejas, como las implicadas en la educación y de un modo más específico aprender a dar ayudas motivacionales a un grupo de alumnos, evitar utilizar la intuición y optar por el sistema 2, ya que la probabilidad y el coste de cometer errores es muy elevado si no se toman las decisiones con calma, de manera consciente y deliberada (Kahneman, 2013).

3.2.2. LA MOTIVACIÓN

Ahora que conocemos la importancia de tomar decisiones conscientes cuando de educación se trata, dejando a un lado la intuición en tareas tan complejas como las que veremos a continuación, es momento de hablar sobre motivación. En este apartado trataremos de entender qué es y por qué es importante en el ámbito educativo.

3.2.2.1. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

Comenzaremos por lo más básico: entendiendo el concepto, respondiendo a la pregunta “¿qué es la motivación?”. A continuación, veremos algunos autores, como Bandura (1997) o Ryan y Deci (2017), que han estudiado este tema y dado sus propias definiciones de este concepto.

Albert Bandura, psicólogo canadiense, crea la teoría de la autoeficacia. En su obra Bandura define la motivación como “los procesos que dirigen la energía y la conducta de las personas hacia el logro de objetivos y metas”. Bandura expone que la motivación “no es solo un impulso interno o un estado emocional”, sino que está atada e influenciada por las interacciones entre las características personales, el ambiente y las expectativas personales hacia uno mismo. En su teoría, defiende que la motivación se basa en la autoeficacia, ya que las personas siempre tienden a tener una mayor motivación hacia aquellas tareas para las que sienten que tienen las habilidades necesarias para tener éxito. Una persona con baja autoeficacia no es capaz de perseverar ni alcanzar sus objetivos, sino que abandona y se rinde. Además, otro de los factores que afecta a la motivación es la valoración del trabajo por parte de los demás, ya que la retroalimentación positiva lleva a que el individuo trabaje más duro, al sentir que su trabajo valorado es (Bandura et al., 1997).

Los autores Ryan y Deci (2017) también han realizado diferentes investigaciones con el objetivo de estudiar la motivación humana. Con la teoría de la autodeterminación, definen la motivación como “el impulso que conduce a la conducta, para satisfacer necesidades psicológicas básicas, como la competencia, la autonomía y la relación social”. Según esta teoría y punto de vista, los niños, de manera natural y siempre que se les den las oportunidades necesarias, están motivados a desarrollarse y a aprender. Como también veremos más adelante a la hora de hablar acerca de las variables motivacionales, Ryan y Deci (2000) sostienen que la motivación se encuentra dividida en: motivación

intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca es la que se encuentra en la realización de una actividad en sí misma, la extrínseca se encuentra en algo externo que conseguimos a partir de la realización de esa actividad.

Además de autores como Bandura o Ryan y Deci, podemos encontrar otros muchos como Atkinson (1957), Pintrich y Schunk (2002) o Dörnyei y Ushioda (2001) que también han estudiado la motivación y tienen sus propias definiciones de dicho concepto.

El psicólogo estadounidense John William Atkinson (1957) fue uno de los primeros en estudiar la motivación. En su obra, define la motivación como “la activación, dirección y persistencia de la conducta” y defiende que la motivación está conectada a la “búsqueda de la excelencia y la evitación del fracaso”. La motivación es aquello que impulsa a las personas a mejorar con el objetivo de superar desafíos y completar objetivos, evitando así el fracaso.

El autor Paul Pintrich define la motivación como “el proceso que dirige la energía y el esfuerzo hacia la consecución de metas de aprendizaje” y, dirigido al ámbito educativo, como “un conjunto de procesos cognitivos, emocionales y conductuales que influyen en la forma en que los estudiantes se involucran en el aprendizaje” (Pintrich y Schunk, 2002).

Por último, los autores Dörnyei y Ushioda (2001) definen la motivación como un “constructo psicológico complejo” que empuja al individuo a realizar esfuerzos y tomar decisiones con el objetivo de lograr sus metas. Además, exponen que la motivación no es una característica que sea innata, sino que se ve influenciada por factores tanto internos como externos. Se habla de la motivación con una perspectiva de tres niveles distintos: el nivel global, el situacional y el temporal.

Como podemos ver, la motivación es un concepto estudiado por muchos autores. Existen diversas teorías y enfoques al respecto. Pero ¿es importante la motivación para el proceso de aprendizaje? En el siguiente apartado veremos lo que defienden algunos autores como Ryan y Deci (2013).

3.2.2.2. IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Una vez hemos dejado claro el concepto de “motivación”, vamos a tratar de entender su importancia dentro del contexto educativo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más concretamente dentro de ámbito de la educación infantil. A continuación, veremos algunos de los autores que han estudiado la importancia de la motivación en este contexto, como, por ejemplo: Ryan y Deci (2013) y Covington (1998).

Los autores Ryan y Deci (2013) defienden la motivación como el factor más importante y decisivo para el aprendizaje y desarrollo infantil. En su obra demuestran que los niños que están más motivados a aprender tienden siempre a participar en las actividades de forma activa y a comunicarse con sus compañeros, además de tener una actitud positiva hacia la escuela y el aprendizaje de manera general, lo que acaba llevando a que consigan adquirir nuevas habilidades y conocimientos que, de otra manera, no se conseguirían. Por el contrario, aquellos alumnos que no tienen esta motivación se verán más pasivos y no conseguirán desarrollarse de igual manera.

Martin Covington (1998) defiende también la importancia de la motivación en el ámbito educativo. En su obra explica la manera en la que las creencias personales de los estudiantes afectan directamente a su motivación y como, esta falta de motivación afecta al rendimiento y al estado emocional y psicológico. Es por esto que defiende la motivación como uno de los factores más importantes para un buen proceso de aprendizaje en el ámbito educativo. Investigando la motivación intrínseca y extrínseca, afirma que la motivación influye siempre en la disposición de los alumnos hacia la educación y que, una buena motivación lleva a niños a participar de manera más activa, a no rendirse ante desafíos y a lograr sus metas. Además, los niños motivados intrínsecamente acaban siendo aprendices autónomos, que buscan aprender sin nadie que les fuerce a ello.

Los autores Edward Deci y Flaste (1996), demuestran en su obra que la motivación es una de las bases más importantes para el desarrollo y, además, esencial en el ámbito de la educación infantil. La motivación es lo que aporta a los niños la energía necesaria para participar e interesarse de manera activa en el proceso de aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades. Según Deci, cuando los niños experimentan la motivación intrínseca se implican hacia una actividad de manera natural, sintiéndose

atraídos hacia ella y percibiéndola como algo importante para ellos. Gracias a la motivación los alumnos están más dispuestos a experimentar, explorar y esforzarse en aprender y superarse. Todo esto beneficia el proceso de aprendizaje, ya que los aprendizajes son integrales, profundos y más duraderos en el tiempo.

Otro de los autores que defiende la motivación como una de las bases fundamentales en el aprendizaje es Johnmarshall Reeve (2004). Argumenta que la motivación desempeña un papel fundamental en el aprendizaje por todos sus efectos positivos. La motivación intrínseca consigue aumentar el interés de los alumnos hacia una actividad, fomentando una mayor participación y compromiso por ella, por lo que muestran más curiosidad, disposición y esfuerzo. Por otro lado, la motivación extrínseca, permite también estimular a los alumnos, proporcionando un impulso adicional. Una buena motivación siempre estimula a los alumnos y mejora la concentración, esfuerzo y disfrute, lo que lleva a una mejora del proceso de aprendizaje y resultados finales.

Como podemos ver, hay muchos autores que defienden la importancia de la motivación en el ámbito de la educación por todas las influencias positivas que puede tener en los alumnos, en su disposición en el aula, hacia las actividades y en los resultados y rendimiento. Una vez hemos visto la importancia de la motivación, es momento de ver las distintas ayudas motivacionales que existen y como se ponen en práctica en el aula para conseguir todos estos efectos positivos en nuestros alumnos.

3.2.3. LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Conseguir motivar a los alumnos en el aula es muy importante por todo lo ya visto anteriormente y es fundamental conseguirlo para así mejorar su disposición, aprendizajes y rendimiento. A continuación, hablaremos acerca del proceso que hay que llevar a cabo en el aula para conseguir motivar de forma correcta y eficaz, las ayudas y los distintos tipos que podemos encontrar y, por último, las distintas variables motivacionales que hay que tener en cuenta. Parte de la información presentada en este apartado está basada en el trabajo de Raquel De Sixte, concretamente en la revisión de los capítulos “Motivación y aprendizaje en el aula” y “Procesos interactivos en el aula” (De Sixte, 2018).

3.2.3.1. MOMENTOS EN EL PROCESO DE MOTIVACIÓN

La motivación puede verse como un proceso en el que el individuo pasa por tres momentos clave: el momento pre-decisional, el post-decisional y el post-acción. Cada uno de ellos tiene sus objetivos y proceso diferente ante la consecución de una meta determinada.

Ante una nueva meta, lo primero es decidir si se quiere y se puede conseguir cumplirla, durante el “momento pre-decisional”, posteriormente, una vez se ha decidido que sí, el objetivo es proteger esa meta, supervisando que todavía se quiere y se puede completar, durante el “momento post-decisional”. Por último, cuando se alcanza la meta o bien se considera que no es posible cumplirla, se pasa al último momento, “post-acción”, el objetivo es evaluar el logro o el fracaso.

1. Momento pre-decisional o planificación

Este momento gira en torno a la elección de la meta. Los dos factores que determinan la elección de la meta son: la deseabilidad y la viabilidad de logro. Oettingen, Schrage, y Gollwitzer (2016) definen estos conceptos:

La **deseabilidad** es el atractivo que se percibe de las consecuencias que se esperan, ya sea a corto o largo plazo, de alcanzar un futuro deseado, como completar una meta. Esto es, lo que nos atrae de realizar una tarea o completar una meta. Si desea realizarla.

La **viabilidad** está relacionada a las expectativas que se tienen en cuanto a la capacidad de lograr alcanzar ese futuro deseado. Esto es, si el individuo cree o no que es capaz de realizar esa tarea o completar esa meta de la manera deseada. Si lo ve viable.

