



VNIVERSIDAD
DSALAMANCA



Facultad
de Educación

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN

Maestro en Educación Infantil

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

***LOS CUENTOS EN EL AULA DE INFANTIL. QUÉ SE
HACE Y QUÉ SE PUEDE HACER.***

***STORYTELLING IN THE EARLY CHILDHOOD
CLASSROOM. WHAT IS BEING DONE AND WHAT CAN
BE DONE.***

AUTOR: Paola Cornejo Martín

TUTOR: Raquel de Sixte Herrera

En Salamanca, a 2 de junio de 2025



TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Paola Cornejo Martín, matriculada en la Titulación de Grado en Maestro en Infantil

Declaro que en el presente curso académico, he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado

LOS CUENTOS EN EL AULA DE INFANTIL. QUÉ SE HACE Y QUÉ SE PUEDE HACER.

de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca a 2 de junio de 2025

Fdo.: Paola Cornejo Martín

RESUMEN

El presente estudio busca responder a la pregunta: “¿Qué se hace con los cuentos en el aula de Infantil y qué se podría hacer?”. Para ello, se llevó a cabo un estudio de casos con la finalidad de comparar un modelo ideal con la realidad observada en el aula.

El modelo ideal fue diseñado considerando que los cuentos constituyen un contenido procedimental y estratégico que requiere que los alumnos aprendan a pensar con ellos. Este aprendizaje exige que el docente sea consciente de los procesos cognitivos, motivacionales y emocionales, así como de las variables motivacionales que se activan en la mente del alumnado cada vez que se enfrentan a ellos para poder dirigir las ayudas necesarias. Este trabajo, por un lado, analizó la práctica real de 5 docentes llevando a cabo de forma natural la lectura del mismo cuento con sus alumnos de Infantil. Por otro lado, presenta una propuesta de lectura ideal.

Los resultados revelan por una parte que, de forma natural las profesoras despliegan un repertorio muy limitado de ayudas dirigidas mayoritariamente al cierre de la tarea. Por otra parte, al comparar su desempeño natural con el ideal se evidencia una gran distancia entre el mundo “ideal” y el “real”. Los participantes mostraron una intención explícita por cuidar la prosodia durante la lectura, pero en cuanto al número y tipo de ayudas desplegadas, estas fueron escasas y descontextualizadas, sin atender adecuadamente los procesos y las variables motivacionales que deberían movilizarse con cada tipo de ayuda. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de una formación específica en lectura compartida, ayudas educativas específicas, desde el punto de vista regulatorio y motivacional para los docentes de Educación Infantil, dada la gran influencia que esta práctica puede tener en un aprendizaje tan exigente y complejo como es la lectura.

Palabras clave: cuentos, lectura compartida, Educación Infantil, comprensión.

ABSTRACT

This study seeks to answer the question: *"What is done with stories in the Early Childhood classroom, and what could be done?"* To this end, a case study was conducted with the aim of comparing an ideal model with the reality observed in the classroom.

The ideal model was designed based on the premise that stories represent procedural and strategic content, requiring students to learn to think through them. This type of learning demands that the teacher be aware of the cognitive, emotional, and motivational processes involved, as well as the motivational variables activated in the students' minds whenever they engage with a story, in order to provide the necessary support.

This study, on one hand, analyzed the real-life practices of five teachers who naturally read the same story to their preschool students. On the other hand, it presents a proposal for an ideal approach to story reading.

The results reveal that, in natural settings, teachers tend to deploy a very limited range of support strategies, primarily focused on task completion. Moreover, when comparing their spontaneous performance to the ideal model, a significant gap between the "ideal" and the "real" becomes evident. While participants showed a clear intention to pay attention to prosody during reading, the number and type of supports provided were scarce and decontextualized, failing to adequately address the processes and motivational variables that should be activated by each type of support.

These findings highlight the need for specific training in shared reading and targeted educational supports from both a regulatory and motivational perspective for Early Childhood Education teachers, given the substantial influence this practice can have on such a demanding and complex learning process as reading.

Keywords: stories, shared reading, Early Childhood Education, comprehension.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	6
1.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
1.2.1. El papel de la lectura en el aula de Infantil. Relevancia en el proceso de alfabetización.	7
1.2.2. Cuentos y textos narrativos. ¿Qué son y cómo deben ser abordados en el aprendizaje de la lectura en Infantil?	13
1.2.3. Ayudas educativas (frías y cálidas) durante la lectura de un cuento en el aula de Infantil. Un modelo ideal	19
1.3. ESTUDIO PRESENTE.....	30
1.4. OBJETIVOS Y PREDICCIONES.....	33
2. METODOLOGÍA	34
2.1. PARTICIPANTES Y MUESTRA.....	34
2.2. MEDIDAS	35
2.3. DISEÑO DEL ESTUDIO Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	36
2.4. FIABILIDAD.....	40
3. RESULTADOS.....	41
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	45
5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS, LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS	48
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
7. ANEXOS	52

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I. Estructura de los textos narrativos	17
Tabla II. Ayudas frías y cálidas durante los tres episodios de lectura de un cuento en Infantil.....	29
Tabla III. Ejemplos de ayudas frías y ayudas cálidas extraídas del ideal.....	30
Tabla IV. Datos sociodemográficos de los participantes del estudio.....	34
Tabla V. Superestructura del cuento Elmer	37
Tabla VI. Resultados de los episodios de la muestra.....	41
Tabla VII. Resultados de las ayudas frías proporcionadas en la muestra.....	42
Tabla VIII. Resultados de las ayudas cálidas proporcionadas en la muestra.....	43
Tabla IX. Comparación entre los resultados de la muestra con el ideal	44

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

El aprendizaje de la lectura es un proceso altamente exigente y prolongado en el tiempo, que requiere práctica y un esfuerzo sostenido. Por ello, este trabajo pretende poner de relieve el camino que se debe seguir para sentar las bases de un futuro éxito lector.

La exposición temprana y frecuente a los cuentos permite a los niños familiarizarse desde edades tempranas con un vocabulario más complejo, manejarse con estructuras causales propias de los textos narrativos e ir interiorizando progresivamente estrategias de comprensión, aspectos fundamentales en el desarrollo lector.

Asimismo, es en la etapa de Educación Infantil cuando los niños se sumergen en el proceso de alfabetización emergente, en el que comienzan a adquirir las habilidades, los conocimientos y las actitudes necesarias para alcanzar los distintos umbrales del desarrollo lector, hasta convertirse en lectores autónomos que aprenden y disfrutan con la lectura (Rugiero y Guevara, 2015; García et al., 2024).

En este proceso, el papel del docente es clave. Es fundamental fomentar desde esta etapa el gusto por la lectura, ya que se trata de un aprendizaje complejo que requiere tiempo, esfuerzo y constancia. Promover una visión positiva de la lectura desde los primeros años contribuye a despertar la curiosidad, la motivación y el interés del alumnado, favoreciendo así su perseverancia para mitigar el Efecto Mateo (Stanovich, 1986), que tiende a amplificar las desigualdades iniciales.

Para lograrlo, resulta esencial regular el aprendizaje atendiendo a los procesos motivacionales y emocionales que se activan cada vez que el alumnado se enfrenta a una tarea compleja como es la lectura. Esto permite evitar la saturación cognitiva y facilita que los niños aprendan progresivamente a tomar decisiones y controlar su propio proceso de aprendizaje (autorregulación). En el contexto de la lectura compartida, esta regulación se lleva a cabo a través de diversas ayudas educativas, frías y cálidas, que se despliegan en tres episodios diferenciados: planificación (pre-decisional), lectura (post-decisional) y evaluación (post-acción).

Dada la relevancia y el impacto que tiene la práctica de la lectura compartida en el aula de Infantil, este trabajo propuso el diseño de un modelo ideal con el fin de contrastar la realidad observada en las aulas con el potencial que podría alcanzarse mediante una formación específica en lectura y comprensión de cuentos. A partir de dicho

modelo, se analizó la presencia de tres componentes clave en las interacciones docentes de los cinco participantes de este estudio de casos: los episodios, las ayudas frías y las ayudas cálidas. Se buscó analizar las prácticas habituales y discutir en qué medida la experiencia profesional del docente y la formación específica en este ámbito se relacionan con la cantidad y el tipo de ayudas desplegadas durante la lectura del mismo cuento utilizado en el diseño de la lectura ideal.

1.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.2.1. El papel de la lectura en el aula de Infantil. Relevancia en el proceso de alfabetización.

La lectura de cuentos es una actividad esencial en el aula de Infantil que permite asentar las bases para un aprendizaje realmente exigente y complejo como es la lectura en etapas posteriores, la cual requiere movilizar procesos tanto cognitivos como motivacionales y emocionales, los cuales deben ser atendidos por el docente de forma consciente y explícita.

Según Sánchez y García (2021, citados en Barba, 2023), “la lectura supone una experiencia de aprendizaje acumulativo realmente exigente y prolongada en el tiempo que implica un esfuerzo sostenido considerable”. Así, entendemos que la lectura no es un aprendizaje de todo o nada, sino que se debe ir construyendo progresivamente. En Infantil, los alumnos comienzan a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que constituyen la base de tal aprendizaje, un proceso inicial que recibe el nombre de alfabetización emergente (Clemente et al., 2019, como se cita en Morales y Pulido-Cortés, 2023; Rugerio y Guevara, 2015).

García et al. (2024) han identificado distintos umbrales en el desarrollo lector infantil. El primero es el umbral básico de reconocimiento de palabras, a partir del cual los niños pueden empezar a beneficiarse de su comprensión auditiva al leer. A medida que aumentan primero su precisión y después su velocidad lectora, alcanzan los umbrales funcional y eficiente de correspondencia oral-escrita, momentos en los que la comprensión de lo que leen se equipara con la que logran al escuchar, lo que les permite aprender y disfrutar mientras leen y comprenden los textos. Estos autores también recalcan que un aspecto crítico en este proceso es lograr que la comprensión lectora se iguale a la comprensión oral, algo que solo se consigue cuando la decodificación de palabras escritas se vuelve automática y no interfiere en la comprensión global. Esta

automatización requiere un contacto frecuente y prolongado con la lectura. Si los niños perciben que comprenden menos al leer que al escuchar, podrían desmotivarse y alejarse de la lectura; en cambio, cuando ambas comprensiones se equilibran, pueden enfrentarse con éxito a textos diversos y seguir desarrollando sus habilidades lectoras (Sánchez y García, 2021). Este proceso se alinea con la hipótesis del autoaprendizaje (Share, 1995), la cual señala que cuando un niño puede reconocer palabras de forma precisa, puede relacionarlas con su forma oral previamente conocida, lo que le permite construir nuevo conocimiento léxico y avanzar hacia una lectura más fluida y autónoma. Cipolletti et al. (2025) también señalan la importancia de fomentar el vocabulario académico en los estudiantes para que, al enfrentarse a textos más complejos, los niños puedan comprender sin dificultad el significado de las palabras impresas (Hogan et al., 2013, citado en Cipolletti et al., 2025).

Otro de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en el aprendizaje de la lectura es la autorregulación, la cual permite a los estudiantes gestionar eficazmente su propio aprendizaje, ajustando estrategias que favorecen una comprensión más profunda de los textos. Según Elices (2015), la autorregulación implica procesos conscientes y estratégicos mediante los cuales los alumnos dirigen su aprendizaje, siendo esta capacidad clave para mejorar la comprensión lectora. Además, debido a la complejidad de estos procesos, su estudio proporciona una visión detallada sobre cómo las ayudas frías y cálidas (que se abordan más adelante) pueden influir en la autorregulación de estudiantes con dificultades para comprender textos.

Zimmerman (2000) define el aprendizaje autorregulado como un proceso autodirigido en el que los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas mediante tres fases principales: la fase de previsión, en la que se establecen metas y se planifica la estrategia; la fase de ejecución, durante la cual se aplican las estrategias y se monitorea el progreso y la fase de autorreflexión, que consiste en evaluar el desempeño y ajustar las estrategias según sea necesario. Esta habilidad permite a los alumnos identificar sus fortalezas y debilidades, adaptando sus acciones para alcanzar exitosamente sus objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, Sánchez (1988) destaca la importancia de la autorregulación en el aprendizaje, señalando que los estudiantes que son capaces de dirigir su propio proceso de comprensión lectora suelen lograr mejores resultados académicos, ya que la capacidad para autorregular el aprendizaje facilita la superación de dificultades y mejora el rendimiento en las tareas escolares.

Por tanto, se evidencia la necesidad de que desde Infantil los docentes den pie a que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan fijar metas claras durante la lectura y seleccionar información relevante para, en consecuencia, avanzar hacia una lectura más estratégica y efectiva. Llamazares y Alonso-Cortés (2016) refuerzan esta idea al defender en su estudio cómo la lectura compartida de cuentos se debe entender como una situación en la que docentes y estudiantes colaboran activamente en el proceso de leer y aprender a partir de un texto visible para todos, donde el docente debe centrar su esfuerzo en que los alumnos adquieran estrategias de interacción con el texto mediante actividades significativas, las cuales están estrechamente vinculadas con el desarrollo exitoso de las habilidades de comprensión lectora.

