



UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA FAMILIA

MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA SER UTILIZADAS DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE - DUA, POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS EN EL AULA, CON NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN I Y II EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO Y SAN MIGUEL

MARIANA HILDA ACOSTA SANCHEZ

JAQUELINE PAULINA BUSTAMANTE TELLO

JENNIFER ALEXIA YURASZECK ARDILES

Proyecto de aplicación presentado a la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae para optar al grado de Magister en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil.

Profesor Tutor: Claudia Donoso Rioseco

Profesor Co-tutor: Felipe Castro Rojas

Santiago, Chile

2016

DEDICATORIA

Dedicamos este Proyecto a nuestras familias, por la paciencia ante el tiempo que destinamos al trabajo, nuestras ausencias y el apoyo incondicional en este camino de esfuerzo y persistencia por la búsqueda del conocimiento.

Dedicamos también nuestra investigación a docentes de pregrado de las carreras de educación.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestros docentes de Magíster de la Universidad Finis Terrae por darnos la bienvenida al mundo de las neurociencias, enfoque impulsor de nuestra motivación por realizar este Proyecto de Aplicación Profesional y que, sin duda, nos ha brindado la maravillosa oportunidad de expandir nuestros conocimientos acerca de la educación infantil, más allá de los programas y directrices curriculares vigentes.

Agradecemos a las estudiantes del Instituto IPCHILE por su generosa participación en este estudio y a los jardines infantiles que nos acogieron y abrieron sus puertas para realizar parte esencial de este trabajo.

Gracias a nuestras compañeras de Proyecto porque a través de la armonía y el respeto mutuo logramos llevarlo a cabo con entusiasmo y alegría, quedando muy contenta con los resultados.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	2
1.1. El problema.....	2
1.2. Objetivos de la investigación.....	10
1.3. Estado de la cuestión.....	12
1.4. Justificación	20
1.4.1. Justificación teórica.....	20
1.4.2. Justificación social.....	21
1.4.3. Justificación práctica – metodológica.....	21
1.5. Viabilidad de la investigación	22
1.6. Diagnóstico Inicial	23
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO.....	25
2.1. Introducción	25
2.2. Estrategias Motivacionales	27
2.2.1. Motivación Escolar.....	29
2.2.2. Motivación Intrínseca	37
2.2.3. Motivación extrínseca	41
2.2.4. Factores actitudinales del docente.....	43
2.2.5. Actuar Pedagógico del docente en aula	43
2.2.6. Clima favorable para el aprendizaje.....	49
2.3. Desarrollo Curricular	55
2.3.1. Planificación: Estilos de Aprendizaje	62

2.3.2.	Implementación.....	68
2.3.3.	Principios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-.....	68
2.3.4.	Trabajo Activo Participativo.....	77
2.3.5.	Trabajo integrado al entorno	79
2.3.6.	Espacio educativo.....	82
2.4.	Evaluación	85
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		88
3.1.	Tipo y diseño de investigación	88
3.2.	Población / muestra	90
3.3.	Variables:.....	91
3.3.1.	Variable 1: Estrategias Motivacionales	91
3.3.2.	Variable 2: Desarrollo Curricular	93
3.4.	Instrumentos y técnicas de aplicación.....	96
3.5.	Etapas de la Investigación.	97
3.6.	Técnicas de procesamiento o análisis	98
3.7.	Matriz de Variable	98
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN		99
4.1.	Descripción del taller:.....	100
4.2.	Contenidos por sesión	101
4.3.	Desarrollo de las sesiones	103
4.3.1.	Sesión 1 (60 minutos).....	103
4.3.2.	Sesión 2 (60 minutos).....	104
4.3.3.	Sesión 3 (60 minutos).....	106
4.3.4.	Sesión 4 (60 min).....	109

4.3.5. Sesión 5 (60 min).....	110
CAPITULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	112
5.1. Primera etapa de observación	112
5.2. Segunda etapa de observación	126
CAPÍTULO 6: CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES	142
6.1. Conclusiones	142
6.1.1. Objetivo General 1	147
6.1.2. Objetivo general 2.....	150
6.2. Proyecciones	151
6.3. Reflexiones finales.....	153
BIBLIOGRAFÍA	157
ANEXOS	173
Tarjetas para las estudiantes	201

RESEÑA

Las investigadoras abordaron el tema de las estrategias motivacionales utilizadas por estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia en la implementación del desarrollo curricular, por la importancia de sus vinculaciones con el aprendizaje significativo de niños y niñas. El enfoque a través del cual se realizó la investigación es desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), sustentado por las bases de las neurociencias. Las variables investigadas se organizaron tanto elaborando y validando instrumentos de observación directa del quehacer educativo de las estudiantes, utilizando indicadores relacionados con estrategias motivacionales, como de un instrumento cuestionario, con el fin de analizar la autopercepción de las estudiantes al respecto. Luego de analizar la información y contrastar los datos de ambos instrumentos, se concluyó que las estrategias motivacionales utilizadas por las estudiantes, si es que estaban presentes, se reducían a la activación de la atención inicial de las experiencias de aprendizaje. Por esta razón, se realizó un taller de capacitación constructivista con las estudiantes con el fin de promover la reflexión y facilitar las readecuaciones pertinentes en sus estrategias y técnicas de motivación en la implementación curricular. Finalmente, se realizó una segunda observación a fin de verificar el grado de significancia de la intervención realizada y se procedió a analizar la información y a elaborar las conclusiones.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en describir las estrategias motivacionales utilizadas en la implementación del desarrollo curricular de experiencias de aprendizaje por las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia. Para ello, se recurre a la observación de su quehacer educativo y de los recursos utilizados para motivar a sus estudiantes, junto con lo cual se registran las secuencias metodológicas empleadas y se contrasta con su autopercepción acerca de su conocimiento y desempeño sobre la materia a investigar. Las neurociencias constituyen una propuesta que aporta nuevos conocimientos a educadores acerca de cómo aprenden niños y niñas, sobre cómo procesan, registran, conservan y evocan una información, entre otras cosas, desde el funcionamiento del cerebro humano. Esto posibilita, en términos concretos, mejorar las planificaciones, actitudes, palabras, emociones y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula, aspectos en donde la motivación se ha convertido en un tema muy importante hoy en día.

En esta investigación, participan cuatro estudiantes cuya práctica profesional se lleva a cabo en tres jardines infantiles de las comunas de San Miguel y Puente Alto. Serán observadas por las investigadoras, se autoevaluarán y luego se contrastarán e interpretarán los resultados. Según los análisis, se llevará a cabo una propuesta de intervención que entregue herramientas para que las estudiantes puedan diseñar diversas estrategias motivacionales desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje - DUA.

CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1. El problema

La educación parvularia en Chile siempre ha pensado en el bien de niños y niñas en todas parte del territorio nacional. Para ello, en la actualidad, existen distintas normativas que rigen el actuar de una educadora tanto en sala, con la familia y con la comunidad interna y externa de cualquier establecimiento. Dentro de estas normativas están los estándares pedagógicos y disciplinares establecidos por Ministerio de Educación (2014), documentos que exponen las directrices de los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo de la enseñanza.

Es menester de las educadoras ser capaces de abordar los procesos y procedimientos necesarios para conocer a niñas y niños, saber cómo se implementa el currículo de educación parvularia, la manera de diseñar una planificación equilibrada en todos los aspectos. También debe saber aplicar estrategias efectivas de enseñanza, manejar instrumentos de evaluación y reflexionar sobre su propio desempeño a la luz de los resultados del aprendizaje. De igual modo, se considera relevante el dominio acerca de cómo generar ambientes de aprendizaje óptimos y estrategias de comunicación efectiva con estudiantes, padres y pares profesionales. Los futuros educadores deben estar capacitados para identificar intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos específicos de niños y niñas, y considerarlos en su toma de decisiones. En este mismo orden, es oportuno señalar que todo profesional de educación parvularia debe ser capaz de Identificar las oportunidades que existen para relacionar, integrar y potenciar los aprendizajes de los distintos ámbitos del

currículo y reconocer las relaciones de interdependencia que existen entre ellos como lo conciben las neurociencias¹.