Desde el punto de vista motivacional, lo que se pretende en este momento es conseguir un equilibrio entre deseabilidad y viabilidad, para así conseguir que la fuerza del compromiso hacia la meta propuesta sea suficiente para realizar el esfuerzo que supone lograrla y perseguirla. Sin embargo, si hay un desequilibrio, el compromiso será débil y esto resultará en complicaciones a la hora de proteger la meta en el momento post-decisional. Es por esto que, como se explicará más adelante, hay que utilizar las ayudas necesarias para lograr estos objetivos y así facilitar que el individuo logre la meta.

2. Momento post-decisional o realización

Este momento gira en torno a la protección de la meta, haciendo todo lo posible para conseguir que esta se logre. Debemos conseguir evitar que la meta se abandone o se cambie por otra. Para ello van a ser necesarias estrategias volitivas (de voluntad), que protejan la base motivacional de la viabilidad y deseabilidad de logro (Oettingen, et al., 2016). Son dos:

El **control motivacional** permite reforzar el atractivo de la meta escogida para evitar así los riesgos de abandono. Esto es, recordar lo positivo de la meta escogida para protegerla.

El **control emocional** permite poner todas aquellas emociones que surjan durante la tarea al servicio del mantenimiento y protección de la meta escogida. Esto es, promover los estados emocionales positivos que protejan la meta y inhibir los estados emocionales que supongan un problema.

Más adelante podremos ver como cumplir el objetivo de este momento y proteger la meta gracias a las ayudas motivacionales.

3. Momento post-acción o evaluación

Este es el último momento del proceso. Comienza con un resultado, ya sea el logro o el fracaso de la meta, lo que lleva a una evaluación. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, se activa el **pensamiento causal o atribucional** (Weiner, 2011). Son necesarios los **procesos autorreflexivos** para preguntarnos “¿he conseguido mi meta?” y los **atribucionales** para preguntarnos “¿Por qué?”. Las conclusiones que se saquen a partir de esta evaluación condicionarán en gran parte las futuras tareas. Si se activa el pensamiento causal para buscar el porqué del logro o fracaso en la tarea, aumenta la probabilidad de éxito en futuras acciones (Zimmerman, 2011).

Desde el punto de vista motivacional debemos facilitar que los alumnos consigan llevar a cabo una evaluación adaptativa del resultado obtenido, centrándose así en las reacciones emocionales de satisfacción o insatisfacción, debido a la gran posibilidad de que influya en el futuro. Además, si se activa el pensamiento causal, es importante conseguir una atribución adaptativa del éxito o fracaso. Hay que fomentar que el alumno desarrolle expectativas positivas que permitan afrontar nuevas tareas. Esto es, atribuir el

fracaso a causas externas como la dificultad o la suerte y el logro a causas internas como el esfuerzo realizado o la habilidad.

3.2.3.2. TIPOS DE AYUDAS EDUCATIVAS (FRÍAS Y CÁLIDAS) EN CADA EPISODIO

Una vez hemos hablado acerca de cada uno de los momentos en el proceso motivacional, pasaremos a tratar el tema de los distintos tipos de ayudas motivacionales, explicando la diferencia entre ayudas motivacionales frías y ayudas motivacionales cálidas para, más tarde, diferenciar cada uno de los tipos de ayudas tanto frías como cálidas que se utilizan en cada uno de los momentos del proceso.

Las **ayudas frías** son aquellas que ayudan a los alumnos a nivel cognitivo, es decir, relacionadas con el conocimiento. Las ayudas frías favorecen y facilitan la comprensión de la meta y la tarea en cuestión.

Las **ayudas cálidas** son aquellas que ayudan a los alumnos a nivel motivacional, es decir, crean y mantienen el interés hacia ese conocimiento. Las ayudas cálidas favorecen los estados emocionales positivos que aumentan o protegen la atracción hacia la tarea y meta en cuestión.

1. Ayudas frías y cálidas en el momento pre-decisional

En el primer momento se utilizan tanto ayudas frías como cálidas para cumplir los distintos objetivos que se persiguen.

1.1. Ayudas frías

Con las ayudas frías se trata de conseguir 2 objetivos: la activación de los conocimientos previos y el planteamiento de la meta. Para conseguir estos objetivos hay distintas ayudas frías que pueden utilizarse:

- La recapitulación: con la que se vuelven a explicar ideas importantes de manera resumida.
- La indagación: con la que se hacen preguntas para indagar en conocimientos previos u otros.
- La identificación de la tarea: con la que se explica la tarea a realizar de manera que los alumnos la comprendan.

- El planteamiento de la meta: con el que se explica en que consiste la meta que se pretende lograr.
- El índice: con la que se hace una lista de ideas.

1.2. Ayudas cálidas

Con las ayudas cálidas se trata de conseguir 2 objetivos: conseguir viabilidad y deseabilidad de logro y, gracias a ello, conseguir compromiso hacia la meta. Para conseguir estos objetivos, se pueden utilizar distintos tipos de ayudas:

- Ayudas de deseabilidad: para fomentar que los alumnos quien continuar y completar la meta, evitando su abandono.
- Ayudas de viabilidad: para fomentar que los alumnos perciban la meta como algo que son capaces de lograr, evitando así su abandono.
- Ayudas de maestría: ayudas que fomentan que los alumnos adopten una orientación de meta de maestría-aproximación, ya que, como vimos anteriormente, es beneficioso para el aprendizaje y desarrollo.

2. Ayudas frías y cálidas en el momento post-decisional

En el segundo momento se utilizan tanto ayudas frías como cálidas para cumplir los distintos objetivos que se persiguen.

2.1. Ayudas frías

Con las ayudas frías se trata de conseguir 2 objetivos: el desarrollo de nuevos conocimientos (significativos) y la supervisión del logro de la meta. Para conseguir estos objetivos hay distintas ayudas frías que pueden utilizarse:

- Volver a la meta: con la que se vuelve a mencionar la meta para mantenerla presente.
- Volver al índice: con la que se vuelve al índice de ideas para seguir un orden.
- Indagar: con la que se hacen preguntas para indagar en los conocimientos de los alumnos.
- Poner ejemplos: con la que se ponen ejemplos para explicar un determinado contenido de manera más sencilla.
- Pedir ejemplos: con la que se piden ejemplos para que los alumnos hablen sobre sus experiencias vividas relacionadas con un contenido que se está tratando.

- Repetir ideas: con la que se repiten ideas importantes para dejarlas claras o recordarlas.
- Decir lo mismo con otras palabras: con la que se reformulan explicaciones, para dejarlas claras o darles importancia.
- Evocar: con la que se recuerda algo ya conocido o aprendido anteriormente.
- Recapitular: con la que se vuelven a explicar ideas importantes de manera resumida.
- Reformular: con la que se expresa una idea de manera diferente para dejar claro algo que no se entendía.
- Ampliar: con la que se aumentan los conocimientos o la información sobre un tema o una idea concreta.

2.2. Ayudas cálidas

Con las ayudas cálidas se trata de conseguir 2 objetivos: el control motivacional de la deseabilidad y viabilidad de logro y el mantenimiento y protección de la meta. Para conseguir estos objetivos hay distintas ayudas cálidas que pueden utilizarse:

- El control motivacional: con el que se pretende mantener motivados a los alumnos, protegiendo la deseabilidad de los alumnos.
- El control emocional: con el que se pretende proteger la meta, reconduciendo los estados emocionales, fomentando los positivos e inhibiendo los negativos.

3. Ayudas frías y cálidas en el momento post-acción

En el tercer momento se utilizan tanto ayudas frías como cálidas para cumplir los distintos objetivos que se persiguen.

3.1. Ayudas frías

Con las ayudas frías se trata de conseguir 2 objetivos: evaluar lo realizado en la tarea y anticipar la meta de la próxima tarea. Para conseguir estos objetivos hay distintas ayudas frías que pueden utilizarse:

- Señalar el fin de la tarea: con la que se da por finalizada la tarea para proceder a la evaluación.
- Recordar la meta: con la que se vuelve a hablar sobre la meta, para recordar lo que se ha hecho a lo largo de la tarea.

- Recordar lo que hemos hecho para lograrla: con la que recordamos concretamente lo que hemos hecho para lograr la meta.
- Anticipar la próxima meta: con la que hablamos acerca de la próxima tarea que se realizará y la meta que se perseguirá.

3.2. Ayudas cálidas

Con las ayudas cálidas se trata de conseguir 2 objetivos: el control atribucional y conseguir deseabilidad y viabilidad hacia la próxima meta. Para conseguir estos objetivos hay distintas ayudas cálidas que pueden utilizarse:

- La atribución del lograr la meta al esfuerzo realizado: con la que se responde a la pregunta de “¿por qué he cumplido la meta?” atribuyendo su cumplimiento al esfuerzo realizado.
- El generar expectativas positivas hacia la próxima actividad que realizaremos: con la que se trata de fomentar los sentimientos positivos hacia la próxima actividad, fomentando que salga de la manera que se espera.
- Ayudas de deseabilidad y viabilidad respecto a la próxima meta: con las que se aumenta la deseabilidad y viabilidad de logro hacia la próxima meta, consiguiendo que los alumnos la vean como algo que quieren y pueden hacer.

3.2.3.3. LAS VARIABLES MOTIVACIONALES

Las variables motivacionales son distintos factores que afectan a la motivación de los niños y, por tanto, influyen en el interés, compromiso y esfuerzo de estos. Es por ello que hay que conocerlos.

1. El interés

Existen dos tipos de interés: el individual y el situacional.

El **interés individual**, también conocido como personal es una cualidad arraigada a cada individuo y tiende a ser estable. Está caracterizado por tener una gran conexión con un área concreta y la intención de mantener una implicación con él en el tiempo. Para el interés individual no es necesario ningún tipo de estímulo para activarse o mantenerse. Cuando se realizan tareas a partir de este interés, las emociones generadas son positivas.

El **interés situacional** es el que surge y se mantiene gracias a un contexto específico, como pueden ser las ayudas motivacionales en el aula. Así mismo, encontramos dos tipos de interés situacional:

- El desencadenado o activado es breve e intenso. Aparece debido al apoyo del contexto.
- El sostenido conlleva una mayor persistencia e implicación. Este es fundamental en el aula, para conseguir sentimientos positivos en los alumnos parecidos a los del interés personal.

2. La motivación intrínseca y extrínseca

En la obra “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”, Ryan y Deci (2000) exponen la teoría de la autodeterminación, que distingue entre distintos tipos de motivación dependiendo de lo que motiva las acciones.