De este modo, el docente debe crear un marco de trabajo estable, definir la responsabilidad del alumno e ir transfiriendo progresivamente el control al alumno en la misma para, finalmente, llegar a comprender entre ambos el cuento ya que se trata de una labor conjunta y dinámica, donde esta última transferencia de control se acaba convirtiendo en una transferencia de conciencia, donde docentes y alumnos crean un léxico para referirse a aquello que se transfiere (Sánchez, 1998).

En este proceso, la curiosidad y la motivación son factores fundamentales, no solo como impulso inicial, sino como elementos que deben mantenerse a lo largo del tiempo para asegurar un desarrollo y compromiso continuo y satisfactorio con la lectura (Marín et al., 2020). Carrillo et al. (2001) indican que es en Infantil cuando los docentes deben fomentar esa motivación a través de la lectura compartida de cuentos, ayudando a los alumnos a construir una vinculación afectiva positiva con la lectura y canalizar su deseo e interés natural por explorar los textos. Así, los alumnos que se sienten motivados porque encuentran placer en la lectura, son los que acaban desarrollando un interés creciente hacia ella y, en consecuencia, terminan por valorarla como una fuente de disfrute, aprendizaje y enriquecimiento personal, algo esencial para garantizar su éxito académico e impulsarles a continuar desarrollando sus habilidades lectoras (Marín et al., 2020; Solé, 1999, como se citó en do Nascimento y Álvarez, 2016). Uribe y Hernández (2022) añaden que este tipo de experiencias al fomentar tanto la alfabetización como la creación de un vínculo afectivo con la lectura dan lugar a un desarrollo integral y una mejor comprensión de la realidad.

Ramírez y Torres (2022) y Coch y Molins (2022) destacaron que esta práctica da pie a fomentar hábitos lectores y preservar ciertas tradiciones educativas, donde no solo se fomenta la decodificación de palabras, sino que también se estimula la comprensión lectora a través de preguntas abiertas, discusiones sobre el contenido y conexiones entre la historia y la vida del niño.

Weadman et al. (2023) también indican que un entorno rico en lenguaje oral de calidad y alfabetización temprana, mediante experiencias de lectura compartida, es fundamental para sentar las bases del éxito lector futuro. Asimismo, esta práctica contribuye a mitigar el Efecto Mateo, descrito por Stanovich (1986) como la tendencia de que los niños con habilidades previas de alfabetización emergente progresan más rápidamente en su aprendizaje, mientras que aquellos que carecen de estas habilidades tienden a quedarse atrás. Por ello, el acceso frecuente a experiencias de lectura de calidad permite brindar a todos los alumnos las mismas oportunidades para desarrollar las bases necesarias para un aprendizaje lector exitoso, independientemente de su entorno o antecedentes (Stanovich, 1986; Coch y Molins, 2022). Shahaeian et al. (2018) encontraron que los niños que crecen en un entorno enriquecido con lectura compartida desde sus primeros años muestran un mayor interés y competencias lectoras a medida que avanzan, generando un ciclo positivo en el que estas habilidades tempranas incrementan su motivación y comodidad con la lectura, lo que a su vez favorece que lean con mayor frecuencia. Además, demostraron en su estudio longitudinal que la lectura compartida temprana, realizada entre los 2-3 y 4-5 años, influye directamente en el logro escolar a los 8-9 años, y también contribuye a este resultado al favorecer el desarrollo del lenguaje receptivo y las habilidades académicas tempranas, lo cual impacta positivamente en el desarrollo cognitivo, lingüístico y académico posterior. Kalb y van Ours (2014, citado en Hoyne y Egan, 2019) también observaron que la lectura regular en niños de 4 a 5 años tiene un impacto positivo a largo plazo en sus habilidades lectoras y cognitivas, con efectos significativos hasta al menos los 11 años y posiblemente más.

Hoyne y Egan (2019) señalan en su revisión los beneficios de la lectura compartida en cuanto a la mejora de la comprensión lectora, el vocabulario y las habilidades de comprensión mediante el diálogo que se produce antes, durante y después de la lectura del cuento. Uribe y Hernández (2022) refuerzan esta idea al señalar que los cuentos representan un recurso esencial para fomentar, desde la dimensión afectiva, el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños, especialmente porque la carga emocional con la que el docente transmite la experiencia de hablar, leer y escribir

despierta en los estudiantes la emoción necesaria para el aprendizaje de la lengua (Maturana, 1997, como se citó en Uribe y Hernández, 2022).

Cipolletti et al. (2025) señalan que incorporar durante la lectura de cuentos tanto el vocabulario como la comprensión es esencial para el desarrollo de habilidades lingüísticas en esta etapa, dado que se ha demostrado que el vocabulario, la gramática y el discurso están altamente correlacionados (Consorcio de Investigación en Lenguaje y Lectura, 2015, citado en Cipolletti et al., 2025). Además, destacan que la instrucción en grupos pequeños beneficia las habilidades iniciales de alfabetización de todos los niños de Infantil, siendo especialmente importante para aquellos con mayores dificultades. Sin embargo, en la mayoría de las aulas de Infantil, los niños suelen pasar más tiempo en actividades en grupo grande que en sesiones estructuradas y dirigidas por el docente en grupos pequeños, las cuales resultan claramente más beneficiosas.

En el estudio de Cipolletti et al. (2025) se analizaron los efectos de la instrucción directa en el aprendizaje de palabras enseñadas explícitamente, comparándolas con aquellas que los niños solo escuchaban durante la lectura de los libros, conocidas como palabras de exposición. Los resultados mostraron que los niños aprendieron a identificar y definir más palabras que fueron objeto de instrucción directa que aquellas adquiridas solo por exposición. Esto evidencia el impacto positivo del conocimiento previo en la adquisición de nuevo vocabulario y subraya la importancia de la enseñanza explícita para desarrollar un vocabulario profundo.

Van der Wilt et al. (2022) encontraron que la lectura compartida e interactiva en Infantil desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia lingüística, la comprensión de historias y el razonamiento causal de los alumnos, competencias esenciales para el proceso de alfabetización emergente. Esto se debe a que la interacción constante entre docentes y niños durante la lectura, a través de preguntas, explicaciones y comentarios, favorece que los alumnos construyan conexiones narrativas y relaciones de causa y efecto. De este modo, la lectura en voz alta se convierte en un proceso activo y educativo que promueve el desarrollo integral de las habilidades lectoras desde edades tempranas. Uribe y Hernández (2022) recuerdan que la lectura debe entenderse no solo como leer a los niños para que escuchen, sino como leer para y con ellos, promoviendo una escucha activa y comprensiva que constituye la base de cualquier proceso comunicativo (Echeverría, 2006; Álvarez y Guerra, 2016, citados en Uribe y Hernández, 2022).

Llamazares y Alonso-Cortés (2016) mencionan una serie de estrategias que contribuyen a que la práctica sea más efectiva, como la repetición del texto en múltiples ocasiones, el uso de una entonación y modulación de voz que capten la atención del alumnado, así como la selección de libros con letras grandes, poco texto e ilustraciones que representen el contenido narrado. Sin embargo, este tipo de criterios no deberían ser el centro de atención del docente si realmente se pretende aprovechar el potencial de la lectura de cuentos. En lugar de centrarse en aspectos superficiales, es esencial prestar atención al tipo de contenido, a cómo aprenden los alumnos y a cómo enseña el maestro. Precisamente, este estudio surge de la necesidad de poner el foco en esos elementos y de evidenciar qué se está haciendo en la práctica docente actual.

Pentimonti y Justice (2010, citado en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016) identificaron que, durante las actividades de lectura en voz alta, los docentes tendían a sobrestimar la cantidad de estrategias de andamiaje que empleaban realmente, y además observaron que estas ayudas no se retiraban de forma gradual como se recomienda. Según las autoras, también es común que los futuros docentes tengan grandes dificultades al intentar verbalizar los procesos implicados en la comprensión lectora. Esto sugiere que muchos maestros no han sido previamente formados como lectores activos y estratégicos, lo que evidencia la necesidad de ofrecer una preparación más consciente y reflexiva en los procesos de lectura durante su formación inicial.

El estudio de Doyle et al. (2024) pone en evidencia cómo muchos docentes de Educación Infantil inician su práctica profesional con un bagaje limitado en estrategias de lectura en voz alta. Su formación previa y, por ende, práctica cotidiana se centra mayormente en aspectos performativos, como la entonación, la expresión facial o la presentación visual del libro. Aunque también mencionan ciertos elementos más significativos como conectar palabras con imágenes o realizar preguntas literales sobre el contenido, su visión inicial de la lectura compartida es superficial y técnica., donde no se promueve la interactividad ni el desarrollo del lenguaje del alumnado. Sin embargo, los resultados del programa formativo en el que participaron muestran que una formación específica, estructurada y colaborativa puede transformar de manera significativa estas prácticas. A través de este, las docentes fueron capaces de repensar sus objetivos, planificar sus actividades entorno a los mismos y emplear estrategias más efectivas para fomentar la comprensión y producción lingüística en sus estudiantes. Asimismo, se tomaron más tiempo para leer, planificaron preguntas específicas y usaron los libros como herramientas para generar conversaciones significativas. Este cambio repercutió

positivamente en el compromiso, la participación y la producción lingüística de los niños. En definitiva, el estudio demostró que la formación docente continua y centrada en la reflexión es fundamental para superar las limitaciones del aprendizaje previo y enriquecer las prácticas pedagógicas en el aula de educación infantil.

El estudio de Estrada y Cárdenas (2019) reveló que, aunque la lectura compartida aporta beneficios al desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños en educación infantil, la mediación por parte de los docentes suele ser limitada y no siempre se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes.

En conclusión, se ha demostrado que la lectura de cuentos es fundamental para sentar las bases de un aprendizaje exitoso de la lectura, pues cuando se realiza de forma estructurada e intencional, se fomenta que los alumnos puedan alcanzar las habilidades propias de esta etapa y, en consecuencia, acaben convirtiéndose en futuros lectores autónomos.

Dado el impacto de esta práctica, cabe preguntarse: ¿Qué se hace en el aula? ¿Cómo se hace? Para responder a estas cuestiones, es necesario conocer primero qué nos dice la investigación sobre lo que implica enfrentarse a un texto narrativo, con el fin de identificar el tipo de ayudas educativas explícitas: cognitivas (frías) y motivacionales (cálidas), que idealmente debería ofrecer un docente de infantil durante la lectura de cuentos en el aula.

1.2.2. Cuentos y textos narrativos. ¿Qué son y cómo deben ser abordados en el aprendizaje de la lectura en Infantil?

El primer paso para afrontar la lectura de un cuento en el aula de Infantil implica plantearse las siguientes preguntas: ¿qué va a aprender el alumno? ¿cómo lo va a aprender? ¿cómo va a ayudarlo el docente?

Según Pozo (1996), la respuesta a estas cuestiones será la base para crear una adecuada situación educativa, en la que el alumno podrá aprender gracias a la ayuda del docente y donde se deben cumplir los siguientes requisitos: intencionalidad compartida, descontextualización, teoría de la mente tanto en el que enseña como en el que aprende y conciencia sobre la tarea. Es decir, debe existir un compromiso mutuo entre quien enseña y quien aprende; se debe posibilitar que los aprendizajes se transfieran a otras situaciones y contextos para resolver problemas futuros; el docente debe conocer la situación cognitiva y motivacional del alumno; el alumno debe conocer explícitamente qué quiere

el docente que aprenda y cómo y, por último, el docente debe conocer el tipo de tarea que se va a desarrollar para dirigir sus ayudas de manera consciente y explícita.

Así, a continuación, se responderán las preguntas planteadas:

En primer lugar, los cuentos, definidos por Marotto y Duarte (2007) como textos narrativos con una estructura predominantemente causal, en los que se describen acciones que generan cambios en los estados de personajes y objetos, son contenidos de carácter práctico y, por tanto, procedimentales. En este sentido, se espera que los alumnos aprendan a hacer algo con los cuentos, concretamente, a pensar con ellos. Pozo, en su libro *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje* (1996), aborda con gran precisión en qué consiste este tipo de aprendizaje. Según el autor, aprender a pensar con los cuentos implica poner en marcha estrategias específicas de comprensión de forma voluntaria y consciente, donde la toma de decisiones resulta fundamental. Esto se debe a que el alumno debe comprometer su mente al decidir qué hacer, cómo y cuándo hacerlo, guiado por los objetivos que surgen de la estructura e información del cuento.

Además, Pozo (1996) sostiene que el desarrollo de estrategias supone un proceso de reestructuración de la práctica personal, basado en la reflexión y la toma de conciencia sobre las propias acciones y procedimientos. Aprendemos estrategias a medida que buscamos comprender nuestras propias técnicas y sus limitaciones, lo que requiere la capacidad de reflexionar y mejorar la eficacia de nuestra actividad. Sin embargo, esa conciencia no surge de manera espontánea, sino que debe ser promovida desde la instrucción. Son los maestros quienes, al tomar conciencia de su propia tarea, deben transferir su conocimiento y control a los aprendices, como veremos al responder la tercera pregunta (Pozo, 1996).