En efecto, es importante saber que los estudiantes, además de aprender de manera visual, auditiva, lingüística y lógica, tienen la capacidad de aprender de manera reflexiva, impulsiva, analítica, global, conceptual, perceptiva, motora, emocional, intrapersonal e interpersonal. Las diferentes formas de aprender y expresar lo aprendido generan el gran desafío de diseñar variadas maneras de enseñar².

Cabe agregar que toda práctica profesional debe sustentarse, dentro de la normativa, en los principios establecidos para la educación parvularia definidos claramente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia³. Hecha la observación anterior, resulta relevante que las y los educadores deben tener siempre presente que: niños y niñas aprenden actuando, sintiendo y pensando -principio de actividad-; de manera integral, participando con todo su ser -principio de unidad-; en plenitud, junto al goce por aprender -principio de bienestar-; motivados por enfrentar mayores y nuevos desafíos -principio de potencialidad-; de manera lúdica -principio del juego-; e interactuando significativamente con otros -principio de relación-. Junto con lo anterior, todo niño y niña aprende cuando relaciona sus experiencias previas con las nuevas situaciones educativas -principio del significado- y cuando se siente individualizado y reconocido en su individualidad -principio de individualidad-, es decir, cuando la experiencia de aprender le resulta lúdica, gozosa, sensitiva y práctica, entre otras.

¹ Fundación Integra, 2014

² Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato & Dirección de Coordinación Académica, 2004

³Ministerio de Educación, 2001

Sin embargo, actualmente en el ambiente nacional, se escucha "los estudiantes se aburren en clases" como uno de los factores que han influido en el bajo rendimiento general de niños y niñas, los cuales se ven reflejados en pruebas estandarizadas nacionales. Se alude así, a la poca motivación escolar, problema que comienza a evidenciarse desde la edad preescolar. Esto, debido a que "en distintas instancias de supervisión de práctica, las estudiantes de pre-grado de la carrera de educación parvularia utilizan un escaso repertorio de estrategias motivacionales para lograr potenciar la motivación intrínseca ante los procesos de adquisición de competencias en los diferentes ámbitos educativos, es decir, aquella motivación que impulsa el aprendizaje por el propio deseo y voluntad de niños y niñas por aprender"⁴.

Así mismo, J. Bustamante señala que "se evidencian, a través de observaciones directa, que las estudiantes dedican poco tiempo a la motivación conducente a una actividad específica siendo, además, inconexa con los conocimientos previos de niños y niñas, y representada, con frecuencia, por explicaciones verbales a modo de simples instrucciones, careciendo de apoyos visuales, auditivos, utilización de Tic u otros recursos multimodales. Además, confunden, en la práctica, la motivación sostenida respecto a metas propuestas con la activación del mecanismo de atención inicial del estudiante, por ende, dificultándose la motivación significativa para la adquisición de nuevos conocimientos, en coherencia con las rutas del aprendizaje demostradas por las neurociencias. Estas formas de activar la atención inicial de niños y niñas resultan habitualmente poco novedosas, rutinarias y repetitivas"⁵.

Desde la mirada de las neurociencias, se sabe que el cerebro aprende a través de diferentes vías, usando diversidad de estrategias y elementos del

⁴ Yuraszeck, J., comunicación personal, 24 de marzo de 2016.

⁵ Comunicación personal, 24 de marzo de 2016

ambiente. El investigador Howard Garner (1983)⁶, precursor de la teoría de las inteligencias múltiples, expone en sus investigaciones la importancia y necesidad de entender que las diferentes maneras de aprender están interconectadas entre sí, pero que a la vez, tienen la capacidad de trabajar de manera independiente. Por lo tanto, todo el quehacer pedagógico debería orientarse a la propuesta de diversidad de recursos para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades y competencias.

En supervisiones realizadas por docentes a las alumnas en práctica profesional, J. Yuraszeck señala que “se ha observado que las estrategias motivacionales utilizadas durante el trabajo en aula son insuficientes y que requieren ser revisadas considerando todos los procesos involucrados en la motivación. Esto se considera un problema debido a que los estudiantes no logran una atención sostenida antes, durante y después de la actividad realizada, infiriendo, por esto, que difícilmente su tarea tendrá sentido y aplicabilidad para ellos más allá del contexto inmediato o la obtención de premio una vez finalizada la actividad”⁷. En las prácticas pedagógicas, la docente universitaria, J. Bustamante refiere que “se observa un bajo grado de participación de niños y niñas en las actividades propuestas, facilitando la formación de grupos de niños rezagados que guardan silencio, pasivos y con dificultad para expresar iniciativas personales. Otra problemática, es la poca perseverancia que manifiestan los estudiantes en las actividades propuestas cuando éstas carecen de recompensas o premios tangibles inmediatos asociados a los resultados”⁸.

Desde las Neurociencias, se ha evidenciado que los estímulos emocionales, relacionados directamente con los procesos de motivación, interactúan con las habilidades cognitivas afectando la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para aprender. Además, las

⁶ Como se citó en Campos, 2010

⁷ Comunicación personal, 24 de marzo de 2016

⁸ Comunicación personal, 24 de marzo de 2016

investigaciones han demostrado que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cerebro aprende cuando se le brinda diversidad de estrategias, por ende, es el educador o educadora quien debe ponerlas en práctica despertando, así, la curiosidad de los niños y niñas, sin embargo, en la realidad, planifican explorando sólo algunos de éstas y en torno a resultados. Conocer estas características del cerebro debería incentivar a los educadores a generar un repertorio de ideas y alternativas para motivar el aprendizaje, facilitando el desarrollo de todas las habilidades de pensamiento de los estudiantes. Desde el enfoque de la neuroeducación, las evidencias sostienen que las emociones son protagónicas a la hora de adquirir y consolidar los diferentes aprendizajes, a pesar de lo cual, no se le ha otorgado la importancia debida a los procesos de motivación como *motores* del aprendizaje y su estrecho vínculo con las emociones.⁹

Anteriormente, fueron mencionadas las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como uno de los marcos referenciales del actuar pedagógico. Estos marcos deben ser seleccionados, ampliados, desglosados y enriquecidos por los docentes, sin embargo, carecen de orientaciones prácticas acerca de cómo llevar a cabo la integración y aplicabilidad de los contenidos y competencias expuestas. Además, requieren perentoriamente ser readecuados bajo las nuevas exigencias de la LEY NÚM. 20.845 de Inclusión que rige en nuestro país desde marzo de 2016. En este punto, y desde la neuroeducación, la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje surge como uno de los enfoques más prometedores tanto para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula como para orientar en la práctica los cambios necesarios en los diferentes currículos¹⁰. En este diseño, los mismos autores resaltan, entre uno de sus principios fundamentales, la importancia de proporcionar múltiples medios para la motivación y su implicancia en el aprendizaje.

⁹ Campos, 2010

¹⁰ Alba, Sánchez, Sánchez & Zubillaga, 2013

J. Yuraszeck señala que “se debe tener en cuenta que el enfoque neuropedagógico no se ha masificado en las escuelas ni en los profesionales de la educación, por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje actualmente no atribuye el valor necesario a los factores motivacionales en la enseñanza de competencias atingentes al nivel inicial. El llamado a los docentes es a reflexionar para poner en práctica las 10 claves sugeridas por Laurie Bartels (2008), referidas a la revisión, reflexión, metacognición, sueño, nutrición, conocimiento previo, comprender emociones, novedad, movimiento y ejercicio, en los procesos de enseñanza, por parte del docente, y del aprendizaje, por parte del estudiante.

Habitualmente el enfoque actual tradicional, está puesto en la experiencia del aprendizaje en sí misma y se centra en los resultados, y de manera correlacionada, con los indicadores de evaluación, recurriendo a menudo al uso de incentivos externos -premios-, que no garantizan la consolidación del aprendizaje. No basta con centrarse en el *qué* enseñar, contenidos expuestos con claridad en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, sino que es necesario replantearse el *cómo* y *para qué* de las diferentes experiencias, y su respuesta debería dirigir la planificación e intervención motivadora del docente.

Uno de los factores que incide en los problemas de calidad de la enseñanza, es la escasa motivación de los estudiantes por aprender, hecho que se presenta como una variable relevante al momento de predecir el desempeño académico futuro de un estudiante¹¹. Por lo tanto, existe evidencia de una real necesidad de profundizar sobre el cómo llevar a cabo una motivación de manera efectiva que mejore el rendimiento general de niños y niñas desde su etapa inicial. Rodríguez (2010) señala la existencia de ciertas estrategias que son necesarias que el educador conozca y las ponga en práctica, de manera que despierte y guíe la motivación hacia el aprendizaje o hacia los valores que implica la educación.