La **motivación intrínseca** nos lleva a actuar por la propia actividad en sí misma y los sentimientos positivos inherentes que esta nos brinda. Llevamos a cabo tareas o actividades por el simple hecho de hacerlas, porque nos agrada. Este tipo de motivación está relacionada con rendimientos altos y buenos resultados académicos. El disfrute es mucho más probable y lleva a comprometerse con la actividad en cuestión. Si la motivación es intrínseca es persistente a lo largo del tiempo.

La **motivación extrínseca** es la que nos lleva a actuar con el objetivo de obtener algo externo a la actividad en sí misma. La actividad que realizamos no es lo que nos motiva, sino lo que conseguimos gracias a ella. La actividad se convierte en un simple medio para lograr lo que realmente queremos. Este tipo de motivación es buena a corto plazo, pero pierde eficacia a lo largo del tiempo. Está relacionada con resultados menos positivos.

Hay muchas maneras de favorecer la aparición de un estado de motivación intrínseca. Por ejemplo, prestando atención a las necesidades básicas de afinidad, autonomía y competencia. Dándole a la tarea un valor subjetivo de importancia, accesibilidad, novedad, utilidad y curiosidad. También formulando desafíos personales, como el desafío óptimo, de capacidad y competencia.

3. Orientación de meta

Según la teoría de las metas de logro, existen dos orientaciones relacionadas con la participación de los individuos en aquellas actividades que permiten el logro de una meta. La orientación hacia la **maestría** y la orientación hacia la **ejecución**. La primera está dirigida hacia el desarrollo de una competencia y el individuo se compara consigo mismo, tratando de mejorar. En la segunda se centra en la demostración de una competencia y el individuo se compara con el resto.

Dentro de cada una de estas orientaciones, hay una diferencia entre **aproximación** y **evitación**:

- Dentro de la orientación hacia la ejecución, en la aproximación lo que busca el individuo es demostrar su capacidad a los demás. En la evitación lo que se busca es evitar parecer incompetente.
- Dentro de la orientación hacia la maestría, en la aproximación se busca demostrarse a sí mismo que se es capaz de mejorar una capacidad. En la evitación lo que se está buscando es evitar perder capacidades debido al miedo de no ser capaz de cumplir con las expectativas que uno tiene hacia sí mismo.

Hay muchas evidencias de que adoptar una orientación de meta de maestría-aproximación es beneficioso para el aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, la orientación de ejecución-aproximación no es recomendable, debido a que los resultados que se obtienen no son siempre positivos. Por otro lado, la evitación es siempre negativa. Por esto, es recomendable buscar la maestría por encima de la ejecución y siempre por aproximación, nunca por evitación.

4. Creencias personales

Boekaerts, en su obra “Motivation and self-regulation” defiende que muchos de los factores intrapersonales relacionados con la motivación están atados a la percepción que el individuo tiene sobre distintos aspectos de sí mismo (Boekaerts, 2010).

En la obra “Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance”, Zimmerman (2011) expone que cada vez que estamos por realizar una actividad nueva, recurrimos a las “**creencias de competencia**”, aquellas creencias que tenemos acerca de nuestras capacidades para afrontar esa actividad en concreto. Además,

también es común fijarnos en nuestra **auto-eficacia personal**: las capacidades que tenemos para poner en práctica esas competencias de las que estábamos hablando anteriormente (Boekaerts, 2010). También nos encontramos con las “**creencias de control**”, relacionadas con la posibilidad de regular la conducta por iniciativa personal. Y podemos desarrollar “**creencias de éxito o logro**” si creemos que vamos a ser capaces de completar una tarea.

Todas estas creencias influyen y determinan nuestro desempeño en una actividad, el esfuerzo y persistencia e incluso la manera en la que se afronta el fracaso.

3.3. LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS

Una vez hemos acabado de hablar de la transferencia del aprendizaje, la motivación y las ayudas motivacionales es momento de hablar sobre la lectura de textos narrativos, enfocándonos en el ámbito de la educación infantil. Primero dejaremos clara la importancia de la lectura de cuentos en el ámbito de la educación infantil, después trataremos el tema del rol del docente en las actividades de lectura y, por último, el análisis de textos narrativos.

3.1.1. LA IMPORTANCIA DE LOS CUENTOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Los cuentos son uno de los elementos que fácilmente podemos encontrar en un aula de infantil, pero, muchas veces no se les da el tiempo que se merecen dada la importancia que tienen en el ámbito de la educación infantil. A continuación, veremos algunos de los autores que defienden la importancia de la lectura de cuentos en infantil y los puntos positivos que tiene para el desarrollo de los niños.

La lectura de cuentos en la etapa de infantil es crucial para el desarrollo de diferentes aspectos. Hay muchos autores que demuestran el impacto positivo que tiene la lectura en el desarrollo de habilidades cognitivas. Según las investigaciones de Monique Sénéchal y LeFevre, expuestas en la obra “Parental involvement in the development of children’s reading skill”, la lectura en voz alta de cuentos en la infancia permite desarrollar tanto vocabulario como habilidades de comprensión y, además, conciencia fonológica. En la obra “To read or not to read” de los autores Suzanne Mol y Ariadna Bus, se demuestra que la lectura de cuentos en las primeras etapas del desarrollo, permiten

desarrollar también la memoria, atención, concentración y también la habilidad para resolver problemas (Mol y Bus, 2011; Sénéchal y LeFevre, 2002).

Gracias a los cuentos, los niños desarrollarán también sus habilidades lingüísticas. Uno de los autores que lo respalda es Vygotsky. Su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo demuestra que los niños aprenden gracias a la interacción con adultos y compañeros con mayor competencia. Por lo tanto, el tiempo de diálogo, discusión y reflexión que se lleva a cabo antes y después de las lecturas de cuento en educación infantil, permitirán que los alumnos compartan ideas y conocimientos, facilitando el desarrollo de habilidades comunicativas, habilidades de comprensión y, además, mejoren su vocabulario con nuevas palabras. Otro autor que también respalda esta afirmación es Grover Whitehurst, con su obra “Child development and emergent literacy”, en la que se proporcionan evidencias que demuestran este desarrollo. Whitehurst y Lonigan afirman que la lectura fomenta la adquisición de vocabulario, el desarrollo de conciencia fonológica y la comprensión de las estructuras gramaticales de las oraciones. Además, argumentan que estas lecturas tienen un gran impacto en los alumnos, motivándolos a la lectura, impulsando así su desarrollo a largo plazo y mejorando las probabilidades de éxito en la lectura una vez crezcan (Vygotsky y Cole, 1978; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Gracias a las lecturas en el aula también pueden desarrollarse las habilidades emocionales y sociales de los alumnos. En la obra “Joint book reading makes for success in learning to read”, Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini muestran cómo los cuentos fomentan el desarrollo de la comprensión emocional, la empatía y, en general, el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos. Esto es debido a que, gracias a estas historias, los niños están expuestos a distintas situaciones, personajes y emociones que fomentan el desarrollo de la Teoría de la Mente, dándoles a los niños la capacidad de entender los sentimientos y estados mentales de otras personas (o personajes ficticios). Además, al ver como los personajes manejan estas distintas situaciones, desarrollan también habilidades sociales (Bus et al., 1995).

Muchos autores defienden la importancia de leer cuentos en clase todos los días, debido a los grandes beneficios que esto aporta a los alumnos y, también, por todos los problemas que pueden surgir al no hacerlo. Steven Layne, en su obra “Igniting a passion for reading: Successful strategies for building lifetime readers”, explica la importancia de

leer de manera diaria en el aula y crear actitudes positivas hacia la lectura por parte de los alumnos. Afirma que es esencial hacer de la “hora del cuento” una experiencia atractiva y positiva. Si no se lee todos los días los alumnos no crearán un buen hábito de lectura, tendrán una menor exposición a la diversidad literaria y les faltará práctica, llevando así a que no sean capaces de desarrollar buenas habilidades de comprensión y atención. Si el maestro no muestra a los alumnos un buen modelo de lectura, no se convertirán en buenos lectores en el futuro y crecerá en ellos el desinterés y la falta de motivación hacia las obras literarias, haciendo cada vez más complejas las dificultades lectoras y el rechazo hacia este ámbito (Layne, 2009).

Como hemos podido ver, son muchos los autores que defienden la importancia de la lectura de cuentos en el aula, y son muchos los beneficios que esta aporta al desarrollo de los alumnos en el aula. A continuación, hablaremos acerca del rol del maestro a la hora de llevar a cabo la actividad de lectura.

3.1.2. EL ROL DEL PROFESOR DURANTE LA LECTURA EN EL AULA

Llevar a cabo actividades de lectura en el aula no es tan fácil como puede parecer, hay que tener en cuenta distintos factores y ser conocedor de técnicas y estrategias que permitan que la actividad sea efectiva. Ahora veremos distintos factores a tener en cuenta y estrategias que los educadores deben utilizar a la hora de leer cuentos en el aula.

Aidan Chambers, autor británico de cuentos infantiles, es uno de los autores que ha estudiado la importancia del rol del educador en las lecturas de cuentos. En su obra “Tell Me: Children, Reading & Talk” expone distintas técnicas y factores a tener en cuenta a la hora de leer en voz alta a los niños. Aidan resalta la importancia de la entonación. El uso adecuado de esta habilidad permite captar la atención de los niños y transmitir de manera eficaz las emociones de los personajes, ayudando a los alumnos a comprender la historia. El uso y control de las expresiones faciales también es de gran importancia, ya que ayuda a que la historia cobre vida y también facilita a los niños la comprensión de emociones y características de los personajes de manera visual. Otro de las habilidades más importantes que el docente tiene que ser capaz de controlar es la de crear ambientes acogedores que fomenten la concentración y atención hacia la lectura. Crear una buena atmósfera de confianza y respeto aumenta las posibilidades de que los alumnos se sientan seguros a la hora de expresarse y participen de manera activa en la

actividad, lo que también aumenta el disfrute de los niños y la actitud positiva hacia la lectura. Una vez creado un ambiente acogedor, es importante fomentar el diálogo y la interacción en momentos concretos (antes y después de la lectura e incluso durante la misma). Es importante dar feedback a nuestros alumnos, hacer preguntas que guíen la lectura, permitir que los alumnos comenten sus impresiones e ideas, animarlos a comentar sus dudas y a compartir sus experiencias personales. Esto mejora la comprensión de la historia, la conexión emocional hacia el cuento, la actividad en sí misma y la actitud hacia la lectura. Por último, pero no menos importante, hay que tener siempre en cuenta las necesidades, capacidades e intereses individuales de todos nuestros alumnos. Es importante hacer las adaptaciones necesarias y dar apoyo adicional a aquellos que lo necesiten, además de tratar de relacionar las lecturas a sus intereses y motivaciones (Chambers, 1993).