En segundo lugar, este tipo de contenido se adquiere a través de la acción y la práctica, pues es la única vía para que el alumno tome conciencia de sus acciones al controlarlas o regularlas, aspecto que se desarrollará más adelante. De este modo, se evidencia cómo la calidad y la cantidad de interacciones de este tipo, son primordiales para que los alumnos puedan adquirir e interiorizar de forma efectiva este contenido.

En tercer lugar, las ayudas proporcionadas por el docente se basan en la naturaleza de dicho contenido y en cómo debe adquirirse. El docente debe atender a los procesos implicados en la comprensión de un cuento para ofrecer las ayudas y estrategias necesarias durante su lectura, guiando al alumno para que obtenga el máximo provecho (Sánchez y García, 2021). De esta forma, el docente podrá actuar como memoria externa, liberando la memoria de trabajo del alumno para que pueda tomar decisiones, filtrar y

procesar la información sin saturarse, aumentando así la probabilidad de que quiera repetir la actividad en futuras ocasiones y, de este modo, adquirir esta estrategia.

Esto es precisamente lo que Pérez et al. (2010) denominan en su libro *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer* como “ayudar a comprender”, entendido como la acción del docente al proponer estrategias específicas en función del objetivo de lectura que se persigue.

Para ello, es fundamental definir qué es la comprensión, según lo propuesto por De Sixte y Sánchez (2010), y, a partir de ahí, abordar los procesos que están implicados en ella cuando nos enfrentamos a la lectura de un cuento en el aula de Infantil, siguiendo el análisis de Rosales et al. (1999), pues es fundamental que el docente tome conciencia sobre la exigencia de dicha actividad para poder transferir de forma progresiva su aprendizaje y control al alumnado hasta que finalmente puedan ser autónomos.

De Sixte y Sánchez (2010) señalan que la comprensión es un proceso que implica el compromiso con una meta, el establecimiento de relaciones coherentes entre las ideas y un diálogo entre lo que se sabe y las ideas nuevas. Como se puede observar, se trata de un proceso realmente complejo y exigente y, es ahí, donde se evidencia la necesidad de que el docente intervenga de manera explícita y consciente.

Las características incluidas en la definición expuesta nos servirán como base para explicar los tres procesos implicados en la comprensión de un cuento según Rosales et al. (1999): regulación, integración del texto e integración del texto con los conocimientos previos.

Primero, el compromiso con una meta hace referencia a la primera forma que tiene un docente de ayudar a los alumnos, la cual consiste en regular su aprendizaje; es decir, en ayudarles a tomar decisiones junto a él en torno a lo que se pretende conseguir, atendiendo tanto al aprendizaje de la estrategia requerida en esta tarea (a nivel frío) como a los estados motivacionales y emocionales del alumno (a nivel cálido). Esto permite revisar críticamente el modo de leer el cuento y, así, la estrategia que estén poniendo en marcha. Pues según menciona De Sixte (2018) para alcanzar un objetivo no basta con proponérselo, sino que se debe regular el comportamiento hacia su consecución, un proceso realmente complejo. Asimismo, se pone de manifiesto la importancia de las ayudas explícitas que el docente pueda proporcionar, pues de ellas dependerá que con el paso del tiempo sean ellos de manera autónoma quienes dirijan y controlen su propio proceso de aprendizaje, como ya mencionamos con anterioridad.

Dentro de la regulación en la lectura de un cuento, cabe aclarar dos cuestiones: por un lado, la existencia de dos tipos de ayudas educativas enfocadas en los dos niveles expuestos previamente: frías y cálidas (véase más adelante); por otro lado, la existencia de tres momentos o episodios diferenciados con objetivos específicos, los cuales se deben seguir para dirigir las ayudas educativas de manera ordenada y facilitar al máximo el aprendizaje del alumno (Barba, 2023):

1. Planificación o momento pre-decisional: a nivel frío se activan los conocimientos previos del alumnado sobre el contenido que puede contener el cuento y se plantea la meta; a nivel cálido se genera viabilidad (creencia en la capacidad para lograr la meta) y deseabilidad (valor o importancia personal de alcanzarla) con el fin de crear un compromiso con la meta de lectura. (De Sixte, 2018).
2. Lectura o momento post-decisional: a nivel frío se desarrollan nuevos conocimientos a medida que se va leyendo la lectura y se supervisa si se está acercando o alejando del logro de la meta; a nivel cálido se protege el compromiso manteniendo deseabilidad y viabilidad.
3. Evaluación o momento post-acción: a nivel frío se evalúa el logro de la meta y se anticipa la próxima tarea; a nivel cálido se genera control atribucional y compromiso con la siguiente meta.

Respecto al segundo aspecto de la comprensión, el establecimiento de relaciones coherentes entre las ideas, abordaremos la integración textual, uno de los procesos implicados en la comprensión, que se divide a su vez en dos: representación superficial del texto y representación de la base del texto. En cuanto a la representación superficial del texto, el docente debe seleccionar y leer cuentos con un léxico y sintaxis adecuados al nivel de los alumnos para facilitar o aclarar el acceso al significado. Una vez el docente se ha asegurado de la accesibilidad, debe analizar si el cuento presenta una coherencia interna para facilitar la representación de la base del texto. Dentro de esta coherencia interna, Sánchez (2003) plantea tres niveles que estructuran y organizan las ideas del texto con el fin de extraer el contenido público y lograr una interpretación básica. Estos niveles, detallados originalmente por Sánchez (1998) son:

- Microestructura: permite conectar las ideas de forma lineal mediante progresiones temáticas e inferencias puente que permiten comprender la relación entre estas, incluso si no está explícita entre oraciones consecutivas.
- Macroestructura: permite seleccionar y extraer las ideas principales o globales del cuento, que a veces no son explícitas, requiriendo generalizar o integrar proposiciones

que permitan identificar las ideas fundamentales para proporcionar una coherencia global del cuento. Este nivel es clave para diseñar la meta de lectura, pues sirve para guiar al alumno discriminando los datos irrelevantes de las ideas esenciales, permitiendo así que pueda alcanzar el objetivo con el que se ha comprometido y, por ende, que comprenda el cuento.

- **Superestructura:** permite organizar las ideas en categorías siguiendo un esquema según el tipo de texto. Es fundamental ya que cuando los alumnos se enfrentan a un cuento tienden a construir una representación del mismo utilizando el conocimiento que almacenan en su memoria acerca de cómo están estructurados habitualmente, reactivando características generales que actúan como mecanismos de recuperación de dichas categorías (Marchesi y Paniagua, 1983). Una estructura narrativa coherente permite distinguir al lector que se trata de una historia bien formada y facilita que la comprensión sea más eficiente al ayudar a filtrar la información en categorías y evitar la sobrecarga cognitiva (Mandler y Johnson, 1977, citado en Marchesi y Paniagua, 1983). En esta línea, Hernández y Mendoza (2010) presentaron en su trabajo la definición y descripción de cada una de las categorías que, según Stein y Glenn (1975), deben componer la estructura de un cuento bien diseñado, especificando además las relaciones lógicas entre los distintos tipos de información que este contiene, las cuales pueden ser consultadas en Hernández y Mendoza (2010), *Comprensión de historias a través de cuentos en niños de 8 a 12 años de edad*, Universidad Pedagógica Nacional. A continuación, se expondrá dicha estructura presentando exclusivamente las categorías principales de Stein y Glenn (1975), organizadas en subcategorías derivadas de la definición de cada una, con el fin de facilitar una mejor clasificación y comprensión de la información:

Tabla I

Estructura de los textos narrativos

1. MARCO
1.1.Contexto social
1.2.Presentación personaje principal
1.3.Acciones habituales
2. EPISODIO
2.1.Suceso inicial
2.1.1. Circunstancia natural
2.1.2. Evento interno
2.1.3. Acción personaje principal
2.2.Respuesta interna

2.2.1. Cognición

2.2.2. Respuesta afectiva

2.2.3. Meta (s)

2.3. Secuencia de acción

2.3.1. Plan interno

2.3.2. Aplicación del plan

2.4. Consecuencia de acción

2.4.1. Circunstancia natural

2.4.2. Estados finales

2.4.3. Acción

2.5. Reacción

2.5.1. Emociones

2.5.2. Cogniciones

2.5.3. Acciones

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la comprensión implica establecer un diálogo entre lo que se sabe y las ideas nuevas, proceso denominado integración del texto con los conocimientos, que da lugar a una interpretación profunda. En este punto, el docente debe ofrecer ayudas para activar los conocimientos necesarios en función de la meta y revisar junto al alumno las ideas del cuento en relación con sus saberes previos.

En resumen, podemos entender la comprensión de un cuento como el resultado de una compleja interacción entre las siguientes variables (Sánchez et al., 1999):

- El texto y sus posibilidades interpretativas: es decir, el grado en que el propio texto permite comprender la conexión lineal y global entre las ideas que lo integran, así como la importancia que estas pueden adquirir para el lector. La evidencia muestra que, cuando el texto es claro en este aspecto, su comprensión se ve favorecida.
- El lector y, por tanto, la actividad que pueda desplegar: es decir, a los conocimientos y estrategias con los que cuenta el lector para manejar la información del texto y de su memoria, así como a su disposición emocional para hacerlo.
- Las ayudas prestadas por el profesor: es decir, el conjunto de orientaciones, sugerencias, indicaciones o reflexiones que el docente puede ofrecer durante la lectura y que sirven para enfocar la atención del alumno en ciertos aspectos del texto en lugar de otros.

En definitiva, una vez entendido que el cuento constituye un contenido estratégico con el que los niños deben aprender a pensar y cuya estructura es predominantemente causal, es fundamental asumir que el docente tiene la responsabilidad de ayudarles a desenvolverse con este tipo de textos. En Infantil, donde los niños aún no leen de forma

autónoma, es el docente quien, al leer en voz alta, debe guiar la mente del alumno creando una situación que favorezca la interacción activa con el texto, planteando objetivos claros y promoviendo que los niños piensen, reflexionen y se involucren en la lectura (Rosales et al., 1999).

No basta, por tanto, con una lectura pasiva en voz alta, sino que es necesario que el docente actúe como guía y mediador para que la comprensión se construya de manera consciente, animándolos por ejemplo a buscar las categorías que ya conocen cada vez que se enfrenten a la lectura de un cuento.

De este modo, los alumnos comienzan a entender e interiorizar que, a través de los cuentos, pueden buscar información, reflexionar, conectar lo leído con sus vivencias, revisar sus propios objetivos de lectura y reconocer estructuras narrativas que se repiten con cierta regularidad. Todo esto, gracias a la mediación del docente, no solo les permitirá comprender mejor los cuentos, sino también disfrutar de la lectura, implicarse activamente en ella y desarrollar una motivación y vinculación más estrecha con la misma.

Sin embargo, conociendo la complejidad que implica abordar la lectura de un cuento en Infantil, surge una cuestión fundamental: ¿realmente todos los docentes que ejercen o se están formando en Educación Infantil han recibido esta información? Y, en caso afirmativo, ¿qué están haciendo con ella en su práctica diaria? Para comprobarlo, es necesario analizar las ayudas educativas frías y cálidas que se proporcionan realmente durante la lectura de un cuento.

Por ello, a continuación, se presentarán las ayudas que, “idealmente”, debería ofrecer un docente de Infantil, con el fin de construir un modelo que permita contrastar la práctica real con lo que podría alcanzarse mediante una formación específica y una práctica deliberada.

1.2.3. Ayudas educativas (frías y cálidas) durante la lectura de un cuento en el aula de Infantil. Un modelo ideal.

El modelo ideal que se presenta a continuación no se debe tomar en cuenta como algo estático e invariable, sino que se propone como un marco de referencia para ejemplificar qué y cómo se podría hacer atendiendo a los procesos implicados en la comprensión de un cuento, a pesar de que la realidad pueda adoptar otros modos de ponerlo en práctica.

De esta manera, cabe resaltar que las ayudas que se van a exponer no pueden ser entendidas sin conocer cuáles son los procesos potencialmente movilizados por ellas, por ello, a continuación, tomando como referencia el artículo De Sixte y Sánchez (2010), titulado *¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones “frías” y “cálidas”* y el capítulo de De Sixte (2018) publicado en *Claves para la práctica de la Psicología Educativa*, se presentarán aquellos procesos, tanto cognitivos como motivacionales, que son facilitados gracias a las ayudas proporcionadas por el docente en los distintos episodios.