¹¹ Edel, 2003

En la línea de lo antes expuesto, los resultados de PISA (2014), revelan que las prácticas de los profesores deben promover la motivación y buena voluntad de los estudiantes para comprometerse en problemas complejos, además del uso de estrategias cognitivas activas por parte de los educadores. La aptitud y el talento de los estudiantes pueden ayudar en las materias particulares de la escuela, pero la excelencia puede ser lograda sólo si los estudiantes se esfuerzan y tienen la perseverancia necesaria, la que en gran medida es propiciada desde el adulto que enseña al incentivar la motivación permanente del estudiante por el aprendizaje. La realidad detectada a nivel nacional respecto a la formación de los educadores, es la inexistencia de módulos de formación específica para que los futuros docentes diseñen estrategias motivacionales que favorezcan los procesos de aprendizaje sobre la base del conocimiento psicológico y neurofisiológico del niño/niña.

Servat (2007) manifiesta que

Desde hace ya algunos años se ha relevado la importancia de generar en el centro escolar una nueva cultura respecto a la forma de operar el proceso de enseñanza-aprendizaje, postulándose que los alumnos deben “aprender a aprender” más que memorizar una cantidad de conocimientos que luego olvidarán, como suele ocurrir. En función de ello, los docentes deberían implementar nuevas estrategias pedagógicas, para lo que se precisa estar dotados no sólo de conocimientos de punta, sino que, y especialmente, de una nueva manera de pensar la educación. (p. 134)

Sobre la base de este planteamiento se puede decir que la motivación debe canalizarse en la implementación de estrategias que incentiven todo el proceso de aprender de niños y niñas, y por lo tanto, debieran ser utilizadas por las estudiantes de pre-grado de la carrera de educación parvularia, quienes muchas veces copian prácticas poco novedosas, centradas en tareas didácticas e implementación del

currículo de acuerdo a las capacitaciones u orientaciones pedagógicas recibidas pasivamente.

1. De acuerdo a lo expuesto, es relevante recoger información respecto a las estrategias motivacionales implementadas por las estudiantes de pre-grado en práctica profesional de la carrera de educación parvularia, del Instituto Profesional IPCHILE en los jardines infantiles de las comunas de Puente Alto y San Miguel ¿Cuáles son las estrategias motivacionales acordes a la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA, que se espera utilicen las educadoras de párvulos?
2. ¿Qué tipo de estrategias y recursos utilizan las estudiantes para motivar a niños y niñas en la realización de las experiencias de aprendizaje?
3. ¿Cuáles son las secuencias metodológicas empleadas por las estudiantes en la implementación de las experiencias de aprendizaje?
4. ¿Cuál es la autopercepción que tienen las estudiantes respecto de los recursos y estrategias de motivación que utilizan en su práctica profesional y la coherencia entre sus apreciaciones y lo observado en la realidad de su sala de clases, al implementar las diversas experiencias de aprendizaje?

Esta información se traduce en la pregunta central de este estudio:

¿Qué estrategias motivacionales utilizan las futuras educadoras de párvulos de la carrera de educación parvularia del instituto profesional IPCHILE, en el desarrollo curricular de las experiencias de aprendizaje impartidas en el aula con niños y niñas de nivel transición I y II en jardines infantiles de las comunas de Puente Alto y San Miguel?

1.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general 1:

Describir las estrategias de motivación extrínseca utilizadas por estudiantes en práctica profesional del instituto profesional IPCHILE, en la implementación del desarrollo curricular de experiencias de aprendizaje desde el DUA, en niños y niñas de Nivel Transición de jardines infantiles de las comunas de Puente Alto y San Miguel.

Objetivos específicos:

1. Identificar las estrategias motivacionales que utilizan las estudiantes para motivar a niños y niñas en el desarrollo curricular.
2. Identificar los recursos utilizados por las estudiantes para motivar a niños y niñas en la realización de las experiencias de aprendizaje.
3. Registrar las secuencias metodológicas empleadas por las estudiantes en la implementación de las experiencias de aprendizaje.
4. Contrastar la auto-percepción que tienen las estudiantes respecto de los recursos y estrategias de motivación que utilizan en su práctica profesional y lo observado en la sala de clases, en relación a la implementación de diversas experiencias de aprendizaje.

Objetivo general 2:

Diseñar y aplicar una propuesta de intervención que aporte a las estudiantes en práctica profesional del instituto profesional IPCHILE de Nivel Transición en establecimientos de las comunas de Puente Alto y San Miguel, herramientas que favorezcan el desarrollo curricular implementado en aula desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje- DUA.

Objetivos específicos:

1. Elaborar un taller que facilite a las estudiantes en práctica profesional el conocimiento de diversas estrategias motivacionales desde los principios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA, para ser aplicados en las experiencias de aprendizaje de aula.
2. Implementar un taller práctico participativo para las estudiantes de IPCHILE, que proporcione herramientas que enriquezcan sus prácticas pedagógicas, facilitando estrategias motivacionales desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA.
3. Evaluar el impacto de la intervención realizada a las estudiantes y sus efectos en las prácticas pedagógicas de desarrollo curricular, en función del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA.

1.3. Estado de la cuestión

La importancia de la educación temprana, como se señala en el informe Educación para Todos¹², ha sido puesta en evidencia por numerosas investigaciones que señalan la estrecha relación entre la estimulación de los niños en sus primeros años de vida y su desarrollo posterior. Esta concepción hace inferir que los educadores deben reflexionar acerca de la manera en que asumen y llevan a cabo estrategias para motivar a niños y niñas en su aprendizaje, ya que es en la primera infancia donde se adquieren las habilidades cognitivas, sociales y emocionales, habilidades que, sin duda, son apropiadas por los estudiantes desde la motivación.

Carlson (2000) expone que en los países latinoamericanos en los que la educación pública ha sido deficiente, se hace necesario ampliar las oportunidades de educación para mejorar la calidad de la enseñanza. Asegura que la escasa motivación de los estudiantes por aprender, es un hecho que se presenta como una variable relevante al momento de predecir el desempeño académico futuro de un estudiante¹³, por lo tanto, existe evidencia de una real necesidad de profundizar sobre el "cómo llevar a cabo una motivación de manera efectiva" (p. 2) que mejore el rendimiento general de niños y niñas desde su etapa inicial.

Es importante recalcar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético¹⁴, una inferencia que se hace a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada, y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que en ello están

¹² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013

¹³ Edel, 2003; Lama, 2008; Manassero & Vázquez, 1997 como se citó en Guler, Grez, Valenzuela & Villamán, s.a.

¹⁴ Ball, 1977 como se citó en Master RRHH, 2013

comprometidos valores sociales que afectan a la persona y a su modelo de sociedad.

Por ser la motivación un problema que involucra a todos, inclusive a las familias, esta investigación indaga acerca de las estrategias motivacionales que utilizan estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia en su desarrollo curricular. Los análisis y conclusiones obtenidos podrían dar algunas luces, entre otras, de la formación actual de pregrado de la carrera de educación parvularia. Lo observado en las estudiantes en práctica profesional podría reflejar si en su formación académica profesional se da la importancia suficiente a la enseñanza de herramientas que permita a los futuros docentes crear estrategias motivacionales de acuerdo a diferentes contextos. Esto especialmente desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje –DUA-, atendiendo a la diversificación de la enseñanza, mandato del Ministerio de Educación del gobierno de Chile a través del Decreto N° 83/2015, que define criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Crear estrategias motivacionales inclusivas desde la perspectiva de la diversidad permitirá, sin duda, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que conducirá a un progreso escolar futuro.

La variable *motivación* forma, junto con la emoción, la parte no cognitiva -oréctica, irracional, cálida- de la mente humana. Myers (2005)¹⁵ expresa que, etimológicamente, la palabra motivación procede del latín moveo, movere, movi, motum -lo que mueve o tiene la virtud para mover-, y está interesada en conocer el porqué de la conducta. Es la necesidad o el deseo que dirige y energiza la conducta hacia una meta¹⁶. En esta definición, está implícita la consideración en tal proceso psicológico básico de dos componentes principales: los direccionales, que dan cuenta de la elección, y los energizadores, que dan cuenta de la iniciación, la

¹⁵ Como se citó en Arana, Meilán, Gordillo & Carro s.a.

