



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

La mediación como potenciadora de la comprensión lectora en estudiante que presenta barreras para el aprendizaje: Un estudio de caso

PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

AUTORES:

BERTA CAROLINA DUARTE GREZ

VERÓNICA ELIZABETH LABBÉ CASTRO

CÉSAR ANTONIO ROJAS PINO

PROFESOR GUÍA:

MARCO ANTONIO ALARCÓN SILVA

noviembre de 2021

**AUTORIZACIÓN: DICIEMBRE 2021, BERTA CAROLINA DUARTE GREZ, VERÓNICA ELIZABETH LABBÉ
CASTRO, CÉSAR ANTONIO ROJAS PINO**

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado a todas y todos los docentes quienes tienen la posibilidad de contribuir de manera positiva en la educación de nuestros niños y niñas en situación de aprendizaje, siendo un ente facilitador en un ambiente cálido, de confianza, más aún cuando existen barreras para el aprendizaje.

Carolina Duarte, Verónica Labbé y César Rojas

AGRADECIMIENTOS

“La enseñanza que deja huellas no es la que se hace de cabeza en cabeza, sino de corazón a corazón”. H. G. Hendricks.

Gracias a Dios y a la vida, por darnos tantas oportunidades y por permitirnos crecer. Agradecemos enormemente a nuestras familias quienes son el pilar fundamental en nuestras vidas, ya que sin ellos no seríamos lo que somos hoy.

De manera especial, agradecemos al profesor Marco Alarcón por el tiempo dedicado para resolver nuestras inquietudes, por darnos la confianza y respaldo para lograr los objetivos propuestos.

También, agradecemos a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, por permitirnos proseguir con nuestra formación profesional y avanzar en la concreción de nuestras metas.

Finamente agradecer a todas aquellas personas que con su apoyo, paciencia, entrega y amor nos han ayudado a terminar este proceso lleno de ilusión y satisfacción.

Carolina Duarte, Verónica Labbé y César Rojas

ÍNDICE

ÍNDICE	5
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE ESQUEMAS	7
LISTADO DE SIGLAS.....	8
1. RESUMEN.....	9
2. INTRODUCCIÓN.....	10
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
4. MARCO REFERENCIAL.....	14
4.1.1. Aproximación al concepto de comprensión.....	14
4.1.2. Dificultades en la Comprensión	15
4.1.3. Autismo y Comprensión Lectora	16
4.2.1. Barreras para El Aprendizaje y la participación (BAP)	16
4.2.2. Interacción en el Aula	18
4.2.3. Los enunciados- tareas de aprendizaje	19
4.3.1. Mediación Docente (Ayudas Cálidas y Frías).	20
4.3.2. Tipos de ayudas	21
4.4.1. Multimodalidad y Semiótica Social	22
4.4.2. Recurso - Libro álbum	23
4.4.3. Recurso - Kamishibai.....	24
4.4.4. Recurso – Libro (texto)	25
5. MARCO METODOLÓGICO	26
5.1 Procedimiento ético.....	26
5.2 Diseño metodológico	26
5.3 Metodología de la investigación.....	26
5.4 Recolección de datos y transcripción.....	27
6. PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE RESULTADOS	28
6.1. Procedimientos de análisis	28
6.2. Interacciones en la secuencia didáctica	28
6.3. Recursos semióticos	28

6.4.	<i>Mediaciones (Ayudas).....</i>	<i>29</i>
6.5.	<i>Análisis</i>	<i>29</i>
6.5.1.	<i>Análisis a partir del uso de libro álbum</i>	<i>30</i>
6.5.2.	<i>Análisis a partir del Libro (texto escrito)</i>	<i>35</i>
6.5.3.	<i>Análisis a partir del Kamishibai (teatro de papel)</i>	<i>42</i>
6.5.4.	<i>Síntesis del análisis.....</i>	<i>46</i>
7.	<i>CONCLUSIONES</i>	<i>49</i>
8.	<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>51</i>
9.	<i>ANEXOS</i>	<i>53</i>
a.	<i>ANEXO 1: FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO (1).....</i>	<i>53</i>
b.	<i>ANEXO 2: FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO (2).....</i>	<i>54</i>
c.	<i>ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN SESIÓN N° 1 “CLASE LIBRO ÁLBUM”</i>	<i>55</i>
d.	<i>ANEXO 4: TRANSCRIPCION SESION N° 2 “CLASE LIBRO (TEXTO ESCRITO)”</i>	<i>58</i>
e.	<i>ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN SESIÓN N° 3 “CLASE KAMISHIBAI”</i>	<i>63</i>
f.	<i>ANEXO 6: REGISTRO DE AYUDAS FRÍAS.....</i>	<i>65</i>
g.	<i>ANEXO 7: REGISTRO DE AYUDAS CÁLIDAS</i>	<i>66</i>
h.	<i>ANEXO 8: CRONOGRAMA.....</i>	<i>67</i>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2. Sesión N.º1: Libro álbum.....	30
Tabla 3. Sesión N.º 1: Libro álbum	32
Tabla 4. Sesión N.º 1: Libro álbum	34
Tabla 5. Sesión N.º 2: Libro (Texto Escrito)	36
Tabla 6. Sesión N.º 2: Libro (Texto Escrito)	38
Tabla 7. Sesión N.º 2: Libro (Texto Escrito)	39
Tabla 8. Sesión N.º 3: <i>Kamishibai</i>	42
Tabla 9. Sesión N.º 3: <i>Kamishibai</i>	44
Tabla 10. Sesión N.º 3: <i>Kamishibai</i>	45

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Cinco elementos generales de una actividad de aprendizaje.....	29
---	----

LISTADO DE SIGLAS

MINEDUC	: Ministerio de Educación
BAP	: Barreras para el Aprendizaje y la Participación
SI	: Secuencia de Interacción
LPA	: Leer para Aprender
AC	: Ayudas Cálidas
AF	: Ayudas Frías
DUA	: Diseño Universal Para el Aprendizaje
EST1	: Estudiante Uno

1. RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender el aporte de la mediación docente para mejorar la comprensión lectora con base en diversos recursos semióticos, desde el modelo de mediación de ayudas cálidas y frías, con un estudiante no lector, que experimenta barreras para el aprendizaje y la participación.

La metodología corresponde a un estudio de caso cualitativo, desde análisis de contenido apriorístico, aplicado a la transcripción de tres sesiones videogradas de mediación lectora trabajadas con el estudiante usando diferentes recursos: lectura de texto escrito, lectura de libro álbum y *kamishibai* o teatro de papel. Las categorías apriorísticas consideraron a) patrones de interacción docente-estudiante, b) recursos multimodales y semióticos, y c) ayudas cálidas y frías, el análisis fue apoyado con el *software Atlas-ti*.

Como resultados se identificaron cinco patrones entre los tipos de ayuda cálidas o frías: motivación intrínseca y creencias, evaluación literal e inferencial, retroalimentación, elaboración por parafraseo, identificación del tema e indagación. Se destacan las posibilidades de los procesos para la mediación semiótica y la potenciación de la lectura con estudiantes de entornos que presentan barreras para el aprendizaje. Destaca la retroalimentación orientada al logro o expectativa de autoeficacia. Estos patrones debieran desarrollarse como estrategias formativas docentes para mejorar la comprensión.

Palabras clave: Mediación para la lectura – Ayudas cálidas y frías – Interacción docente – Barreras para el aprendizaje – Recursos semióticos-multimodales.

Abstract

The objective of this research was to understand the contribution of teacher mediation to improve reading comprehension based on various semiotic resources, from the mediation model of warm and cold aids, with a non-reader student, who experiences barriers to learning and learning. participation.

The methodology corresponds to a qualitative case study, from aprioristic content analysis, applied to the transcription of three videotaped sessions of reading mediation worked with the student using different resources: reading of written text, album book reading and *kamishibai* or paper theater. The a priori categories considered a) teacher-student interaction patterns, b) multimodal and semiotic resources, and c) warm and cold aids, the analysis was supported with Atlas-ti software.

As results, five patterns were identified among the types of warm or cold aids: intrinsic motivation and beliefs, literal and inferential evaluation, feedback, elaboration by paraphrasing, identification of the topic and inquiry. It highlights the possibilities of processes for semiotic mediation and reading empowerment with students from environments that present barriers to learning. Achievement-oriented feedback or self-efficacy expectation is highlighted. These patterns should be developed as formative teaching strategies to improve comprehension.

Keywords: Reading mediation - Warm and cold aids - Teacher interaction - Barriers to learning - Semiotic-multimodal resources.

2. INTRODUCCIÓN

Desde hace años se viene planteando la necesidad de establecer lineamientos que favorezcan el trabajo comprensivo con estudiantes no lectores, que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, producto del bajo nivel de estrategias diversificadas que emplean los docentes que permitan el desarrollo de la comprensión en el estudiante y del desconocimiento que tienen de las mediaciones (ayudas) que realizan en las distintas interacciones que se suscitan en torno a una tarea dentro del aula de clases; y cómo estas ayudan a los alumnos en la resolución de un problema (tarea). Gran parte de las investigaciones se efectúan en torno a modelos tradicionales de comprensión basados en el logos, vale decir, en el texto escrito, donde se entiende por comprensión al resultado de un proceso que implica la decodificación léxica, la comprensión lingüística y, finalmente, la construcción de una representación global del texto, dejando un campo amplio de estudio, como lo es la multimodalidad. Y, por otra parte, la significancia que tienen en los estudiantes las mediaciones que realiza el docente; a las que atribuiremos un carácter frío cuando se refiere a lo cognitivo y cálido cuando corresponda al nivel emocional-motivacional (Sánchez, 2010).

En nuestra investigación pretendemos ahondar en las funciones específicas de la semiótica-multimodal aplicada en aspectos educativos, así como destacar los aportes que nos hace, no solo a los docentes y futuros profesionales del campo, sino también a los estudiantes y, en general, a cualquier persona interesada en el aprendizaje efectivo utilizando recursos semióticos-multimodales como lo es el: libro álbum, el *kamishibai*, el texto escrito, etc.

También, consideramos que uno de los aportes más importantes de este trabajo radica en la implementación de las ayudas frías, que refuerzan la comprensión y el manejo resolutivo de los problemas, y las ayudas cálidas abocadas a favor de atender el impacto que ocurre en un estudiante a nivel interno (motivación, expectativas y creencias).

Se sostiene que un estudiante no lector no accede a la comprensión lectora, porque no logra desarrollar habilidades como la decodificación, la fluidez y un manejo amplio de vocabulario. Sin embargo, ¿Qué pasa cuando un estudiante se enfrenta a una imagen? ¿podrá comprender su significado? La respuesta es sí, ya que emplea otros mecanismos específicos necesarios para la comprensión, el establecimiento de inferencias, la integración de la información relevante, el uso de los conocimientos generales previos, el conocimiento de las estructuras de los textos y las estrategias de autorregulación, especialmente el control de la comprensión (Cain & Oakhill, 2007).

Es un hecho que la imagen ha sido primordial en el desarrollo y expresión del imaginario colectivo, así como en la comprensión certera de conceptos y nociones a lo largo de la historia, pero a pesar de tales antecedentes y de las dinámicas icónicas que se vienen gestando desde hace unas décadas en el campo de la comunicación, aun hoy la enseñanza no reconoce en toda su magnitud el poder de la imagen al momento de aprender y de comunicar (cfr. Alba, 2014; Fernández, 2008).

Es el interés por medio de la relación entre lo verbal y lo gráfico y los impactos que este solapamiento produce sobre los sujetos lo que da origen a los estudios e investigaciones multimodales en favor de la comprensión. En la actualidad las investigaciones indican que la comprensión no se adquiere solo en el discurso construido

mediante el lenguaje escrito, sino que se consideran que el conocimiento se construye en base a múltiples recursos semióticos como gráficos, mapas, imágenes, entre otros (Unsworth, 2001; Martin, 2009; O'Halloran, 2007). Del mismo modo, para su enseñanza el profesor pone en juego recursos multimodales para crear significado y regular el conocimiento de los aprendices (Hood, 2009).

Por tanto, podemos señalar que el uso de recursos semióticos- multimodales y las mediaciones por medio de ayudas cálidas y frías, como estrategias diversificadas que contemplan los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (proporcionar múltiples formas de representación, de expresión y de implicación) son un binomio altamente efectivo para trabajar la comprensión en estudiantes no lectores, puesto que movilizan en ellos, tanto aspectos cognitivos como emocionales y motivacionales que hacen que sus aprendizajes sean significativos. La motivación es el impulso que inicia, guía y mantiene el comportamiento, hasta alcanzar la meta u objetivo deseado. La motivación para aprender compone un ejemplo que ilustra la importancia de la intervención y mediación del docente en el aula.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existen diferentes investigaciones que abordan los procesos de mediación lectora con niñas y niños que comienzan su proceso de desarrollo pre-lector y lector (Sánchez-Miguel et al. 2010; Álvarez, Rueda y De Sixte, 2010; 2019; De Sixte, 2017; Rueda, 2012;). Entre dichos trabajos destacan en los últimos años aquellos que incluyen como base la mediación de aprendizajes por medio de las ayudas cálidas y frías durante el proceso de lectura. Por otro lado, se ha comenzado a desarrollar investigación sobre la mediación basada en procesos semióticos y multimodales (Miralles y Cautín-Epifani, 2016; Manghi, 2013; Manghi, 2010; Bezemer & Kress, 2010 20; Martin, 2009; O'Halloran, 2007; Unsworth, 2001). y su posible vinculación con el desarrollo de la interacción docente-estudiante (Martin y Rose, 2018). A partir de lo anterior, se hace necesario desarrollar investigaciones iniciales que permitan dar cuenta del trabajo conjunto entre la mediación de procesos de comprensión en niñas y niños no lectores que presentan barreras para el aprendizaje, considerando modelos que incluyan los procesos semióticos y multimodales. Dicha relevancia se potencia en la inclusión de niñas y niños que presentan barreras para el aprendizaje en escuelas regulares en nuestro país, a partir de los Proyectos de Integración y luego Programas de Integración con el decreto N°170 (MINEDUC, 2009) y la ley de inclusión escolar, con el decreto N°83 (MINEDUC, 2015). Por tanto, se hace necesario avanzar en el desarrollo de investigaciones que faciliten la revisión de los procesos de aprendizaje, por medio del uso de posibles estrategias de mediación con la finalidad de potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños que presentan barreras para el aprendizaje. Esto requiere modificar el enfoque tradicionalmente centrado en el logos, es decir, solo en el texto escrito. Así, se requiere avanzar en la identificación de estos procesos y estrategias ligadas al uso de recursos semióticos y multimodales que permitan desarrollar y potenciar la lectura de niñas y niños no lectores, quienes además presentan barreras para el aprendizaje.

En consideración de nuestro planteamiento del problema, se propone una pregunta de investigación que abarque los elementos que consideramos relevantes para nuestra propuesta de investigación. La pregunta propuesta es:

¿Cómo se desarrolla la potenciación de la comprensión lectora, analizada a través de la mediación, basada en ayudas, con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?

Los objetivos de la investigación propuesta son los siguientes:

3.1. Objetivo general: Comprender el desarrollo que tiene la mediación docente en la potenciación de la comprensión lectora, por medio de diversos recursos semióticos empleados, a partir del análisis del modelo de mediación de las ayudas cálidas y frías, con estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación.

3.2.1. Objetivos Específico N° 1: Interpretar las interacciones (profesor-alumno) en el proceso de comprensión lectora, en estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación.

3.2.2. Objetivos Específico N° 2: Categorizar las mediaciones docentes, empleando diversos recursos semióticos para trabajar la comprensión lectora, en estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

3.2.3. Objetivos Específico N° 3: Analizar de qué manera influyen las mediaciones del docente desde la perspectiva de las ayudas cálidas y frías, en la potenciación de la comprensión lectora de estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Pasaremos ahora a revisar el capítulo 2, el que aborda al marco referencial de esta investigación.

4. MARCO REFERENCIAL

Antes de comenzar con el desarrollo del trabajo, se hace necesario establecer un marco teórico desde el cual parte la elaboración de este. Por consiguiente, se van a tener en cuenta una serie de investigaciones consideradas innovadoras y que tienen en cuenta el uso de los recursos semióticos- multimodales como estrategias diversificadas que movilizan el interés de los niños y potencian su nivel comprensivo; las interacciones que se efectúan entre profesor-estudiante y el tipo de mediaciones (ayudas) que brinda el docente para que los alumnos logren la tarea propuesta (meta).

4.1.1. Aproximación al concepto de comprensión

La lectura es el eje principal de las aulas en Educación Básica, siendo un pilar necesario en todas las áreas que se enseñan en la escuela. Como proceso cognitivo individual, también es una práctica cultural formada por diversos subprocesos interrelacionados y apoyado en una serie de capacidades básicas (atención sostenida y memoria de trabajo, entre otras) (Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo, 2013; Vidal-Abarca, 2000). Autores como Solé (2002, p.17) sostienen que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos (o metas) que guían su lectura”. De esta afirmación se destaca que cada lector en base a objetivos se comprometerá con la lectura y llevarán a cabo una interpretación personal del texto debido a ese proceso de interacción. Así, se resaltan tres elementos clave: proceso de interacción, objetivos e interpretación.