A) PROCESOS FRÍOS O COGNITIVOS

En primer lugar, los procesos que se ponen en marcha cuando un alumno afronta una tarea compleja, como es la comprensión de un cuento, supone alcanzar un estado que aún no tiene y para el cual no cuenta con un modo preestablecido de lograrlo. Entonces, ¿qué es lo que va a hacer el alumno ante tal situación? Desde el plano cognitivo, él intentará definir la tarea e identificar qué debe hacer para enfrentarse a ella. Así, elaborará una representación mental en la que visualizará qué pretende conseguir dado su punto de partida y el estado final que desea, planificando algún plan de acción para alcanzar dicho objetivo y, una vez lo lleve a cabo, evaluará los resultados teniendo en cuenta qué era lo que pretendía conseguir teniendo en cuenta de dónde partía y cuál era el estado final que buscaba y, esta evaluación, le permitiría imaginar un posible próximo objetivo en el caso de que existiese algún margen de actuación antes de alcanzar el estado final (De Sixte, 2010).

Tal como se observa, no parece nada simple, ¿no?, de ahí la necesidad de entender que estos procesos fríos o cognitivos que se despliegan cada vez que un alumno se enfrenta a una tarea exigente necesitan ser entendidos de forma paralela con los procesos motivacionales o cálidos que los facilitan o entorpecen antes, durante y después de la actividad.

B) PROCESOS CÁLIDOS O MOTIVACIONALES

Estos procesos también los vamos a diferenciar en tres momentos: en el primero, llamado pre-decisional, el alumno va a poner en marcha procesos deliberativos, esto es, va a valorar la importancia o sentido de esta actividad barajando tanto la viabilidad como la deseabilidad de la misma así como otras posibles metas, de este modo, una vez decida comprometerse con la meta, dará comienzo al segundo momento; en el segundo, llamado post-decisional, pondrá en juego los procesos volitivos al revisar si sigue queriendo mantener el compromiso con la meta y, por tanto protegerlo, o cambiar a otra meta por

los estados motivacionales y emocionales que puedan haberse suscitado con la primera, si decide protegerla podrá continuar con los procesos fríos descritos previamente que tienen lugar en este momento para, finalmente, pasar al momento de post-acción donde se pondrán en marcha procesos atribucionales al evaluar en función de si ha logrado o no la meta su visión de sí mismo, la cual afectará directamente al afrontamiento de próximas metas (De Sixte, 2010).

Tras visualizar qué procesos se ven implicados en la lectura de cuentos, se justifica la necesidad de que el docente sea consciente de tales procesos para, en consonancia, ser capaz de ofrecer las ayudas requeridas en los momentos indicados según los procesos que se estén movilizand, para facilitar el afrontamiento de dicha actividad. De Sixte y Sánchez (2010) enfatizan la importancia de proporcionar las ayudas en los momentos adecuados y descritos previamente para que cumplan su función y no resulten descontextualizadas, ya que deben entenderse como instrumentos para alcanzar un acuerdo sobre lo que se debe hacer, decir o pensar, pues es al usarlas de este modo cuando adquieren su verdadero sentido.

Además, una vez sea consciente de qué implica afrontar la lectura de un cuento podrá transferir progresivamente el control a sus alumnos para que finalmente sean ellos los que tomen dicha conciencia y lleven a cabo las decisiones necesarias cada vez que se enfrenten a este tipo de actividad.

Así, entendemos que la interacción que se produce durante la lectura de cuentos entre el profesor y el alumnado en Infantil constituye una relación asimétrica donde es el profesor quien tiene la responsabilidad de ser consciente de las necesidades de los alumnos y de tomar decisiones constantes acerca del modo de abordar el contenido que el alumnado va a aprender. Pues no se trata únicamente de “saber leer un cuento” sino de entender y compartir en el aula en qué consiste esta actividad, qué elementos son centrales y qué otros son secundarios y cómo deben resolverse. Como bien señalan Mañá y De Sixte (2018) las ayudas proporcionadas por el docente deben respetar tanto el contenido como el proceso que se activa durante el aprendizaje, manteniendo la dinámica de la interacción, atendiendo a las necesidades de los alumnos y regulando el proceso a través de los tres momentos previamente señalados.

Sin embargo, Pérez et al. (2010) exponen cómo la realidad suele ser que los docentes tienden a plantear demandas poco precisas las cuales se van improvisando en función de la respuesta del alumnado, donde en vez de guiarse por planes diseñados previamente se van regulando por las respuestas que sus alumnos les van proporcionando.

Tras observar la complejidad que implica la lectura de un cuento en la etapa infantil, abordaremos qué se entiende por ayudas frías y cálidas, para posteriormente diseñar un modelo ideal que sintetice los aportes de la investigación analizada hasta el momento sobre los procesos fríos y cálidos implicados en la comprensión de un cuento, con el objetivo de construir un marco teórico que pueda ser contrastado con la práctica educativa real. En este modelo se realizará una diferenciación en tres momentos, tal como se mencionó previamente, en los cuales se especificarán los objetivos correspondientes y las ayudas frías y cálidas que deben proporcionarse, entendidas como un “préstamo de conciencia” que el docente ofrece a sus alumnos para apoyar y facilitar los procesos implicados en la comprensión lectora (Sánchez et al., 2010).

Según Rodríguez (2023), las ayudas frías son aquellas que apoyan a los alumnos en el plano cognitivo, ya que se centran en facilitar los procesos cognitivos implicados en la comprensión y adquisición del conocimiento. Estas intervenciones contribuyen a clarificar la meta y la tarea, facilitando su desarrollo.

Por otro lado, las ayudas cálidas actúan en el plano motivacional, fomentando y sosteniendo el interés hacia dicho conocimiento. Se orientan a generar estados emocionales positivos que incrementan o preservan la atracción del alumno hacia la tarea y la meta planteadas.

Ambos tipos de ayudas son complementarias, ya que facilitan procesos estrechamente interrelacionados; sin un objetivo claro y definido a nivel cognitivo (ayudas frías), no existe una meta que pueda ser sostenida y protegida emocionalmente mediante las ayudas cálidas. Asimismo, aunque la meta esté claramente establecida, la falta de apoyo motivacional puede provocar que los alumnos pierdan el compromiso con la tarea y se desvíen hacia metas personales distintas (De Sixte, 2018).

Rosales et al. (1999) destacan la relevancia de ambas al señalar que estas ayudas “pueden compensar deficiencias del texto o limitaciones emocionales, estratégicas o de conocimientos del lector”.

1. AYUDAS DURANTE LA PLANIFICACIÓN / PRE-DECISIONAL:

En este episodio se pretende activar los conocimientos previos del alumnado, planificar la meta que se quiere lograr durante la lectura del cuento y buscar un equilibrio entre deseabilidad y viabilidad, para que el compromiso con la meta sea suficiente para

afrontar y mantener el esfuerzo necesario. ¿Cómo hacerlo? Pues ofreciendo las siguientes ayudas:

a) Ayudas frías

Para activar los conocimientos previos del alumnado, ¿el alumno sabe lo que ya conoce y lo que le falta por conocer?:

- **Indagación:** consiste en la realización de preguntas al alumnado con el fin de explorar y activar de forma explícita los conocimientos previos que ya poseen sobre el contenido que se va a abordar, los cuales podrán relacionar con las nuevas ideas para facilitar el logro de la meta establecida (Rosales et al., 1994).
- **Evocación:** implica enunciar conocimientos que se consideran ya conocidos por los alumnos. Se refiere a las manifestaciones de los profesores en las que se mencionan estos saberes previos, ya sean de la vida extraescolar o de otras actividades académicas (por ejemplo: "como ya visteis el otro día en clase..." o "como habéis visto muchas veces en la televisión...") (Rosales et al., 1994).
- **Recapitulación:** consiste en la repetición y explicación de las ideas importantes con otras palabras de manera resumida.

Para planificar la meta que se quiere alcanzar, ¿el alumno sabe lo que se persigue y qué pasos hay que dar para conseguirlo?

- **Identificación de tarea:** consiste en explicar la tarea que se va a llevar a cabo para lograr la meta.
- **Identificación del tema:** consiste en identificar y enunciar explícitamente el tema que se va a abordar; en el caso de la lectura de un cuento, implica nombrar el título del mismo.
- **Planteamiento de la meta con incongruencia:** consiste en explicar el objetivo que se debe alcanzar partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, mostrando que la distancia entre lo que ya saben y lo que deben aprender es corta. Para ello, se activa primero lo que los alumnos ya conocen y, posteriormente, se plantean los nuevos conocimientos (por ejemplo: "Es sabido que..., pero...").
- **Plan de trabajo (con índice):** consiste en establecer y especificar el procedimiento o la secuencia a seguir para alcanzar la meta propuesta, indicando el orden de las acciones que deben ejecutarse para lograrla (primero... segundo... tercero...).

b) Ayudas cálidas

Para generar deseabilidad y viabilidad que fomenten un fuerte compromiso con la meta, se deben atender tres variables motivacionales que responden al tipo de motivación que impulsa el comportamiento del alumno y lo sostiene, las percepciones o creencias que tenga sobre sí mismo durante la actividad y el modo con el que el alumno decide afrontar la tarea (De Sixte, 2018). Asimismo, es fundamental que el docente guíe las respuestas de los alumnos a las siguientes preguntas: ¿por qué?, ¿creo en mí? y ¿cómo lo hago?, para ello, las ayudas se deben dirigir a estimular ciertos estados motivacionales atendiendo a las variables mencionadas (De Sixte, 2021):

- Ayudas dirigidas a plantear la tarea intrínsecamente motivante (deseabilidad: ¿por qué?): consisten en formular frases o preguntas que animen a los alumnos a continuar y completar la tarea, evitando su abandono. Estas ayudas apelan a las razones que impulsan su acción y la dirigen hacia el objetivo de la actividad, es decir, a los motivos que llevan al alumnado a implicarse en la actividad, donde también se debe tener en cuenta el origen de estos motivos (De Sixte, 2018).

En cuanto al origen de estos motivos, De Sixte (2018) señala que es necesario favorecer un interés situacional sostenido caracterizado por una mayor implicación y persistencia en este caso, en la lectura y comprensión de cuentos, donde se busquen conexiones personales y el significado de dicho contenido para, de este modo, fomentar que el alumno desarrolle sentimientos positivos similares al disfrute y, con el paso del tiempo, acabe convirtiéndose en un interés personal.

En función de las razones que impulsen la acción del alumno, distinguimos dos formas de motivación: la intrínseca, que surge del interés o disfrute por la propia actividad y la extrínseca identificada, basada en razones externas que el alumno reconoce como valiosas para sí mismo (Deci y Ryan, 2000).

Siempre que sea posible, es recomendable favorecer la motivación intrínseca, ya que se vincula directamente con el disfrute personal y contribuye a sostener el esfuerzo y la constancia a lo largo del tiempo. Además, se asocia positivamente con un buen rendimiento académico, fomenta el compromiso con la actividad realizada y eleva las probabilidades de experimentar disfrute durante su ejecución (De Sixte, 2018). Si bien es cierto, la motivación identificada es un tipo de motivación autónoma que según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000 en De Sixte, 2021) está también asociada de forma positiva al rendimiento y la persistencia. Estos estados pueden ser facilitados a través de las siguientes ayudas motivacionales (según De

Sixte 2021), encontramos tres modos de generar dichos estados motivacionales en el alumnado:

- Satisfaciendo necesidades psicológicas básicas como la afinidad, mediante un vínculo cercano y una comunicación respetuosa (por ejemplo: “¿Está todo claro?”, “¿Podemos continuar?”); la competencia, reconociendo sus capacidades o generando expectativas positivas (“Hazlo tú, que lo haces muy bien”); o la autonomía, brindando margen para tomar decisiones (“Muéstrame lo que sabes”).
 - Fomentando que la tarea tenga un valor subjetivo para el alumnado, destacando aspectos como su importancia (“Esto es importante”), accesibilidad (“No os pido la luna”), utilidad o conexión con la realidad (“Ponte en situación”), novedad (“Esto es nuevo”), curiosidad (“A mí me ha pasado, a vosotros no sé”) o incluso cierta incongruencia que despierte el interés (“No creo que sepáis de esto”).
 - Planteando desafíos personales alcanzables, lo cual contribuye a estimular la autoeficacia y la implicación activa del estudiante (“Es difícil, pero lo podéis hacer”, “Veamos si sois capaces”, “¿Qué quieres decir con eso?”).
- Ayudas dirigidas a favorecer las creencias personales (viabilidad: ¿creo en mí?): consisten en formular frases o preguntas que fortalecen la percepción que tienen los alumnos sobre su capacidad para alcanzar la meta propuesta. Gran parte de los factores intrapersonales que guían y sostienen la motivación están relacionados con las creencias personales que el alumnado tiene sobre sí mismo (De Sixte, 2018). Por tanto, este tipo de ayudas busca que los estudiantes perciban la meta como alcanzable, favoreciendo así su implicación y evitando su abandono. Para ello, es fundamental atender a las creencias de competencia, control, autoeficacia y éxito, que permiten a los alumnos confiar en sus posibilidades de logro. De Sixte y Sánchez (2010) señalan que estas creencias se pueden fomentar de la siguiente manera:
- Para percibir competencia: con expresiones que refuercen la creencia de que el alumno tiene la habilidad necesaria para realizar la tarea, ya sea mediante reconocimiento, concesión o generación de expectativas (por ejemplo: “Esto ya lo sabéis hacer”).
 - Para percibir control: con expresiones que enfatizan que el resultado depende de las propias acciones del alumno, reforzando así su percepción de control (por ejemplo: “Lo que logréis hacer dependerá solo de vosotros”).