¹⁶ Myers, 2005 como se citó en Arana, Meilán, Gordillo & Carro, s.a.

persistencia y el vigor de la conducta dirigida a la meta. Es coincidente con este autor la definición citada por Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004)¹⁷, quienes explican que la motivación constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana, que, en general, se refiere al porqué del comportamiento; del latín, motus: movimiento; motivación: lo que mueve.

Igualmente, Ajello (2003)¹⁸ señala que la motivación es lo que sostiene el desarrollo de las actividades que son significativas para la persona. En lo referente al ámbito educativo, ésta debe considerarse como una disposición positiva para aprender y continuar en ello con autonomía. Dicho de otra forma, el factor motivación representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción –activación-, se desplace hacia un objetivo -dirección- y persista en sus tentativas para alcanzarlo –mantenimiento-. Como se muestra en esta investigación, la motivación ha sido un área que ha preocupado a psicólogos y educadores, y las teorías son múltiples y diversas, en su mayoría interrelacionadas. En la recopilación bibliográfica se encontraron pocos estudios desde la perspectiva de estrategias motivacionales aplicadas al desarrollo curricular en educación inicial, sin embargo, se cita a varios autores que han centrado sus estudios en el tema vinculado a estrategias de aprendizaje.

Por ejemplo, Pintrich (1989)¹⁹ destaca la integración de las variables motivacionales y las cognitivas como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar. Más concretamente, considera que es posible autorregular la motivación, donde se incluyen los intentos de regular tanto creencias motivacionales como emociones, a través de una serie de estrategias que ayudan al estudiante a enfrentarse con emociones negativas como el miedo o la ansiedad. Propone una estructura del aprendizaje autorregulado

¹⁷ Como se citó en García, 2013

¹⁸ Como se citó en Naranjo, 2009

¹⁹ Como se citó en García & Doménech, 1997

sistematizada en cuatro fases: planificación, supervisión, revisión y valoración. Al mismo tiempo, clasifica cuatro áreas: cognitiva, afectiva-motivacional, comportamental y contextual. Respecto de la misma variable, Riviere (1983)²⁰ refieren, en forma de mandamientos, lo que consideran imprescindible para que se produzca el aprendizaje, estrategias que sin duda se relacionan estrechamente con estrategias motivacionales:

- Partir del interés y motivación del alumno.
- Partir de conocimientos previos.
- Dosificar la cantidad de información nueva.
- Condensar y automatizar los conocimientos básicos.
- Diversificar las tareas y aprendizaje.
- Diseñar situaciones de aprendizaje para su recuperación.
- Organizar y conectar unos aprendizajes con otros.
- Promover la reflexión sobre su conocimiento.
- Plantear tareas abiertas y fomentar la cooperación.
- Incluir, en la planificación y organización del trabajo, la reflexión sobre el aprendizaje esperado.

Los autores dicen que, al planificar, se debe tomar ésta como un factor externo atribuible al éxito o fracaso de los de los estudiantes, ya que las actividades que se hayan seleccionado deben ser acordes a las condiciones donde se desenvuelven niños y niñas, el contexto. Consideran a la motivación como uno de

²⁰ Como se cita en Pozo, 2005

los aspectos más importantes para la adquisición de nuevos aprendizajes, ya que es un proceso que tiene como consecuencia ciertas conductas, manteniendo el interés hacia la actividad o en su defecto modificarla²¹. En otras palabras, es hacer que el estudiante se sienta atraído por lo que se le quiere enseñar y llevarlo a ser partícipe de las diversas actividades que se realizan en los trabajos escolares.

La motivación atiende a dos factores importantes como son la apreciación sobre la posibilidad de obtener el resultado previsto y el valor que tiene el objetivo a lograr, es decir, surge del conocimiento sobre la propia capacidad, del valor de logro para el individuo y del riesgo y esfuerzo implicado en la consecución de dicho logro. De la misma manera, se cita a Arana, Meilán Gordillo y Carro (s.a.), quienes exponen que las estrategias motivacionales deben considerar la activación de la curiosidad e interés del estudiante por el contenido de lo que se está trabajando o lo que se va a realizar. La idea principal es que niños y niñas disfruten de lo nuevo de la tarea tanto como de la sensación de dominio sobre ella, pero antes se debe intentar que ellos se sientan motivados por el proceso a realizar. Para ello, se intenta provocar la motivación intrínseca a través de la entrega de información nueva, que sorprenda y desafíe en sus saberes a los estudiantes porque, como plantea Ewell (1997)²², hay muchas investigaciones que demuestran que la *experiencia directa* es primordial dentro del proceso de enseñanza.

En cuanto a las estrategias motivacionales, se puede decir que son aquellos procesos concretos que, en términos lo más operativos posibles, realiza el individuo a nivel interno y de forma bastante automatizada ante cada actividad. Se entra así en la descripción de las secuencias a nivel de experiencia sensorial y orientaciones

²¹ Díaz-Barriga, 2002, como se citó en Martínez, Castillo, Ceballos & Estrada, s.a.

²² Como se citó en Arana, Meilán, Gordillo & Carro, s.a.

atencionales que el individuo lleva a cabo. Incluyen una serie de automatismos que no siempre son eficientes para facilitar la motivación por cada tarea²³.

Anna Lucía Campos (2010), en su artículo de Neuroeducación "Uniando las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano", explica que el cerebro, para aprender, necesita percibir y codificar la información que se recibe – input- a través de los recursos multisensoriales, el cuerpo, la motivación y todos los conocimientos previos almacenados en un sistema de memoria en especial. Es decir, este aprendizaje se origina a través de una experiencia concreta, por eso se conoce como aprendizaje experiencial.

La experiencia concreta proviene de la corteza cerebral, la observación reflexiva incluye la parte posterior de la corteza integrativa, la creación de nuevas hipótesis abstractas ocurre en la corteza integrativa frontal y la experimentación activa involucra a la corteza motora²⁴. Por lo tanto, los docentes deben disponer para sus estudiantes variedad de recursos, materiales concretos, procedimientos, estrategias, métodos y todo tipo de actividades, las que van a permitir que el nuevo aprendizaje sea adquirido y se desarrollen nuevas conexiones sinápticas. La misma autora expresa también que el docente puede utilizar la retroalimentación como un excelente recurso: escuchando a los estudiantes, haciendo pequeños ejercicios sin decir que es evaluación o haciendo una actividad que permita saber qué entendieron los estudiantes. Esto le dará al maestro los indicadores de cuántos ya elaboraron el conocimiento y de qué forma lo hicieron.

Por otro lado, Galanti (2012) plantea la importancia de generar ambientes motivadores que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorezcan el desarrollo personal y emocional de niños y niñas, y que los inspire a dar lo mejor de sí mismos. Se reflexiona acerca del rol del educador del siglo XXI, planteando

²³ Jara, 2002 como se citó en Ramacciotti, 2010

²⁴ Mora, 2008

que es fundamental que, además de transmitir nuevos conocimientos, éstos se generen en espacios áulicos donde se fomente la empatía, la cooperación, la flexibilidad, la creatividad, el compromiso, el sentido de pertenencia, la innovación y el aprendizaje en acción.

En cuanto a lo referido a la variable Desarrollo Curricular, se cita a J. Alonso Tapia (2005), quién le atribuye gran importancia a los factores contextuales que se les brinda a los estudiantes:

a) El inicio de las actividades de aprendizaje es el momento en que los profesores deben activar la intención de aprender y en el que es especialmente importante despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar. Aquí se ayuda a los alumnos a que relacionen el problema a trabajar y los contenidos a aprender con lo que ya saben, y se les muestra para qué puede servir aprenderlo, generando así el interés por conseguir metas que comportan un desafío favorecedor del desarrollo personal.

b) Durante las actividades de aprendizaje es el momento en que los profesores deben conseguir que la atención de los estudiantes se mantenga focalizada en el proceso y progreso del aprendizaje, más que en los resultados²⁵.

c) El final de la experiencia de aprendizaje es el momento en que se evalúan los logros. Dado el enorme impacto de la evaluación en la motivación y en el modo en que niños y niñas afrontan el trabajo académico, se hace necesario evitar que ésta tenga impacto negativo.