Además de todo lo ya mencionado, es muy importante tener en cuenta también la selección de cuentos que utilicemos en las lecturas. Jim Trelease, en su obra “The new read-aloud handbook”, aborda la importancia de seleccionar los cuentos teniendo en cuenta distintos factores, como: la edad de los receptores, el tema tratado en la historia, la longitud y la complicación. Jim considera esencial hacer una buena selección de los libros, ya que los alumnos a los que nos dirigimos tienen distintos niveles de comprensión y capacidad de atención según su edad; además de que es fundamental conseguir historias que sean relevantes e interesantes, con temas familiares o estimulantes para ellos. En cuanto a la longitud, expone que los cuentos cortos suelen ser más adecuados para los niños más pequeños, aunque no necesariamente tienen que ser siempre así. Además, es bueno mostrar variedad de personajes y diversidad de situaciones e historias que permitan enriquecer la experiencia literaria de los alumnos. Siempre hay que valorar y tener en cuenta al grupo al que nos dirigimos para poder hacer una buena selección de cuentos (Trelease, 1989).

Como podemos ver, el rol del profesor es fundamental para conseguir que las actividades de lectura resulten efectivas para nuestros alumnos. El docente debe esforzarse para motivar y atraer la atención de los niños en todo momento con distintas estrategias y teniendo en cuenta múltiples factores. Además, debe ser capaz de hacer una buena selección de cuentos para esta tarea.

3.1.3. EL ANÁLISIS DE CUENTOS

En este último apartado de “La lectura de texto narrativos”, trataremos el tema del análisis de los cuentos. Como educadores, es importantes saber analizar correctamente los cuentos para ser capaces de diseñar una buena puesta en práctica y conseguir que todo salga tal y como se espera. A continuación, hablaremos sobre los distintos tipos de textos que existen y nos centraremos en el análisis de los narrativos, viendo así la estructura de los cuentos, sus elementos y características. Emilio Sánchez Miguel es uno de los autores que ha estudiado los textos y su estructura, por lo que hacemos uso de la revisión de algunos de sus trabajos como: “Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer” (1999), “Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula” (1992) o “Estructuras textuales y procesos de comprensión” (1990), entre otros, para desarrollar este apartado.

Para ser capaces de analizar y entender las características de un texto, primero es necesario entender lo que es la “macroestructura”. Sánchez la define como: la organización global de un texto, que es lo que establece la estructura y la relación entre las partes. Es lo que da unidad y coherencia, gracias a la relación entre las ideas principales que forman el hilo conductor. Dependiendo de la macroestructura que tenga un texto, pertenecerá a un grupo u otro de “tipos de texto”. Cada tipo de texto tiene su macroestructura característica.

Sánchez, en obras como “Las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura” habla también acerca de las distintas relaciones que puede haber entre las ideas del texto. Una de ellas es la relación causa-efecto o causal, en la que un evento o situación desencadena en un efecto o resultado concreto. Otra es la relación problema-solución, en la que se nos muestra un problema que necesita una resolución y, posteriormente, se nos muestra la manera en la que dicha problemática se aborda y se resuelve. Otra de las relaciones más comunes es la secuencial, en la que las ideas van apareciendo en algún tipo de orden lógico, como, por ejemplo, cronológico. Por último, también podemos encontrarnos con relaciones comparativas, en las que se comparan varias ideas, destacando similitudes o diferencias. Es importante conocer todas estas maneras de relacionar las ideas principales del texto o de la historia, para, a la hora de planificar la

puesta en práctica de un cuento en el aula, poder utilizarlas a nuestro favor y conseguir que nuestros alumnos comprendan la historia y sus ideas (Rueda y Sánchez, 2002).

Es importante conocer también la estructura de los textos narrativos con los que vamos a tratar, los cuentos. Según Bettelheim y Furió, los cuentos infantiles suelen seguir siempre la misma estructura básica que se compone de 3 o 4 partes: la introducción, el nudo o desarrollo y el desenlace o resolución; además, puede incluirse también un “clímax” antes del desenlace. En la introducción, se presentan las bases de la historia, con sus personajes. Más tarde, comienza el nudo, en el que se plantea una problemática que afecta a estos personajes. Por último, nos encontramos con la resolución, momento en el que el problema se resuelve y los personajes aprenden una lección (moraleja) (Bettelheim y Furió, 1977).

Además de esta estructura, puede analizarse también de otra manera en la que la historia (el episodio) se divide en: primero, un suceso inicial, momento en el que sucede el desencadenante de la historia; segundo, una respuesta interna del personaje principal, momento en el que el personaje se enfrenta a la problemática; tercero, una sucesión de acciones y reacciones que van conduciendo hacia el desarrollo de la historia; y, por último, el desenlace, momento en el que el personaje principal resuelve el problema y logra su objetivo (Martín, 2018).

Es importante tener en cuenta también otros aspectos y elementos de los cuentos. Estos elementos están abarcados dentro del “marco” del cuento. Dentro de este marco nos encontramos con los personajes, tanto principales como secundarios, sus roles y personalidades y las emociones que expresan. También nos encontramos con la situación de la historia: el tiempo en el que se desarrollan los acontecimientos y el lugar en el que se encuentran los personajes a lo largo de la historia (Orrantía y Sánchez, 1994).

4. METODOLOGÍA

4.1. MUESTRA

La muestra de este estudio son dos sesiones de lectura en asamblea, grabadas y transcritas íntegramente para su análisis. Esas dos sesiones fueron llevadas a cabo por el alumno que acomete este TFG, ya que lo que se pretende estudiar es su desempeño,

complicaciones y mejora en el campo de las ayudas motivacionales en contexto de lectura, dentro del aula de educación infantil.

Para este estudio se han llevado a cabo dos interacciones diferentes, ambas en grupos de alumnos en edad de educación infantil. La primera interacción se ha hecho a partir del cuento “Azul”, de Polly Dunbar, los participantes fueron un grupo de 16 niños de entre 4 y 5 años, en el centro Padre Manjón, situado en Salamanca. La segunda interacción se hizo a partir del cuento “El pequeño Elliot y su gran familia”, de Mike Curato, los participantes fueron un grupo de 15 niños de entre 5 y 6 años, en el centro San Estanislao de Kostka.

Ambas interacciones fueron grabadas en formato de audio, preservando el anonimato de los niños. Posteriormente se escucharon las grabaciones repetidas veces y se realizó una transcripción de forma literal, para poder llevarse a cabo el análisis detallado de ambas.

4.2. MEDIDAS

En este estudio vamos a emplear distintas medidas de cara al análisis de las lecturas:

a) Episodios de la interacción:

- 1- Episodio de activación de conocimientos previos y planificación de la lectura. Momento pre-decisional a nivel motivacional.
- 2- Episodio de realización de la lectura y supervisión y protección de la meta. Momento post-decisional a nivel motivacional.
- 3- Episodio de evaluación de lo realizado durante la tarea y anticipación y motivación hacia la siguiente meta. Momento post-acción a nivel motivacional.

b) Número y tipo de ayudas frías en cada episodio:

Todas las ayudas facilitadas para la activación de conocimientos previos, el planteamiento de la meta, el desarrollo de nuevos conocimientos, la supervisión del logro de la meta, evaluar lo realizado durante la tarea y anticipar la próxima meta.

c) Número y tipo de ayudas cálidas en cada episodio:

Todas las ayudas facilitadas para conseguir viabilidad y deseabilidad de logro, para conseguir compromiso hacia la meta, para el control motivacional y emocional, para mantener y proteger la meta, para el control atribucional y conseguir deseabilidad y viabilidad hacia la meta futura.

4.3. DISEÑO DEL ESTUDIO Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Antes de proceder al análisis de las interacciones, se llevó a cabo la elección y análisis de los cuentos con los que se iba a trabajar en cada una de las sesiones, siguiendo los criterios que hemos visto expuestos en el marco teórico, siguiendo las teorías de autores como Trelease (1989) para seleccionar los cuentos adecuados y de Sánchez (1992) para llevar a cabo el análisis de la estructura de estos. Más tarde se llevó a cabo el diseño de las dos sesiones de lectura, apoyándonos en los elementos y la estructura de los cuentos para elaborar una meta y diseñar las ayudas motivacionales. Por último, nos detendremos en exponer los distintos pasos para llevar a cabo el análisis de las interacciones, para lo que nos basamos en el sistema y las unidades de análisis empleadas en trabajos anteriores (Sánchez et al., 2010).

1. Elección y análisis de los cuentos

Tal y como se ha explicado, se comienza haciendo la selección de los cuentos que se utilizarán en la lectura y, posteriormente su análisis. Para este procedimiento nos apoyamos en los trabajos que quedan reflejados en el marco teórico: Trelease, para llevar a cabo la selección de los cuentos y Sánchez para el posterior análisis del marco, los episodios y la macroestructura de dichos textos.

Es de gran importancia hacer una buena selección de cuentos para cumplir los objetivos de la actividad. Para hacer esta selección hubo que tener en cuenta distintos factores como: la edad de los niños de cada grupo y el tema tratado en la obra, además de su complicación y longitud. Para esta actividad queríamos cuentos que fueran adecuados para su edad, con temas interesantes y divertidos para ellos y, además, que no fueran muy complicados ni extensos, con pocos personajes e ideas claras y bien conectadas, para poder encontrar una meta que fuera sencilla de entender y cumplir para los alumnos. Buscamos entre distintos títulos y, finalmente, nos decidimos por los dos cuentos ya mencionados (Trelease, 1989).

Una vez elegidos los cuentos, antes de realizar la planificación de cada lectura, también se hizo un análisis de cada uno de ellos, para poder así buscar una meta adecuada y utilizar las ayudas motivacionales de manera correcta. Siguiendo la teoría sobre el análisis y la estructura de los textos narrativos de Sánchez, analizamos el marco de cada cuento, con sus personajes; el episodio con las distintas acciones y reacciones y, por último, la macroestructura, con el tipo de relación entre las ideas principales. A continuación, en la *Tabla 1*, puede verse el análisis de ambos cuentos (Sánchez, et al., 1992).