- Para percibir autoeficacia: con expresiones que generen confianza en la capacidad personal para afrontar con éxito la tarea, a través del reconocimiento o de expectativas positivas (por ejemplo: “Yo creo que seremos capaces de resolverlo”).
- Para percibir éxito: con expresiones que les recuerden que están siendo acompañados por un alguien experto que les va a ayudar cuando lo necesiten para acabar alcanzando la meta.
- Ayudas dirigidas a crear un contexto de maestría por aproximación (¿cómo lo hago?): consisten en guiar al alumno para que centre su atención en compararse consigo mismo, valorando su propio progreso y desarrollo de competencias en lugar de compararse con otros. De este modo, se fomenta que su orientación esté enfocada en el aprendizaje y mejora personal a través de la participación en actividades con un objetivo a alcanzar, donde el alumno busca aprender a hacer bien la tarea (De Sixte, 2018).

Con el fin de atender los procesos y variables motivacionales de este episodio, en el ideal se ha decidido contemplar las siguientes ayudas cálidas: plantear la tarea como intrínsecamente motivante; reconocer las creencias de competencia y autoeficacia y crear un contexto de maestría por aproximación.

2. AYUDAS DURANTE LA ACCIÓN/POST-DECISIONAL

En este episodio se busca que los alumnos desarrollen nuevos conocimientos durante la lectura del cuento, supervisar el cumplimiento de la meta y proteger el compromiso con dicha meta. Para ello, veamos las ayudas que el docente debe desplegar:

a) Ayudas frías

Para facilitar el desarrollo de nuevos conocimientos, es esencial que el discurso sea cohesionado y se extraiga el contenido público para que los alumnos puedan construir un significado integrando lo que ya saben con las nuevas ideas que surgen durante la lectura:

- Indagación: consiste en hacer preguntas para explorar lo que saben los alumnos sobre un tema o alguna idea presentada en el cuento.
- Poner o pedir ejemplos: implica ofrecer ejemplos para facilitar la comprensión de una idea o invitar a los alumnos a compartir ejemplos basados en sus propias experiencias relacionados con alguna idea del cuento.

Los cuentos en el aula de Infantil. Qué se hace y qué se puede hacer.

- Repetir ideas: consiste en reiterar las ideas más importantes para asegurarse de que quedan claras y son comprendidas.
- Decir lo mismo con otras palabras: consiste en reformular las ideas para clarificar su explicación y enfatizar su importancia.
- Reformular: consiste en expresar una idea de forma distinta cuando no ha sido entendida, para aclarar su significado.
- Ampliar: consiste en proporcionar más información o detalles sobre una idea concreta para profundizar en su comprensión.

Para supervisar el logro de la meta:

- Volver a la meta: consiste en recordar el objetivo para mantenerlo presente durante la lectura.
- Volver al índice: consiste en hacer referencia al orden que se había establecido para lograr la meta.
- Evocar: consiste en recordar los conocimientos conocidos o ya aprendidos con anterioridad.
- Recapitular: conlleva repasar o resumir las ideas más importantes para reforzar su comprensión.

b) Ayudas cálidas

Para actuar, mantener y proteger el compromiso con la meta, es importante reactivar el valor que motiva su logro de la meta y renovar las expectativas de éxito respecto a su consecución (De Sixte y Sánchez, 2010):

- Ayudas dirigidas a proteger el control motivacional: consiste en mantener el interés y la importancia de la meta, reactivando el desafío y generando nuevas expectativas de éxito cuando sea necesario (por ejemplo: “no pasa nada si al principio nos equivocamos o si no logramos comprenderlo a la primera”) (De Sixte, 2021). Para ello, se debe mantener la deseabilidad y viabilidad recordando las competencias que ya han sido alcanzadas y reforzando la percepción de autoeficacia (Barba, 2023).
- Ayudas dirigidas a proteger el control emocional: consiste en ayuda a manejar las emociones, frenando las negativas que pueden distraer y potenciando las positivas que favorecen la concentración y el esfuerzo, normalizando los errores y otorgándoles un valor adaptativo (por ejemplo: “lo importante es seguir intentándolo e ir poco a poco acercándonos a nuestro objetivo”) (Barba, 2023; De Sixte, 2021).

De este modo, en el ideal se han contemplado las siguientes ayudas cálidas para este episodio: recordar las competencias alcanzadas, reforzar la percepción de autoeficacia y otorgar un valor adaptativo a los errores

3. AYUDAS DURANTE LA EVALUACIÓN/ POST-ACCIÓN

En este episodio se busca evaluar si se ha logrado la meta, favorecer un control atribucional adecuado y anticipar la próxima meta, generando un nuevo compromiso con ella. A continuación, se presentan las ayudas necesarias para alcanzar estos objetivos:

a) Ayudas frías

Para comprobar si se ha conseguido la meta y se han asimilado los aprendizajes esperados:

- Señalar el fin de tarea: consiste en explicitar que la tarea ha concluido para poder comenzar la evaluación de los aprendizajes obtenidos.
- Recordar la meta: consiste en retomar la meta establecida en el primer episodio para recordar conjuntamente lo que se ha conseguido.
- Recordar lo que se ha hecho para lograr la meta: implica repasar los pasos o estrategias empleadas durante la actividad, facilitando la toma de conciencia sobre el proceso seguido para alcanzar la meta.

Para anticipar la próxima meta:

- Anticipar la meta: consiste en presentar la próxima tarea y la meta que se pretende alcanzar con ella.

b) Ayudas cálidas

Para atribuir el logro de la meta al esfuerzo y crear un sólido compromiso frente a la próxima meta, el docente debe guiar las respuestas de los alumnos a las siguientes preguntas: ¿lo he conseguido?, ¿por qué? y qué pasará la próxima vez? (De Sixte, 2021).

- Atribución del logro de la meta al esfuerzo (¿lo he conseguido?, ¿por qué?): consiste en ayudar al alumno a generar una atribución al esfuerzo adaptativa, intentando que reflexione sobre si ha alcanzado la meta y a atribuir su éxito, en caso afirmativo, al esfuerzo personal realizado (De Sixte, 2018).
- Expectativas positivas en relación a la siguiente tarea: consiste en generar una actitud positiva ante la siguiente actividad, fortaleciendo la confianza en que se podrá realizar con éxito.
- Ayudas de deseabilidad y viabilidad frente a la próxima meta: consisten en guiar al alumno para que se plantee las siguientes preguntas: ¿por qué?, ¿creo en mí? y

¿cómo lo hago?, favoreciendo así que perciban la nueva meta como deseable y alcanzable, siguiendo alguna de las opciones ya descritas en el primer episodio.

De este modo, se han contemplado las siguientes ayudas a nivel cálido: atribuir el logro al esfuerzo, generar expectativas positivas frente a la próxima actividad, plantear la nueva tarea como intrínsecamente motivante, favorecer creencias personales con respecto a la próxima actividad y crear un contexto de maestría por aproximación para la próxima meta.

A continuación, se presenta una tabla resumen que sintetiza las ayudas frías y cálidas que idealmente debe ofrecer el docente durante cada uno de los tres episodios que estructuran la lectura de un cuento en el aula de infantil con el fin de visualizar de forma clara los objetivos que se persiguen en cada momento y las ayudas necesarias para alcanzarlos:

Tabla II

Ayudas frías y cálidas durante los tres episodios de lectura de un cuento en Infantil

Episodio	Objetivos	Ayudas Frías	Ayudas Cálidas
1. Planificación / Pre-decisional	Activar conocimientos previos y planificar meta <i>Crear compromiso con meta</i>	Indagación Evocación Recapitulación Identificación de tarea y título de la tarea Planteamiento de meta con incongruencia Plan de trabajo (con índice)	Plantear la tarea como intrínsecamente motivante Reconocer competencia y autoeficacia Crear un contexto de maestría por aproximación
2. Lectura / Post-decisional	Desarrollar conocimientos y supervisar el logro de la meta <i>Mantener y proteger compromiso con meta</i>	Indagación Poner o pedir ejemplos Repetir ideas Decir lo mismo con otras palabras Reformular Ampliar Volver a la meta y al índice Evocar Recapitular	Recordar las competencias alcanzadas Reforzar percepción de autoeficacia Otorgar un valor adaptativo a los errores
3. Evaluación / Post-acción	Evaluar logro y anticipar próxima meta	Señalar fin de tarea Recordar meta	Atribuir el logro al esfuerzo

<i>Generar control atribucional y crear compromiso con próxima meta</i>	Recordar lo hecho para lograr la meta Anticipar la meta	Generar expectativas positivas frente a la próxima actividad Plantear la nueva tarea como intrínsecamente motivante Favorecer creencias personales con respecto a la próxima actividad Crear un contexto de maestría por aproximación para la próxima meta
---	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, a partir de este modelo ideal, se elaborará una propuesta de interacción basada en dichas ayudas educativas, la cual será posteriormente contrastada con las interacciones que los docentes llevan a cabo en la realidad del aula de Infantil durante la lectura de cuentos.

1.3. ESTUDIO PRESENTE

Teniendo en cuenta el objetivo general de este trabajo, así como el marco teórico que se acaba de describir, antes de pasar a detallar objetivos y predicciones, a continuación, se exponen ejemplos extraídos de la propuesta de lectura ideal diseñada teniendo en cuenta todas estas ayudas (frías y cálidas) a fin de que sirva de contraste para analizar los casos en este trabajo (véase lectura ideal completa en Anexo 2):

Tabla III

Ejemplos de ayudas frías y ayudas cálidas extraídas del ideal

AYUDAS FRÍAS	Ejemplos	AYUDAS CÁLIDAS	Ejemplos
Primer episodio			
Indagación	“¿qué tenemos que hacer para descubrir la historia?”	Plantear la tarea como intrínsecamente motivante	“Pero lo que hoy os voy a enseñar es que los libros son algo mágico.”
Evocación	“Como ya sabéis, cuando leemos un cuento, lo primero que	Reconocer competencia y autoeficacia	“Fijaos en todas las cosas que sabéis ya sobre lo que hay que hacer

	hacemos es fijarnos en la portada y leer el título. Y después intentamos pensar en qué es lo que puede pasar en el cuento y de qué tratará la historia.”		cuando leemos un cuento.” “Estoy segura de que podemos hacerlo, yo os voy a ir ayudando”
Recapitulación	“¿Qué es lo primero que tenemos que buscar?”	Crear un contexto de maestría por aproximación	“¿Os imagináis que aprendemos a jugar así con los cuentos? Así, siempre será divertido leer.”
Identificación de tarea	“Hoy, además, vamos a leer de una forma un poco distinta a como solemos leer los cuentos ¿vale?”		
Planteamiento de la meta	“vamos a tener que buscar tres cosas que os voy a contar ahora.”		
Plan de trabajo (con índice	“Lo primero que tenemos que hacer es buscar al personaje principal.”		
Segundo episodio			
Indagar	“¿Qué hacía Elmer? “	Recordar las competencias alcanzadas	“Habéis sido capaces de encontrar todas las cosas que habíamos dicho al principio”
Poner o pedir ejemplos	“¿Y vosotros cómo os sentiríais si llegáis a un sitio y no os reconocieran vuestros amigos o vuestra familia?”	Reforzar la percepción de autoeficacia	“¡Lo estáis haciendo muy bien!”
Repetir ideas	“pues entonces vamos a seguir leyendo para ver si es Elmer el	Otorgar un valor adaptativo a los errores	“lo importante es seguir intentándolo e ir poco a poco

	protagonista o hay otro que sea más importante y que salga todo el rato.”		acercándonos a nuestro objetivo”
Decir lo mismo con otras palabras	“lo que vive Elmer es que no se sentía bien siendo diferente y decide buscar un árbol con frutas de color elefante y teñirse de este color para ser igual que los demás.”		
Reformular	“Lo que vive Elmer, está relacionado con que se haya ido a la selva, pero aún no lo hemos descubierto, tendremos que seguir leyendo para hacerlo.”		
Ampliar	“¿Y por qué es diferente?”		
Volver a la meta	“¿habéis encontrado ya al protagonista del cuento?”		
Volver al índice	“¿Os acordáis de qué era lo segundo que teníamos que buscar?”		
Evocar	“¿seguimos creyendo que es Elmer?”		
Recapitular	“Ahora que ya hemos encontrado al protagonista y qué es eso que vive”		
Tercer episodio			
Señalar fin de tarea	“Ahora que hemos acabado de leer este cuento tan chulo”	Atribución del logro de la meta al esfuerzo	“Además lo hemos conseguido hacer gracias a todo el esfuerzo que hemos hecho”

Recordar la meta	“¿Hemos podido empezar a aprender que en los cuentos podemos buscar al protagonista, lo que vive y la consecuencia de eso que ha vivido?”	Generar expectativas positivas frente a la próxima actividad	“Seguro que lo haremos super bien.”
Recordar lo que se ha hecho para lograr la meta	“¿Me recordaréis que hay que hacerse preguntas y que después podemos buscar al protagonista y lo que pasa en el cuento, para encontrar lo que vive y la consecuencia de esto que vive?”	Plantear la nueva tarea como intrínsecamente motivante	“¿Creéis que el próximo día nos lo pasaremos igual de bien?”
Anticipar la meta	“pues el próximo día leemos otro cuento.”	Favorecer creencias personales con respecto a la próxima actividad	“Seguro que lo haremos super bien.”
		Crear un contexto de maestría por aproximación para la próxima meta	“Con todo lo que hemos aprendido hoy leer cuentos es mucho más divertido ¿verdad?”