Esta investigación deja en manifiesto que, actualmente, es menester que todo desarrollo curricular aborde la diversidad de niños y niñas, incluyendo aquellos

²⁵ Tapia, 1997 como se citó en Ministerio de Educación y Ciencia, 2005

con necesidades especiales y teniendo en cuenta los diferentes tipos de inteligencias, para lo cual surge como respuesta el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje.

La experiencia demuestra que la respuesta a la diversidad del aprendizaje ha de ser una tarea conjunta de la escuela y no de docentes aislados, y que los establecimientos que mejor responden a la diversidad no sólo favorecen el aprendizaje y participación de los estudiantes, sino que también son los que más crecen como institución"²⁶.

Al respecto, se cita a Rose y Meyer (2002)²⁷, que define el Diseño Universal de Aprendizaje DUA como un conjunto de principios que componen una forma de trabajo práctico en el uso de tecnología para poder ofrecer a estudiantes igualdad de oportunidades en sus aprendizajes. Es considerado un enfoque didáctico, cuyo foco se centra en el diseño intencionado del currículo escolar, a través del cual se desarrollan las competencias fundamentales, brindando mayor flexibilidad al currículo, a los medios, a los materiales y a la evaluación. De esta forma, surgen materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias significativas que den poder a los educadores para atender y dar respuesta al grupo de estudiantes que tiene a su cargo, con el fin de que puedan acceder al aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales, estableciendo la diversidad como la norma y no la excepción, promoviendo prácticas inclusivas y creando un currículum que considere éstas diferencias desde un inicio.

Los autores citados en la revisión bibliográfica, entre otros que se señalan es el presente proyecto, aportaron a las investigadoras fundamentos sólidos acerca de la necesidad urgente de hacer un llamado a los establecimientos de educación superior que imparten las carreras de pedagogía, a las familias y a toda la

²⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013, p.19

²⁷ Como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011

comunidad educativa en general, a poner énfasis en el conocimiento y el dominio de herramientas motivadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto debido a que la evidencia muestra que el factor desmotivación influye directamente en el rendimiento y desempeño de niños y niñas, y este redireccionar de las estrategias de enseñanza, especialmente en el aula, debe iniciarse desde edades tempranas de manera acompañada con el desarrollo neurofisiológico de los estudiantes.

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica.

La relevancia de esta investigación está en poder hacer un diagnóstico acerca de las estrategias motivacionales que utilizan las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia en los procesos de desarrollo curricular: planificación, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje en función del DUA. De esta manera, se pretende que las estudiantes tomen conciencia de cómo sus prácticas pedagógicas inciden en el aprendizaje de los párvulos y puedan, de esa manera, retroalimentar el proceso educativo en término de una búsqueda de mejora constante. A su vez, pretende expandir el conocimiento a través de instancias de reflexión que lleven a encontrar nuevas respuestas a las interrogantes que surgen frente a las exigencias del contexto social y cultural de una sociedad inclusiva.

Este estudio podría evidenciar la dicotomía observada entre las prácticas de enseñanza utilizadas por los futuros docentes en las diferentes experiencias aplicadas en aula y el conocimiento actual acerca de las teorías del aprendizaje propuestos por la neurociencias, lo que podría facilitar la auto reflexión de las educadoras de párvulos sobre las estrategias motivacionales empleadas, y así, tomar decisiones de cambio.

1.4.2. Justificación social.

Desde el punto de vista social, el estudio se llevará a cabo en dos comunas en las que existen sectores vulnerables de la población, y a la luz de las investigadoras, los niños de estos sectores se verán beneficiados dado que muchas veces viven en entornos culturales desfavorecidos y con mayor razón requieren de personal educativo comprometido con su desarrollo integral.

Otro elemento importante desde el punto de vista social, es que los hallazgos de esta investigación podrán ser compartidos con otras profesionales de la educación parvularia y la propuesta que surja también podrá ser conocida y aplicada por otras profesionales.

1.4.3. Justificación práctica – metodológica.

Esta investigación podría dar pie para que se sistematizaran las observaciones a futuro respecto a cómo las motivaciones son utilizadas por las educadoras de párvulos en concordancia a las nuevas exigencias del decreto 83²⁸.

Desde el punto de vista práctico, este estudio contribuye a reforzar el rol profesional de educadoras de párvulos de las investigadoras, tal como se señala en las bases curriculares de la educación parvularia. Por otra parte, también contribuirá al rol profesional de los sujetos investigados, las estudiantes.

A su vez, aportará a docentes, directores y personas relacionadas con educación información sobre la forma en que se llevan a cabo las estrategias

²⁸ Decreto N° 83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.

motivacionales en la actualidad y cómo, con un trabajo metódico y responsable, se puede provocar un vuelco en la toma de conciencia hacia la neuropedagogía. De esta manera, se pretende mostrar cómo despertar la motivación intrínseca en educación inicial puede significar progresos y mejores logros en edades posteriores.

El nuevo contexto de educación inclusiva representa un desafío innegable para los agentes educativos, ya que exige un cambio en la manera de abordar y llevar a cabo los programas curriculares. Esta realidad hace imprescindible que los futuros docentes adquieran las competencias y conocimientos necesarios para flexibilizar, adecuar y diseñar las metodologías de enseñanza para el universo de estudiantes, enfoque que considera a la motivación como factor fundamental para guiar el diseño del quehacer educativo.

1.5. Viabilidad de la investigación

Este proyecto de aplicación profesional es factible de llevar a cabo con la autorización del instituto profesional IPCHILE, para observar y aplicar diversos instrumentos de evaluación a las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia, en los diferentes centros donde realizarán sus prácticas.

Este estudio será realizado por tres investigadoras, una vez validados los instrumentos de recolección de datos, se concurrirá, posteriormente, a cuatro visitas de observación por cada una de las cuatro estudiantes que participarán. Este proceso se llevará a cabo durante la jornada de mañana específicamente, cuando implementen sus experiencias de aprendizaje en aula.

El tiempo destinado a esta investigación será de aproximadamente 8 meses, distribuyéndose en la aplicación de instrumentos, recolección de datos y análisis, intervención y entrega final, todo acorde a las fechas establecidas en el cronograma

del Proyecto de Aplicación Profesional solicitado por la Universidad Finis Terrae (Anexo 1).

1.6. Diagnóstico Inicial

Las investigadoras estudian las variables estrategias motivacionales y desarrollo curricular, que son utilizadas por estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia. Dichas variables son analizadas en el marco de la investigación que se desarrolló en los centros donde ellas se desempeñan. Para realizar las observaciones, se utilizan dos instrumentos previamente validados por juicio de experto. Uno de ellos es una pauta de observación que se aplica a través de observación directa aplicada por las investigadoras, y el otro instrumento es un cuestionario tipo encuesta que refleja la autopercepción que tienen las estudiantes en relación a su desempeño, ésta contiene preguntas alineadas con la pauta de las investigadoras. Ambos instrumentos están en concordancia con los indicadores contenidos en las variables señaladas anteriormente y que están planteadas en el capítulo 3: Metodología de la Investigación.

En la primera etapa, se observó que las estudiantes en escasas oportunidades relacionan los contenidos de la nueva experiencia con los conocimientos previos de niños y niñas, y que no detallan los objetivos con antelación. De la misma manera, expresan pocos gestos y palabras para animar a los niños/as a perseverar en el trabajo y no dan alternativas de solución ante los problemas que se suscitan en ellos al realizar la actividad. Se observa también que las estudiantes en práctica profesional no permiten que niños y niñas escojan con cierto grado de libertad el material que utilizarán ni el compañero de trabajo. Por otra parte, se aprecia que sólo utilizan la sala de clases para la implementación de las experiencias y la organización espacial se asemeja al sistema escolarizado. En el momento de cierre, promueven el ordenar los materiales usados en la actividad y no se enfatiza en la propuesta de retroalimentación, reflexión y metacognición.

El análisis de la información obtenida en este diagnóstico inicial se encuentra disponible en detalle en el capítulo 5: Análisis y discusión de resultados, donde se contrasta la información obtenida entre la encuesta de autopercepción de las estudiantes en práctica con lo observado directamente en la implementación de las experiencias de aprendizaje.