Tabla 1

Análisis de los cuentos “Azul” y “El pequeño Elliot”

<i>Azul</i>	<i>El pequeño Elliot</i>
Estructura del texto narrativo	
Marco	
<ul style="list-style-type: none"> - Personajes: <ul style="list-style-type: none"> o Protagonista: Mario (el niño) o Secundarios: Azul (el perro) - Tiempo: indefinido - Lugar: indefinido 	<ul style="list-style-type: none"> - Personajes: <ul style="list-style-type: none"> o Protagonista: Elliot (el elefante) o Secundarios: Ratoncito (el ratón) y otros ratones (la familia) - Tiempo: el día de la reunión familiar, en invierno - Lugar: una ciudad
Episodio	
<ul style="list-style-type: none"> - Suceso inicial: Mario quiere un perro azul - Reacción interna: Como no tiene uno, él mismo se comporta como un perro - Acción 1: un perro aparece - Reacción 1: Mario adopta al perro - Acción 2: Mario se da cuenta de que el perro no es azul - Reacción 2: Mario llama al perro “Azul” - Acción 3: Mario y Azul juegan juntos - Desenlace: Se hacen amigos y son felices 	<ul style="list-style-type: none"> - Suceso inicial: Es el día de la reunión familiar y Ratoncito se va - Reacción interna: Elliot se queda solo y triste - Acción 1: Elliot sale a la calle a pasear y ve a mucha gente haciendo cosas en compañía - Reacción 1: Elliot empieza a sentirse solo y se pregunta cómo sería tener una familia - Acción 2: Elliot va al cine - Reacción 2: Empieza a echar de menos a Ratoncito - Acción 3: Al salir del cine se encuentra con Ratoncito - Reacción 3: Ratoncito también echaba de menos a Elliot - Acción 4: Ratoncito lleva a Elliot a su reunión familiar

	- Desenlace: Elliot se lo pasa bien y es aceptado como uno más en la familia de Ratoncito (y se alegra mucho)
Macroestructura	
Relación: Problema-solución	
- Problema 1: Mario no tiene un perro azul - Solución 1: Mario adopta un perro - Problema 2: El perro no es azul - Solución 2: Mario lo llama "Azul"	- Problema 1: Elliot está solo - Solución 1: Va a pasear para pasar el tiempo - Problema 2: Elliot se siente solo y triste por no tener una familia - Solución 2: Ratoncito lo invita a la reunión y lo acoge en su familia

Como puede verse en el análisis la estructura de ambos cuentos es muy simple: pocos personajes (dos o tres) y unas ideas bien relacionadas, que permiten seguir el hilo de la historia fácilmente; ambos tienen una macroestructura con una relación de problema-solución, lo que nos facilita el diseño de las sesiones de lectura, como veremos a continuación.

2. Diseño del estudio

Una vez se lleva a cabo el análisis de los cuentos podemos tener claras las ideas principales, su relación y los distintos personajes de las obras. El siguiente paso a seguir es el diseño de las dos sesiones de lectura. Para ello se tuvo en cuenta la estructura de los cuentos escogidos, relación problema-solución, lo que permitió decidir la meta de lectura y organizar las ayudas frías, generando el plan de lectura, y las cálidas, con el objetivo de generar deseabilidad y viabilidad respecto al logro de dicha meta. Finalmente seleccionamos tres aspectos relevantes de la narración para incluirlos en la meta:

- 1^a- Encontrar al protagonista
- 2^a- Encontrar el problema del protagonista
- 3^a- Encontrar la solución a ese problema

Para llevar a cabo la planificación de la lectura y las ayudas que se utilizarán en ella tendremos en cuenta la teoría ya expuesta anteriormente en el marco teórico, en el apartado de "momentos en el proceso de motivación" y "tipos de ayudas motivacionales". En la *Tabla 2* se resumen los distintos momentos en los que divide la lectura y los objetivos que se pretende cumplir en cada uno de ellos.

Tabla 2*Momentos de la lectura y sus objetivos*

<i>Planificación/ pre-decisional</i>		<i>Realización/ post-decisional</i>		<i>Evaluación/ post-acción</i>	
Frío	Cálido	Frío	Cálido	Frío	Cálido
Activar conocimientos previos	Conseguir viabilidad y deseabilidad de logro	Desarrollar nuevos conocimientos	Control motivacional de la deseabilidad y viabilidad	Evaluar lo realizado en la tarea	Control atribucional
Plantear la meta	Conseguir compromiso hacia la meta	Supervisar el logro de la meta	Mantenimiento y protección de la meta	Anticipar la meta de la próxima tarea	Conseguir deseabilidad y viabilidad hacia la meta futura

Teniendo en cuenta los distintos momentos y sus objetivos, se planifican distintos tipos de ayudas frías y cálidas para cumplirlos. Como vimos en el marco teórico, dentro de cada momento podemos encontrar distintas tipologías de ayudas dentro de las frías y cálidas. Dado que teníamos dos cuentos a fin de controlar la evolución en el aprendizaje del profesor, primero se diseñó la primera lectura y, tras realizar la primera sesión, se analizó la transcripción de su puesta en práctica, con lo que se detectaron distintos problemas en el diseño de esa primera lectura. Teniendo en mente este análisis y los distintos problemas que se habían identificado, se realizó el diseño de la segunda lectura, tratando de mejorarla y utilizar más y nuevas ayudas que se dejaron atrás en la primera. En la *Tabla 3* podemos ver algunos ejemplos de las ayudas utilizadas para lograr los objetivos de cada episodio teniendo en cuenta la estructura y el contenido del texto.

Tabla 3*Ejemplos de las ayudas frías y cálidas utilizadas en las lecturas*

<i>Momento</i>	<i>Ayuda</i>	<i>Primera lectura: Azul</i>	<i>Segunda lectura: El pequeño Elliot</i>
1º	Fría: Indagar	“Vale, pues vamos a empezar ahora con la portada. <u>¿Qué veis en la portada?</u> ”	“Vale, genial. A ver si os acordáis, <u>¿Cómo solemos leer los cuentos?</u> <u>¿Qué es lo primero que hacemos?</u> ”
1º	Cálida: Deseabilidad	“Vale, si nos ha gustado tiramos un cohete, pero <u>también hacemos algunas</u>	“Vamos a tener que estar muy atentos todo el rato para poder hacerlo bien.

		<u>preguntitas, para ver si os habéis enterado y habéis estado atentos o no.</u> ”	<u>Vamos a convertirnos en detectives y vamos a tener que buscar 3 cosas que os voy a contar ahora.</u> ”
2º	Fría: Volver a la meta	“Bueno, pues ahora tenemos que seguir leyendo, <u>para ver como solucionamos este problema.</u> ”	“Muy bien, y <u>¿Habéis encontrado ya al protagonista del cuento?</u> ”
2º	Cálida: Control motivacional	“No, porque todavía no tiene perrito, solo se lo imagina. <u>Pues, vamos a ver qué pasa ahora, a ver si soluciona el problema.</u> ”	“Tenemos que asegurarnos <u>¿seguimos leyendo para averiguarlo?</u> ”
3º	Fría: Recordar la meta	“Pues ahora os voy a preguntar sobre <u>las tres cositas que teníamos que buscar como detectives. A ver, ¿quién es el protagonista del cuento?</u> ”	“¿Hemos podido empezar a <u>aprender que en los cuentos podemos buscar al protagonista, lo que le sucede y como soluciona los problemas?</u> ”
3º	Cálida: Motivación hacia próxima meta	“ <u>Si otro día contamos otro cuento, ¿ya vais a saber qué es lo que tenemos que hacer para encontrar al protagonista, el problema y la solución?</u> ”	“ <u>¿Me recordaréis qué hay que hacerse preguntas y que después podemos buscar al protagonista y lo que le sucede en el cuento, para buscar su problema y solución?</u> ”

Una vez hemos terminado de hablar acerca del diseño de ambas lecturas y hemos visto distintos ejemplos de las ayudas motivacionales utilizadas, es momento de proceder al análisis de las sesiones.

3. Procedimiento de análisis de las sesiones de lectura

El tercer paso consiste en llevar a cabo el análisis de las sesiones de lectura para, posteriormente, poder extraer resultados. El análisis de cada lectura se hizo a partir de las transcripciones realizadas con las grabaciones de las puestas en práctica.

3.1. Primera sesión de lectura

Para poder analizar la transcripción de esta primera lectura vamos a utilizar el “episodio” como unidad de análisis. La lectura se va a encontrar dividida en distintos episodios. Concretamente, deberá estar compuesta por 3 episodios distintos, los correspondientes a los 3 momentos de la puesta en práctica de las ayudas motivacionales: pre-decisional, post-decisional y post-acción.

Además, dentro de cada uno de los episodios, debemos de analizar y categorizar cada una de las ayudas que se ha utilizado, identificando tipo y cantidad de ayudas frías y cálidas y fijándonos en cada una de las distintas categorías utilizadas.

Tras haber analizado los episodios y ayudas en la lectura, se trató de reflexionar y detectar distintos errores y puntos que se pudieran mejorar, tratando de ver si se habían utilizado las ayudas de manera correcta: las suficientes y las adecuadas para cada momento y, en su defecto, pensar cuales faltan, con el objetivo de aprender de cara a la segunda interacción. Con estas ideas en mente se redactó una propuesta de mejora. Por lo tanto, este primer análisis permitió el diseño de la segunda sesión de intervención según los objetivos que guían este trabajo.