1.4. OBJETIVOS Y PREDICCIONES

A partir de la fundamentación teórica y de los estudios previos revisados, se plantea el siguiente objetivo general:

- Analizar, partiendo del modelo ideal, qué se puede hacer a nivel regulatorio cuando se lee un cuento.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Investigar qué hay que tener en cuenta para trabajar con un texto narrativo en el aula de infantil.
- Diseñar y analizar un modelo ideal de interacción en torno a la lectura colectiva de un cuento

- A través del estudio de casos, llegar a conclusiones comparativas sobre lo que se hace y lo que se puede hacer.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se plantean las siguientes predicciones:

Basándonos en estudios anteriores, no se espera que los participantes desplieguen un repertorio amplio de ayudas de carácter regulatorio. Por el contrario, es previsible que sus intervenciones respondan a patrones simples y poco estructurados.

Considerando el grado de experiencia y la formación de cada participante, se puede hipotetizar que aquellas docentes con formación más reciente, especialmente aquellas que han cursado el Grado en Educación Infantil de manera presencial y, por ende, han accedido a una formación específica en lectura y comprensión de cuentos, tiendan a ofrecer un mayor número y diversidad de ayudas regulatorias.

Se prevé que los participantes formadas mediante la Diplomatura en Educación infantil o el título de Magisterio sigan patrones simples, que permitan a los alumnos situarse mínimamente a nivel regulatorio, aunque de forma predominantemente intuitiva, debido a la ausencia de una formación específica en lectura y comprensión de cuentos.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES Y MUESTRA

En esta investigación participaron cinco docentes que imparten clases en el segundo ciclo de Educación Infantil en el Colegio Público La Flecha, ubicado en la localidad salmantina de Cabrerizos. En este caso, el 100 % pertenece al género femenino y, a continuación, se presenta una tabla con los datos sociodemográficos que se consideraron relevantes recoger para contextualizar su práctica docente y analizar en qué medida dichas variables influyen en los resultados del presente estudio:

Tabla IV

Datos sociodemográficos de los participantes del estudio

Profesora	Edad	Años de experiencia en Infantil	Nivel educativo	Formación base	Formación específica en lectura
P1	50	13	3 años	Diplomatura en Educación Física y en Educación Infantil	No
P2	50	19	3 años	Diplomatura en Educación	No

				Infantil Grado Educación Infantil	y en	
P3	56	15	4 años	Licenciada Psicología Magisterio Educación Especial	en y por	No
P4	44	20	4 años	Magisterio		No
P5	46	22	5 años	Educación Infantil, Pedagogía Terapéutica Psicopedagogía	y	No

Nota: P3 comentó haber realizado dos cursos de 30 horas: “El valor nutritivo de las palabras: cocinemos un cuento” y “Despertar el deseo de leer” y P4 un curso de cuentacuentos. En ellos, a pesar de haberse podido tratar algunos elementos relacionados con la lectura, no ha habido una formación específica en torno a la regulación y a las ayudas que requiere ser atendida la lectura en el aula, por lo que realmente solo P2 ha recibido una formación específica entorno a las cuestiones que se abordan este TFG al haber cursado el Grado de Educación Infantil.

Fuente: Elaboración propia.

Todos los participantes recibieron las mismas instrucciones: leer el cuento *Elmer*, escrito por David McKee, en su aula habitual, del mismo modo en que lo hacen habitualmente, y grabar dicha interacción en formato de audio. Posteriormente, las grabaciones fueron escuchadas, transcritas y analizadas por la alumna responsable de este Trabajo de Fin de Grado.

De este modo, se pudo preservar en todo momento el anonimato de los alumnos, pues el foco de interés de esta investigación giraba únicamente en torno a las maestras y lo que hacían con los cuentos en su aula.

2.2. MEDIDAS

En este estudio se han adoptado las siguientes medidas con el fin de realizar un análisis unificado y detallado de cada una de las lecturas realizadas por los participantes:

- a) Episodios de Regulación y Motivación:
 1. Episodio de planificación/predecisional
 2. Episodio de lectura/postdecisional
 3. Episodio de evaluación/postacción
- b) Número y tipo de ayudas frías en cada episodio:

Esta medida se refiere a todas aquellas ayudas proporcionadas para la activación de conocimientos previos, el planteamiento de una meta, el desarrollo de nuevos conocimientos, la supervisión del logro de la meta planteada, la evaluación y la anticipación de la próxima tarea.

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

Esta medida hace referencia a aquellas ayudas destinadas a generar viabilidad y deseabilidad de logro; a crear un compromiso con la meta; a mantener y proteger la misma; a generar control motivacional, emocional y atribucional y, a crear un compromiso con la futura meta.

2.3. DISEÑO DEL ESTUDIO Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El diseño de este estudio partió de la elección de un texto narrativo que contase con una estructura que favoreciese su comprensión. Para evitar que las diferencias en la selección de cuentos influyeran en el resultado, se seleccionó el mismo cuento para todas, permitiendo de este modo centrar el análisis en los episodios y las ayudas que fuesen capaces de proporcionar. Tras la elección de este, se elaboró un ideal de interacción a nivel regulatorio y motivacional en torno a la lectura de este cuento, donde se tuvieron en cuenta los objetivos y las ayudas cognitivas/frías y motivacionales/cálidas que la investigación nos dice que un docente debería ofrecer en cada uno de los tres episodios que componen esta interacción.

A continuación, se analizaron los episodios, las ayudas frías y las ayudas cálidas que fueron empleadas en las cinco sesiones de lectura proporcionadas en formato de audio por los participantes, con el objetivo de analizar qué se puede llegar a hacer con una formación específica en lectura y comprensión de cuentos y qué es lo que se hace en la realidad de aula ante la ausencia de esta. Cabe aclarar que no se buscó que los participantes no tuviesen esta formación específica, pues lo que se buscaba era indagar en la realidad de aula y la ausencia de esta formación es un dato que se decidió recoger con el fin de explicar los resultados del análisis.

Con todo ello, finalmente se expondrán los pasos que se han llevado a cabo para realizar el análisis detallado de cada una de las interacciones y los trabajos en los que se asienta la fiabilidad de este trabajo.

1. Elección y análisis del cuento

Para la elección del cuento de *Elmer* empleado en este estudio (véase en Anexo 1) se analizaron los procesos de integración textual necesarios para la comprensión de un texto narrativo mencionados en el marco teórico. Asimismo, primero se buscó que hubiese un léxico y una sintaxis adecuada para el alumnado de Educación Infantil, permitiendo una representación superficial. Después, se buscó que fuese posible una representación de la base del texto, atendiendo a la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

En cuanto a la microestructura, tras leerlo y analizarlo detenidamente se observó que la estructura del texto permitía establecer una coherencia local entre las ideas, por lo que este cuento era adecuado.

En cuanto a la macroestructura, se observó que había una clara relación causa-consecuencia que dotaba de una coherencia global al texto y favorecía su comprensión pues, en este caso, la causa sería que Elmer, el protagonista, intenta ser igual que los demás y la consecuencia sería que se termina celebrando el día de Elmer porque él comprende que no ser igual es algo bueno ya que así el resto te identifica.

En cuanto a la superestructura, se organizaron las ideas en categorías y subcategorías tomando como referencia el esquema elaborado por Stein y Glenn, presentado en la Tabla I. En este nivel se observó que, a pesar de que sería necesario incluir dentro de la *respuesta interna* tanto la *cognición* como la *respuesta afectiva* para entender el estado psicológico del protagonista y el porqué del mismo, se seguía a la perfección el establecimiento y orden del resto de categorías y subcategorías favoreciendo exitosamente la comprensión del cuento, véase en Tabla V:

Tabla V

Superestructura del cuento Elmer

1. MARCO

1.1. Contexto social

Érase una vez una manada de elefantes.

Había elefantes jóvenes y elefantes viejos, elefantes altos y elefantes bajos, elefantes gordos y delgados, elefantes así y asá.

Eran todos diferentes pero todos felices, y todos eran del mismo color. Todos menos Elmer.

1.1. Presentación personaje principal

Elmer era diferente. Era de remiendos de colores: Era amarillo, y naranja y rojo y rosa y morado y azul y verde y negro y blanco.

Elmer no era de color elefante.

1.2. Acciones habituales

Elmer hacía felices a los demás elefantes.

A veces les gastaba bromas a los otros elefantes, y a veces los otros elefantes le gastaban bromas a él.

Pero si había una sonrisa, por pequeña que fuera, solía ser Elmer quien la arrancaba.

2. EPISODIO

2.1. Suceso inicial

2.1.1. Circunstancia natural

Una noche, Elmer no podía dormir porque no paraba de darle vueltas a la cabeza a una idea, y la idea a la que le daba vueltas es que estaba cansado de ser diferente.

2.1.2. Evento interno

<<Pero ¿dónde se ha visto nunca un elefante de remiendos de colores?>>, pensaba.

<<¡No me extraña que se rían de mí!>>

2.1.3. Acción personaje principal

A la mañana siguiente, antes de que los demás se despertaran, Elmer se marchó sin hacer el menor ruido, para que nadie se diera cuenta.

Mientras caminaba por la selva, Elmer se encontró con otros animales.

Al verlo pasar, todos le decían:

- Buenos días, Elmer.

Y Elmer sonreía y contestaba:

- Buenos días.

2.2. Respuesta interna

2.2.1. Cognición (X)

2.2.2. Respuesta afectiva (X)

2.2.3. Meta (s)

Después de mucho caminar, Elmer encontró lo que buscaba: un árbol grande, un árbol lleno de frutas de color elefante.

2.3. Secuencia de acción

2.3.1. Plan interno

Elmer agarró el árbol con la trompa y lo sacudió de un lado para otro para que las frutas cayeran al suelo.

2.3.2. Aplicación del plan

Cuando el suelo estaba cubierto de frutas, Elmer se tumbó y empezó a revolcarse de aquí para allá, una y otra vez, y vuelta a empezar.

Después cogió racimos de frutas y se frotó por todas partes para mancharse bien con zumo de las frutas, hasta que no se le vio ni rastro de amarillo, ni de naranja, ni de rojo, ni de rosa, ni de morado, ni de azul, ni de verde, ni de negro, ni de blanco.

Cuando terminó, Elmer tenía el mismo aspecto que cualquier otro elefante.

2.4. Consecuencia de acción

2.4.1. Circunstancia natural

A continuación, Elmer regresó con la manada. Por el camino, volvió a encontrarse con los animales. Esta vez, todos le decían:

- Buenos días, elefante.

Y Elmer sonreía siempre, y respondía:

- Buenos días.

Estaba encantado de que no lo reconocieran.

Cuando Elmer llegó a donde se encontraban los otros elefantes, todos estaban muy tranquilos.

Elmer se abrió paso para colocarse en medio de la manada, y ningún elefante lo reconoció.

2.4.2. Estados finales

Al cabo de un rato, Elmer tuvo la sensación de que algo no iba bien.

Pero ¿qué es lo que no iba bien?

Miró a su alrededor: era la misma selva de siempre, el mismo cielo brillante de siempre, el mismo nubarrón de siempre (que asomaba de vez en cuando) y los mismos elefantes de siempre.

Elmer los miró con atención.

Los elefantes estaban quietos como un palo. Elmer nunca los había visto tan serios.

Cuanto más miraba a aquellos elefantes serios, mudos, quietos y tiesos, más ganas le entraban de reírse.

2.4.3. Acción

Asique no pudo aguantarse más y, levantando la trompa, gritó lo más fuerte que pudo: ¡BUUU!

2.5.Reacción

2.5.1. Emociones

Del susto, los elefantes dieron un salto y cayeron en todas las posturas imaginables.

- ¡Jo, vaya susto! - exclamaron.

Y vieron que un elefante se estaba partiendo de risa.

2.5.2. Cogniciones

¡Elmer! - exclamaron-. ¡Esto es cosa de Elmer!

Entonces, los demás elefantes se echaron también a reír, y se rieron como no lo habían hecho nunca.

Mientras se reían, el nubarrón empezó a descargar agua. Y con la lluvia, a Elmer empezaron a vérselo de nuevo los remiendos de colores.

Los elefantes se seguían riendo mientras el agua lavaba a Elmer y lo volvía a dejar con sus colores de siempre.

¡Vaya, Elmer! —dijo sin parar de reír un elefante viejo—.

Nos has gastado muchas bromas buenas, pero esta ha sido la mejor de todas.