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

En la actualidad, tanto en Chile como en América Latina, existe la preocupación cierta de los problemas socioeducativos frente al fracaso escolar. En este país, el 25% de los estudiantes no puede resolver ejercicios básicos de lectura, matemáticas y ciencias, según el Informe de Unicef (2016) en cuanto a desempeño en educación en la OCDE -Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- y de acuerdo a los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, 2014), que evalúa hasta qué punto los alumnos de 15 años presentan conocimientos y habilidades que les permitan un desempeño competitivo. A pesar de que Chile destaca entre los primeros lugares de los países con menor brecha entre los estudiantes que obtienen buenos y malos resultados, el informe demuestra que casi una cuarta parte de los chilenos cuentan con muy bajo nivel de competencias, al igual que México y Rumania, lo que para Unicef resulta alarmante.

Sebastián Donoso (2016), académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca, asevera que "[...] el informe muestra que Chile educa mal a su gente, que el nivel deficiente es generalizado, unos están menos mal que otros [...]". Por otra parte, en la misma entrevista, Cristóbal Villalobos, investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la UDP, reafirma sobre la necesidad de generar condiciones para mayor heterogeneidad en la conformación del sistema y para dar más apoyo a los colegios vulnerables y a las prácticas de colaboración entre escuelas. Da relevancia a que, en el interior de los establecimientos educativos, se gestione la diversidad en el sentido de cómo entender el tema de la repitencia escolar y de aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento académico, para que *todos aprendan* y no unos pocos

Esta situación amerita un profundo estudio en sus raíces y anclajes políticos, estructurales, culturales y de los propios sistemas educativos de las escuelas y prácticas en el aula. Además, ha de considerarse que el fracaso escolar afecta mayoritariamente a quienes pertenecen al sector más vulnerable en las diferentes sociedades y también a aquellos estudiantes que han perdido la fe en sus escuelas por sentirse excluidos del sistema por diversos motivos, entre ellos, la desconfianza en sus propias capacidades, lo que hace referencia a la desmotivación de los estudiantes frente a su propio rendimiento y aprendizaje.²⁹

El factor *motivación* ha sido un área que ha preocupado a psicólogos y educadores, y las teorías son múltiples y diversas, en su mayoría interrelacionadas, lo que podría explicar el precario estado motivacional de los estudiantes luego de malos resultados en evaluaciones académicas. Seligman (1975)³⁰ comprobó que tanto las personas como los animales pueden entender que existe independencia entre su conducta y los resultados que siguen de ella, es decir, que la falta de fe en sus propias capacidades para el aprendizaje y la eficacia de su propia acción, pueden cambiar el rumbo de los acontecimientos. Estos sentimientos de fracaso a priori se perciben como un estado de desesperanza aprendida, la que genera en los estudiantes distorsión cognitiva y, por ende, un sentimiento de incapacidad e indefensión ante el autoconcepto de lo que realmente se es. A su vez, estos sentimientos conllevan al poco esfuerzo para conseguir una meta debido a la sensación, de ante mano, del fracaso ante el logro de los objetivos. Además de estas consideraciones, se puede agregar incluso que niños y niñas con historias de fracasos académicos muchas veces luchan en su desempeño escolar más por evitar el fracaso que por lograr éxitos, fenómeno que ha de interpretarse como un tipo de motivación poco favorecedora para el aprendizaje.

²⁹ Román, 2013

³⁰ Yela & Malmierca, 1992

Igualmente, para tener estudiantes motivados se requieren educadores motivados. Esto lo asegura Ashton (1985)³¹ quién comprobó que aquellos profesores que se sienten capaces de sacar adelante a los estudiantes más difíciles si se lo proponen como meta, son los que tienen estudiantes más motivados. Lo mismo afirman Gibson y Dembo (1984)³², quienes hallaron que los profesores más eficaces son los que menos critican a sus estudiantes y los que más persisten en sus esfuerzos en situaciones de fracaso. Para superar el problema de la desmotivación no basta con que el estudiante consiga aprobar, es necesario lograr que cambie el modo de verse a sí mismo y desarrolle en él el sentido de autoeficacia, corrigiendo las ideas erróneas sobre sus posibilidades. A todos los educadores y profesionales de la comunidad educativa compete desarraigar la creencia implícita de que no todos los estudiantes tienen el mismo valor, los esfuerzos en el trabajo en aula y en la familia, deberían dirigirse hacia niños y niñas anteponiendo el mensaje de que todas las personas tiene cabida en la escuela y de que, en ella, hay oportunidades de desarrollo y formación para todos.

2.2. Estrategias Motivacionales

Las estrategias motivacionales son aquellos procesos concretos que, en términos lo más operativos posibles, realiza el individuo a nivel interno y de forma bastante automatizada ante cada actividad, entrando así en la descripción de las secuencias a nivel de experiencia sensorial y orientaciones atencionales que el individuo lleva a cabo. Incluyen una serie de automatismos que no siempre son eficientes para facilitar la motivación por cada tarea.³³

La organización de sesiones y diversas actividades destinadas a reforzar la motivación de los estudiantes constituyen las estrategias motivacionales; incluye los

³¹ Como se citó en Alonso, 1991

³² Como se citó en Moreno, 2010

³³ Jara, 2002 como se citó en Ramacciotti, 2010

procedimientos y recursos utilizados por el educador/a para promover aprendizajes significativos³⁴. Según los autores citados, incluye un conjunto de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles. Están orientadas a alcanzar un objetivo siguiendo una pauta de trabajo, implementando una serie de tácticas concretas para conseguir uno o varios propósitos. En el área de la educación, se habla de técnicas que ayudan a mejorar el proceso educativo y, por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas y estrategias, así como también a la formación de actitudes y valores. Entre algunas estrategias están los trabajo en grupos, debates, realizar pequeñas dinámicas grupales de intercambios de experiencias, canciones, cuentos, recursos didácticos visuales, kinestésicos, informáticos y otros.

El mayor énfasis que se ha dado a las relaciones entre emociones-sentimientos y atribuciones reside, por una parte, en las reacciones emotivas que sobre el sujeto provocan el éxito o fracaso en una tarea y, por otro, en la transmisión indirecta de mensajes por parte del docente a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.³⁵

Para Arana, Meilán, Gordillo y Carro (s.a.), las estrategias motivacionales deben considerar la activación de la curiosidad e interés del estudiante por el contenido de lo que se está trabajando o lo que se va a realizar. La idea principal es que los y las estudiantes disfruten tanto de lo nuevo de la tarea como de la sensación de dominio sobre ella, pero antes debe intentar que los alumnos se sientan motivados por el proceso a realizar. Para ello, se intenta provocar la motivación intrínseca a través de la entrega de información nueva, que sorprenda y desafíe en sus saberes a los estudiantes porque, como plantea Ewell (1997), hay muchas investigaciones que demuestran que la *experiencia directa* es primordial dentro del proceso de enseñanza.

³⁴ Mayer, 1994; Shuell, 1988; West, Farmer & Wolff, 1991 como se citó en Lazo, 2012

³⁵ Brophy & Good, 1974 como se citó en Núñez & González-Pienda, 1994

Dentro de las estrategias que el profesor planifique puede estar la actividad en grupos cooperativos, porque, al parecer, es más deseable para los estudiantes desde el punto de vista de la motivación³⁶. Una vez que el trabajo esté en proceso de búsqueda y comprobación de los medios por los cuales pueden dominar obstáculos y realizar la tarea, deben comunicar lo correcto o incorrecto del resultado alcanzado, pero centrado en el proceso seguido, en lo que aprendieron y que siempre merece la confianza del docente. También es importante que niños y niñas vean la inteligencia-capacidad como algo que pueden cambiar y que los resultados pueden ser internos, modificables y controlables, es decir, es gracias al esfuerzo.