Al ser la lectura un proceso de interpretación que realiza cada lector, aunque el texto sea el mismo y su contenido invariable, es posible determinar que dos lectores movidos por distintas metas o durante dos momentos diferentes de lectura, extraigan información dispar. Por esto, la lectura no es solo un proceso de decodificación y encadenamiento de significados, de ser así, la interpretación de cada lector junto a su comprensión e inferencias quedaría fuera de este proceso. El contenido del texto no solo está en el propio texto sino en la mente del lector que lo lee.

De esta forma llegamos al concepto de comprensión, “comprender consiste en construir una representación mental del estado de cosas descrito en el texto, para lo cual es necesario poner en marcha una serie de procesos, que a su vez requieren determinados conocimientos” (García Rodicio, 2012, p.1).

Tras llevar a cabo una lectura, el lector posee ciertas ideas o productos globales, las que llamaremos representación mental. Existe un primer nivel lector, aquel producto que recoge ideas principales del texto y algunas conexiones entre ellas, denominada base del texto, la cual trata de una comprensión superficial que nos permitirá elaborar un resumen, parafrasear oralmente lo que recordamos y responder algunas preguntas.

El segundo nivel incluye, además de las ideas y conexiones principales, aspectos que el lector ha inferido a partir de aquello que describe el texto o bien que ha construido aplicando e integrando conocimientos del mundo que ya poseía previamente, lo que permite una representación mental mucho más enriquecida. Tratándose de una comprensión profunda que nos permitirá resolver problemas y aplicar la información obtenida.

El tercer nivel se trata de una comprensión crítica que nos permite valorar el texto, señalando aspectos positivos y/o limitaciones, así como valorar la intencionalidad del autor a la hora de escribir el texto.

En síntesis, el primer proceso se realiza de forma más automática, consumiendo menos recursos atencionales y de memoria. En el segundo, los lectores pueden aprender diversas estrategias eficaces para llevarlas a cabo que, además, podrían transferirse de un texto a otro. Para que este proceso no sólo sea memorístico y atencional, es necesaria la tarea docente, siendo mediador, aportando de manera sistemática y prolongada ayudas externas a los alumnos para interiorizar estrategias y/o procedimientos que pudiesen aplicar a variados textos. (ayudas cálidas y frías posible conector)

4.1.2. Dificultades en la Comprensión

A lo largo de la escolaridad, las ayudas que los docentes ejecutan con los alumnos son un elemento clave tanto para comprender el texto como para fomentar o evitar posibles dificultades ante la tarea. “No se trata únicamente de valorar la comprensión alcanzada, sino también de proporcionar las ayudas necesarias para la interpretación del texto” (Sánchez, García y Rosales, sin fecha).

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012, p. 36) en las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje señala que “comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionando sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura”. Esto se refleja en los Planes y Programas de Estudio de la asignatura de Lenguaje en los que se establecen objetivos de aprendizaje con relación a la comprensión lectora centrados en la aplicación de estrategias de comprensión, comprensión de narraciones leídas y comprensión de textos no literarios. Además, el Ministerio de Educación chileno define estándares de aprendizaje en donde señala que la obtención de un nivel adecuado indica que los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria, cuando demuestren que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos establecidos en el currículum del periodo evaluado. El nivel elemental indica que los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. El nivel insuficiente indica que los alumnos no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

Existe consenso, eso sí, en entender la comprensión lectora como un proceso constructivo, interactivo e integrador en el marco de interacción entre el lector, el texto y el contexto (Alliende y Condemarín, 2002).

La gran precursora de los cambios en la asignatura de Lenguaje en Chile fue Mabel Condemarín, quien en diferentes publicaciones lideró programas gubernamentales importantes que sentaron las bases de los que existen actualmente. Además, dio luces respecto a los nuevos requerimientos para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Junto a esto, introdujo el concepto de lenguaje integrado, donde se funden dos modelos de aprendizaje de la lectura, por un lado, el modelo de destrezas, que tiene un enfoque más conductista y el modelo holístico con una mirada más

constructivista, englobando aquí los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas.

Otro de los conceptos que se difundieron gracias a las investigaciones de Mabel Condemarín respecto a la comprensión lectora hacen referencia a las estrategias metacognitivas, las que se clasifican según el periodo de uso: antes de la lectura, donde se facilita la activación de conocimientos previos, se puede anticipar el tipo de texto, el tipo de discurso; durante la lectura, para facilitar el reconocimiento de las estructuras textuales, elaborar una representación mental y revisar el proceso lector; después de la lectura, donde se puede adquirir el control del nivel de comprensión logrado, corregir errores y construir una representación global del texto, pudiendo ampliar el conocimiento obtenido por medio de la lectura (Ramírez, Rossel y Nazar, 2016).

4.1.3. Autismo y Comprensión Lectora

Cuando hablamos de **autismo (Asperger)**, hacemos referencia a un trastorno neurológico que se caracteriza por la presencia de un desarrollo anormal o deficiente de la interacción y comunicación social. Las personas que tienen autismo tienen problemas para comunicarse e interactuar con otras personas, a partir de una edad temprana.

Aunque es importante tener en cuenta que el niño o niña con Asperger por sí solo no es un factor que sirva para predecir los déficits en comprensión lectora. El factor que mejor predice los déficits de comprensión lectora en el Asperger es el grado de desarrollo del lenguaje.

La habilidad de decodificación en personas diagnosticadas con Autismo posee una buena decodificación, sin embargo, el nivel semántico se encuentra mayormente descendido, por lo tanto, los problemas que presentan los estudiantes con este trastorno, es que tienen una buena capacidad de decodificación, pero una baja comprensión lectora.

4.2.1. Barreras para El Aprendizaje y la participación (BAP)

Las barreras son todos aquellos factores en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Como el ambiente físico, falta de tecnología asistencial adecuada, actitudes negativas de la población, sistemas y políticas que dificultan la participación de las personas.

El concepto de barreras en el aprendizaje y la participación hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en su proceso de aprendizaje y en su integración y participación en la vida escolar, siendo obstáculos que se imponen a los alumnos, ocasionándoles dificultades para aprender. Numerosos factores generan tales dificultades: por lo tanto, debemos favorecer su interacción con el contexto escolar. Tienen que ver con la manera como se da la interacción entre el alumno y su contexto. Se refieren a los obstáculos que se presentan en las escuelas (en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas). Limitan el que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos.

Existe una gran cantidad de barreras en los Centros Escolares que debemos tomar en cuenta para pretender eliminar y promover la participación y el aprendizaje en los alumnos:

- Barreras físicas y arquitectónicas.
- Barreras actitudinales.

- Barreras administrativas.
- Barreras curriculares.
- Barreras metodológicas.
- Las barreras más comunes a las que se enfrentan los alumnos son aquellas que implican directamente al docente frente a grupo, es necesario primeramente reconocerlas para poder eliminarlas y que al alumno no se le dificulte el aprendizaje, algunas de ellas son las siguientes:
 - Poca o ninguna utilización de apoyos para el aprendizaje.
 - No ampliación o creación de recursos que faciliten el acceso al currículo.
 - Fallo en motivar y estimular al alumno.
 - Material de enseñanza poco comprensible.
 - Escasa o ninguna coordinación metodológica entre docentes.
 - No reforzamiento ni generalización de lo enseñado.
 - Falta de apoyo efectivo y afectivo del docente hacia el alumnado.
 - Poca o ninguna correlación de contenidos.
 - Contenido curricular poco relacionado con las experiencias previas y la vida diaria de los alumnos.
 - No adecuación del currículo según las características de aprendizaje del alumno (cognición, ritmo y estilo)

Una perspectiva importante, en el desarrollo de una propuesta para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, se centra en el cambio de diferentes formas de ver una realidad social, un entorno cultural y a la vez un contexto. Dentro del proceso educativo, el trabajo interdisciplinario, la familia y el entorno escolar, son los principales factores que permiten un desarrollo integral. Innovar, en apoyos, amplía los horizontes, permite así un proceso pedagógico para todos y por todos, donde se reconoce, valora y construye una sociedad diversa.

Como respuesta educativa a la diversidad el Decreto Exento N° 83/2015 promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en su diversidad, permitiendo a aquellos con discapacidad, acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades (MINEDUC, 2021).

En el decreto 83 del año 2015 se menciona que: Para dar una correcta respuesta educativa se busca que los docentes basen sus enseñanzas en la estrategia llamada DUA, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (p,20). El DUA, se basa en tres principios fundamentales:

- 1) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.
- 2) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.
- 3) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

Las adecuaciones curriculares pueden ser de diverso tipo y al igual tienen criterios de aplicación.

Adecuaciones curriculares de acceso.

Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

Criterios

- Graduación del nivel de complejidad.
- Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos.
- Temporalización.
- Enriquecimiento del currículum.
- Eliminación de aprendizajes.

Para implementar las adecuaciones curriculares es necesario un proceso de toma de decisiones el cual se presenta a continuación:

- a) Evaluación diagnóstica individual.
- b) Definición del tipo de Adecuación Curricular.
- c) Participación y registro de las adecuaciones curriculares.
- d) Evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

4.2.2. Interacción en el Aula

Las interacciones en la sala de clase se entienden como los intercambios y relaciones entre docente y estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se suceden en diferentes intensidades y características. De acuerdo con lo que indica Mercer (2008), como el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, y que además está mediado por el diálogo, se requiere estudiar ese diálogo para entender la forma en que ocurre el aprendizaje. Considerando lo anterior, para este estudio se definirán las interacciones pedagógicas como aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica, es decir, cuando hay algún tipo de respuesta (Howe y Abedin, 2013). Estas interacciones se han estudiado desde principios de la década de 1970 hasta ahora, con el objetivo de descubrir y comprender las intenciones detrás de las acciones, los roles de docente y alumno, las representaciones de los profesores y los tipos de interacciones que ocurren en el aula.

La Agencia de Calidad de la Educación (2017), sostiene que el eje principal de las percepciones de calidad educativa se encuentra en torno a la relación entre docente y estudiantes, y lo que pasa dentro del aula.

Algunas interacciones que ocurren en el aula pueden ser cooperativas o competitivas, empáticas o de negación, independientes o dependientes, activas o pasivas y, en última instancia, iguales o desiguales; En gran medida, los profesores crean patrones interactivos de acuerdo con su estilo de enseñanza y su estilo en relación con los temas del aula. Sin embargo, los estudiantes también juegan su papel y pueden modificar, construir e imponer el tipo de interacción en el aula que caracteriza el intercambio en el proceso de enseñanza. Así también, los estudios sobre las interacciones en el aula nos permiten conocer cómo se da la enseñanza a través de los intercambios verbales y no verbales y permite descubrir cómo se construye la comunicación en el aula, paso a paso.

Las investigaciones han demostrado que los estudios de las interacciones pedagógicas proporcionan un enfoque fiable de la dinámica del aula (Shirin, Jamoran, Ross y Colusto, 2009). Las interacciones explican la existencia de relaciones de diálogo o intercambio que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las que intervienen o

no, los diferentes participantes. Por lo que, con sus observaciones es posible conocer lo que sucede dentro del aula.

Godoy et al. (2016), realizan un compendio de la evidencia internacional sobre prácticas pedagógicas en aula para un estudio aplicado al contexto chileno, y destacan siete dimensiones en las que se entremezclan aspectos asociados a las creencias de los docentes (expectativas), aspectos de organización de la clase, estrategias para el aprendizaje y elementos socioemocionales. Estas dimensiones son:

- Organización eficiente de la clase (reglas de conducta y procedimientos para transiciones breves).
- Conexión emocional con los niños y sensibilidad ante necesidades académicas.
- Altas expectativas sobre los niños.
- Estructuración de la clase, con objetivos claros que son comunicados a los estudiantes y con monitoreo permanente de los aprendizajes de los niños, incluyendo el uso de evaluaciones.
- Capacidad del docente para promover el involucramiento de los estudiantes, la conciencia de que cada uno es responsable de su propio aprendizaje y la motivación para lograr desarrollar tareas difíciles.
- Foco en el desarrollo de los aprendizajes.
- Estrategias de aseguramiento para el aprendizaje significativo.

Las interacciones pueden suscitarse entorno a los enunciados-tareas de aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe en la actualidad como un todo integrado, en el que se pone de relieve el papel protagónico del estudiante y se destaca como característica determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

4.2.3. Los enunciados- tareas de aprendizaje

Según Montaña (2012), “tradicionalmente se ha entendido por tarea de aprendizaje el conjunto de actividades que se diseñan y conciben para ser realizadas por los estudiantes, en clase y fuera de ella, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de las habilidades. Sin embargo, la concepción, diseño y formulación de los enunciados-tareas de aprendizaje se convierten en elementos clave para una acertada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, que plantea determinadas exigencias al estudiante y que repercute tanto en la adquisición del conocimiento y en el desarrollo del intelecto como en la formación de cualidades y valores”. (p. 193)

Cada tarea educativa determina qué hacer, de qué manera y en qué secuencia, con comandos de texto destinados a motivar al alumno (lector, receptor, interlocutor) a realizar una acción. Así, determinadas dinámicas se incluyen en el discurso pedagógico. El cual intenta regular la actividad del interlocutor en su transición a un trabajo específico, práctico o mental. Establece o constituye un documento educativo mediante el cual es posible prescribir, organizar y controlar los procesos mentales que debe realizar el alumno-receptor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los enunciados que contienen las tareas de aprendizaje determinan el diseño de la clase en cualquier tema.

El autor de referencia precisa la idea de que “los enunciados-tareas de aprendizaje son esenciales pues a través de ellos se verifica la comprensión, retención y asimilación de los conocimientos adquiridos a la vez que son un instrumento para la comprobación y evaluación del saber y del saber hacer... al convertirse en indicaciones que dan los docentes se convierten en objeto necesario desde los cuales el profesional de la educación despliega su competencia didáctica, expresada en un discurso académico que, a su vez, se concreta en enunciados o textos de eminente carácter instruccional y que actúan como mediadores del conocimiento”. (Montaño, 2012, p.193).

Para que los estudiantes alcancen la meta resolutive de los enunciados- tarea, pone en marcha una serie de mediaciones

4.3.1. Mediación Docente (Ayudas Cálidas y Frías).

La mediación del aprendizaje se puede entender como un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de ‘buen aprendizaje’, que al tiempo que transmita conocimientos, posibilite el desarrollo de las potencialidades humanas en el ser, hacer, conocer y convivir. Es un proceso social, por cuanto transmite cultura, valores, normas; implica la acción con otro: maestro, compañero, adulto; quienes interactúan de manera intencional, consciente; además porque esa interacción incide en el desempeño de quienes participan.

De acuerdo con Pilonieta (2000), la mediación se refiere a la forma de interacción pedagógica, que conduce a la generación de experiencias positivas de aprendizaje, principal dispositivo de aprendizaje y desarrollo emocional de las personas.

Por su parte, Sánchez et al (2010, p.366) sostiene que la mediación se puede considerar como un sinónimo de ayuda. Una ayuda “es una indicación o acción del profesor que sirven para hacer probable en el alumno la puesta en marcha de un determinado proceso, lo que permite, a la vez, crear un puente entre alumno y profesor para trabajar juntos en el desarrollo de la tarea.” Cuando se pretende proporcionar estas ayudas es necesario que se de en un contexto de logro, en nuestro caso, la sala de clases. Por tanto, se hace necesario conocer a que nos referimos con ese tipo de contexto. Si definimos contexto, lo hacemos como “un conjunto de elementos que acompañan define y conforman la acción.” (Sánchez et al 2010, p.368) Así, se puede decir que los logros que se dan en esos contextos se pueden considerar como los resultados de un aprendizaje (acción). Esos contextos de logro tienen lugar cuando las personas tienen que afrontar un problema o en este caso, resolver un enunciado-tarea de aprendizaje. Al no ser capaces de encontrar la forma de afrontar la situación para solucionar la tarea, surge la necesidad de ofrecer una ayuda o mediación.

El modelo de análisis de la práctica pedagógica que nos permitirá examinar este apartado ha sido construido por el grupo de investigación que encabeza Emilio Sánchez en la Universidad de Salamanca (España) y se encuentra descrito en Sánchez (2010), cuyo propósito ha sido describir las prácticas frecuentes en la sala de clases con la finalidad de ayudar a mejorarlas a partir de los conocimientos teóricos de los que se dispone en la actualidad.

El sistema de análisis propuesto en esta línea de investigación contempla tres dimensiones:

- CÓMO, es decir, la forma en la que se organiza la interacción entre alumnos, profesores y tareas.
- QUÉ contenidos instruccionales se generan durante esa interacción y a través de esos patrones y estructuras de interacción.
- QUIÉN es el responsable de la elaboración del contenido que se hace público, o, mejor dicho, cuál es el grado de participación de los alumnos en este proceso de construcción de conocimiento.

Es este último, el que nos ayudará a realizar el análisis del corpus, para determinar que tipo de ayudas y en qué momento permiten a los estudiantes alcanzar el logro en algún enunciado- tarea de aprendizaje.