¡Qué poco has tardado en mostrarnos tus verdaderos colores!

2.5.3. Acciones

Este día tenemos que celebrarlo todos los años—propuso otro elefante—. Será el día de Elmer. Todos los elefantes nos pintaremos de colores, y Elmer se pintará de color elefante.

Y eso es precisamente lo que hacen los elefantes.

Un día al año, los elefantes se pintan de colores y se ponen a desfilan. Si ese día te encuentras con un elefante de color elefante, sabrás que es Elmer.

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se ha usado “(X)” para señalar las subcategorías que no aparecen en el cuento.

Finalmente, se buscó una representación situacional donde el alumnado pudiese conectar el contenido del cuento con sus vivencias y conocimientos previos contando, por supuesto, con las ayudas regulatorias proporcionadas por la maestra durante la lectura de este.

2. Elaboración de la propuesta “ideal” de interacción

Tras elegir y analizar el cuento de *Elmer*, se diseñó un ideal de interacción entorno a la lectura de este cuento.

El primer paso consistió en diseñar la meta de la lectura, a partir de la cual se organizaron las ayudas frías y las ayudas cálidas en torno a la consecución de la misma.

Para ello, se tomó como base la estructura del cuento seleccionado y la relación causa-consecuencia de este. Así, se buscó que en esta meta se incluyeran aspectos que suelen aparecer en textos narrativos con el fin de entrenar sus estrategias específicas de comprensión para ocasiones futuras. En este caso, y siguiendo la superestructura del cuento *Elmer*, se incluyeron en la meta los siguientes aspectos:

- Encontrar al protagonista
- Buscar qué vive el protagonista
- Descubrir qué pasa después de eso que vive el protagonista

El segundo paso consistió en elaborar una plantilla que incluyera las ayudas que deben proporcionarse en cada episodio de la lectura de un cuento (véase en la Tabla I), con el fin de diseñar con precisión la interacción “ideal”. Esta interacción, a su vez, serviría para ejemplificar lo que puede lograrse mediante una formación específica y una práctica deliberada en comprensión de cuentos, atendiendo a los objetivos y a las ayudas requeridas en cada episodio.

Finalmente, una vez definidos tanto el diseño de la meta como la plantilla a seguir, se elaboró de forma íntegra la interacción “ideal” en torno a la lectura del cuento *Elmer*, la cual puede consultarse en el Anexo 2.

3. Procedimiento de análisis de las sesiones de lectura

Para analizar las sesiones de lectura proporcionadas por los participantes, el primer paso fue escucharlas y transcribirlas de forma íntegra. Una vez transcritas, se identificaron los episodios presentes en cada interacción, así como las ayudas desplegadas por cada participante en cada uno de ellos. A partir de este análisis, se elaboraron cinco tablas en las que la información se organizó según los distintos episodios, incluyendo el tipo de ayudas frías, el tipo de ayudas cálidas y los objetivos asociados a cada uno (véase Anexo 3). Posteriormente, se aplicó el mismo procedimiento a la interacción ideal (véase Anexo 2). Finalmente, con el propósito de analizar los resultados, se construyeron dos tablas: una que recoge únicamente las ayudas ofrecidas por los participantes, con el fin de describir la realidad observada, y otra comparativa que integra dichas ayudas junto con las correspondientes a la interacción ideal, con el objetivo de facilitar un contraste visual que permita apreciar con mayor claridad las diferencias (véase Tabla V).

2.4. FIABILIDAD

Dos jueces con conocimiento específico sobre las unidades de análisis analizaron conjuntamente las 5 interacciones alcanzando un acuerdo de 100 % en todos los casos.

3. RESULTADOS

Partiendo de las tres medidas empleadas en el diseño de este estudio, a continuación, se presentarán los resultados obtenidos en las cinco sesiones de lectura proporcionadas por los participantes, pudiéndose ver la transcripción completa de cada interacción en el Anexo 2.

1. Episodios

Tabla VI

Resultados de los episodios de la muestra

E \ P	P					
	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Planificación	-	-	-	-	-	0 %
Antes	-	-	-	-	-	0 %
Ahora	1	-	1	-	1	60 %
Lectura	1	1	1	1	1	100 %
Evaluación	-	-	-	-	-	0 %
Cierre	1	1	1	1	1	100 %
Anticipación	-	-	-	-	-	0 %

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la tabla, “E” corresponde a los distintos episodios que componen la interacción, mientras que “P” representa a las diferentes participantes del estudio (P1 a P5). Se han resaltado en color rojo los datos que se quieren comentar por su relevancia en el análisis.

Según se observa el 100 % de la muestra centra sus esfuerzos en el episodio de lectura y cierre. En el episodio de planificación, tres participantes, representando el 60% de la muestra, hacen algo mientras que el resto de la muestra no hace nada.

Debemos analizar qué hacen esas tres profesoras en la planificación y qué hacen todas durante la evaluación, analizando para ello las ayudas frías y cálidas que ofrecen.

2. Ayudas frías

Tabla VII

Resultados de las ayudas frías proporcionadas en la muestra

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Planificación (ahora)						
Tarea	1	-	-	-	-	20 %

Tema	1	-	1	-	1	60 %
Meta	-	-	-	-	-	-
Plan+ índice	-	-	-	-	-	-
Evaluación (cierre)						
Fin tarea	1	1	1	1	1	100 %
Recordar meta	-	-	-	-	-	-
Rcrd.Hcho.Mta.	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la tabla, “E” corresponde a los distintos episodios que componen la interacción, mientras que “P” representa a las diferentes participantes del estudio (P1 a P5). Se han resaltado en color rojo los datos que se quieren comentar por su relevancia en el análisis y se ha usado la sigla “Rcrd.Hcho.Mta.” para hacer referencia a “recordar lo que se ha hecho para lograr la meta”.

Como se observa, ninguna de los participantes regula la lectura, ya que únicamente uno de ellos ofrece dos tipos de ayudas durante la planificación: la identificación de la tarea y la identificación del tema, ambas consideradas de tipo simple. Además, la totalidad de la muestra incluye esta última ayuda de tipo simple. En el episodio de cierre ocurre algo similar: todos los participantes proporcionan una única ayuda también simple, consistente en señalar el fin de la tarea. Vamos a ver qué sucede a nivel cálido.

3. Ayudas cálidas

Tabla VIII

Resultados de las ayudas cálidas proporcionadas en la muestra

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Pre-decisional						
M.I.	1	-	-	-	-	20 %
C.Compt.+A.	-	-	-	-	-	-
O.M.Mta.	-	-	-	-	-	-
Post-decision						
Atr.Lgr.Esfrz.	-	-	-	-	-	-
Expct.Pst.Prx.Act.	-	-	-	-	-	-
M.I.	-	-	-	-	-	-
C.P.	-	-	-	-	-	-
O.M.Mta.	-	-	-	-	-	-
Atender a otros estados motivacionales	1	1	1	1	1	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se han resaltado en color rojo los datos que se quieren comentar por su relevancia en el análisis. En el episodio pre-decisional se ha utilizado la sigla "M.I." para hacer referencia a “plantear la tarea como intrínsecamente motivante”, la sigla "C.Compt.+A"

para “reconocer competencia y autoeficacia”, y "O.M.Mta." para “crear un contexto de maestría por aproximación”. En el episodio de post-acción se ha utilizado la sigla "Atr.Lgr.Esfrz." para referirse a atribuir el logro al esfuerzo, "Expct.Pst.Prx.Act." para “generar expectativas positivas frente a la próxima actividad”, "M.I." para “plantear la nueva tarea como intrínsecamente motivante”, "C.P." para “favorecer creencias personales con respecto a la próxima actividad” y "O.M.Mta." para “crear un contexto de maestría por aproximación para la próxima meta”.

Como se observa, las profesoras analizadas solo ofrecen ayudas motivacionales dirigidas a crear un clima motivacional adaptativo basado en la atención a una necesidad de afinidad, una de ellas, representando el 20 % de la muestra, en el momento pre-decisional y el 100 % en el momento de post-acción. Sin embargo, no prestan atención con sus apoyos a los estados motivacionales específicos de este espacio de la interacción ya que ninguna de ellas establece una meta desde el inicio; por tanto, estas ayudas no facilitan la movilización de los procesos requeridos en este episodio.

4. Comparación entre las ayudas frías y cálidas proporcionadas en la muestra con el ideal

Tras analizar la muestra de los participantes, a continuación, se propone una tabla que permite contrastar el mundo “ideal” con la realidad, es decir, lo que se podría hacer de forma ideal teniendo en cuenta las ayudas que se han incluido en la propuesta y lo que se hace:

Tabla IX

Comparación entre los resultados de la muestra con el ideal

IDEAL		REALIDAD				
		P1	P2	P3	P4	P5
Planificación						
Pre-decisional						
Antes	Indagar	-	-	-	-	-
	Evocar	-	-	-	-	-
	Recapitular	-	-	-	-	-
Ahora	Tarea	1	-	-	-	-
	Tema	1	-	1	-	1
	Mta.I.	-	-	-	-	-
	Plan + índice	-	-	-	-	-
	M.I.	-	-	-	-	-
	C.Compt.+A.	-	-	-	-	-
	O.M.Mta.	1	-	-	-	-
Lectura	Indagar	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-

Post-decisional	Poner o pedir ejemplos	-	-	-	-	-
	Repetir ideas	-	-	-	-	-
	Dcr.Otr.Pal.	-	-	-	-	-
	Reformular	-	-	-	-	-
	Ampliar	-	-	-	-	-
	Volver a meta	-	-	-	-	-
	Volver a índice	-	-	-	-	-
	Evocar	-	-	-	-	-
	Recapitular	-	-	-	-	-
	C.Compt.	-	-	-	-	-
	C.Autf.	-	-	-	-	-
	Vlr.Adpt.Error	-	-	-	-	-
Evaluación Post-acción						
Cierre	Señalar fin tarea	1	1	1	1	1
	Recordar meta	-	-	-	-	-
	Rcrd.Hcho.Mta.	-	-	-	-	-
	Atrb.Lgr.Esfrz.	-	-	-	-	-
Anticipación	Anticipar la meta	-	-	-	-	-
	Expct.Pst.Prx.Act.	-	-	-	-	-
	M.I.	-	-	-	-	-
	C.P.	-	-	-	-	-
	O.M.Mta.	-	-	-	-	-
	Atender otros estados motivacionales	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la tabla, las ayudas frías se representan en color negro y las ayudas cálidas en color azul y los episodios de la misma forma. En el primer episodio se ha utilizado la sigla "Mta.I" para hacer referencia a "plantear una meta con incongruencia", la sigla "M.I." para hacer referencia a "plantear la tarea como intrínsecamente motivante", la sigla "C.Compt.+A." para "reconocer competencia y autoeficacia", y "O.M.Mta." para "crear un contexto de maestría por aproximación". En el segundo episodio se ha usado la sigla "Dcr.Otr.Pal." para hacer referencia a "decir lo mismo con otras palabras", "C.Compt." para hacer referencia a "recordar las competencias alcanzadas", la sigla "C.Autf." para hacer referencia a "reforzar la percepción de autoeficacia" y la sigla "Vlr.Adpt.Error" para hacer referencia a "otorgar un valor adaptativo a los errores". En el tercer episodio se ha utilizado la sigla "Rcrd.Hcho.Mta." para hacer referencia a "recordar lo que se ha hecho para lograr la meta", "Atrb.Lgr.Esfrz." para referirse a "atribuir el logro al esfuerzo", "Expct.Pst.Prx.Act." para "generar expectativas positivas frente a la próxima actividad", "M.I." para "plantear la próxima tarea como intrínsecamente motivante", "C.P." para "favorecer creencias personales con respecto a la próxima actividad" y "O.M.Mta." para "crear un contexto de maestría por aproximación para la próxima meta".

En la tabla se observan las discrepancias entre el ideal y la realidad. A lo largo de la discusión se discutirán estos datos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del objetivo general se desplegaron tres predicciones y en este apartado se discutirá la consecución o refutación de las mismas. A la luz de los resultados obtenidos en este estudio de casos, es momento de analizar y discutir cuáles de esas predicciones se han cumplido y cuáles no.

Dichos objetivos se han cumplido satisfactoriamente. Por un lado, se ha explorado en profundidad qué elementos deben considerarse al trabajar con cuentos en el aula de Infantil. Por otro, se ha diseñado un modelo de lectura ideal que ha permitido, posteriormente, llegar a conclusiones comparativas entre las prácticas reales observadas y las posibilidades de mejora a la luz de dicho modelo.

Respecto a los participantes analizados durante su práctica cotidiana ante la lectura del cuento de *Elmer*, los resultados revelan que las intervenciones de los participantes responden a patrones simples y poco estructurados, con un repertorio limitado de ayudas de carácter regulatorio, las cuales se introducen mayoritariamente en momentos que no favorecen la movilización de los procesos requeridos durante la lectura de un cuento, tal como se predijo al principio del estudio.