2.2.1. Motivación Escolar

La motivación constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana que, en general, se refiere al porqué del comportamiento; proviene del latín *motus* que significa movimiento, por lo tanto, motivación sería lo que mueve. Dicho de otra forma, representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción -activación-, se desplace hacia un objetivo -dirección- y persista en sus tentativas para alcanzarlo -mantenimiento-.³⁷

La motivación explica la eficacia o ineficacia de un reforzador, ya que son los motivos de un sujeto los que determinan la fuerza de ese reforzador para ese sujeto determinado; por ejemplo, un gesto cariñoso del profesor constituye un reforzador valioso para un alumno necesitado de aprobación, pudiendo no tener valor alguno para un alumno en busca de autonomía. También señala la meta o dirección hacia la que está orientada una persona, así como el tiempo dedicado a las actividades que emprende. Las actividades que realiza un estudiante en el ambiente escolar y el tiempo que le dedica a cada una de ellas, están relacionados estrechamente con

³⁶ Pardo & Alonso, 1990; Slavin, 1983 como se citó en Arana, Meilán, Gordillo & Carro, s.a.

³⁷ RAE, 2005

la motivación, constituyendo, además, un buen predictor de su rendimiento académico.³⁸

Toda actividad está motivada por algo, y ese *algo* es lo que se llama motivo, impulso a la actividad. En la actividad motivada se distinguen tres momentos esenciales: motivo, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad. En la sala de clases existen muchos estudiantes desmotivados, con alto grado de desinterés y bajo rendimiento³⁹. Algunos docentes expresan que el contexto familiar y social de los estudiantes no los favorece, culpando a causas externas la conducta desmotivada y olvidándose de los contextos internos del aula en el que interactúan a diario los estudiantes con sus características individuales.

No obstante, es preciso matizar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético⁴⁰, una inferencia que hacemos a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que, en ello, están comprometidos valores sociales que afectan a la persona y a su modelo de sociedad. Así, por ejemplo, cuando el docente advierte que un estudiante permanece largo tiempo sentado o quieto en su lugar de trabajo, puede inferir que está fuertemente motivado para el aprendizaje, pero también puede pensar que está poco motivado por la falta de actividad aparente. Con todo ello, y a pesar de estas interpretaciones subjetivas de la conducta, la motivación supone un acercamiento notable al proceso de explicación científica de la conducta y, sobre todo, constituye un elemento útil y esencial en el ámbito de la acción educativa⁴¹.

³⁸ Pérez, 2006

³⁹ Pérez, 2006

⁴⁰ Ball, 1977 como se citó en Master RRHH, 2013

⁴¹ Beltrán, 1984 como se citó en García & Doménech, 1997

El factor motivacional es de vital importancia en todas las dimensiones de la vida humana, especialmente en la educativa, ya que orienta las acciones y conduce los comportamientos de la persona hacia diferentes objetivos. Según Santrock (2002)⁴² es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).

Ajello (2003)⁴³ igualmente señala que la motivación es lo que sostiene el desarrollo de las actividades que son significativas para la persona. En lo referente al ámbito educativo, ésta debe considerarse como una disposición positiva para aprender y continuar en ello con autonomía. Los autores Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004)⁴⁴ aclaran que la motivación es la explicación más importante acerca del por qué de un comportamiento, lo que determina la activación o el inicio de una acción, la dirección hacia la consecución de una meta y la persistencia en ello. Los autores, luego de recopilar muchas opiniones, concluyen que la motivación es un proceso que explica el inicio, la dirección y la perseverancia en la conducta dirigida hacia el logro de una meta y está modulado, a su vez, por la percepción que las personas tienen de sí mismas y las actividades que demanda la consecución del objetivo.

Las explicaciones de Herrera et al. (2004)⁴⁵ dicen que, a partir de 1970 y hasta hoy, el concepto de motivación se relaciona con las teorías *cognitivas* destacando algunos de sus elementos como el autoconcepto, elemento central de las teorías de motivación. Las teorías sobre la motivación de base cognitiva tienen un gran valor para la educación, porque facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar y permiten determinar estrategias.

⁴² Como se citó en Naranjo, 2009

⁴³ Como se citó en Naranjo, 2009

⁴⁴ Como se citó en Naranjo, 2009

⁴⁵ Como se citó en Naranjo, 2009

Según Cerezo y Casanova (2004), el tema de la motivación es determinante en su incidencia en el aprendizaje. Estos autores presentan los trabajos de Pintrich y De Groot que distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: las expectativas por un lado, que se refieren a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para ejecutar una tarea; el componente de valor, por otro lado, que se relaciona con las metas y las propias percepciones acerca de la importancia e interés de la tarea; y por último, hace referencia a un componente afectivo que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea y de los resultados de éxito o fracaso académico. Estos autores agregan que las investigaciones revelan que la persona se motiva más por el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y posee altas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, es preciso citar a otros autores que mencionan el vínculo innegable entre la emoción y la motivación. Explica Bisquerra (2003) que la neurofisiología ha comprobado esta relación, explicando que las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido como *Sistema Límbico*. Cuando se genera una emoción se produce una predisposición a actuar, es una motivación reactiva; es decir, la conducta es motivada como respuesta a las condiciones del medio. La emoción depende de lo que es importante para la persona.

De la misma forma, Alonso (1992)⁴⁶ demuestra la influencia de los estados emocionales en el rendimiento académico exponiendo dos problemas motivacional-afectivos que enfrentan con frecuencia los estudiantes, los cuales pueden atribuirse a las condiciones poco favorables en la escuela y al uso incorrecto de la dimensión

⁴⁶ Como se citó en Jadue, 2001

afectiva por parte del docente: la denominada indefensión y a la desesperanza aprendida.

En la actualidad, estudios desde la neurociencia han aportado antecedentes relevantes acerca de la gran importancia de las emociones en la interpretación del contexto y en la orientación de la acción adaptativa⁴⁷. Estos estudios destacan la importancia de los componentes motivacionales y emocionales en el conocimiento y control metacognitivos⁴⁸.

"Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez"⁴⁹ desde ahí se puede decir, siguiendo la misma línea que existe una estrecha relación entre emoción y motivación frente al desempeño de niños y niñas, los autores García y Doménech (1997) exponen que en el aprendizaje escolar hay que considerar tanto los componentes cognitivos, referidos a las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias para *poder aprender*, como los componentes motivacionales, es decir, hay que querer aprender, tener la disposición y motivación suficiente⁵⁰. Los autores recalcan que, desde una visión *constructivista*, el aprendizaje no puede reducirse únicamente al plano cognitivo, sino que se debe contar con otros aspectos motivacionales, como son las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el propio estudiante que aprende. Es decir, existe una enorme interrelación entre el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional, las que pueden ser consideradas determinantes en el aprendizaje escolar. Los autores analizan las diferentes variables a las que atribuyen un papel relevante en la motivación del estudiante, tanto desde una perspectiva personal y contextual como la de la intervención instruccional del maestro, cuyo rol debería centrarse en desarrollar, dentro del aula, el ambiente que

⁴⁷ Damasio, 2000 como se citó en Villalón, 2008

⁴⁸ Guthrie & Knowles, 2001 como se citó en Villalón, 2008

⁴⁹ Cabanach et al., 1996, p.9, como se citó en García & Doménech, 1997

⁵⁰ Núñez & González-Pumariega, 1996 como se citó en García & Doménech, 1997

conlleve a la motivación de sus alumnos por aprender. Esta última variable, según los autores, representa uno de los principales problemas actuales de la docencia, lo que influye directamente en el rendimiento escolar.

En los marcos de las observaciones anteriores, se puede explicar que para ayudar a los estudiantes a tener un buen rendimiento escolar es imprescindible considerar tanto sus capacidades reales como sus creencias personales sobre las propias capacidades para realizar desafíos y tareas escolares. Como señala Bandura (1987)⁵¹, existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas, por lo que se puede deducir que, a fin de cuentas, el rendimiento dependerá más de las capacidades percibidas por el propio estudiante que de las capacidades reales que presenta.

La motivación, desde el punto de vista neurobiológico, se refiere a una variedad de procesos neuronales y fisiológicos que inician, sostienen y dirigen la conducta. Investigadores como Tapia, J. (2005) y Campos L. (2010), han dado luces de que la vía de la motivación se moldea en períodos críticos del desarrollo y que, en ella, intervienen variadas estructuras cerebrales relacionadas con la actividad del circuito de recompensa cerebral. Como señala Alcaraz, Gumá y Bouzas (2001)⁵², se trata de los desequilibrios del medio interno sumado a las incitaciones del medio externo que, en definitiva, confluyen para iniciar determinadas acciones. En la conducta motivada, el hipotálamo y el sistema límbico juegan funciones esenciales, ya sea como incitadores y/o movilizadores. En esta misma línea, Bustos (2008) señala que “el sistema dopaminérgico mesencefálico es considerado esencial en los mecanismos que gatillan la actividad motora, participa en los mecanismos sensoriomotores, motivacionales y de control que impulsan al

⁵¹ como se citó en García & Doménech, 1997

⁵² Como se citó en Elvira, 2011

animal a buscar fuentes de gratificación, por lo que puede ser tentativamente llamado sistema activador dopaminérgico”.