Tabla 4

Ejemplo del Análisis de la lectura de “Azul”

<i>Momento</i>	<i>Transcripción</i>	<i>Ayudas Frías</i>	<i>Ayudas Cálidas</i>	<i>Propuesta de mejora</i>
<i>Planificación / Pre-decisional</i>	<p>Profesor: Ahora lo veremos... Atentos. <u>Lo tercero que tenemos que encontrar es la solución al problema</u>, (1) ¿vale? <u>A ver, ¿Cuáles son las tres cosas que tenemos que buscar?</u> <u>A ver, ¿Cuál es la primera?</u> (2) (3) (4)</p> <p>Niños: Yo. Eh, hay que buscar, tenemos que ver al protagonista. Al protagonista.</p> <p>Profesor: <u>Muy bien, lo primero es el protagonista, el personaje principal.</u> <u>¿Qué es lo segundo que tenemos que buscar?</u> <u>¿Alguien lo sabe?</u> (5) (6) (7)</p> <p>Niños: Descubrir lo que le pasa.</p> <p>Profesor: <u>Claro, tenemos que descubrir que es lo que le pasa al protagonista. El problema. Y, ¿lo tercero qué era?</u> <u>¿A ver, que es lo tercero que tenemos que buscar?</u> <u>¿Cuándo tenemos un problema, qué hacemos con el problema?</u> (8) (9)</p> <p>Niños: Solucionarlo.</p> <p>Profesor: <u>Claro, lo solucionamos. Tenemos que buscar como solucionar el problema.</u></p>	(1) Planteamos la meta (3) Indagamos (4) Recapitulamos (5) Indagamos (7) Recapitulamos (8) Recapitulamos	(2) Viabilidad (6) Viabilidad	En cuanto a las ayudas cálidas: Faltan muchas, para el futuro será mejor incluir más ayudas de este tipo. En la próxima, intentar no dejar ayudas por el camino. A nivel de Deseabilidad no hay ayuda explícita. Saben lo que tienen que buscar, pero no porque hay que hacerlo.

<u>La solución.</u> (10) Vale, pues vamos a empezar ahora con la portada. <u>¿Qué veis en la portada?</u> (11) (...)	(9)			Incluir algo como: “sabéis porque vamos a buscar estas cosas?”
Profesor: Vale, muy bien, ahora que ya hemos pensado cuales son algunas de las cosas que pueden pasar, vamos a ver lo que pasa de verdad en este cuento, y para eso, vamos a tener que leer. Y tenemos que estar muy atentos, con los ojitos y las orejitas muy abiertas para encontrar las tres cosas que os he dicho. <u>Seguro que podemos hacerlo, yo os voy a ir ayudando, ¿vale?</u> (12) Bueno, atentos, vamos a empezar.	(10)	Indagamos		porque hoy vamos a aprender que los cuentos son mágicos...”
	(11)	Recapitulamos	(12)	
	(11)	Indagamos	Viabilidad	"Imagináis que aprendemos a buscarlos? Si lo logramos siempre será divertido leer...”

En la *Tabla 4* podemos ver un ejemplo del análisis de la lectura de “Azul” donde podemos ver analizadas las distintas cuestiones mencionadas anteriormente: este apartado se encuentra en el primer episodio, pre-decisional, y podemos ver en él distintas ayudas, tanto frías como cálidas. Ayudas frías como: plantear la meta, indagar o recapitular y ayudas cálidas de viabilidad. A demás, a la derecha, podemos ver las ideas propuestas como “propuestas de mejora”, de cara a posteriores lecturas. Esto es solo un apartado, el análisis completo de la transcripción podemos encontrarlo en el Anexo 1.

3.2. Segunda sesión de lectura

Se procedió a su análisis con las mismas unidades que se utilizaron anteriormente, centrándonos también en analizar los episodios de interacción e identificar las ayudas cálidas y frías en cada uno de estos episodios, además de sus diferentes tipologías.

La lectura de “El pequeño Elliot y su gran familia” se realizó habiendo hecho una planificación previa y teniendo en cuenta los problemas y puntos débiles de la primera interacción (propuestas de mejora), tratando de perfeccionar la interacción y sus ayudas.

Tabla 5

Ejemplo del Análisis de la lectura de “El pequeño Elliot y su gran familia”

<i>Momento</i>	<i>Transcripción</i>	<i>Ayudas Frías</i>	<i>Ayudas Cálidas</i>	<i>Propuesta de mejora</i>
----------------	----------------------	---------------------	-----------------------	----------------------------

Planificación / Pre-decisional	Profesor: <u>¡Muy bien! Veo que os acordáis muy bien de todo lo que hacemos siempre... Fijaos en todas las cosas que sabéis ya sobre lo que hay que hacer cuando leemos un cuento.</u> (1) Pero, estoy seguro de que no lo sabéis todo. <u>¿Queréis aprender cosas nuevas sobre los cuentos?</u> (2) (3)	(1) Viabilidad (2) Deseabilidad (3) Indagamos	Trabajar para continuar mejorando la puesta en práctica y las ayudas tanto cálidas como frías
	Niños: Sí Sí ¿El qué? Yo si me lo sé todo		
	Profesor: Pues mirad. <u>Hoy, además de todo lo que solemos hacer, lo que ya me habéis explicado antes, hoy vamos a probar a hacer otras cosas también. Y como son cosas nuevas, vamos a tener que estar muy atentos todo el rato para poder hacerlo bien. Vamos a convertirnos en detectives y vamos a tener que buscar 3 cosas que os voy a contar ahora.</u> (4) (5) <u>¿Vosotros sabéis lo que hacen los detectives?</u> (6)	(4) Planteamos la meta (5) Deseabilidad (6) Indagamos	
	Niños: Sí Buscan cosas Hacen misterios Resuelven misterios	(7) Viabilidad (8) Planteamos la meta	
	Profesor: <u>Claro, (7) se ocupan de buscar pistas para encontrar cosas y resolver misterios. Pues, hoy vamos a aprender que, cuando leemos un cuento nosotros también podemos buscar pistas para encontrar 3 cosas: al protagonista, lo que le pasa o el problema que tiene y como lo soluciona.</u> (8) (9) <u>Lo primero primero que tenemos que hacer es buscar al personaje principal.</u> (10) (11) <u>¿alguien sabe lo que es un protagonista?</u>	(9) Deseabilidad Planteamos la meta (11) Indagamos	

En la *Tabla 5* podemos ver un ejemplo del análisis de la segunda lectura. En este ejemplo pueden verse analizados aquellos elementos explicados anteriormente. Este apartado corresponde concretamente al primer episodio, momento pre-decisional, de la lectura del cuento “El pequeño Elliot y su gran familia”. Pueden verse también las distintas ayudas, clasificadas en frías y cálidas y también en sus respectivas categorías. Dentro de las ayudas frías tenemos algunas como: indagar o plantear la meta y dentro de las ayudas cálidas algunas de viabilidad y de deseabilidad. Esto es solo un apartado, el análisis completo de la segunda lectura podemos encontrarlo en el Anexo 2.

4.4. FIABILIDAD

La fiabilidad de este trabajo se asienta en los trabajos anteriores, de De Sixte y Sánchez (2012). La fiabilidad para las ayudas frías es de .80 y para las ayudas de tipo cálido es de .79; para la división en episodios es de 1.

5. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos de las dos interacciones realizadas en el aula. Primero encontramos los resultados de manera independiente de la primera y segunda lecturas, lo que nos permite entender el desempeño de cada una de ellas por separado. En segunda instancia encontramos los resultados de ambas lecturas de forma comparativa, tratando así de reflexionar y exponer las diferencias que ha habido entre ellas y la evolución y mejoras que ha habido desde la primera hasta la segunda puesta en práctica.

Con estos resultados, nuestro objetivo es responder a la pregunta de “¿Hasta qué punto, desde la instrucción y formación previa, un profesor sin experiencia es capaz de desplegar todas las ayudas contenidas en el diseño de la lectura con sus alumnos de infantil?”.

5.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

5.1.1. PRIMERA LECTURA

Para responder a la pregunta que nos hemos formulado, dentro de los resultados de esta primera lectura nos haremos la pregunta de “¿Cuántos episodios y ayudas frías y cálidas se consiguen utilizar en esta primera lectura?”. Nos centraremos en los episodios que encontramos en ella y de las ayudas que se utilizaron, cuales y cuantas, además de si se hizo de manera adecuada o no.

Tabla 6

Resultados de la primera lectura

AYUDAS FRÍAS		AYUDAS CÁLIDAS	
Ayudas deseadas	Ayudas conseguidas	Ayudas deseadas	Ayudas conseguidas
Primer Episodio			

Recapitulación	4	Deseabilidad	1
Indagar	9	Viabilidad	5
Identificar la tarea	1	Maestría	0
Plantear la meta	5		

Segundo Episodio

Volver a la meta	7	Control motivacional	13
Volver al índice	0	Control emocional	1
Indagar	3		
Poner o pedir ejemplos	0		
Repetir ideas	0		
Decir con otras palabras	3		
Evocar	2		
Recapitular	0		
Reformular	5		
Ampliar	0		

Tercer Episodio

Señalar final de la tarea	1	Atribuir al esfuerzo	1
Recordar la meta	3	Generar motivación hacia la siguiente tarea	2
Recordar qué se ha hecho para lograrla	0	Generar viabilidad hacia la siguiente meta	1
Anticipar tema	0		
Anticipar meta	1		

A pesar de ser la primera lectura y, por lo tanto, no tener experiencia en el ámbito de las ayudas motivacionales, como puede verse en la *Tabla 6*, esta contó con 3 episodios. Esto fue gracias a la planificación anterior y el estudio previo, que permitió organizar adecuadamente la interacción. Los 3 episodios corresponden a los 3 momentos necesarios para el desarrollo de la puesta en práctica de ayudas motivacionales: el primero, pre-decisional, el segundo, post-decisional y el último, post-acción.

En los tres episodios fue posible conseguir cumplir los objetivos que se espera de cada uno de ellos, aunque algunos de los aspectos quedaron algo incompletos. En el episodio número 1 planificar, comenzar la actividad activando los conocimientos previos

de los alumnos y planificando y explicando lo que se va a hacer en esa sesión. En el episodio 2 se consiguen desarrollar y cumplir las tres metas propuestas siguiendo todo el proceso, pero la supervisión de la meta pudo llegar a ser un poco escasa y necesita de mejora. Y en el episodio 3 se evalúa la meta y se cierra lo que se ha trabajado, aunque la anticipación de lo que se hará en la siguiente sesión es muy escasa y debe mejorarse de cara a próximas lecturas.