La dimensión QUIÉN, estudia el nivel de responsabilidad asumido por los alumnos en la elaboración del contenido; para lograrlo, la clave se encuentra en identificar y valorar las ayudas del profesor, las que han logrado ser categorizadas en tres grandes grupos: “Aquellas ayudas que apoyan o sirven para orientar a los alumnos a la respuesta, pero no forman parte de la respuesta en sí, son denominadas ayudas regulatorias o externas. A las ayudas que se integran en el proceso de elaborar la respuesta y forman parte de ella, las denominamos internas (distinguiendo aquí entre ayudas que suponen una guía verbal y ayudas que contribuyen a la tarea). Y aquellas otras que sirven para valorar las respuestas generadas a lo largo del ciclo se denominan ayudas de retroalimentación o feedback (distinguiendo en este caso entre regulatorias y de contribución a la tarea)”. (Sánchez et al, 2008a, p.104)

Como se muestra, para evaluar la participación de los estudiantes, los investigadores calcularon las ayudas y la retroalimentación interna (feedback), de modo que sirvieran de apoyo para la respuesta final del estudiante, cuanto más aprendían, menos contribución le será atribuida. En última instancia, estos apoyos se categorizarían como apoyo frío, cuando se enfoca completamente en realizar la tarea, y apoyo cálido si se enfoca en su impacto emocional.

4.3.2. Tipos de ayudas

Hay que tener en cuenta que la ayuda brindada en este contexto epistemológico, como se mencionó anteriormente, consiste en una dimensión fría y una dimensión cálida. En el entorno escolar, la mediación puede considerarse como un procedimiento de apoyo utilizado por los maestros para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, gestionar la activación de los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales a partir de las ayudas que estos brindan.

Según Sánchez (2010), las mediaciones frías son *“ayudas que movilizan los procesos cognitivos específicos de una tarea”*. Es decir, son ayudas que tienen que ver con los procesos mentales (cognitivos) que intervienen y facilitan el desarrollo y la resolución de una tarea.

Las ayudas frías implican la activación de un conjunto de estrategias y procesos encaminados a trabajar en conjunto (docente - alumno) para resolver una tarea o problema. Para hacer esto, deben establecerse objetivos y elegir los medios adecuados para lograrlos. A mediano y largo plazo, estos apoyos promueven la independencia en el proceso de aprendizaje.

Podemos distinguir tres partes fundamentales, que son lo dado, lo nuevo y la evaluación.

Lo Dado (se tratan contenidos que el estudiante ya conoce), lo llamaremos episodio de planificación y en el pueden incluir dos apartados:

- Activación de conocimientos previos, mediante la evocación (intentamos que el niño recuerde las características más significativas sobre aspectos importantes que se entregan, indagación (se cuestiona al estudiante sobre los conocimientos que pueda tener con relación a las ideas importantes de la tarea que fue asignada) y por último la explicitación (para que el estudiante tome conciencia de los conocimientos erróneos que posee)
- Plan, es el objetivo general que se persigue, lo que pretendemos con la tarea.

Lo Nuevo (se tratará contenido nuevo para el estudiante). Lo llamaremos episodio de presentación de nuevas ideas. Este apartado trata de que a medida que va transcurriendo la tarea, nos iremos deteniendo en cada episodio planteando objetivo, invitándole a hacer inferencias (que es lo que creéis que ocurrirá) y supervisando (para así acreditar si el estudiante comprende lo que se le está preguntando), a la vez esto servirá para ir recordando las ideas principales que se están tratando. Todo ello realizado a través de preguntas dirigidas al estudiante.

La Evaluación o episodio de evaluación, donde se pueden realizar preguntas que sintetizen los contenidos más relevantes para que responda teniendo en cuenta las ideas importantes de la tarea, a su vez se puede incluir un resumen que abarque desde el inicio de la tarea hasta su fin, mediante enlaces, estableciendo las correspondientes relaciones causa-efecto.

Por otra parte, están las ayudas cálidas. Sánchez (2010), define las mediaciones o ayudas cálidas como *“ayudas que movilizan procesos motivacionales– emocionales”*. Se puede decir que, las ayudas cálidas se basan en las creencias y en las emociones” de cada persona cuando se enfrenta a una nueva tarea.

Por tanto, su función es ayudar a controlar los procesos emocionales y motivacionales. A su vez, crea seguridad para el niño, promoviendo así un aprendizaje con propósito.

Dentro de las ayudas cálidas, distinguimos tres ejes principales: **la motivación**, con la cual el estudiante se involucra en la tarea asignada. **Las creencias y expectativas** sobre sus propias posibilidades y capacidades, y finalmente la **orientación de la meta**, que consiste en tomar la individualidad del estudiante, respetando su esfuerzo, evitando comparaciones y en ningún momento poner en duda la valía del niño frente a la tarea que dado nuestro caso es la comprensión del cuento presentado a través del un libro álbum por la docente.

No se debe olvidar que estas ayudas no ocurren por separado, sino que se le brinda al niño en paralelo con las de carácter frío. Por consiguiente, podemos señalar, que las ayudas cálidas enriquecen el efecto de las ayudas frías.

4.4.1. Multimodalidad y Semiótica Social

La semiótica social estudia las prácticas sociales y explica la creación de significados mediante procesos de representación y comunicación. La multimodalidad, por su parte, llama la atención sobre los múltiples recursos – modos – empleados para la significación en estos procesos. La primera se ocupa de la modelación del significado, los discursos y

géneros disponibles, los textos multimodales y su funcionamiento. Mientras que la multimodalidad estudia los potenciales de significado de cada modo en particular, así como de su aparición orquestada, y de los distintos medios semióticos (Kress et al, 2001, van Leeuwen, 2005; Kress, 2010; Bezemer y Kress, 2015).

La multimodalidad desde la Semiótica Social (Halliday, 1983; Hodge & Kress, 1988) se propone volver a poner atención en la multiplicidad de modos semióticos que se combinan para la creación de significado. Un modo se define aquí como un recurso moldeado social y culturalmente para la creación de significados. Ejemplos de esto son la escritura, las imágenes estáticas y dinámicas, el habla, etc. (Kress & van Leeuwen, 2001).

Desde la teoría Semiótica Social, en las prácticas cotidianas los significados generalmente se construyen a partir de una variedad de modos combinados. Bezemer y Kress (2008) proponen que cada modo se compone de diferentes recursos modales. Es así como la escritura y habla comparten recursos modales como los sintácticos y léxicos, pero difieren en otros. Por ejemplo, la escritura dispone de recursos gráficos como tipo de fuente, mayúscula, cursiva, y recursos para enmarcar el significado como la puntuación. Además de lo anterior, puede hacer uso de otros recursos como el color. El habla, en cambio, usa recursos prosódicos como la intensidad, ritmo, entonación, silencios, etc. Otros modos como la imagen usan recursos modales como la posición de los elementos, tamaño, color, forma, íconos, etc.

Estas diferencias en los recursos nos indican que los significados contruidos en un modo no son traducibles a otro modo de manera exacta (Lemke, 1997). Por lo tanto, una imagen que acompaña un párrafo escrito difícilmente solo decora o reitera el significado representado mediante escritura; más bien, aporta otros aspectos del significado global basado en potenciales semióticos diferentes.

Los medios semióticos en esta teoría corresponden a las tecnologías o los materiales a través de los cuales se distribuyen y circulan los significados en la comunidad. Los modos y recursos modales se materializan en un medio o soporte que es reconocido socialmente como tal. Por ejemplo, la imprenta es un medio y, por extensión, el libro impreso también; mientras que la pantalla es un medio distinto, así como un hablante, con su cuerpo y voz, es otro. Los medios, desde un punto de vista social, son el resultado de prácticas semióticas, socioculturales y tecnológicas (Bezemer & Kress, 2008) como el diario, televisión, teatro, libro, textos escolares, pizarra, entre otros

Esta conexión es la que justifica la integración de ambas ramas bajo el marco teórico de la *semiótica social multimodal* y subraya la complementariedad de los dos ámbitos. Por un lado, la semiosis no puede disociarse de los modos que la realizan en contextos sociales. Por el otro, los modos no pueden concebirse sino como recursos, disponibles social y culturalmente, para la semiosis, cuyos significados solo pueden explicarse desde su empleo social.

4.4.2. Recurso - Libro álbum

Es un recurso atractivo para trabajar con los estudiantes, que no tiene barrera de edad, aunque comúnmente se utiliza con niños y niñas de educación básica. Este tipo de libro que cuenta con imágenes y texto y que sirve para contar historias de manera conjunta.

El pedagogo Comenius fue quien descubrió que los niños y niñas se encantaban con las imágenes y de esta manera aprendían de manera más fácil, porque contribuye a la comprensión del texto, lo que se convierte en un apoyo a la lectura y contribuye, por tanto, a la enseñanza.

En el siglo XVII y XVIII las imágenes eran solo con un tono, pero a mediados del siglo XIX se fueron desarrollando nuevas técnicas de impresión, las imágenes eran cada día más perfectas, y se podía utilizar color. Por lo anterior, editores de Francia e Inglaterra, solicitaron que artistas reconocidos ilustraran estos libros que estaban destinados a niños y niñas. Fue así como Edmund Evans editor, publicó preciosos libros que obtuvieron un gran éxito y sacaron hasta 150.000 libras.

Posteriormente, Maurice Sendak, en los años 60, fue quien hizo el libro álbum “Donde viven los monstruos” fue el cual hizo reflexionar a los editores, autores e ilustradores, sobre la posibilidad de hacer crecer este género y utilizarlo como un recurso pedagógico, manteniéndose su uso hasta el día de hoy, pese a la presencia tecnológica que ha calado hondo en el proceso pedagógico actual.

El libro álbum se caracteriza por reforzar la comprensión literaria y textual con la comunicación visual; de esta forma se enriquece y apoya el proceso de lectura en nuestros alumnos, ya que tanto la imagen como el texto son un complemento para la historia. Un alumno que tiene dificultades para leer podrá apoyarse en las imágenes para avanzar en este proceso; mientras que un alumno que ya lee y comprende con fluidez puede establecer interpretaciones y enriquecer la historia a través de la relación texto-imagen.

4.4.3. Recurso - *Kamishibai*

El *kamishibai*, el cual tiene su origen en Japón y significa teatro de papel, es una forma de contar cuentos. Está formado por una serie de láminas ilustradas por delante, mientras por atrás aparece el texto. Lo particular de este recurso es que la persona que lee tiene que transmitir todo lo que el texto quiere decir, para lo que debe utilizar recursos paraverbales como complemento al texto y la imagen que el espectador ve.

El *kamishibai*, es un recurso en el cual se utiliza la oralidad de quien narra y que se complementa con la imagen que los espectadores están viendo. De esta forma un *kamishibai* “da vida” a la historia complementando imagen, texto y oralidad.

Las ventajas de este recurso son varias: en primer lugar, al entregar una historia con esta tríada estamos dando a los niños un espacio de mayor margen para la imaginación; no hay marionetas, pero los personajes de papel le dan aún más valor al cuento, por tanto, la imaginación del niño se ve potenciada por este tipo de recursos; en segundo lugar, este recurso da pie para una gran cantidad de actividades extras a solo el espacio de lectura y comprensión de un texto (precursor de dinámica grupal, desarrolla habilidades de comunicación, fomenta la capacidad de interpretación y expresión, entre otras).

“Una de las peculiaridades más grande del camello y la capacidad de crear un efecto mágico y fascinador además de la concentración que crea mucho más que el cuento tradicional esto se persigue por la lectura simple el teatrillo es en si el cual ya crea el ambiente especial y de sorpresa el movimiento de las láminas hace crecer las emociones y que los espectadores piensen y se anticipen en lo que va a suceder en la lámina siguiente favoreciendo la concentración y la expectación” (Palacios y Román, 2021).

Otra particularidad del *kamishibai* es la oralidad de quien interpreta y lo cuenta. Pues la forma de contar es lo que lo hace didáctico. Palacios y Roman (2021) sostienen que “Los niños hasta los 7 años aproximadamente o más, no pueden seguir un argumento, ni un esquema, aunque sea lineal. Además, si presentan o tienen dificultades lingüísticas pueden tener problemas a la hora de seguir o leer un cuento. De esta forma la narración en voz alta del *kamishibai* puede ayudar a contar cuentos a todos estos niños”. Para los niños más grandes puede utilizarse como un recurso que ellos pueden crear y así fomentar la lectura.

4.4.4. Recurso – Libro (texto)

El texto impreso es la unidad más simple y purista de presentar un texto, en él lo principal es dar cuenta de una historia, en general no tiene mayores accesorios que la historia que representa o el contenido informativo y gráfico, por lo tanto, se puede considerar una forma más directa de entregar la historia, pero menos dinámica. Aun así, es el medio más democrático de acceder a la historia, ahora bien, la simpleza de este medio permite darle una gran cantidad de interpretaciones y usos con la finalidad pedagógica que deseemos.

De acuerdo con lo anterior, el texto impreso nos da el insumo básico para crear la historia y todo el anexo que queramos agregar es un complemento perfectamente compatible para cualquier historia de acuerdo con la finalidad pedagógica que persigamos.

Hoy en día, el mundo digital ha irrumpido dramáticamente en la vida de las personas, nuestras construcciones culturales y sociales, además de los modos de aprender, la manera de pensar y las interacciones humanas cotidianas. Cambios drásticos que inciden en los sistemas sociales como la escuela y, a veces, dejan de lado el material impreso, como el libro.

En el siguiente capítulo, procedemos a presentar el marco metodológico.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Procedimiento ético

Toda investigación o experimentación realizada entre seres humanos debe hacerse de acuerdo a tres principios éticos básicos:

1) Respeto a las personas

- Respeto a la autonomía: tratar con el debido respeto, por su capacidad de autodeterminación, a quienes tienen la capacidad de considerar detenidamente los pro y contra de sus decisiones.
- Protección de las personas con autonomía menoscabada o disminuida: exige que quienes sean dependientes o vulnerables reciban resguardo contra el daño o el abuso.

2) Búsqueda del bien

- Lograr los máximos beneficios y de reducir al mínimo el daño y la equivocación.
- Que los investigadores sean competentes para realizar la investigación.
- Salvaguardar el bienestar de las personas que participan en ella.

3) Justicia

- Tratar a cada persona de acuerdo con lo que es moralmente correcto y apropiado.
- Dar a cada persona lo que le corresponde.
- Distribución equitativa tanto de los costos como de los beneficios.

Para la investigación, los sujetos de estudio corresponden a una docente del programa de integración escolar y un estudiante de segundo básico. La docente accedió a utilizar los videos de las clases para realizar el estudio y se obtuvo la autorización de la apoderada del estudiante para poder utilizar este material como estudio para el seminario de grado.

5.2 Diseño metodológico

En la investigación realizada se utiliza el paradigma interpretativo porque se describe un hecho e interpreta desde un modelo teórico de la mediación que plantea Sánchez Miguel, el cual se enfoca en una investigación cualitativa, porque tiene una realidad subjetiva, que privilegia un análisis profundo y reflexivo que forman parte de la realidad que estudiamos.

Para este estudio se analizarán tres clases en aula de recursos de la docente de integración y un estudiante que presenta barreras para el aprendizaje y la participación, en las cuales se observan las interacciones que realiza la docente con el estudiante a través de los medios semióticos y multimodal, donde se analizan cómo la mediación a través de las ayudas cálidas y frías permiten potenciar la comprensión lectora en un estudiante no lector.

5.3 Metodología de la investigación

La metodología para trabajar en esta investigación es etnográfica porque trata de entender la interacción en un proceso de la realidad que se da en las interacciones docente-estudiante. Esto pretende dar respuesta a la pregunta de investigación. Para esto los investigadores realizan un análisis de los videos, transcripciones e interacciones que permitan evidenciar antecedentes relevantes, para su posterior interpretación.

El método de investigación es el análisis apriorístico puesto que, se conocen previamente algunos casos ya investigados y en base a estos antecedentes se hace el estudio de este seminario de grado, para abarcar los temas relacionados, ampliando el campo de estudio, unificando diferentes fuentes y vinculando con la información obtenida de las grabaciones.

El contexto donde se realiza la investigación es en un colegio particular subvencionado de la región del Libertador Bernardo O'Higgins. Este establecimiento cuenta con el programa de integración escolar.

5.4 Recolección de datos y transcripción

El procedimiento comienza a desarrollarse considerando los pasos previstos en el cronograma (ver anexo nº 8), donde posterior a la autorización de la familia, se procede a seleccionar las fuentes audiovisuales que se contemplarán para el estudio de caso, por tanto, como instrumentos para la recolección y posterior interpretación de datos se utilizaron dichos videos, los que fueron grabados por la docente de integración, en aula de recursos, donde trabaja de manera individual con el estudiante de segundo básico, con trastorno del espectro autista (TEA), quien experimenta barreras para el aprendizaje y la participación, dadas las estrategias metodológicas que se implementan dentro del aula común, en un establecimiento cuyo sello son los altos estándares académicos. Estos videos fueron transcritos con ayuda del software Atlas-ti, para luego analizar las transcripciones que fueron separadas en interacciones docente-estudiante, donde había que identificar; participante, fase, enunciado, medio semiótico, modo semiótico, canal y tipos de ayudas.

De un total de interacciones se eligieron tres por cada recurso semiótico (libro álbum, *kamishibai* y texto impreso) para identificar los tipos de ayudas que recibió el estudiante por parte de la docente y cómo esta mediación presentada por Sánchez Miguel ayuda a la potenciación de la comprensión lectora en estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

En el siguiente capítulo, procedemos a presentar los resultados del análisis y la interpretación de los datos.

6. PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE RESULTADOS

Este capítulo contempla dos apartados. En el primero de ellos se presentan los datos obtenidos desde el análisis de las interacciones entre profesor- estudiante, la acción realizada en torno a la implementación de los recursos semióticos-multimodales y las ayudas frías y cálidas que brinda el maestro al estudiante por medio de la mediación en 3 sesiones, cada una con una estrategia diferente que aborda el proceso comprensivo de este. En segundo lugar, una síntesis de los resultados.

6.1. Procedimientos de análisis

Para lograr los objetivos de investigación, el proceso de análisis de los datos obtenidos se divide en dos etapas generales. En la primera de estas, se efectuó la interpretación y análisis del corpus principal, conformado por las interacciones generadas en el aula, los recursos semióticos y las mediaciones del docente. En la última, a través del resultado obtenido se analiza y reflexiona sobre la práctica educativa y la implicancia que tiene la mediación docente con el tipo de ayudas cálidas y frías en la realización de enunciados- tarea a partir de la comprensión lectora de un estudiante no lector que presenta barreras para el aprendizaje y la participación.

6.2. Interacciones en la secuencia didáctica

En este apartado explicaremos como se llevó a cabo el análisis de las interacciones considerando los siguientes elementos: La acción dialógica de los participantes; la identificación de la fase o turnos de interacción respecto de los enunciados emitidos, considerando la estructura de carácter nuclear en el intercambio pedagógico (centrar, tarea y evaluar) y su correspondiente ampliación estructural con las fases de *preparar y elaborar*, del modelo LPA (Rose y Martín, 2018); el medio y modo semiótico; el canal perceptivo y el tipo de mediación bajo el modelo de ayudas cálidas o frías de (Sánchez Miguel, 2010).

6.3. Recursos semióticos

Cada evento de producción semiótica es caracterizado de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Tipos de medios semióticos:

En relación con los soportes materiales en los cuales se concreta el intercambio de significados. Estos pueden ser de tres tipos: cara a cara (oralidad), impreso (como pizarra o cuaderno) y tecnológico (como uso de internet) (Kress & van Leeuwen, 2001).

2. Modo Semiótico:

Quien crea significados diseña en cada medio a partir de modos semióticos como: el habla, la escritura, las fotos, los esquemas, las caricaturas, los gráficos, entre otros.

3. Canal Perceptivo auditivo-visual

El mensaje lingüístico tiene posibilidad de actualizarse tanto en la sustancia fónica como gráfica. La estructura semántica de un mensaje lingüístico es idéntica si llega a través del canal auditivo o visual. La indiferencia a la sustancia (fónica o gráfica) para acceder al código, está ligada a la arbitrariedad del signo lingüístico y la arbitrariedad del signo lingüístico está ligada al carácter apremiador del código, pues el lenguaje es un sistema de transmisión altamente codificado.

6.4. Mediaciones (Ayudas)

En este punto cabe prestar especial atención a la distinción entre ayudas cálidas (las dirigidas a gestionar los motivos, percepciones, expectativas, orientaciones motivacionales, control emocional-motivacional y atribución) y las ayudas frías (metas, proponer estrategias, guiar el comportamiento estratégico, guiar la supervisión, guiar la evaluación), usando la ya conocida distinción de García y Pintrich (1994)

6.5. Análisis

El análisis cualitativo corresponde a un estudio de caso cuya muestra está compuesta por las grabaciones audiovisuales de un estudiante de 2º básico en horas de intervención con la profesional PIE del nivel, en aula de recursos. Cada uno durante una unidad curricular completa, no obstante, cada grabación tiene una duración, la que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1. Registro de Grabaciones

PARTICIPANTE	Recurso	Nº de sesiones	Tiempo
Est1	Libro álbum	1	00:08:01 min
Est1	<i>Kamishibai</i>	1	00:10:34 min
Est1	Libro	1	00:13:13 min

A continuación, se interpretan las secuencias de interacción (SI) describiendo las acciones de los participantes, quienes emplean un discurso pedagógico alterno mediante enunciados. Montano & Abello (2015) aseveran que la concepción y formulación de los enunciados-tareas de aprendizaje constituyen elementos clave que permiten la remodelación del proceso de enseñanza-aprendizaje y sustentan esta idea, partiendo del papel esencial que cumple el diseño y la realización de los enunciados-tareas de aprendizaje como instrumento mediador de las acciones y operaciones que debe realizar el alumno en el proceso de adquisición de los conocimientos.

Dichas intervenciones se realizan siguiendo el siguiente esquema de un turno complejo, del modelo Leer para Aprender, de Rose y Martín (2018). El que considera dos nuevos elementos en el núcleo de una actividad de aprendizaje (Centrar-tarea-evaluar), estos son: la preparación y la elaboración.



Esquema 1: Cinco elementos generales de una actividad de aprendizaje

En el conjunto de intercambios pedagógicos en los que la profesora media el proceso, emplea recursos (multimodales-semióticos), a través del registro e integración de la información por medio de diversos canales perceptivos.

Este conjunto de intercambios precede a otros de la misma naturaleza, los que darán continuidad a unos semejantes, para determinar el tipo de ayudas (cálidas o frías) que favorezcan las respuestas del estudiante.

Para efecto de estos análisis se elabora una tabla de creación propia que contempla los 3 criterios y se efectúa un análisis interpretativo de las interacciones.

6.5.1. Análisis a partir del uso de libro álbum

Tabla 2. Sesión N.º1: Libro álbum, interacción N.º 1 de turno complejo.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODO SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	¿Sabes lo que es una tortilla?	Cara a cara Impreso (La profesora muestra la portada del libro álbum)	Habla Libro Álbum	Auditivo Visual	AF Indagación (se explora sobre las ideas del estudiante)
Est1	Tarea (proponer)	No	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Evaluar (Aprobar)	¿No?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback orientado hacia el logro)
Profesora	Elaborar	Es como un pancito que hace la mamá con harina, con mantequilla, con sal.	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF Explicitación-clarificación
Profesora	Centrar Clarificar	¿Has probado esa tortilla como un pancito?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Creencias) Expectativa de éxito
Est1	Tarea	Mueve cabeza para negar	Cara a Cara	Gestual	Visual (apoyo kinésico)	
Profesora	Evaluar (aprobar)	¿No?	Cara a Cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback orientado hacia el logro)
Est1	Tarea (identificar)	No, no lo comí	Cara a cara	Habla	Auditivo	

En la tabla Nº 2, podemos identificar un patrón de interacción que según el modelo LPA corresponde a un turno complejo (centrar, tarea, evaluar + elaborar). La docente comienza con el turno (**fase centrar**), con la finalidad de enfocar la atención del estudiante frente a la tarea, la que se consolida generalmente por medio de la realización de preguntas. Luego, el estudiante responde a la tarea solicitada, proponiendo (entregar significado deductivo o interpretativo). La respuesta faculta el turno de la docente de **evaluar** mediante la acción de aprobar. Seguidamente, la docente redirige la pregunta interponiendo una **elaboración**, para profundizar la comprensión, intentando vincular, lo que ya conoce, con la nueva información y vuelve a **centrar**, para que el estudiante entregue una respuesta. El estudiante responde a la **tarea**, identificando gestualmente, ante lo cual la profesora **evalúa**, aprobando su respuesta de manera interrogativa, con el fin de que el estudiante verbalice y amplíe su respuesta. Por medio de lo cual, se obtiene como resultado que el estudiante logra identificar su respuesta (señala significado de tipo literal o explícito).

En los resultados del análisis multimodal del discurso del profesor nos indica que el docente en interacción con el estudiante pone en juego tres recursos semióticos principales: habla o lenguaje verbal, el simbolismo de las imágenes y los aspectos prosódicos como la intensidad, ritmo, entonación, silencios, etc. Todos ellos van en función del uso del libro álbum como medio protagonista de la enseñanza de las proposiciones, ya que la interacción cara a cara también está condicionada por el uso del libro álbum. La articulación de la imagen y la lengua ofrecida por este formato de texto permite al lector desarrollar sentidos que sobrepasan la mera literalidad, el lector se transforma en un creador, en un sujeto activo que participa del texto rehaciéndolo, a partir de su propia experiencia y de la de aquellos con quienes comparte el relato.

Los aspectos prosódicos no se encuentran contemplados dentro del análisis de la presente tabla, ni de las siguientes.

Como podemos ver en la SI, el profesor implementa una serie de ayudas para que el estudiante alcance el logro deseado. Estas ayudas se dividen en cálidas y frías. Cuando la docente pregunta al estudiante **¿Sabes lo que es una tortilla?**, se brinda un tipo de ayuda fría orientada hacia el logro de la tarea, ya que tiene un carácter indagatorio respecto del nuevo contenido que se está presentando. Cuando el estudiante entrega la respuesta **No** la docente entrega una devolución mediante un feedback validando su respuesta, pero orientándolo a seguir con la tarea, este tipo de respuesta es una ayuda cálida. Siguiendo con la interacción la profesora elabora una explicación con fin de clarificar y aportar información al nuevo tema, aquí se está en presencia de una ayuda fría. Luego, vuelve a realizar una pregunta, pero esta vez con finalidad de crear en el estudiante una expectativa de éxito hacia la tarea que le fue asignada (ayuda cálida), el estudiante elabora una respuesta identificando que sabe al respecto; y por último para corroborar su respuesta la docente retroalimenta de forma positiva orientando a la meta (ayuda cálida), donde finalmente concluye la interacción con una respuesta verbal y afirmativa del estudiante ante el enunciado- tarea.

Tabla 3. Sesión Nº 1: Libro álbum, interacción Nº 2 de turno complejo.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODOS SEMIÓTICOS	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	¿Qué crees que pensó esa tortilla Est1?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC Motivación Intrínseca de competencia
Est1	Tarea (proponer)	Pensó que se la comería.	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Evaluar (aprobar)	Pensó que se la comería...	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback de competencia al logro)
Est1	Tarea (proponer)	Ella no sabía	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	¿Y qué pasó?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF Evaluación (literal)
Profesora	Elaborar	La tortilla saltó tan, tan, tan alto que logró escapar y llegar a la orilla del lago donde estaba.	Impreso Cara a cara	Libro álbum Habla gestual	Auditivo Visual kinésico	AF Lo dado (Parafrasea)
Est1	Tarea (proponer)	Pensé que estaría más flaca, pero era de verdad.	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	¿Y qué sucedió?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF (Indagación)
Profesora	Elaborar	El cerdo no pudo alcanzar a la tortilla porque fue muy rápida desde que salió corriendo de la casa.	Cara a cara Impreso (cambia lámina)	Habla Libro álbum	Auditivo visual	AF Lo dado (Parafrasea)
Est1	Tarea (proponer)	Aunque no sabía para donde iba.	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Evaluar (aprobar) Centrar	¡Muy bien!	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback positivo de autoeficacia)

En la tabla Nº 3, continuamos frente a la presencia de un patrón de interacción, turno complejo (centrar, tarea, evaluar + elaborar). La docente empieza el turno demandando (**centrar**) la acción del estudiante ante una situación, la que conduce a que el

estudiante elabore una respuesta (**tarea**), proponiendo una idea que pudiese satisfacer la demanda de la profesora. Frente a la respuesta que brinda el estudiante la docente **evalúa** y reafirma la entrega del estudiante. Ante esta devolución que hace la maestra, el niño continúa el diálogo proponiendo una nueva interpretación de la tarea. La secuencia continúa con el turno de la profesora al **centrar** con intencionalidad de indagar más en lo que el estudiante está logrando integrar como nuevo contenido. Como no se obtiene retroalimentación, elabora información que aporte al entendimiento y obtiene como resultado una respuesta (**tarea**) de orden propositivo. Con el fin que el estudiante logre la meta, complementa con más antecedentes (**elaboración**) que permiten finalmente concluir con la tarea en la aprobación de la docente mediante la **evaluación**.

El recurso semiótico que articula la dinámica profesor-estudiante es el habla o lenguaje oral desplegada por el profesor en la interacción cara a cara con su estudiante, pero siempre en función del libro álbum. La lengua oral posibilita tanto la construcción interactiva del significado en una dinámica de preguntas y respuestas, así como de la representación mental que construye a través de las imágenes del libro álbum. El lenguaje como instrumento de mediación semiótica no sólo juega mediando en la actividad social, permitiendo que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa; sino que también proporciona el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno del habla interior.

Al igual que en el análisis anterior el canal predominante es el visual y auditivo, que se complementan para brindar una mejor comprensión del diálogo al estudiante.

Abordando la interacción desde la mediación que realiza el docente, considerando el tipo de ayudas, se puede ver que la acción que inicia el turno obedece a un enfoque motivacional intrínseco de competencia, donde se considera el punto de vista del estudiante frente a la tarea propuesta **¿Qué crees qué pensó esa tortilla?**, Est1 (ayuda cálida). De ese mismo orden, encontramos 2 ayudas que van enfocadas a la retroalimentación: feedback de competencia al logro, donde la docente sostiene la idea del estudiante, validándola al repetirla y feedback positivo de autoeficacia, donde se establece un valor positivo de la conducta. La autoeficacia fue definida por Bandura (1987) como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organiza y ejecuta sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Respecto a las ayudas de carácter frío encontramos 3, la primera de ellas establece una evaluación de carácter literal, ya que se le pide al alumno que responda identificando contenido **¿y qué pasó?**, como el estudiante no responde, tenemos una segunda ayuda que va en función de clarificar la información a través del parafraseo **La tortilla saltó tan, tan, tan alto que logró escapar y llegar a la orilla del lago donde estaba**, que favorece el entendimiento movilizándolo al estudiante a responder a la tarea. En base a esta ayuda el estudiante entrega una respuesta que no cumple con la expectativa de la tarea asignada, por tanto, en un nuevo turno, la docente brinda una nueva guía que permite clarificar desde la indagación **¿y qué sucedió?** sumando además a esta información, otra ayuda fría (parafraseo) que profundiza las ideas previas **El cerdo no pudo alcanzar a la tortilla porque fue muy rápida desde que salió corriendo de la casa**. Ante esta nueva mediación, el estudiante produce una solución ante la interrogante que termina con la evaluación de la profesional entregando una última ayuda cálida que implica la valía del estudiante frente a la tarea del turno y finaliza la SI.

Como podemos ir observando, las ayudas frías van en directa relación con la meta y las ayudas cálidas orientadas a promover en el estudiante la participación, a través de la motivación y las expectativas de éxito que se tiene de éste, ante la tarea.

Tabla 4. Sesión Nº 1: Libro álbum, interacción Nº 3 de turno complejo.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODO SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	¿Y se encontró con el...?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF Evaluación (literal)
Est1	Tarea (identificar)	Lobo	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Elaborar	Y también se lo quería comer. Encontró el lago.	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF Lo Nuevo (parafrasea)
Profesora	Centrar	¿Qué pasaba si ella cruzaba el lago?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF Evaluación (inferencial)
Est1	Tarea (proponer)	Se ahogaría, se moriría, se ahogaría automáticamente.	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Evaluar (aprobar)	Sí (no verbal)	Cara a cara	Gestual (Asiente con la cabeza)	Visual kinésico	AC (Feedback positivo de autoeficacia)
Profesora	Elaborar	Y el cerdo le ofreció ayuda.	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF Lo Nuevo (parafrasea)
Est1	Proponer	Ya no. Era una broma para comerla.	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Elaborar	Era una trampa porque le dijo primero súbete a mi lomo, yo te ayudo a cruzar el río y después a su trompa con claras intenciones de algo.	Cara a cara	Habla Gestual (asiente afirmando)	Auditivo kinésico	AF Lo Nuevo (parafrasea)
Est1	Tarea (proponer)	Quiso comerlo porque quiso oler su comida.	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Evaluar (aprobar)	¡Excelente!	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback positivo de autoeficacia)

En la tabla Nº 4, nuevamente estamos frente a la presencia de un patrón de interacción, turno complejo (centrar, tarea, evaluar + elaborar). La docente comienza con el turno (**centrar**), mediante el uso de una pregunta, con fin de promover la interacción con el estudiante, por consiguiente, él, formula una respuesta (**tarea**); a partir de la respuesta, la profesora **elabora** una nueva situación para enriquecer el diálogo y posteriormente vuelve a **centrar**, para recibir por parte del estudiante una nueva proposición que complemente con la comprensión que se pretende del libro álbum, este resultado es evaluado por la docente con un *feedback* positivo (gestual). Luego, la docente refuerza entregando más información, a través de una nueva elaboración, la que conlleva al estudiante a formular desde su propio constructo de las imágenes observadas una inferencia que no está mencionada en el relato que efectuó la mediadora. Seguidamente, la profesora realiza un anclaje entre las ideas para construir otra elaboración que nuevamente influye para que el alumno entregue sus respuestas, donde finalmente la docente avala su tarea mediante la **Evaluación**.

Desde el punto de vista multimodal-semiótico del discurso de la profesora en interacción con el estudiante pone en juego al igual que en la tabla anterior (Nº 2) como recursos semióticos principales: el habla y gestos. Éstos van en función del medio impreso (libro álbum) como protagonista de la enseñanza de las proposiciones, ya que la interacción cara a cara también está condicionada por el uso del libro álbum, el que se entiende como una subespecie del texto literario, abriendo nuevos mundos a través de la imagen y del texto (oralizado por la docente), pues permitió al estudiante ampliar el conocimiento sobre los personajes, objetos, los lugares, los tiempos, y a su vez, genera nuevas perspectivas sobre cada una de las imágenes, facilitando la comprensión mediante predicciones e inferencias.