En la tabla VI, se observa cómo el 100 % de la muestra centra su intervención en los episodios de lectura y cierre, mientras que, en el episodio de planificación, esencial para crear un punto de partida y una meta con la que docente y alumnos puedan comprometerse, únicamente el 60 % de la muestra (3 participantes) realizan algún tipo de movimiento, mientras que el resto no introduce ningún tipo de ayuda. El análisis de estos resultados en la tabla VII revela que las ayudas frías ofrecidas durante la planificación se limitan a seguir patrones simples haciendo uso de la identificación de la tarea o la identificación del tema. De hecho, la ayuda de identificación del tema aparece en la totalidad de la muestra, reflejando una práctica extendida pero poco estratégica pues no moviliza ninguno de los procesos fríos propios de este episodio ya expuestos en la justificación teórica. En el episodio de cierre ocurre algo similar: todos los participantes proporcionan una única ayuda fría, también simple, que consiste en señalar el fin de la tarea, de la misma forma que en el episodio de planificación, esta ayuda no facilita la movilización de ninguno de los procesos requeridos ya que no se estableció un punto de partida, un plan de acción ni un estado final que el alumnado pudiese contemplar a la hora de evaluar qué era lo que quería conseguir.

En cuanto a las ayudas cálidas, en la tabla VIII se observan resultados similares. Todas las docentes intentan crear un clima motivacional positivo ofreciendo alguna ayuda relacionada con atender la necesidad de afinidad favoreciendo de este modo la aparición de una motivación intrínseca. Sin embargo, estas ayudas se concentran principalmente en el momento de post-acción, pues mientras que el 100 % de la muestra ofrece una ayuda para atender dicha necesidad en el momento post-acción, solo el 20 % de la muestra (1 participante) la ofrece en el momento pre-decisional. Estos resultados revelan que los participantes han ofrecido escasas ayudas descontextualizadas, pues el hecho de no plantear una meta de partida ha impedido poder desplegar las ayudas necesarias para movilizar en el caso del momento post-acción, que es cuando el total de la muestra ha coincidido en dar la misma ayuda, procesos atribucionales donde los alumnos evalúen su visión de sí mismos en función del logro o fracaso de la meta. En el caso del participante que la ha dado en el momento pre-decisional ocurre lo mismo, la ausencia de una meta impide que la ayuda facilite la movilización de los procesos deliberativos en el alumnado.

Esto coincide con estudios previos que señalan la tendencia observada en los docentes de adoptar intervenciones poco estructuradas y de escasa complejidad en la lectura compartida de cuentos.

El segundo dato relevante es que solo una participante (P2) había recibido formación específica y su intervención se limitó a proporcionar dos ayudas de tipo simple durante el episodio de cierre, identificando el fin de la tarea y ofreciendo una ayuda de afinidad. Al igual que el resto de los participantes, centró sus esfuerzos principalmente en el episodio de lectura, donde realizó una lectura en voz alta, otorgando gran importancia al uso de una prosodia marcada y en el cierre. De hecho, se observa que otros participantes, sin haber recibido formación específica, fueron capaces de ofrecer un número y una diversidad ligeramente mayores de ayudas regulatorias que P2, aunque también limitadas. Por lo que la predicción en la que se estableció, considerando el grado de experiencia y la formación de cada participante, que aquellas docentes con formación más reciente, especialmente aquellas que han cursado el Grado en Educación Infantil de manera presencial y, por ende, han accedido a una formación específica en lectura y comprensión de cuentos, tendiesen a ofrecer un mayor número y diversidad de ayudas regulatorias no se cumplió. Por lo que se concluye que, en este estudio de casos, la formación específica en lectura y comprensión de cuentos no se relacionó con el número ni con la diversidad de ayudas regulatorias ofrecidas. Así, se evidencia que a pesar de que

la formación específica es fundamental, no siempre se traduce en una aplicación efectiva en el aula, reflejando una brecha entre conocimiento teórico y práctica docente. En este sentido, cabe preguntarse si dicha brecha se debe a la dificultad para poner en práctica este conocimiento o al desconocimiento de su verdadero valor. Tal como señalan Sánchez et al. (2010), el docente debe no solo comprender la importancia de las propuestas educativas, sino también reconocer la diferencia entre lo que cree hacer y lo que realmente hace, comprometiéndose en un proceso gradual de mejora.

El último dato relevante es todos los participantes incorporaron movimientos regulatorios simples y mayormente implícitos, donde su foco principal de interés residió en aspectos relativos a la prosodia durante la lectura del cuento, sin atender a los procesos (fríos y cálidos) ni a las variables motivacionales implicadas durante dicha actividad y donde el episodio de evaluación resultó mucho más accesible en contraste con el episodio de planificación, que implica una mayor complejidad. En este último, la ausencia de una meta explícita en todas las interacciones impidió el despliegue coherente de ayudas, tanto frías como cálidas, orientadas al logro de dicha meta. De este modo, se cumplió la predicción donde se estableció que aquellas profesionales formadas mediante la Diplomatura en Educación Infantil o el título de Magisterio seguirían patrones simples en sus lecturas, permitiendo a los alumnos situarse mínimamente a nivel regulatorio, pero de forma predominantemente intuitiva debido a la falta de formación específica en lectura compartida y ayudas específicas desde el punto de vista regulatorio y motivacional.

Estos resultados van en la línea de estudios previos como el de Pentimonti y Justice (2010, citados en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016), quienes identificaron las dificultades que tienen los docentes para verbalizar los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora, lo que refleja una formación insuficiente para promover lectores activos y estratégicos; el de Estrada y Cárdenas (2019), donde se señala que la mediación docente suele ser limitada y no siempre adaptada a las necesidades individuales, traduciéndose en patrones regulatorios básicos y predominantemente intuitivos, tal como se prevé para docentes formados con la Diplomatura o el título de Magisterio o el de Sánchez et al. (2010), quienes explican que muchos docentes tienden a considerar que todo es importante en la lectura, centrándose especialmente en aspectos como la entonación o el vocabulario, sin dedicar suficiente atención a las ideas clave del texto ni a las relaciones entre ellas, así como a la proporción adecuada de ayudas regulatorias.

En conclusión, si los estudios sobre la lectura en el aula (García et al., 2024; Sánchez y García, 2021; Llamazares y Alonso-Cortés, 2016; Carrillo et al., 2001; Marín

et al., 2020; Pérez et al., 2010; Sánchez et al., 2010; Uribe y Hernández, 2022) y los más recientes sobre la alfabetización (Sánchez y García, 2021; Morales y Pulido-Cortés, 2023; Coch y Molins, 2022; Rugerio y Guevara, 2015) sugieren la necesidad de realizar un esfuerzo por aproximarse a la lectura compartida en Infantil, estos datos evidencian un presente y un futuro preocupante si los docentes no reciben una formación específica en ello o no existe el apoyo suficiente para poder ponerlo en práctica.

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS, LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de incorporar en la formación inicial y continua de docentes modelos ideales de lectura y comprensión de cuentos, que contemplen un repertorio básico de ayudas regulatorias. En este sentido, se propone que futuras alumnas y alumnos que diseñen Trabajos de Fin de Grado (TFG) sobre la lectura y comprensión de cuentos comparen la aplicación práctica de este modelo ideal con la manera habitual de leer cuentos por parte del docente en su propia aula. Esto permitiría contrastar el impacto de intervenciones basadas en el modelo ideal con la práctica cotidiana, analizando cómo la lectura del cuento y el uso de estrategias regulatorias influyen en el aprendizaje y la comprensión de los niños.

Además, se destacan dos aspectos fundamentales que han limitado el presente estudio de casos. Por un lado, el tamaño de la muestra, pues se habría necesitado un mayor número de participantes además de los explorados para poder generalizar los datos en la etapa de Infantil; por otro lado, la puesta en práctica del ideal en el aula habría permitido contrastar también qué se puede llegar a hacer con una formación específica y explorar hasta qué punto se llegan a desplegar las ayudas contenidas en el diseño de la lectura ideal.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba Guerrero, C. (2023). *Influencia de las ayudas frías y cálidas sobre el rendimiento en comprensión lectora y la autoeficacia en estudiantes de 3º de la E.S.O.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. GREDOS.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/155354>
- Carrillo, M. S., Calvo, A. R., y Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Santillana-Servicios Educativos.
- Cipolletti, L. B., Murdoch, A., y Keelor, J. (2025). Impact of a structured shared book reading intervention on the vocabulary knowledge of preschool-age children: An exploratory study. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 11–16.
<https://doi.org/10.1007/s10643-025-01920-z>
- Coch, D., y Molins, L. L. (2022). Alfabetización emergente: Sentar las bases para aprender a leer. *Journal of Neuroeducation*, 2(2), 54–65.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De Sixte, R., y Sánchez, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones “frías” y “cálidas”. *Revista de Aprendizagem e Desenvolvimento*(46).
- De Sixte, R. (2018). Motivación y aprendizaje. En R. Cerdán Otero y L. Salmerón González (Coords.), *Claves para la práctica de la psicología educativa* (pp. 89–112). Editorial Paraninfo.
- De Sixte, R. (2021). *Proyecto docente e investigador. Procesos y ayudas motivacionales en contextos educativos*. (Proyecto plaza de Profesor Titular de Universidad, Universidad de Salamanca). Código de la plaza: G055A/D15522
- Doyle, A., Li, L., Azam, S., y Gregory, M. (2024). Dialogic reading in an early childhood education setting: ECEs’ learning in the context of a community of practice model. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–36.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2385322>
- Do Nascimento, L. R., y Álvarez, C. Á. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. *Lenguaje y Textos*(43), 123–128.
- Elices García, L. (2015). *Efecto de las ayudas frías y cálidas en la autorregulación de la comprensión de textos en dificultades de aprendizaje* [Trabajo de Fin de

Grado, Universidad de Salamanca]. GREDOS.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/126705>

- Estrada, M., y Cárdenas, M. (2019). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(2), 241–267.
- García, J. R., Sánchez, M., Calvo, A., y Cain, K. (2024). Word recognition thresholds in novice readers: Exploring when reading and listening comprehension are comparable. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10571-2>
- Hernández, K., y Mendoza, M. (2010). *Comprensión de historias a través de cuentos en niños de 8 a 12 años de edad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hoover, W. A., y Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Hoyne, C., y Egan, S. M. (2019). Shared book reading in early childhood: A review of influential factors and developmental benefits. *An Leabhbh Óg*, 12(1), 77–92.
- Llamazares Prieto, M. T., y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 151–172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Marchesi, Á., y Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Journal for the Study of Education and Development*, 6(22), 27–45.
- Marín, M. D. D., Mateo, I. M., y Esteban, C. R. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177–186.
- Marotto, C. M., y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y procesos cognitivos*(10), 163–183.
- Martín-Ruiz, I., y González-Valenzuela, M. (2022). Análisis de la comprensión lectora y las discapacidades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251–258.
- Mañá, A., y De Sixte, R. (2018). Procesos interactivos en el aula. En R. Cerdán Otero y L. Salmerón González (Coords.), *Claves para la práctica de la psicología educativa* (pp. 113–136). Árbol Académico.
- Morales, L., y Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: Travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37), e16292. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>

- Pérez, J. R. G., Pardo, J. R., y Miguel, E. S. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer* (Vol. 27). Graó.
- Pozo, J. I. (1996). El sistema del aprendizaje. En *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje* (pp. 84–118). Alianza Mexicana.
- Ramírez, L., y Torres, J. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(3), 233–250.
- Rodríguez Pérez, S. (2023). *Ayudas motivacionales en educación infantil. Estudio de caso* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. GREDOS.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/152784>
- Rosales Pardo, J., Sánchez Miguel, E., y 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. <https://doi.org/10.1174/113564002320516795>
- Rosales Pardo, J., Sánchez Miguel, E., Conde, P., y Cañedo Hernández, I. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje* (67–68), 51–74.
<https://doi.org/10.1174/021037094321268868>
- Rugerio, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil: Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* (13), 25–42.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 11(44), 35–57.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé.
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía* (330), 56–59.
- Sánchez, E., y García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: Dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.4>
- Sánchez, E., García, J. R., y 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.
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G., y Harrison, L. J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and

- school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485–502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Share DL. Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*. 1995 May;55(2):151-218; discussion 219-26. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., & van der Veen, C. (2022). Shared book reading in early childhood education: Effect of two approaches on children's language competence, story comprehension, and causal reasoning. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(4), 592–610. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2022). Development and psychometric properties of a shared book reading observation tool: Early Language and Literacy Classroom Checklist for Teachers (ELLECCCT). *First Language*, 42(4), 552–578. <https://doi.org/10.1177/01427237211056735>
- Zimmerman, BJ (2000). Alcanzando la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

7. ANEXOS

Anexo 1:

<https://www.murciaeduca.es/cppintorpedroflores/sitio/upload/ELMER.pdf>

Anexo 2:

<https://drive.google.com/file/d/1WaCNcbTW79ZOxZf5FKqkD0sHC4gh8oHD/view?usp=sharing>

Anexo 3:

https://drive.google.com/file/d/1H4QHrESy2sR-BPEVQ2sSdGqsMjDp_AnO/view?usp=sharing