En el primer episodio de la lectura de “Azul” (*ver Tabla 6*) se utilizaron ayudas tanto frías como cálidas de distintos tipos, pero, de forma general, estas ayudas pueden mejorarse mucho. En cuanto a las ayudas frías, la cantidad no es mala, ya que permiten a los niños entender adecuadamente la tarea y meta que se va a realizar, planteado explícitamente ambas y utilizando recapitulaciones e indagaciones; pero no vendría mal utilizar alguna ayuda más. Son las ayudas cálidas las que realmente necesitan muchas mejoras ya que la cantidad es muy escasa. En este momento el objetivo es conseguir que los alumnos vean la tarea como algo que quieren y pueden hacer, pero con estas ayudas ese objetivo se cumple muy por los pelos, sobre todo por la falta de ayudas de “deseabilidad”, que deben motivar a los alumnos a querer realizar la actividad. Las ayudas de viabilidad son suficientes, pero también mejorables. En la planificación que se hizo para esta lectura, se pretendía utilizar una mayor cantidad de ayudas en este episodio, pero en la puesta en práctica muchas se quedaron por el camino; esto hay que mejorarlo.

En el segundo episodio de esta primera lectura se utilizan también ayudas frías y cálidas, pero es necesario mejorarlas en ambos casos. Esta vez el punto flojo se encuentra en las ayudas motivacionales frías, debido a su gran escasez. Como puede verse en la *Tabla 6*, muchas de ellas no se utilizan: volver al índice, pedir ejemplos, dar ejemplos, repetir ideas, recapitular o ampliar. Además, algunas de las que se utilizan es de manera muy reducida como: indagar o evocar. Es muy necesario aumentar las ayudas frías en este segundo episodio para permitir a los alumnos seguir correctamente el hilo de la tarea. Por otro lado, las ayudas cálidas no son tan escasas, sobre todo en cuanto a las de “control motivacional”, pero igualmente pueden mejorarse añadiendo aún más con el objetivo de que los alumnos continúen motivados en el transcurso de la tarea.

Por último, nos encontramos con el tercer episodio (*ver Tabla 6*). En este momento, las ayudas motivacionales son más reducidas que nunca. Tanto las ayudas frías

como las cálidas son insuficientes y muy mejorables. En las frías no se hace un recordatorio de lo que se hizo para lograr la meta y se utiliza muy poco tiempo para anticipar la meta de la próxima lectura. En las ayudas cálidas también se peca de apresurado ya que no se da el tiempo suficiente para generar motivación y viabilidad hacia la siguiente tarea y meta; en general, no se habla casi nada sobre la próxima actividad. Además, tampoco se le da mucha importancia a atribuir el éxito de la actividad al esfuerzo realizado por los alumnos, algo que es muy importante en este episodio. De cara a próximas lecturas es muy importante analizar este apartado y planificar de una manera distinta la puesta en práctica, añadiendo más ayudas y dándole tiempo e importancia a lo que se lo merece.

5.1.2. SEGUNDA LECTURA

Al igual que con la primera lectura, para responder a la pregunta que hemos formulado, donde de esta segunda lectura responderemos a las preguntas: “¿Cuántos episodios se utilizan en la interacción?” y “¿Cuántas y que tipo de ayudas frías y cálidas se utilizan en cada episodio?”.

Tabla 7

Resultados de la segunda lectura

AYUDAS FRÍAS		AYUDAS CÁLIDAS	
Ayudas deseadas	Ayudas conseguidas	Ayudas deseadas	Ayudas conseguidas
Primer Episodio			
Recapitulación	3	Deseabilidad	7
Indagar	10	Viabilidad	8
Identificar la tarea	1	Maestría	1
Plantear la meta	6		
Segundo Episodio			
Volver a la meta	13	Control motivacional	35
Volver al índice	2	Control emocional	19
Indagar	19		
Poner o pedir ejemplos	2		
Repetir ideas	0		

Decir con otras palabras	1		
Evocar	4		
Recapitular	3		
Reformular	1		
Ampliar	2		
Tercer Episodio			
Señalar final de la tarea	1	Atribuir al esfuerzo	1
Recordar la meta	6	Generar motivación hacia la siguiente tarea	4
Recordar qué se ha hecho para lograrla	3	Generar viabilidad hacia la siguiente meta	2
Anticipar meta	3		

Como puede verse en la *Tabla 7*, la lectura de “El pequeño Elliot” contó con 3 episodios. Estos episodios son los correspondientes a los tres momentos de la aplicación de las ayudas motivacionales: pre-decisional, post-decisional y post-acción. En los tres episodios se cumplieron los objetivos que se plantea para cada uno de ellos de manera bastante buena. En el primer episodio se planifica muy bien la actividad, explicando a los alumnos lo que se va a hacer y se hacen preguntas para activar los conocimientos previos de estos. En el segundo episodio se consigue completar la meta, manteniendo a los alumnos motivados y reconduciéndolos cuando cometen errores. Por último, en el tercer episodio, se cierra la actividad de manera correcta, haciendo un resumen de lo realizado y, además, se anticipa la siguiente meta y actividad, motivando a los alumnos a su realización.

En el primer episodio de esta segunda interacción se utilizaron tanto ayudas motivacionales frías como cálidas de manera bastante adecuada. Las ayudas frías que se utilizan son suficientes y apropiadas (*ver Tabla 7*), ya que cumplen el objetivo de conseguir que los alumnos puedan entender la tarea que se va a realizar y la meta que se está persiguiendo; de todas formas, siempre hay lugar para mejoras. Las ayudas cálidas utilizadas en este episodio son muy buenas, siendo una buena cantidad de ellas y habiéndose usado de manera correcta, permitiendo generar tanto motivación hacia la actividad, con las ayudas de deseabilidad, como la sensación de competencia de los

alumnos hacia la tarea, gracias al uso de ayudas de viabilidad. El objetivo se cumple con creces.

En el segundo episodio de la lectura de “El pequeño Elliot y su gran familia” se han utilizado ayudas frías y cálidas de manera bastante buena (*ver Tabla 7*). En cuanto a las frías, como podemos ver, en general son muy buenas, ya que utilizamos muchas ayudas para volver a la meta, permitiendo que los alumnos no pierdan el hilo y también usamos muchas para indagar y hacer preguntas a los alumnos, manteniéndolos atentos a la actividad. De todas formas, pueden mejorarse, ya que el resto de las ayudas se utilizan en una cantidad menor, como, por ejemplo: ampliar o repetir ideas. Por otro lado, las cálidas son muy buenas, habiendo una gran cantidad de ayudas de control motivacional y de control emocional, lo que permite un buen desarrollo de la lectura, manteniendo a los alumnos motivados hacia la actividad.

Para finalizar hablaremos sobre el episodio número tres (*ver Tabla 7*). En este momento las ayudas frías se utilizan de manera adecuada, cumpliendo el objetivo de recordar lo que se ha hecho a lo largo de la actividad y además anticipar lo que se hará en la próxima. En cuanto a las ayudas motivacionales cálidas, también se cumple correctamente el objetivo de generar expectativas positivas hacia la siguiente tarea y conseguir que los alumnos la vean como algo viable y se sientan capaces de llevarla a cabo. En general, se utiliza el tiempo suficiente para conseguir los objetivos y cerrar de forma apropiada la actividad.

5.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS COMPARATIVOS

Una vez hemos terminado de analizar cada una de las lecturas de forma separada, pasaremos a analizar los resultados obtenidos de manera comparativa. Esto lo haremos con la intención de responder a la pregunta: “¿Hasta dónde somos capaces de mejorar desde la primera hasta la segunda lectura?”, tratando así de ver las diferencias entre ambas puestas en práctica y las mejoras que ha habido entre ellas.

Tabla 8

Resultados comparativos entre la primera y segunda lectura

AYUDAS FRÍAS			AYUDAS CÁLIDAS		
Ayudas	1ª Lect.	2ª Lect.	Ayudas	1ª Lect.	2ª Lect.
Primer Episodio					
Recapitulación	4	3	Deseabilidad	1	7
Indagar	9	10	Viabilidad	5	8
Identificar la tarea	1	1	Maestría	0	1
Plantear la meta	5	6			
Segundo Episodio					
Volver a la meta	7	13	Control motivacional	13	35
Volver al índice	0	2	Control emocional	1	19
Indagar	3	19			
Poner o pedir ejemplos	0	2			
Repetir ideas	0	0			
Decir con otras palabras	3	1			
Evocar	2	4			
Recapitular	0	3			
Reformular	5	1			
Ampliar	0	2			
Tercer Episodio					
Señalar final de la tarea	1	1	Atribuir al esfuerzo	1	1
Recordar la meta	3	6	Generar motivación hacia la siguiente tarea	2	4
Recordar qué se ha hecho para lograrla	0	3	Generar viabilidad hacia la siguiente meta	1	2
Anticipar meta	1	3			

De forma general ha habido muchos cambios entre las dos lecturas. La primera lectura se llevó a cabo sin ninguna experiencia previa y solamente fue posible llevarla a cabo de manera correcta gracias a la preparación previa y del estudio e investigación realizado en cuanto al ámbito de las ayudas motivacionales. En esta primera interacción, a pesar de tener una preparación previa, se cometieron errores y quedó mucho espacio para mejorar. De cara a la segunda lectura, a diferencia de en la primera, ya se contaba con una experiencia previa y, además, se tuvieron en cuenta todos los errores y puntos a

mejorar con el objetivo de enmendarlos y conseguir un mejor resultado. Como veremos a continuación, gracias al esfuerzo hecho por mejorar, fue posible perfeccionar los resultados de la segunda lectura respecto a la primera, pudiendo incrementar las ayudas motivacionales tanto frías como cálidas en todos los episodios y consiguiendo una puesta en práctica más sólida y que cumple los objetivos de manera más eficaz y satisfactoria.

En cuanto a los episodios, en ambas lecturas encontramos los tres episodios correspondientes a los tres momentos de la puesta en práctica de las ayudas: pre-decisional, post-decisional y post-acción. Esto se debe a que desde el comienzo se ha partido de una preparación previa, gracias a la cual ha sido posible estructurar adecuadamente la interacción a pesar de la falta de experiencia.

Es en el momento en el que empezamos a fijarnos en las ayudas cuando nos encontramos muchas diferencias (*ver Tabla 8*). En el primer episodio, tanto las frías como las cálidas han mejorado en la segunda lectura respecto de la primera. En las frías no es tan notable la mejora, ya que en la primera lectura son bastante buenas. En las ayudas cálidas sí que se nota mucho el cambio, sobre todo en las ayudas de deseabilidad, que en la primera lectura casi no se habían utilizado y en la segunda se les ha dado mucha utilidad. Por si fuera poco, también han aumentado las ayudas de viabilidad. De esta manera, los objetivos de este episodio en la lectura de “El pequeño Elliot” se cumplen de manera mucho más completa.