Los gestos son preferentemente como refuerzo positivo, resultante de una respuesta asertiva del estudiante.

En cuanto a la correspondiente secuencia de interacción que media el docente, se visualizan 5 ayudas de carácter frío y 2 de carácter cálido. Las primeras se orientan desde el Plan, ya que pretenden conseguir un logro por parte del estudiante ante la tarea propuesta. Distinguimos ayudas orientadas a la Evaluación, donde se efectúan preguntas específicas (literal) en las cuales el estudiante con otras palabras puede explicar lo que el maestro ha enunciado con anterioridad. También otras que aportan información, a través de la clarificación con el parafraseo.

Por su parte, las ayudas cálidas son principalmente feedback positivo orientados a los resultados que obtiene el estudiante en la tarea. Se centra en los puntos fuertes del niño para que siga trabajando en ellos y los potencie, permitiendo que su confianza aumente y perciba su valor en la interlocución.

6.5.2. Análisis a partir del Libro (texto escrito)

En esta interacción la profesora emplea el recurso pedagógico del libro texto: “Busca y cuenta viajada por el mundo”, el que contiene diferentes imágenes las cuales el estudiante debe ir identificando, proceso que es mediado por la docente y que utiliza variados canales perceptivos.

Tabla 5. Sesión N° 2: Libro (Texto Escrito), interacción N° 1 de turno complejo.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODO SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	Y ahora, mira este libro.	Impreso, La docente muestra el libro Cara a cara	Libro Habla	Visual Auditivo	AC (Motivación intrínseca de competencia)
Est1	Tarea	¡Ah, ya!	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	¿Qué te parece?	Cara a cara	Habla	Visual Auditivo	AC (Motivación intrínseca afinidad)
Est1	Tarea	¡Bien!	Cara a cara	habla	Auditivo	
Profesora	Centrar (identificar)	Mira, nosotros trabajamos acá con este libro.	Impreso	libro	Visual Auditivo	AC (Motivación intrínseca de afinidad)
Profesora	Centrar (proponer)	¿Qué encuentras en este libro que te guste?	Impreso	libro	Visual Auditivo	AC (Creencias de expectativas de éxito)
Profesora	Centrar (identificar)	por ejemplo, tiene imágenes y tiene letras	Impreso	Libro	Visual Auditivo	AF (Ejemplificación)
Est1	Tarea	¡Oh! Wow	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar Identificar	¿Qué te parecen estas letras Est1?	Impreso	Libro	Visual Auditivo	AC Creencias mediante valoración prospectivas (expectativa de control)
Est1	tarea	Sí, yo quiero ver	Impreso	Libro	Auditivo	
Profesora	Centrar	¿Qué quieres ver?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Motivación intrínseca de afinidad)

Profesora	Centrar	¿Qué crees tú que es esta forma?	Cara a cara	Libro Gestos (deíctico)	Visual	AC (Creencias, por reconocimiento)
Est1	Tarea	Es una mano feliz	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Elaborar	Es una mano que tiene un dibujo que puede ser un ojito y una boca	Cara a cara	Libro	Visual Auditivo	AF (Parafraseo)
Est1	Tarea	Sí	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Evaluar (aprobar)	¡Muy bien!	Cara a cara	Habla	Verbal	AC (Feedback positivo de autoeficacia)

En la tabla Nº 5, identificamos un patrón de interacción de turno complejo según el modelo LPA, el que consiste en centrar, tarea, evaluar y elaborar. Acá la docente inicia el turno (centrar) con el objetivo de que el estudiante preste atención a la actividad que van a realizar con el texto. Para esto la docente pide al estudiante que vaya observando diferentes imágenes de las cuales realiza diferentes preguntas (centrar), lo que permite que el estudiante elabore su respuesta (tarea). Con estas respuestas del estudiante permiten el turno de la profesora de evaluar mediante la acción de aprobar. Los turnos se van repitiendo en centrar, tarea y evaluar, pero se agrega elaborar en la cual la docente agrega información a una tarea que da el estudiante y finaliza con evaluación mediante la aprobación.

Como recursos semióticos principales que permiten la mediación en la interacción entre profesor-alumno, se emplea el habla o lenguaje oral y algunos gestos deícticos que sirven como refuerzo al diálogo. Éste, al igual que en las tres intervenciones previas van en función del medio impreso, en este caso el texto impreso, como eje central de la enseñanza para las elaboraciones orales del alumno, puesto que la interacción cara a cara también está condicionada por este recurso. Enseñar a través de textos literarios comporta también atender a la voz de los estudiantes, pues ellos hablan desde la reflexión sobre la realidad que viven cotidianamente, desde el saber construido, a partir de sus propias experiencias. El texto literario es una herramienta que ofrece elementos para pensarse y reflexionar sobre el mundo, buscando formas propias de observarlo y vivirlo.

El canal semiótico utilizado es el visual y auditivo, debido a que la docente iba mostrando las imágenes del texto y preguntando al estudiante que era lo que observaba. Al utilizar más de un canal es un claro ejemplo de un recurso multimodal, que favorece la comprensión por más de una vía perceptiva.

Analizando la tabla desde las ayudas cálidas y frías recibidos por el estudiante en esta interacción podemos identificar en las ayudas cálidas; la motivación intrínseca de competencia, puesto que la docente considera el punto de vista del estudiante y motivación intrínseca de afinidad; por ejemplo ¿Qué te parece? ¿Qué quieres ver? Dichas interrogantes se basan en los gustos del estudiante. Creencias de expectativas de éxito en la pregunta ¿Qué encuentras en este libro que te guste? y creencias mediante la valoración prospectivas (expectativas de control) con la pregunta ¿Qué te parecen estas letras? Además, encontramos el *feedback* positivo de autoeficacia al decir, ¡muy bien!, en el cual la docente valida las respuestas del estudiante.

Como ayuda fría encontramos de Lo Nuevo que refiere a poner ejemplos y el parafraseo donde la docente utiliza las mismas palabras para referirse a los mismos conceptos.

En esta interacción podemos evidenciar que la mediación que utiliza la docente es mayoritariamente cálida con las que ayuda al estudiante desde lo motivacional y que vaya logrando su aprendizaje de manera significativa. Las ayudas frías que son dos, permiten centrar el aprendizaje desde lo cognitivo.

Tabla 6. Sesión N.º 2: Libro (Texto Escrito), interacción N° 2 Estructura Nuclear.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODO SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	¿Y qué es? Es una...	Cara cara Impreso	Habla Libro	Auditivo Visual	AF (Evaluación literal)
Est1	Tarea	Izquier... derecha	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	¿Es una flecha que va hacia la...?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF (Evaluación literal)
Est1	Tarea	Derecha	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Evaluar	Hacia la derecha	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback positivo de logro)
Profesora	Centrar	Derecha, pero tu derecha.	Cara cara Impreso	Habla Libro Gestual (deíctico)	Auditivo Visual	AC (Motivación intrínseca de la tarea (utilidad))
Profesora	Evaluar	¡Muy bien!	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback positivo de autoeficacia)

En la tabla N° 6, identificamos el patrón de interacción de estructura nuclear, en el que se aprecia centrar, tarea y evaluar.

La docente constantemente se preocupa de ir haciendo preguntas que dirijan y centren al niño, como lo hace en la pregunta; ¿Es una flecha que va hacia la...? tratando de intencionar la respuesta que tiene que dar el niño y pueda completar la tarea, con lo que facilita al turno de evaluar, la que realiza a través de la aprobación de la docente.

Como recursos semióticos encontramos el texto escrito y el uso del habla por medio de la interacción cara a cara entre estudiante y profesor, lo que se puede observar en todo momento durante la interacción que se suscita entre ambos. Todos estos intercambios se dan por medio de la dualidad entre el canal visual y auditivo, ampliando las posibilidades para que el niño comprenda las instrucciones para enfrentarse a la situación problemática y entregar una respuesta. En el modo semiótico encontramos el habla o lenguaje verbal, libro (texto escrito) y gestual deíctico, este último, la docente lo utiliza con el estudiante para encausar la mirada y logre el objetivo de la tarea, como, por ejemplo: identificar su izquierda. La combinación habla-gestos deícticos permite los comentarios del docente respecto del procedimiento de la interacción modificando y enriqueciendo la conducta del alumno frente a las actividades propuestas.

Conforme a lo señalado en la tabla N° 6 podemos encontrar tres ayudas cálidas de las cuales que identificamos la motivación intrínseca de la tarea referente a la utilidad, debido a que la profesora centra diciendo; derecha, pero tu derecha en la que la docente entrega información al estudiante que será útil para su vida diaria; y una retroalimentación positiva de logro donde la profesora mantiene la idea del niño y de autoeficacia dándole un calor positivo de la conducta.

Las ayudas frías identificadas en la tabla son de evaluación literal en la cual la docente realiza preguntas específicas en las que evalúa al estudiante.

Tabla 7. Sesión N° 2: Libro (Texto Escrito), interacción n° 3 de turno complejo.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODO SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	¿Y acá que encontramos?	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AF (Evaluación literal)
Est1	Tarea	No sé, pero quiero comenzar ahora	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	Esta es una caja	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AF (Identificación del tema)
Est1	Elaborar	¡Oh, Qué vi una cosa que me gustó!	Cara a cara	Habla	Auditivo	

Profesora	Centrar	Y sé que te va a gustar.	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AC (Motivación intrínseca de Afinidad)
Profesora	Centrar	Mira	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AC (Llamado de atención)
Profesora	Centrar	Es una caja y tiene acá documentos. Esta caja sirve para ordenar y clasificar	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AF (Parafraseo)
Profesora	Centrar	¿Y qué es esto?	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AF (Evaluación literal)
Est1	Tarea	Es una luz	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	Es una...	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AC (Motivación intrínseca de competencia)
Est1	Tarea	Luz	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	Es una ampolleta	Cara a cara	Habla	Auditivo Visual	AF (Parafraseo)
Est1	Tarea	Es una ampolleta	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	¿Para qué sirve una ampolleta Est1?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF (Indagación)
Est1	Tarea	Para ver	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	Mmmm, ¿para ver mejor en el día?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Creencias por reconocimiento de competencia)
Est1	tarea	No la necesitamos	Cara a cara	Habla	Auditivo	
Profesora	Centrar	¿Cuándo vemos mejor?	Cara a cara	Habla	Auditivo	AF (Indagación)
Est1	Tarea	Por la noche	Cara a cara	Habla	Auditivo	

Profesora	Evaluar Aprobar	Por la noche, ¡muy bien!	Cara a cara	Habla	Auditivo	AC (Feedback positivo de autoeficacia)
-----------	--------------------	-----------------------------	-------------	-------	----------	---

La Tabla N° 7 identificamos un patrón de interacción de turno complejo porque contiene centrar, tarea, evaluar y elaborar. En el turno de **centrar** la docente va dirigiendo al estudiante con preguntas como ¿y acá que encontramos? Donde el estudiante podrá dar respuesta para pasar a la **tarea**, pero acá se da algo particular, debido a que el turno de **elaborar** se da por el estudiante cuando dice; ¡Oh, que vi algo que me gusto!, lo que generalmente es el docente quien realiza esta fase. Luego la docente vuelve a centrar para llamar la atención del estudiante cuando le dice; Mira, y que el estudiante vuelva a la **tarea**. En el turno de **evaluar** se va realizando a través de la acción de aprobar.

El medio semiótico utilizado durante esta secuencia de interacción fue el impreso y la comunicación cara a cara, utilizando como recurso el texto escrito. En el modo semiótico se emplea como mediador del proceso el habla del docente, acompañando en todo momento al texto para que el niño alcance la representación de la información. El canal utilizado es el visual y auditivo, permitiendo la discriminación y la asociación del estudiante, permitiéndole llegar a elevar su nivel de escucha y de lectura de imágenes para acceder al texto, lo que favorece fomentar unas bases sólidas en su proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura.

En relación con las ayudas cálidas y frías identificamos en las interacciones como ayudas cálidas de motivación intrínseca de afinidad y de competencia, la docente constantemente trabaja los sus gustos, para poder lograr un aprendizaje significativo y contextualizado; además tenemos creencias por reconocimiento de competencias y feedback positivo de autoeficacia, acá la docente evalúa las tareas del estudiante respondiendo; muy bien, lo que incentiva al niño a seguir realizando sus tareas.

En esta interacción encontramos mayor cantidad de ayudas frías como; evaluación literal debido a que el trabajo que hizo la docente con el libro impreso era mostrar diferentes imágenes y que el estudiante fuera reconociendo lo que veía, por lo que constantemente le va haciendo preguntas tales como; ¿Qué es esto?, ¿y acá que encontramos?, de Lo Nuevo encontramos el parafraseo e identificación del tema, de Lo Dado se evidencian preguntas de indagación cuando la docente realiza, para ir explorando las ideas preconcebidas del niño, de modo que estas ayuden a resolver las tareas para alcanzar la meta.

6.5.3. Análisis a partir del *Kamishibai* (teatro de papel)

Tabla 8. Sesión Nº 3: *Kamishibai*, interacción Nº 1 de turno complejo.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODOS SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar (preparar)	¿Qué te pareció la historia de Canelo y Bernardo?, ¿Te gustó?	Impreso Cara a cara	<i>Kamishibai</i> Habla	Visual Auditivo	AC Creencia de expectativas de control
Est1	Tarea (identificar)	¿El domador lo atrapo?	Cara a cara	Habla	verbal	
Profesora	Evaluar (dirigir)	¿El domador? No, Canelo practicó mucho.	Cara a cara	Habla	verbal	AF Identificación de un tema
	Centrar	¿Para qué practicó Canelo?	Cara a cara	Habla	verbal	AF Lo nuevo (Comprensión del texto)
Est1	Tarea (identificar)	tra, acaba de practicar como un payaso y hacer un---	Cara a cara	Habla	Verbal	
Est1	Tarea (identificar)	(gesto y movimiento con las manos arriba y abajo simulando el lanzamiento y devolución de clavos)	Cara a cara	Gestual	Visual Kinésico	
Profesora	Evaluar (aprobar)	¡Muy bien!,	Cara a cara	Habla	Verbal	AC Feedback positivo de autoeficacia
Profesora	Elaborar	¿hacer malabares, cierto?	Cara a cara	Habla	Verbal	AC (Motivación intrínseca de competencia)
Est1	Tarea Elaborar	Y quería ser también un payaso equilibrista.	Cara a cara	Habla	Verbal	
Est1	Tarea (identificar)	porque también quería hacer feliz a a a él.	Cara a cara	Habla	Verbal	

Profesora	Evaluar (aprobar)	a su amo, ¿cierto? A Bernardo.	Cara a cara	Habla	Verbal	AC (Feedback)
------------------	----------------------	--------------------------------------	-------------	-------	--------	------------------

En el conjunto de intercambios pedagógicos con que la profesora media el proceso, emplea recursos (multimodales/semióticos); en este caso será un *Kamishibai*; «Bernardo y Canelo», el cual será interpretado por el estudiante, a través de un registro e integración sensorial de la información por medio de diversos canales perceptivos. Este conjunto de intercambios entre docente y alumno, con fin de establecer una comprensión lectora eficiente por parte del estudiante, determinará cierto tipo de ayudas (cálidas o frías) necesarias que favorezcan sus respuestas.

En la tabla número uno identificamos el patrón de interacción que según el modelo LPA corresponde a intercambio complejo (centrar, tarea, evaluar – elaborar). La docente comienza centrando con el relato de una historia presentada en un teatro de papel (*Kamishibai*), en la cual expone cada lámina y relata de forma exclamativa y prosódica, con el fin de establecer una atención focalizada por parte del estudiante. Una vez finalizada la exposición de las láminas, la docente realiza una pregunta al estudiante, en donde él elabora una respuesta que no es adecuada a la pregunta efectuada. Allí la docente evalúa y dirige la comprensión del alumno explicando y reformulando una pregunta, a la cual el estudiante responde de forma satisfactoria. Posteriormente, la docente centra y realiza otra pregunta al alumno, donde el estudiante identifica y elabora una respuesta de forma oral y kinésica al no recordar el concepto (malabares) que da respuesta a lo que se le pregunta. La profesora evalúa aprobando su respuesta y elabora respuesta completa en la que incluye el verbo que el estudiante no recordaba. Finalmente, el estudiante elabora una respuesta espontánea identificando y realizando una inferencia al cómo se sentía un personaje de la historia presentada. A lo que la docente evalúa positivamente y certifica la respuesta.

El medio semiótico utilizado fue impreso a través de un teatro de papel, *Kamishibai*, recurso en el cual se utiliza la oralidad de quien narra y que se complementa con la imagen que los espectadores pueden ver, de esta forma un *kamishibai* “da vida” a la historia complementando imagen, texto y oralidad, siendo éste el modo semiótico y su canal visual/auditivo, en casi todas las interacciones con la docente. El enfoque es multimodal, ya que se utiliza más de un canal perceptivo.

Las ayudas presentes en la interacción corresponden a los dos tipos de ayudas, en donde la primera que se evidencia es una Cálida de creencia de expectativas de control, en donde la docente realiza preguntas de afinidad con la historia, con eso establece el agrado del estudiante con lo relatado. Seguido a esto, las ayudas presentes son de tipo Frías, ya que la docente regula identificando la comprensión y realizando feedback de respuestas por parte del alumno.

Tabla 9. Sesión Nº 3: Kamishibai, interacción Nº 2 de Estructura Nuclear.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODO SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	¿Y qué sucedió cuando conocieron el hermoso circo?	Cara a cara	Habla	Verbal	AF Evaluación (literal)
Est1	Tarea (identificar)	Quisieron ser iguales	Cara a cara	Habla	Verbal	
Profesora	Evaluar (aprobar)	Ser iguales	Cara a cara	Habla	Verbal	AC (Feedback positivo de logro)
Profesora	Centrar	¿hacer las cosas que aparecían en el circo?	Cara a cara	Habla	Verbal	AF Evaluación (literal)
Est1	Tarea (identificar)	Si	Cara a cara	Habla	Verbal	
Profesora	Evaluar (aprobar)	¡Muy bien!, excelente.	Cara a cara	Habla	Verbal	AC (Feedback positiva de autoeficacia)
Profesora	Centrar	¿Y qué sucedió cuando Canelo desapareció?	Cara a cara	Habla	Verbal	AF Evaluación (literal)
Est1	Tarea (identificar)	Él se fue para hacer realidad el sueño a a él. (inferir)	Cara a cara	Habla	Verbal	
Profesora	Evaluar (Aprobar)	A Bernardo, ¿cierto?	Cara a cara	Habla	Verbal	AC Motivación (intrínseca de competencia)

En la tabla número 9 identificamos el patrón de interacción que según el modelo LPA corresponde a carácter nuclear (centrar, tarea, evaluar). La docente dirige la atención del estudiante a determinada tarea, en la cual se le realizan preguntas y se evalúa su respuesta. Docente centra preguntando al estudiante sobre dos sucesos ocurridos en el relato escuchado, en la que el estudiante responde identificando correctamente lo que se le solicita. Posteriormente, la docente evalúa y motiva al estudiante por sus respuestas y vuelve a centrar con pregunta sobre un acontecimiento central del texto. El estudiante responde realizando una inferencia bien formulada y que representa lo sucedido. La docente evalúa positivamente su respuesta.

El medio semiótico utilizado fue el impreso, a través de un teatro de papel, *Kamishibai*, siendo éste el modo semiótico y su canal visual /auditivo, en casi todas las

interacciones de esta sesión con la docente. El enfoque utiliza más de un canal perceptivo que permite al estudiante alcanzar el nivel comprensivo, para crear un esquema mental que permita el entendimiento de esa realidad que le presenta la docente por medio de este recurso multimodal.

En cuanto a las ayudas empleadas por la profesora, se registran tres frías y dos cálidas, destacando el feedback positivo de logro y autoeficacia. Dichas ayudas con el fin de establecer un ambiente de motivación e indagación de la comprensión del texto escuchado. En el análisis efectuado a la interacción, se observa que los apoyos y andamiajes utilizados encaminan al estudiante a dar respuesta a lo que entendió del texto, lo que queda plasmado con la inferencia emocional por parte de un personaje principal.

Tabla 10. Sesión Nº 3: *Kamishibai*, interacción Nº 3 de Turno Complejo.

PARTICIPANTE	FASE	ENUNCIADO	MEDIO SEMIÓTICO	MODO SEMIÓTICO	CANAL	TIPOS DE AYUDAS
Profesora	Centrar	¿Cómo se llama ese personaje?	Cara a cara	Habla	Verbal	
Est1	Tarea (identificar)	Canelo	Cara a cara	Habla	Verbal	
Profesora	Evaluar (aprobar)	Canelo.	Cara a cara	<i>Kamishibai</i> Habla	Verbal	AC (Feedback positivo de autoeficacia)
Profesora	Centrar	¿Y qué características tiene Canelo cuándo lo encuentra Bernardo en el circo?	Cara a cara	<i>Kamishibai</i> Habla	Verbal	AF (Indagación) Se indaga en la comprensión del texto.
Est1	Tarea (identificar)	Se pone feliz	Cara a cara	Habla	Verbal	
Profesora	Evaluar (aprobar)	¡Muy bien!	Cara a cara	Habla	Verbal	AC (Feedback positivo de autoeficacia).
Profesora	Elaborar	Se pone feliz y a parte se convirtió en un perro equi...	Cara a cara	Habla	Verbal	AF (Parafraseo)
Est1	Tarea (identificar)	Librista	Cara a cara	Habla	Verbal	
Profesora	Evaluar (aprobar)	Excelente	Cara a cara	Habla	Verbal	AC (Feedback positivo de autoeficacia).

En la tabla número diez identificamos el patrón de interacción correspondiente a turno complejo (centrar, tarea, evaluar, elaborar). La docente dirige la atención del estudiante con pregunta sobre una característica del personaje. El estudiante responde a la emocionalidad de éste en el episodio que le solicita la docente. La profesora evalúa de forma positiva y exclamativa su respuesta y compone una oración con esta, dejando inconclusa una palabra que el estudiante debe completar, siendo parte en la elaboración final. Por último, la docente realiza un refuerzo positivo.

En la interacción a partir de los recursos semióticos empleados, podemos ver que la docente utiliza el canal visual y auditivo para entregar la información. El medio semiótico utilizado fue impreso tal cual la tabla anterior El teatro de papel, *Kamishibai*, facilitó el desarrollo de la expresión oral y la comprensión del texto en el alumno, de manera que promovió la participación y facilitó la interacción de la sesión.

Las mediaciones presentes en la interacción corresponden a los dos tipos de ayudas, en donde la primera que se evidencia es una Fría que busca indagar en la comprensión del texto escuchado, en la cual la docente solicita una característica de un personaje principal de la historia. Luego de la respuesta del estudiante, la profesora media con un feedback positivo de autoeficacia por la respuesta dada, con esto valida la respuesta y además crea una expectativa de éxito para las siguientes intervenciones. Junto al *feedback*, la docente ejecuta una ayuda Fría de parafraseo para incluir al alumno en la respuesta. Finalmente, la ayuda utilizada es de carácter cálido, feedback positivo de eficacia para aprobar el trabajo del estudiante.

6.5.4. Síntesis del análisis

A partir de los análisis descriptivos, podemos ver que la mediación es un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en los procesos interactivos que se suscitan entre profesor-estudiante frente a la resolución de una nueva tarea. En el plano escolar, la mediación se contempla como una ayuda. Los docentes las emplean para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, de tal forma que logran suscitar procesos cognitivos, motivacionales y emocionales.

Las ayudas a las cuales se hace referencia son las mediaciones cálidas y frías. Sin embargo, para entender y ofrecer estas ayudas, es necesario considerar que procesos son los que se ven facilitados por ellas.

Por tanto, cuando se habla de procesos cognitivos, se refiere a las mediaciones frías. Sánchez (2010) sostiene que estas son “ayudas que movilizan los procesos cognitivos específicos de una tarea” (p.366) es decir, que tienen que ver con los procesos mentales (cognitivos) que intervienen y facilitan el desarrollo y la resolución de una tarea, como, por ejemplo, comprender un texto como en cada una de las sesiones de trabajo. Ahora bien, cuando se habla de procesos motivacionales y emocionales, se refiere a las ayudas cálidas. Sánchez et al (2010) las define como “ayudas que movilizan procesos motivacionales-emocionales” (p.366) Estos procesos van a aparecer cuando nos enfrentamos a una tarea o aprendizaje.

Dentro del análisis de las mediaciones que se realizaron a partir de las interacciones entre profesora-estudiante en las 3 sesiones de trabajo, en la cuales se emplearon diferentes recursos semióticos-multimodales para favorecer la comprensión en el

estudiante, encontramos tanto mediaciones frías como cálidas. Un total de 25 ayudas frías y 31 ayudas cálidas. Dentro de las ayudas frías, podemos ver que se orientan principalmente a favorecer y facilitar la comprensión y afrontamiento de la tarea, vale decir, aquellas que especifican qué debe o puede hacerse para que el niño logre la meta, o sea, la resolución de la tarea en sí; ya sea contestar a una pregunta, resolver alguna situación problemática, elaborar un comentario, etc. Las ayudas más suscitadas se relacionan con la indagación, la explicitación o clarificación, identificación de un tema, parafraseo y evaluación literal e inferencial. Por su parte, las ayudas cálidas se visualizan cuando el estudiante se ve enfrentado a una nueva tarea o problema. Estas ponen en un estado de alerta interno al estudiante, en el cual mantiene una conducta orientada a un objetivo, donde incluye los motivos, la forma de afrontar y las creencias o expectativas que tiene frente a la tarea. Las más recurrentes son las creencias de expectativas, sean estas de control, de éxito, de reconocimiento o de competencia, la motivación intrínseca de competencia, de afinidad y de la tarea (utilidad) y el *feedback* positivo de autoeficacia o de competencia hacia el logro.

Tabla Nº11: Resumen de ayudas cálidas y frías de las interacciones profesor-estudiante

Ayudas Frías	Ayudas Cálidas
• Indagación • Identificación de un tema • Parafraseo • Evaluación literal • Evaluación inferencial	• Creencias de expectativas de control • Creencias de expectativas de éxito • Creencias de Expectativas de reconocimiento o de competencia. • Motivación intrínseca de competencia • Motivación intrínseca de afinidad • Motivación intrínseca de la tarea (utilidad) • <i>Feedback</i> positivo de autoeficacia • <i>Feedback</i> positivo orientado al logro.

Vemos que ambos tipos de ayudas, no se dan por separado, sino que para que la utilización de ayudas frías sea exitosa depende a su vez de las ayudas cálidas, es decir, cada ayuda fría debería ir acompañada de una ayuda cálida. Así entonces, dentro de ambas se pueden considerar **ayudas internas**, correspondientes a aquellas que se proporcionan cuando los alumnos han comenzado a responder pero no van bien encaminados y es necesaria la intervención del maestro para corregir o completar la respuesta; **ayudas regulatorias** que de acuerdo a Sánchez et al (2010), “son aquellas que se crean, al tiempo que se lanza una pregunta a los alumnos, unas condiciones cognitivas o emocionales más propicias para responderla con éxito” (p.366). Es decir, nos indica cual es el fin de la tarea, como llevarla a cabo, aclara dudas y las **ayudas de retroalimentación**, aquellas que son

empleadas cuando el maestro quiere cerrar un ciclo con sus alumnos, es decir, confirmar una respuesta o repetirla con otras palabras.

Es importante señalar que este tipo de ayudas (cálidas y frías) se emplearon durante las 3 sesiones de intervención con uso de diferentes recursos semióticos (texto escrito, libro álbum y *kamishibai*) que empleó la docente como estrategia para que el estudiante alcance el nivel comprensivo. Según Nisbet y Shuckersmith (1987) las estrategias de aprendizaje “son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el “aprender a aprender”. Las estrategias resultaron ser efectivas para explicar, hacer comprender, motivar, estimular y mejorar los procesos comprensivos en el alumno. En cada uno de ellos, las ayudas permitieron al estudiante acceder a las repuestas para resolver las tareas propuestas por la docente. Así, para saber cuándo hay que dar ayudas hay que conocer o advertir el espacio temporal en el que nos encontramos, así como los objetivos y procesos que se activan.

7. CONCLUSIONES

En esta investigación se indagó en la mediación docente en lo que respecta a la potenciación de la comprensión lectora por medio de diversos recursos semióticos, esto a partir de análisis efectuados al modelo de mediación de las ayudas cálidas y frías, en estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación. Para ello, se analizaron sesiones de mediación lectora realizadas con un mismo estudiante no lector. Se propuso analizar las ayudas cálidas y frías que conllevan el aprendizaje de la comprensión lectora, en donde se pretendía indagar qué tipos de ayudas beneficiaban una labor docente eficiente y que lograra los objetivos propuestos inicialmente.

Estudios realizados señalan que las ayudas que ofrecen los docentes a sus estudiantes, ya sea fría o cálida, generan y potencian la motivación intrínseca del estudiante, en donde el alumno siente que cometer un fallo es posible, ya que la reciprocidad, el entendimiento y la mediación le brindan un clima de aceptación, seguridad y potenciación al logro.

Tras minuciosos análisis efectuados a las interacciones de las tres clases en estudio, se identificaron cinco patrones organizados desde los tipos de ayuda cálidas o frías, estos son: motivación intrínseca y creencias, evaluación literal e inferencial, retroalimentación o *feedback*, elaboración por parafraseo, identificación del tema e indagación. Estos patrones permitieron dar cuenta de las posibilidades que brindan estos procesos para la mediación semiótica y la potenciación de la lectura con estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje. Destacándose el proceso de la retroalimentación orientada al logro o a la expectativa de autoeficacia. Estos patrones debieran desarrollarse como estrategias formativas docentes para el desarrollo de la potenciación de la comprensión.

En los videos analizados para desarrollar la investigación no fue posible evidenciar la postura del estudiante y de la familia al interactuar con la docente y así poder determinar el impacto más directo sobre el foco atencional que las ayudas tenían en determinadas interacciones profesor-estudiante. Sin embargo, al ser la docente parte del equipo investigador permitió conocer sobre el comportamiento kinésico del alumno durante la clase y en otros contextos, lo que favoreció comprender desde ese punto el impacto de la mediación realizada. Como señala Lev Vigotsky, el docente se transforma en un guía que ofrece al alumnado las herramientas necesarias para que en todo momento sea capaz de ir resolviendo sus trabajos planteados, es por esto, que el profesor convierte al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje, en el cual potencia su autonomía, fortalece su autoestima y su seguridad.

La metodología desarrollada permitió evidenciar y comprender cómo el estudiante se involucra en la actividad, en donde además de establecer una comprensión lectora eficiente, también es capaz de realizar inferencias. Este diseño, no tan solo promueve la participación del estudiante, sino que además genera un involucramiento con el proceso educativo, en donde se aprecia motivación, interés, trabajo colaborativo y desarrollo de la autonomía.

La comprensión lectora en estudiantes de enseñanza básica que comienzan su proceso lector conlleva un trabajo cognitivo intenso, ya que deben generar estrategias comprensivas para su desarrollo cognoscitivo que aún está en proceso. La realización de

investigaciones sobre la mediación en procesos semióticos y multimodales y la vinculación con el desarrollo docente-alumno en su proceso lector, permite una aplicabilidad efectiva en los objetivos propuestos, motivando la participación, la autonomía y desarrollo del éxito, potenciando la inclusión de niñas y niños que presentan barreras para el aprendizaje o que recién adquieran el proceso lecto-escritor.

Para concluir, rescatamos la importancia de posibilitar espacios seguros para la participación, mediante interacciones mediadas (ayudas cálidas y frías) que promuevan el logro de las tareas y que entreguen un refuerzo positivo, permitiendo fortalecer la autoestima y el sentimiento de competencia de los estudiantes, a través de intercambios amables, en los cuales se valore la presencia de cada uno de los participantes en el contexto de aula y no teman a equivocarse, sino que trasformen los errores en nuevas oportunidades de aprendizaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Canet-Juric, Lorena; Urquijo, Sebastián; Richard's, María Marta; Burin, Débora Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante *International Journal of Psychological Research*, vol. 2, núm. 2, 2009, pp. 99-111 <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023513003.pdf>
- Coll, C y Sánchez, E. (2008) El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 15-32.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- De Sixte, R. y Sánchez, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones 'frías' y 'cálidas'. *Revista do Aprendizagem Desenvolvimento*, 46.
- De Sixte, Raquel. (2017). Capítulo 5. Una herramienta para motivar: la mediación cálida. 10.22402/j.rdi.pyics.unam.3.0.2017.127.65-83.
- De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35:4, 483-496.
- E Sánchez, JR García, N Castellano, R De Sixte... - *Cultura y Educación*, 2008.
- Espada, José P., & González, María T., & Orgilés, Mireia, & Carballo, José Luis, & Piqueras, José Antonio (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 10 (1), 355-370. [Fecha de Consulta 29 de Noviembre de 2021]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551018>
- Gladic Miralles, Jadranka y Cautin-Epifani, Violeta. Una Mirada a Los Modelos Multimodales de Comprensión y Aprendizaje a Partir del Texto. *Lit. Lingüíst.* [Online]. 2016, N.34, Pp.357-380. Issn 07165811. [Http://Dx.Doi.Org/10.4067/S0716-58112016000200017](http://Dx.Doi.Org/10.4067/S0716-58112016000200017)

- Isabel Solé 2002 “La posibilidad de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.”
- Manghi Haquin, Dominique, Lagos Araya, Pamela, & Pizarro Barrios, Damaris. (2016). OPORTUNIDADES DE PRODUCCIÓN SEMIÓTICA EN EL AULA: Mirada SOCIOCULTURAL Y MULTIMODAL. *Literatura y lingüística*, (34), 197-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200010>
- Manghi, D. (2013c). La mediación del profesor especialista para la alfabetización semiótica en el aula de Matemática. En E. I. Moyano (Coord). Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística (pp.199-226). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Manghi, D. (2010). Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar. *Estudios pedagógicos* 36(2), 99-115. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200006>.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2012). Lenguaje y comunicación. Programa de estudio para segundo año básico. Unidad de Currículum. Santiago de Chile.
- Ramírez, P., Rossel, K., y Nazar, G. (2016). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 213-231
- Rose, D. y Martin, J. R. (2018). Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo. Editorial Pirámide.
- Sánchez, E, García, J.R, Castellano, N, De Sixte, R, Bustos, A y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118
- Tamayo Valdés, M. C., Gradaille Ramas, E., & Gradaille Marín, L. A. (2017). La clase taller y los enunciados-tareas de aprendizaje. *Revista Conrado*, 13(60), 8-15. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

9. ANEXOS

a. ANEXO 1: FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO (1)



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O TUTORES LEGALES

Su **pupilo(a)**, ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Comprender el desarrollo que tiene la mediación docente en la potenciación de la comprensión lectora por medio de diversos recursos semióticos a partir del análisis del modelo de mediación de las ayudas cálidas y frías, en estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación**, a cargo del/de la investigador/a _____ docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo principal de este trabajo es Interpretar las interacciones (Profesor-alumno) en el proceso de la comprensión lectora, en estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación. Categorizar las mediaciones docentes.