En el segundo episodio encontramos diferencias aún más notables (*ver Tabla 8*). En cuanto a las ayudas frías la diferencia entre ambas lecturas es muy grande, en la lectura de “Azul”, las ayudas frías eran muy escasas y muchas de ellas no se utilizaban, sin embargo, en la lectura de “El pequeño Elliot” se utiliza una mayor cantidad de ellas y se utilizan muchas más tipologías diferentes. A pesar de esto, las ayudas frías en esta segunda lectura siguen siendo mejorables en algunos aspectos, ya que, aunque algunas de ellas se utilizan una gran cantidad de veces, hay otras que se las tiene menos en cuenta. En las ayudas cálidas la diferencia es también muy notable, ya que, aunque en la primera lectura las utilizadas eran suficientes, en la segunda se mejoran mucho, utilizando una mayor cantidad de control motivacional y emocional.

En el tercer y último episodio también podemos ver un gran cambio en cuanto a las ayudas motivacionales utilizadas (*ver Tabla 8*). Las ayudas frías en la primera lectura

son muy mejorables, ya que no se les da la importancia ni el tiempo que se merecen y no se cumplen los objetivos correctamente: no se repasa lo hecho para lograr la meta y casi no se anticipa la meta de la próxima actividad. Sin embargo, en la segunda lectura sí se le da a esta parte el tiempo merecido y se cumplen los objetivos. Con las ayudas cálidas ocurre algo parecido: no se detiene a ponerlas en práctica de manera adecuada: casi no se motiva de cara a la próxima tarea ni se genera viabilidad hacia la meta. Sin embargo, esto también se corrige en la lectura de “El pequeño Elliot”, ya que se utiliza un mayor número de ayudas para motivar y generar viabilidad y se utiliza una mayor parte del tiempo para este fin, habiendo entendido anteriormente la importancia que tiene realmente.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo tenía el propósito de estudiar hasta qué punto, un profesor sin experiencia, desde la instrucción y formación previa, es capaz de desplegar todas las ayudas educativas contenidas en el diseño de una lectura con sus alumnos de educación infantil, buscando también entender los objetivos de cada uno de los episodios de la lectura colectiva desde el punto de vista regulatorio, tanto a nivel cognitivo como motivacional; analizar el número y tipo de ayudas frías y cálidas que se despliegan en cada uno de los episodio teniendo en cuenta los objetivos de los mismos y aprender a analizar el discurso para plantear cambios y mejoras entre diferentes sesiones de lectura colectiva.

Gracias a la revisión teórica que se ha hecho para esta investigación queda plasmada la importancia de tener en cuenta la transferencia del aprendizaje y la regulación de cara a realizar investigaciones de este calibre y, por supuesto, la gran importancia que tiene la motivación por parte del docente en el aula y también la lectura. Los profesores tienen a su alcance herramientas que permiten aumentar el interés de sus alumnos, lo que puede afectar significativamente al desarrollo y aprendizaje de este.

El objetivo general de esta investigación se ha podido completar de manera satisfactoria, ya que ha sido posible demostrar hasta qué punto es posible utilizar correctamente las ayudas motivacionales en una lectura en un aula de infantil. Hemos podido ver concretamente hasta que punto se han utilizado cada una de las ayudas, tanto frías como cálidas y si se han cumplido o no los objetivos de cada momento.

Los tres objetivos específicos que planteábamos en un inicio han sido completados también. Hemos sido capaces de atender los objetivos de cada episodio de la lectura colectiva desde el punto de vista regulatorio, tanto a nivel cognitivo como motivacional y, posteriormente hemos logrado analizar el número y tipo de ayudas frías y cálidas y aprendido a analizar el discurso de cara a plantear cambios y mejorar. Pero, es importante darnos cuenta de que esto ha sido posible solamente gracias a la supervisión de alguien experto en el tema, una de las recomendaciones de Kahneman (2013) para activar de manera más efectiva el sistema 2 y poder así dejar a un lado la intuición y optar por decisiones deliberativas.

Los resultados de la investigación evidencian que inicialmente solamente somos capaces de activar 44 ayudas frías y 24 ayudas cálidas en la lectura, sin embargo, en la segunda lectura somos capaces de utilizar 80 ayudas frías y 77 ayudas cálidas en total, lo que demuestra la gran diferencia y mejoría entre ambas lecturas.

Con este tipo de trabajo, como ha quedado demostrado, se podría compensar el problema de la transferencia de los aprendizajes a la que se han referido autores como Ericsson (1993), pero también invita a reflexionar sobre los problemas e implicaciones educativas que esto tiene. En el sistema educativo actual no se trabaja de esta manera, los aprendizajes no se ponen en práctica muchas de las veces ni mucho menos se son supervisados por expertos. Es posible que el sistema educativo no pueda permitirse el coste de una práctica deliberada, pero quizá podríamos mejorar la transferencia de los aprendizajes consiguiendo que al menos algunos de ellos se pongan en práctica fuera del contexto educativo, en distintas situaciones, supervisados por docentes. Esto aseguraría un mejor aprendizaje e integración de los conocimientos en los alumnos.

Este estudio puede servir para futuras investigaciones de cara a conocer de que manera puede llevarse un estudio de estas características, viéndose de que manera es posible diseñarse una interacción de manera correcta tras seleccionar y analizar los textos que se van a utilizar y, posteriormente, cómo analizar dichas sesiones para, más tarde extraer resultados. Además, también pueden tenerse en cuenta los resultados obtenidos de este estudio, pudiéndose ver los distintos cambios y mejoras que ha habido de una interacción a otra.

7. LIMITACIONES, IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y RECOMENDACIONES FUTURAS

Existe una limitación que puede haber afectado a los resultados obtenidos con esta investigación. Es importante reconocer que, debido a falta de tiempo y otros obstáculos que surgieron a la hora de poner en práctica las sesiones de lectura en los centros educativos, no fue posible llevar a cabo todas las interacciones que se habían planificado inicialmente. Al comienzo de la investigación se pretendía llevar a cabo al menos tres puestas en práctica para poder utilizarlas como muestra de nuestro estudio y poder así comparar los resultados obtenidos. Sin embargo, finalmente solo fue posible llevar a cabo dos de ellas, lo que ha podido empobrecer la comparación de resultados y la visión de mejora, influyendo en los resultados finales.

De cara a las implicaciones educativas, este trabajo puede fomentar el uso de ayudas motivacionales en el aula y da una idea clara de como llevar a cabo interacciones utilizando estas ayudas, permitiendo así motivar a grupos de alumnos en el ámbito educativo de manera efectiva. Además, dado que los resultados de este estudio son positivos y señalan que es posible poner en práctica lo mostrado con planificación y estudio previo y que se mejora con la experiencia, los docentes que lo revisen podrán sentirse motivados a darle una oportunidad.

Con respecto a investigaciones futuras relacionadas con este estudio, puede ser una buena idea tratar de aumentar la cantidad de interacciones realizadas para así conseguir un mayor número de resultados que comparar, viendo la mejora entre ellos. Para estudios que tengan también objetivos enfocados en analizar la efectividad de las ayudas motivacionales, podrían utilizarse distintos grupos de alumnos de diferentes edades o centros para ver diferencias o incluso comparar una interacción con ayudas motivacionales y una sin ellas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth.
- Bettelheim, B., & Furió, S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bloom, J. W. (2007). A theoretical model of learning for complexity: Depth, extent, abstraction, and transfer of learning. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Boekaerts M. (2010). Motivation and self-regulation: Two close friends. En *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald (pp. 69-108).
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. National academy press.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Byrnes, J. P. (1996). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Allyn and Bacon.
- Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading & Talk*. Stenhouse Publishers.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge University Press.
- De Sixte, R. (2018). Motivación y aprendizaje en el aula. *Claves para la práctica de la psicología educativa* (89-112).
- De Sixte, R. (2018). Procesos interactivos en el aula. *Claves para la práctica de la psicología educativa* (113-137).

- De Sixte, R., & 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.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin books.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*.
- Gagné, R.M. (1971). Las condiciones del aprendizaje. *Aguilar*.
- Gómez, C. B., Sanjosé, V., & Solaz-Portolés, J. J. (2012). Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*.
- Kahneman, D. (2013). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Layne, S. L. (2009). *Igniting a passion for reading: Successful strategies for building lifetime readers*. Stenhouse Publishers.
- Martín, S. V. (2018). *Comprensión de textos y del discurso*. Universidad de Salamanca.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267-296.
- Oettingen, G., Schrage, J., & Gollwitzer, P. M. (2016). Volition. En L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 104–117). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Orrantía, J., & Sánchez, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*, 223-326.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Portolés, J. J. S., & López, V. S. (2008). Conocimientos y procesos cognitivos en la resolución de problemas de ciencias: consecuencias para la enseñanza. *Magis: revista internacional de investigación en educación*, 1, 147-162.

- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza editorial.
- Reeve, J. (2004). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Rueda, M., & Sánchez, E. (2002). *Las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*. UOC.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46, 22-32.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de psicología*, 11(41), 21-40.
- 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*. Graó.
- 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., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 71-89
- Schönborn, K. J., & Bögeholz, S. (2009). Knowledge transfer in biology and translation across external representations: Experts' views and challenges for learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 931-955.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological review*.
- Trelease, J. (1989). *The new read-aloud handbook*. Penguin Books.
- Voss, J. F. (1987). Learning and transfer in subject-matter learning: A problem-solving model. *International Journal of Educational Research, 11*, 607-622.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Weiner, B. (2011). An attribution theory of motivation. *Handbook of theories of social psychology, 1*, 135-155.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development, 69*(3), 848-872.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 63-78). Routledge.
- Zoller, U., Lubezky, A., Nakhleh, M. B., Tessier, B., & Dori, Y. J. (1995). Success on algorithmic and LOCS vs. conceptual chemistry exam questions. *Journal of Chemical Education, 72*, 987.

9. ANEXOS

Anexo 1. Análisis completo de la transcripción de la lectura de “Azul”

https://drive.google.com/file/d/14pENBAWNcW_tvxZRJWSPWS2IpHHvpBvy/view?usp=sharing

Anexo 2. Análisis completo de la transcripción de la lectura de “El pequeño Elliot y su gran familia”

<https://drive.google.com/file/d/1iwgndb5mDfRqpOUeRglZYYail4SxETaE/view?usp=sharing>