Si acepta participar en este estudio requerirá **consentir el análisis de tres clases en aula de recursos, efectuadas entre los meses de julio a octubre del año 2021, en donde la docente interactúa con el estudiante.**

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en **registros audiovisuales.**

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados

La participación de su **pupilo(a)** en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al **conocimiento en la educación de estudiantes que presenten NEE y la mejora de las prácticas educativas que promuevan su plena participación social a través del lenguaje.**

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, _____, al teléfono _____ o a su correo electrónico _____ institucional. _____ Al profesor guía de la investigación _____ al teléfono _____ o a su correo electrónico institucional

Acepto la participación de mi pupilo(a) en el presente estudio.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____ / _____ / _____
 Ciudad _____ Día _____ Mes _____ Año _____

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

c. ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN SESIÓN Nº 1 “CLASE LIBRO ÁLBUM”

Profesora : ¿Sabes lo que es una tortilla?

Est1 : No

Profesora : Es como un pancito que hace la mamá con harina, con mantequilla, con sal. ¿Has probado esa tortilla como un pancito?

Alumno : No, no lo comí.

Profesora : En una aldea llamada Yumiyumi vivía una mujer con muchos hijos. ¿Cuántos hijos tenía esa señora? ¿Cuántos hijos tenía Maxi? Contemos

Est1 : 1, 2, 3,4, 5, 6 y 7.

Profesora : Tenía 7 hijos esta señora, la que vivía en una aldea que se llamaba Yumiyumi y era muy bonita.

¿Qué está haciendo este niño acá? Mira... ¿Está elevando...?

Est1 : Una cometa.

Profesora : Una cometa, muy bien.

Hay otra niña que está jugando, ¿Con qué?

Est1 : Un pájaro.

Profesora : Un pájaro, muy bien ¿Cómo es el patio que tenía esta familia?

Est1 : Es gigante.

Profesora : Es un patio muy grande. ¿Y el cielo está nublado o está despejado?

Est1 : está despejado.

Profesora : ¡Muy bien!, ¡excelente!

Cierto día la mamá preparó una tortilla y esta tortilla la puso al fuego y comenzó a crecer, estaba cocinándose. ¿Cierto? Todos los niños...

Est1 : Además se dio cuenta que, como que, como que ¿estaría cruda?

Profesora : Puede ser, pero ¿mira lo que ocurre ahora?

Los niños estaban esperando que esa tortilla estuviera preparada, lista para comérsela. ¿Si querían comerse la tortilla, qué les pasaba en su barriga?

Est1 : Intentaría salir corriendo de ahí.

Profesora : No, si... pero a esos niños que están allí esperando la tortilla que se termine de cocinar, ¿Qué tienen?

Est1 : Que se la coman.

Profesora : ¿Qué tienen? Mmmmm

Est1 : Hambre

Profesora : Tienen hambre, ¡muy bien!

¿Y qué sucedió? La tortilla estaba lista ¿pero? Algo mágico sucedió y ¿la tortilla comenzó a...?

Est1 : Caminar

Profesora : ¡A caminar! Y los niños tenían muchas ganas de... ¡comerse a la tortilla! Pero la tortilla no sabe volar, ¿Y qué sucedió? Comenzó a rodar a rodar por el campo donde estaba y los niños persiguiéndola. Mira, vemos a la mamá, a todos los niños que vemos acá persiguiendo a la tortilla corredora.

¿Qué sucedió? Mira ¡Con quién se encontró la tortilla?

Est1 : Con un pájaro que se la quiere comer.

Profesora : ¡Con una gallina! ¿Cierto? Y la gallina también se quería comer la tortilla. ¿Y qué paso?

Est1 : ¡Un toro! Jajaja

Profesora : ¡Un toro! ¿Y también se quería comer?

Est1 : A la tortilla

Profesora : A la tortilla. ¿Con quién se encontró ahora?

Est1 : A un lobo.

Profesora : ¡Aush! Se encontró con un lobo. ¿Y qué sucedió con el lobo?

Est1 : Se quiso comer la tortilla.

Profesora : También se quería comer la tortilla. ¿Y se encontró ...?

Est1 : Con un lago

Profesora : Con un lago.

Est1 : Él tenía miedo de tirarse

Profesora : Tenía miedo de tirarse ¿Por qué? ¿Qué mostraba su rostro?

Est1 : Mostraba que no quería morir y estaba ahogado, después se pusiera una boquilla y se lo coman.

Profesora : ¡Muy bien! ¿A quién se encontró?

Est1 : A un cerdo que estaba que se metió también

Profesora : ¡Muy bien! El cerdo le dijo: puedes subir sobre mi lomo y yo cruzo el lago

Est1 : Tía, capaz es una trampa para comerla.

Profesora : A ver... ¡Y le dijo el cerdo! Ponte cerca de mi nariz porque así vas a estar mas cómoda. Y la tortilla obedeció, se quedó en su nariz. El cerdo hizo un movimiento muy rápido ¿y la tortilla estaba? En el aire. Y ella pensó... ¿Qué crees que pensó esa tortilla Maxi?

Est1 : Pensó que se la comería.

Profesora : Pensó que se la comería...

Est1 : Ella no sabía

Profesora : ¿Y qué pasó? La tortilla saltó tan, tan, tan alto que logró escapar y llegar a la orilla del lago donde estaba.

Est1 : Pensé que estaría mas flaca pero era de verdad.

Profesora : ¿Y qué sucedió? El cerdo no pudo alcanzar a la tortilla porque fue muy rápida desde que salió corriendo de la casa.

Est1 : Aunque no sabía para donde iba.

Profesora : ¡Muy bien! y todos quedaron mirando como se iba }. ¿Quiénes quedaron mirando? La mamá con los hijos, ¿Cierto? ¿Y qué animales también quedaron esperándola?

Est1 : Para que volviera y no se dieron cuenta que ya salió ahí.

Profesora : ¡Muy bien! quedaron esperándola porque la tortilla nunca volvió. Y llegaron a su casa, prepararon otra comida rica para poder saciar su hambre.

Est1 : Y van a faltar esa, es que la otra, porque la otra no.

Profesora : ¿Quién tuvo suerte?

Est1 : la otra tortilla

Profesora : la tortilla que arrancó, ¿Cierto? Porque no se la pudieron comer

Est1 : y la otra tuvo mala suerte.

Profesora : ¿Cuál otra Maxi?

Est1 : tuvo mala suerte, se la comieron.

Profesora : ¡Ah! ¿tú crees que había más de una tortilla?

Est1 : No, que eran dos.

Profesora : Siempre había una tortilla porque aquí la cocinaron, acá nosotros vemos que la tortilla mágicamente tuvo unos piecitos y empezó a correr porque no quería que se la comieran. Y empezó a rodar, a rodar y luego se encontró con un animalito y creyó que la podía ayudar a escapar, pero también se la quería comer. ¿Y se encontró con él?

Est1 : Toro

Profesora : ¿Cierto? Y también se lo quería comer. ¡Y se encontró con el...?

Est1 : Lobo

Profesora : Y también se lo quería comer. Encontró el lago. ¿Qué pasaba si ella cruzaba el lago?

Est1 : Se ahogaría, se moriría, se ahogaría automáticamente.

Profesora : Y el cerdo le ofreció ayuda.

Est1 : Ya no, era una broma para comerla.

Profesora : Era una trampa porque le dijo primero súbete a mi lomo yo te ayudo a cruzar el río y después a su trompa con claras intenciones de algo.

Est1 : Quiso comerlo porque quiso oler su comida.

Profesora : ¡Excelente! y tuvo mucha suerte

Est1 : pero te das cuenta que confió y no sabía lo que iba a pasar.

Profesora : Por supuesto y tuvo mucha suerte porque logró escapar. Dejó hambrientos a todos estos niños y a los animales, pero logró salvar sus vidas. Y la gente llegó a su casa a preparar otro alimento. Y acá vemos a dos de las hermanitas que están conversando.

Est1 : Allá

Profesora : ¿Qué crees que están conversando?

Est1 : no sé, yo no sé qué puede ser.

Profesora : ¿Estarán conversando acerca de la tortilla que cobró vida? Si yo hago un pan y ese pan empieza a correr con piecitos, ¿sería algo normal o algo inusual?

Est1 : Es algo inusual porque los panes no pueden cobrar vida.

Profesora : por supuesto, excelente. Ahora trabajamos en el cuaderno Est1.

Est1 : No no, no.

_____ Fin Transcripción Sesión 1 _____

d. ANEXO 4: TRANSCRIPCION SESION N° 2 “CLASE LIBRO (TEXTO ESCRITO)”

Est 1 : ¿Qué estás haciendo?
Profesora : Esto tenemos que dejarlo aquí para nosotros trabajar. Y ahora Est 1 mira este libro.
Est 1 : ¡ah, ya!
Profesora : ¿Qué te parece?
Est 1 : Bien.
Profesora : mira, nosotros trabajamos acá con este libro y qué encuentras en este libro que te guste, por ejemplo, tiene imágenes y tiene letras.
Est 1 : wow ya.
Profesora : ¿qué te parecen estas letras Est 1?
Est 1 : sí, yo quiero ver.
Profesora : ¿qué quieres ver?
Profesora : ¿qué crees tú que es esta forma?
Est 1 : es una mano feliz
Profesora : es una mano que tiene un dibujo que puede ser un ojito y una boca.
Est 1 : sí.
Profesora : ¡muy bien! ¿Qué encontramos acá?
Est 1 : un número.
Profesora : un número, y acá dice que es un numero ¿Qué número será?
Est 1 : uno.
Profesora : ¡muy bien! Este es un símbolo.
Est 1 : sí.
Profesora : ¡muy bien! ¿Y qué es? ¿Es una?
Est 1 : izquierda derecha
Profesora : es una flecha que va hacia la derecha.
Est 1 : derecha
Profesora : derecha, pero tú derecha. Muy bien. ¿Y esto que es muy lindo, qué es?
Est 1 : es un libro.
Profesora : es un libro. ¿Para qué sirven los libros?
Est 1 : para estudiar, para ver.
Profesora : ¡muy bien! para estudiar y para ver. ¿Y qué vemos generalmente en los libros Est 1?
Est 1 : historias, cosas.
Profesora : ya. ¿Qué historias conoces tú Est 1?
Est 1 : no sé.
Profesora : historia, por ejemplo, ¿un cuento?
Est 1 : sí, mira éste.
Profesora : ¡ah, ya! ¿Qué es?
Est 1 : es un lápiz.
Profesora : es un lápiz, hay algo muy particular de este lápiz.
Est 1 : sí.
Profesora : ¿Qué puede ser eso particular del lápiz?
Est 1 : lo particular a que existe uno chiquito.
Profesora : ¡muy bien! uno muy chiquito. ¿Y que tiene?
Est 1 : goma.
Profesora : tiene una goma, pero ¿estos dos puntitos que tiene acá y esto que tiene acá?
Est 1 : son manos y ojos y boca.
Profesora : ¡muy bien! y boca. ¿Todos los lápices tienen manos, ojos y boca?
Est 1 : no.
Profesora : no
Est 1 : no están vivos.

Profesora : no están vivos.
Est 1 : todos no están vivos, pero sí los humanos y todos los seres vivos que caminan.
Profesora : por supuesto, entonces lo particular de esta imagen es que el lápiz tiene ojos y tiene brazos, ¿cierto?
Est 1 : ya, mira
Profesora : ¿y acá qué encontramos?
Est 1 : no sé, pero quiero comenzar ahora.
Profesora : ésta es una casa
Est 1 : ¡que vi una cosa que me gustó!
Profesora : yo sé que te va a gustar. Mira, es una caja y tiene acá documentos. Esta caja sirve para ordenar y para clasificar. ¿Y esto qué es?
Est 1 : es una luz
Profesora : es una
Est 1 : luz
Profesora : es una ampolleta
Est 1 : es una ampolleta
Profesora : ¿para qué nos sirve esa ampolleta Est 1?
Est 1 : para ver
Profesora : ¿mmm para ver mejor en el día?
Est 1 : no la necesitamos
Profesora : ¿Cuándo vemos mejor?
Est 1 : por la noche
Profesora : por la noche, ¡muy bien! Acá tenemos un centro comercial, ¡muy bien! ¿Cuántas personas podemos ver en este centro comercial?
Est 1 : hay una, hay dos, hay tres, hay cuatro, hay cinco
Profesora : ¿Cuántas personas hay?
Est 1 : ¿y muñecos?
Profesora : no, solo las personas vivas.
Est 1 : hay uno, y dos, y tres, y cuatro hay cinco.
Profesora : ¡muy bien! hay solo cinco personas vivas. ¿Y los muñecos que están en la pared? ¿Cuántos son?
Est 1 : uno y dos y tres.
Profesora : ¡muy bien! excelente. ¿Reconoces alguno de estos objetos?
Est 1 : ¿eso?
Est 1 : no.
Profesora : esa es una caja registradora.
Est 1 : ¡ah! Si la conozco.
Profesora : ¡muy bien! ¿y esto?
Est 1 : sí la conozco
Profesora : ¿qué es esa?
Est 1 : una pelota
Profesora : ¡excelente! ¿Y este?
Est 1 : es para que coloquen la ropa
Profesora : muy bien. Es un colgador de ropa. ¿Esto que es mm muy sabroso?
Est 1 : pera
Profesora : es una pera
Est 1 : tortilla
Profesora : ¿tortilla o un trozo de torta?
Est 1 : es tortilla, porque algunas veces así lo llaman.
Profesora : ah, tortilla, ¡muy bien! ¿Y acá? ¿Qué tenemos?
Est 1 : una planta
Profesora : una planta. ¿Esto?
Est 1 : un reloj

Profesora : ¿qué nos permite el reloj Est 1?

Est 1 : para ver la hora

Profesora : ¡muy bien! para ver la hora. ¿Y esto que es muy interesante?

Est 1 : libro

Profesora : es un libro

Est 1 : ya lo entiendo eso, es un pan.

Profesora : ¿es un pan, te gusta el pan? ¿Qué sabor tiene el pan?

Est 1 : a masa

Profesora : tiene un sabor a masa. ¿Y es dulce o salado?

Est 1 : igual que yo dije platamel riquísimo

Profesora : ¡ah! ¡muy bien!. Acá tenemos distintas cosas y esto nos permite contar.

Est 1 : no, mejor no.

Profesora : Acá tenemos unos desafíos

Est 1 : yo quiero pintar

Profesora : después podemos pintar, cuando terminemos esto, mira. Tenemos una percha que nos dice que hay una prenda de ropa. ¿Cierto? Y acá tenemos una operación. Recién tuvimos una clase de matemáticas. Tú participaste muy bien el cálculo mental. Ahora número dos. ¿Qué operación es la que aparece acá?

Est 1 : dice más tres, más dos. Es fácil. Es cinco.

Profesora : ¡excelente! ¿Tenemos tres y esta prenda es un?

Est 1 : tres

Profesora : ¿es un calcetín?

Est 1 : es un cal

Profesora : acá tenemos en la número cuatro. ¿Cuál operación es la que aparece acá?

Est 1 : tres, es más tres

Profesora : pero cuál es la operación, tú dímelas.

Est 1 : la operación es cuatro menos uno. Es tres.

Profesora : ¡excelente! ¡Muy bien! ¿El número cinco, qué prenda es la que está acá?

Est 1 : pantalón

Profesora : tenemos acá otra prenda que es una toalla

Est 1 : tutututuu

Profesora : ¿a ver, veamos... cuál es el resultado de esa operación?

Est 1 : 8

Profesora : ¡excelente Est 1!, cinco más tres es igual a ocho. En el número siete tenemos acá colgado una falda, en la ocho es otra toalla y tiene otra operación Est 1y dice:

Est 1 : seis

Profesora : ¿mmmm seis?

Est 1 : no, son cinco.

Profesora : ¡muy bien! Siete menos dos es cinco. Acá tenemos un pañito colgado y nos dice: tres más

Est 1 : cuatro

Profesora : tres más uno es igual a cuatro

Est 1 : cuatro

Profesora : ¡muy bien!

Est 1 : se parece igual acá.

Profesora : ¡muy bien Est 1! ¡Excelente!

Est 1 : yo quiero irme al dibujo de los árboles.

Profesora : quieres ir al dibujo de los árboles.

Est 1 : yo quiero ver porque nunca lo he visto.

Profesora : nunca lo habías visto, espera, dame un segundo Est 1. Porque te quiero mostrar lo siguiente. Vamos a leer acá. Espera Est 1 Vamos a buscar acá una muy genial, mira, una historia que se llama “el sol” mira lo que aparece acá. Y dice: El sol. ¿Qué conoces del sol Est 1?

Est 1 : conozco que él brilla.

Profesora : y aparte nos da algo muy importante para todos los seres humanos

Est 1 : para ver

Profesora : vemos cierto durante el día, nos da la luz, nos da calor.

Est 1 : pero si no está lo malo es que pasará es que el sol no va, cierto que nos moriremos por el frío

Profesora : nos moriríamos de frío, muy bien Est 1.

Est 1 : pero si andamos con chaqueta, como veinte chaquetas no nos vamos a morir.

Profesora : ¿no, cierto? No. Est 1, dice acá: El sol. ¿Tú conoces estas letras que están acá?

Est 1 : El sol es un ser viviente no no no digo, el sol es un ser que brilla

Profesora : ah, pero tenemos que leerlo, no podemos inventarlo. Mira, yo te lo voy a leer, dice: “muchas noches sobre todo en verano podemos ver el cielo lleno de luces que brillan en la oscuridad. “Sabes cuáles son esas luces ¿que brillan en la oscuridad?

Est 1 : estrellas

Profesora : las estrellas, ¡muy bien!, dame esos cinco.

Est 1 : ¿qué son estrellas?

Profesora : mira

Est 1 : a duele, que mira

Profesora : ah, perdón

Est 1 : ¿el anillo qué es?

Profesora : es un anillo muy bonito. Mira, el sol es una estrella

Est 1 : cuéntame qué es

Profesora : mira Est 1, mira que es lindo, su forma. El sol es una estrella como puedes comprobar parece bastante más que las demás. ¿Si el sol es una estrella, por qué la vemos así tan grande?

Est 1 : eso pasa porque he hice un experimento, el experimento significa que el sol tuvo un segundo nombre, tenían luna porque el viene en como una rueda.

Profesora : ah, ya. Mira, veamos lo que dice acá. “parece bastante más grande que los demás. Esto es porque el sol está mucho más cerca de la tierra...

Est 1 : pero esta como, como cuatrocientos mil de lejos, hasta aquí. Y el planeta está aquí.

Profesora : puede ser, no sabemos aun exactamente cuan cerca está. Mira dice

Est 1 : no me di cuenta que el sol me persigue.

Profesora : puede ser, mira.

Est 1 : que cuando yo me voy no el la luz. ¿Ciertamente que no pueden ver el sol?

Profesora : ¿cuándo tú te vas?

Est 1 : sí

Profesora : ¿no podemos ver el sol?:

Est 1 : no

Profesora : ¿y si yo me voy podemos ver el sol?

Est 1 : sí

Profesora : mira Est 1

Est 1 : Es verdad que digo mira mira me paro y mira.

Profesora : y te sigue el sol

Est 1 : pero un lugar lejos

Profesora : puede ser

Est 1 : y si ves que está brillando en el rato ve y si está brillando es verdad que digo

Profesora : por supuesto. Mira Est 1. ¿Por qué lo vemos más grande? Dice esto es porque el sol está mucho más cerca de la tierra

Est 1 : y también la luna me persigue

Profesora : y por eso a nosotros nos parece que su tamaño es mayor. El sol es una enorme fuente de energía. Los seres humanos, los animales y las plantas necesitamos la

luz y el calor del sol para existir. Sin el sol no sería posible la vida en el planeta tierra. ¿Est 1? Si no hubiera el sol no podríamos vivir.

Est 1 : sí, porque o si no sin electricidad que tenemos que comer la mala, matando conejos.

Profesora : mmm, pero si no hay sol no habrían conejos tampoco

Est 1 : no, o si no encontraríamos a unos muertos y dos veces tenemos que pensarlo comerlos

Profesora : mmmm

Est 1 : solo para comerlos tendrías que calentarlos, después quitarle la piel, los órganos.

Profesora : sí, pero Est 1 lo que nosotros tenemos que trabajar es la importancia de leer. ¿Cómo supimos todas estas características del sol?

Est 1 : no me importa, quiero ver el árbol

Profesora : ¿pero Est 1, como supimos todas estas características del sol? Cuéntamelo. ¿Cómo lo supimos? Porque lo... leímos. Est 1, lo leímos.

Est 1 : ¿qué es esto?

Profesora : estos son unos libros muy importantes para mi trabajo

Est 1 : es para que estos son compañeros

Profesora : son de tus compañeros. Mira Est 1.

Est 1 : y ahí yo tengo uno. ¿Cuál dice Est 1?

Profesora : No, aquí no está el tuyo. Que dice Est 1, está en otra sala. Mira Est 1 necesitamos, acá está el árbol, ¿ese árbol?

_____Fin Transcripción Sesión 2_____

e. ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN SESIÓN Nº 3 “CLASE KAMISHIBAI”

Profesora : Un teatro, bienvenido entonces al teatro. Hoy en el pequeño teatro de papel les presentamos a Bernardo y Canelo.

¡Ha llegado el circo! Bernardo va con sus papás y su perro Canelo a ver la función. Está muy emocionado. Como está prohibido entrar con perros Bernardo esconde a Canelo en una maletita. ¡Mira Canelo, que grande es el elefante! El domador de fieras da mucho susto, ¡pero los payasos son muy divertidos! Es lo que más les gusta a Bernardo. Que graciosos se ven andando en bicicleta y tocando la trompeta. De regreso a casa Bernardo también quiere ser un payaso y hacer muchos trucos. ¡Mmmm que bonito, mmmm que difícil! Bernardo practica todo el día. Está tan cansado que se va pronto a la cama, pero Canelo sigue practicando. Practica y practica toda la noche. Al día siguiente ¡Canelo ha desaparecido! ¿Canelo dónde estás? Bernardo lo llama Canelo, Canelo, pero no aparece. Bernardo pregunta a todo el mundo, pero nadie ha visto a Canelo. Bernardo se siente muy triste y muy solo sin Canelo. Para pasar las penas Bernardo vuelve al circo. Y ¡Sorpresa! ¡Ahí está Canelo! El gran perro equilibrista. ¡Canelo! Exclama Bernardo. Te he echado mucho de menos. Guau guau contesta Canelo langueteando a Bernardo, y entonces deciden hacer trucos juntos y no separarse nunca más.

Profesora : ¿Qué te pareció la historia de Canelo y Bernardo?, ¿Te gustó?

Est 1 : ¿El domador lo atrapo?

Profesora : ¿El domador? No, Canelo practicó mucho. ¿Para qué practicó Canelo?

Est 1 : Tra, acaba de practicar como un payaso y hacer un---

Profesora : ¡Muy bien! hacer malabares, ¿cierto? Y quería ser también un payaso equilibrista.

Est 1 : Porque también quería hacer feliz a a a a él.

Profesora : A su amo, ¿cierto? A Bernardo. ¿Y qué sucedió cuando conocieron el hermoso circo?

Est 1 : Quisieron ser iguales

Profesora : Ser iguales, ¿hacer las cosas que aparecían en el circo?

Est 1 : Si

Profesora : ¡Muy bien!, excelente Est 1. ¿Y qué sucedió cuando Canelo desapareció?

Est 1 : Él se fue para hacer realidad el sueño a a a él.

Profesora : ¿A Bernardo, cierto? ¿Bien, y ahora Est 1 a ti te gustaría dibujar esta historia? | Pero en la pizarra Maxi. Toma, vamos a dibujar esto. Espera Est 1 .

Est 1 : ¡Ah! pa' qué terminó

Profesora : Así es , la historia debía terminar. Es la polilla del baúl. ¿Te gustó esa historia? De esa polilla en un baúl. Mira, yo te voy a mostrar una imagen de Canelo. Tú tienes acá un lápiz y vamos a dibujar al perro equilibrista. Qué tal? El perro equilibrista. Tú me dibujas la mejor escena de este libro, de este cuento. Muy bien Maxi. ¿Cómo se llama ese personaje.

Est 1 : Canelo

Profesora : Canelo. ¿Y qué características tiene Canelo cuándo lo encuentra Bernardo en el circo?

Est 1 : Se pone feliz

Profesora : ¡Muy bien! se pone feliz y a parte se convirtió en un perro equi...

Est 1 : Librista

Profesora : ¡Excelente!

Est 1 : Mira

Profesora : ¡Muy bien! y le vamos a poner el nombre que se llama así Canelo. Y tú escribes Canelo abajo. Venga, venga vamos Est 1 , tome. Est 1 ? Yo escribo acá Canelo y tú escribes Canelo bajo respetando la cuadrícula, muy bien. ¿Ya, a esta en la cuadrícula qué letra es? La letra l , cierto? Esta es la letra l. excelente, ahora tú me escribes la letra l lineal para saber como se escribe y yo lo escribo abajo.

Est 1 : Yo quiero mostrarte otra cosa.

Profesora : ¿pero este es tu nombre?

Est 1 : Quiero una cosa.

Profesora : No, yo quiero conocer también tu personaje. Muéstrame primero como es.

Est 1 : Mira, mira primero tenemos

Profesora : ¿Est 1? Primero muéstrame como es tu nombre y yo después lo escribo.

Est 1 :pero mira.

Profesora : Muéstrame primero tú nombre

Est 1 :así...

Profesora : Excelente, a ver puedo ver como lo escribiste, déjame escribir aquí. Est 1 .
Muy bien, excelente. ¿Cómo lo escribí Est 1? Con eso vamos a trabajar después, dejémoslo ahí ven, ¿cómo escribí tu nombre en la cuadrícula? ¿Está bien o lo escribí mal?

Est 1 :Lo escribiste muy muy poco mal Est 1.

Profesora :Excelente, así dibujamos nosotros al ‘perrito que se llamaba... ¿cómo se llamaba ese perrito?

Est 1 :Canelo

Profesora : Ahora tenemos que dibujar a su amo, ¿cómo se llamaba su amo?

Est 1 : No sé

Profesora : Bernardo. Dibújame a Bernardo. Quién está ahí escondido con Canelo. Tú dibujas a Bernardo.

Est 1 :¡Ahhh!

Profesora :Bernardo

Est 1 :Oye Bernarso tómame...

Profesora :No, no podemos tocarlo. Vamos, Bernardo. Pasa por acá, eso, el niño ha perdido a Canelo, que es nuestro protagonista, vamos dibujando ahora a Bernardo. Bernardo, te estoy mostrando acá.

Est 1 :Guau

Profesora :Bernardo. Cuéntame cómo es Bernardo. Muy bien, Bernardo. Bernardo, crees tú que quería mucho a su perrito o solo un poco.

Est 1 :Mucho

Profesora :Lo quería mucho. Por qué crees tú que quería mucho a su perrito. ¿Qué nos contaba la historia? ¿Est 1? ¿Est 1?

Est 1 :¿cómo quedé?

Profesora :¡Muy bien! se ve bien Bernardo, pero por qué crees tú, ¿qué nos contaba la historia’ de Bernardo Est 1?

Est 1 :Toma, toma...

Profesor :No, eso no me agrada. Sino no vamos a hacer otra actividad. Ahora vamos a escribir el nombre. Acabamos de escribir el nombre de nuestro protagonista que se llamaba Bernardo. Bernardo, tu escribes Bernardo, ahora Est 1, hágalo. Est 1 Ber nar do. Tú escribes ahí primero, pero linda letra. Muy bien. Bernardo Est 1 .
¡Muy bien! Excelente, ahora yo le voy a subir su carita feliz. Présteme el plumón, Est 1 .

Est 1 :Quiero hacer algo

Profesora :Pero primero tenemos que trabajar para poder tener lenguaje en el que tú puedas escribir algo que tú quieras mostrarme o hacerme un dibujo, primero trabajamos ¿cierto Est 1? Toma Est 1, toma para que trabajemos en el cuaderno, Est 1, trabajamos en el cuaderno corazón , vamos Est 1.

Est 1 : Puras cosas geniales.

Profesora :¿Esa es la polilla en el baúl, recuerdas?

Est 1 :Sí, que se quedó atorada.

_____Fin Transcripción Sesión 3_____

f. ANEXO 6: REGISTRO DE AYUDAS FRÍAS

REGISTRO DE AYUDAS FRÍAS		
Lo Dado	Contexto	• EVOCACIÓN: el maestro enuncia conocimientos conocidos por los alumnos de cursos anteriores. • INDAGACIÓN: el maestro realiza preguntas para explorar las ideas que conocen sus alumnos acerca del tema que se está tratando. • REFLEJO: el maestro se anticipa a lo que están pensando sus alumnos. • PEDIR EJEMPLOS • TRAER EL MUNDO AL AULA: el maestro recurre a expresar aspectos externos del aula pero que tienen que ver con el tema.
	Planificación	• OBJETIVOS O METAS: el maestro expresa cuáles son sus intenciones antes de comenzar la clase. • SENTIDO: se trata de que explicar a los alumnos el valor que tiene lo que van a aprender • PLANES: el maestro les cuenta a sus alumnos como va a llevar a cabo la clase. • COMPROMISO: el maestro establece un acuerdo con los alumnos sobre cual debe de ser su papel durante la lección
Lo Nuevo		• ÍNDICE: el maestro establece un orden de lo que se va a ver en clase. • RETORNO AL ÍNDICE: se trata de que el maestro recupera el índice para recordar y supervisar lo visto hasta ahora. • SEÑAL DE CAMBIO TEMÁTICO: el maestro avisa de que se va a pasar al siguiente punto. • IDENTIFICACIÓN DE TEMA: se trata de explicar de qué se va a hablar con claridad. • RECAPITULACIÓN: el maestro recuerda y resume lo que se ha visto hasta el momento. • Poner EJEMPLOS • Utilizar las MISMAS PALABRAS para referirse a los mismos conceptos. • Cada idea contenga algo nuevo
Evaluación		• PSEUDOEVALUACIÓN: es una pregunta retórica para asegurarse que los alumnos están comprendiendo lo que el maestro ha explicado • EVALUACIÓN LITERAL: es una pregunta específica con la que evaluar a los alumnos, pueden decir con otras palabras lo explicado por el maestro • EVALUACIÓN INFERENCIAL: es una pregunta con la que hacer pensar a los alumnos puesto que tienen que aplicar lo visto en clase a una situación diferente.

Laura Hernández Martín, 2015

g. ANEXO 7: REGISTRO DE AYUDAS CÁLIDAS

REGISTRO DE AYUDAS CÁLIDAS	
<u>MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</u> Atendiendo a necesidades básicas personales: • Afinidad • Autonomía • Competencia • Varias necesidades de forma simultánea Estimulando valoraciones intrínsecas de la tarea: • Importancia • Novedad • Realidad/utilidad • Accesibilidad o Incongruencia • Curiosidad Planteando desafíos: • D. óptimo • D. competencia • D. autoeficacia • D. conjunto	<u>CREENCIAS</u> Mediante valoraciones retrospectivas (percepciones) • Por concesión ○ Competencia • Por reconocimiento ○ Competencia ○ Competencia- logro Mediante valoraciones prospectivas: • Expectativas de competencia • Expectativas de autoeficacia • Expectativas de control • Expectativas de éxito • Combinadas
<u>METAS</u> Orientación de meta por comparación con uno mismo Orientación de meta por comparación con los demás	<u>COMPROMISO</u> Preocupación por compartir o consensuar la meta. Especificación de responsabilidad y esfuerzo compartido (mantenimiento del compromiso adquirido)
<u>FEEDBACKS</u> Positivos: valoraciones contingentes con efectos positivos sobre el estado motivacional y emocional del individuo. • Competencia • Autoeficacia • Logro • Conjuntos Negativos: valoraciones contingentes con efectos negativos sobre el estado motivacional y emocional del individuo. • Cuestionamiento de competencia Correctivos: valoraciones contingentes de una actuación motivadas por una preocupación subyacente de supervisión. • Corrección desde el control emocional • Corrección regulativa	<u>ATRIBUCIONES</u> Explicaciones concedidas en torno a una acción o evento vinculado a la tarea • Con efectos negativos sobre el estado emocional del individuo • Explicaciones compartidas en torno a una acción o evento vinculado a la tarea • Desde el ejercicio de un control emocional
<u>ABIERTAS</u> Proximidad de logro Llamadas de atención Diafonía Supervisión de la acción	

Laura Hernández Martín, 2015

h. ANEXO 8: CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL ESTUDIO DE CASO													
Actividades/semana asignada		Septiembre				Octubre				Noviembre			
		1 SE	2 SE	3 SE	4 SE	1 SE	2 SE	3 SE	4 SE	1 SE	2 SE	3 SE	4 SE
1	Contacto familia (información procedimientos éticos y autorización)												
2	Selección de grabaciones de interacción docente-estudiante												
3	Matriz de consistencia metodológica												
4	Herramientas búsqueda de fuentes información												
5	Análisis de estudios previos												
6	Transcripción de grabaciones (interacción docente-estudiante)												
7	Selección y análisis de las interacciones de las 3 sesiones de grabación												
8	Análisis de las mediaciones basadas en ayudas												
9	Análisis de los recursos semióticos-multimodales												
10	Construcción de estructura de tesis												
11	Revisión y ajustes de tesis												
12	Entrega final de documento a docente guía												