Así mismo, Kandel (2000)⁵³ señala que el cerebro cuando “la estimulación eléctrica del núcleo accumbens actúa como recompensa es porque 1) provoca un estado instintivo y 2) recluta sistemas neuronales que asiduamente se activan por estímulos reforzadores”. También menciona que las neuronas dopaminérgicas del área límbica parecen tener un papel decisivo en la activación en los estados emocionales. El encéfalo humano posee relativamente pocas neuronas dopaminérgicas, éstas se dividen en partes iguales entre la sustancia negra, que es el origen de la vía nigroestriada, y el área tegmentaria, que origina las proyecciones mesocorticolímbicas. Las neuronas del área tegmentaria ventral constituyen la mayor parte de las proyecciones mesolímbicas y mesocorticales que participan en la recompensa. Estas neuronas envían sus axones al núcleo accumbens, al estriado y a la corteza frontal, tres estructuras a las que se atribuye una participación en la motivación.

Otros autores como Olds & Milner (1954)⁵⁴ también aportan datos relevantes producto de sus investigaciones, demostrando que la estimulación eléctrica del hipotálamo y las regiones asociadas pueden actuar como refuerzo o recompensa de la conducta, independiente de la presencia o ausencia de necesidad. Se podría mencionar que drogas adictivas, como la cocaína, se sirven de los mismos circuitos de recompensa, de los circuitos dopaminérgicos; la cocaína genera una potente descarga dopaminérgica en el núcleo accumbens que se percibe como un enorme placer que no es equiparado con nada.

⁵³ Como se citó en Mesurado, 2008

⁵⁴ Como se citó en Mesurado, 2008

De acuerdo a Seamans y Yang (2004), el neurotransmisor dopamina se distribuye, principalmente, en la corteza prefrontal y el estriado; es un neuromodulador bastante selectivo de esas regiones del cerebro. La dopamina es producida sólo por unos cuantos núcleos del mesencéfalo, que son la sustancia nigra y el área tegmental ventral, eso quiere decir que los cuerpos de las neuronas dopaminérgicas se encuentran situados allí, pero sus largos axones terminan en las regiones blancas. La sustancia nigra proyecta axones al cuerpo estriado dorsal y el área tegmental ventral al cuerpo estriado ventral -núcleo accumbens- y a la corteza prefrontal. Otras zonas que reciben inervación dopaminérgica son la amígdala, algunas zonas del hipotálamo y algunas del cerebelo.

Las neuronas dopaminérgicas del área límbica tienen un papel decisivo en la activación de los estados emocionales. El efecto de dopamina sobre el estriado y la corteza prefrontal puede ser inhibitorio o excitatorio, porque los receptores de dopamina pueden tener efecto reductor o aumentador de la actividad eléctrica en curso. Sin embargo, cuando se produce una descarga potente de las neuronas dopaminérgicas que produce altas concentraciones de dopamina en los territorios blanco -como estriado o corteza prefrontal-, el efecto es excitador; es lo que se observa cuando un animal está motivado, es una conducta orientada a una meta específica, la actividad en la corteza prefrontal es intensa en un foco específico. Si las concentraciones de dopamina son más bien bajas, lo que ocurre cuando no se está en una tarea específica, sino en divagación mental, lo que se tiene es el efecto inhibitorio de dopamina, la actividad prefrontal es multifocal, de relativa baja intensidad. Este complejo sistema dopaminérgico, (Imagen 1) se ha relacionado funcionalmente con motivación, con la sensación de placer o satisfacción -sistemas de recompensa o refuerzo-, con la capacidad de efectuar conductas orientadas a metas y con el funcionamiento ejecutivo en general.

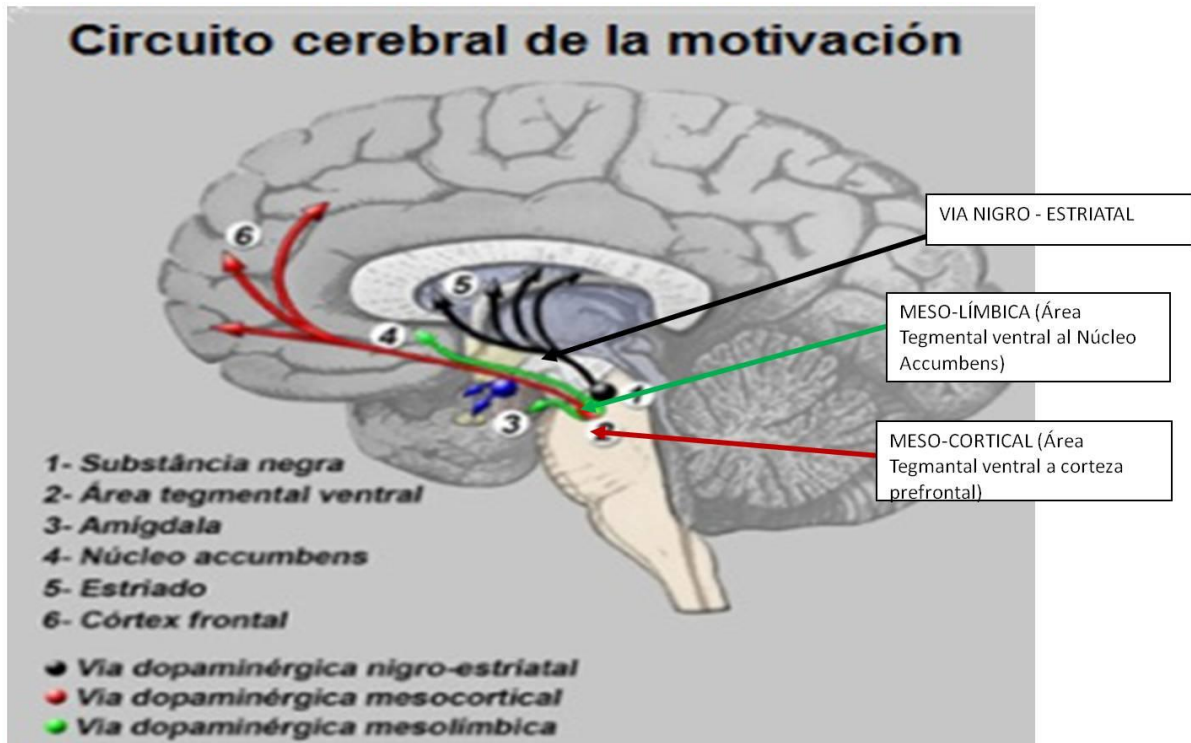


Imagen 1: Circuito cerebral de la motivación
(<https://bluesmarteurope.wordpress.com/>)

2.2.2. Motivación Intrínseca

La procedencia de la motivación intrínseca es a partir del propio sujeto y se sustenta en la experimentación de la autorrealización por lograr una meta, es activada especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Sole (2001)⁵⁵ menciona que los estudiantes intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por ello es que desea llegar a la resolución de ella.

⁵⁵ Como se citó en Ospina, 2006

Según los autores del libro *La comprensión de cerebro* (Organización para la cooperación y el desarrollo económico -OCDE-, 2009) la motivación intrínseca evidencia las ganas de complacer los deseos internos y las necesidades. Actualmente, los sistemas educacionales tradicionales, a través del premio y castigo, se enfocan en la motivación extrínseca; las investigaciones neurocientíficas realizadas hasta la fecha, se han concentrado en la motivación intrínseca en el contexto de aprendizaje, debido a que los mecanismos de las motivaciones internas no están bien comprendidos y, en la actualidad, son difíciles de estudiar a través de la tecnología de neuroimagenología.

Cuando niños y niñas juegan, habrán experimentado la motivación intrínseca inferior al aprendizaje efectivo. Muchos de estos pequeños han tenido la habilidad de alcanzar lo que Csikszentmihalyi (1990) describe como *flujo*, que es el estado cuando se encuentran efectivamente comprometidos en la búsqueda que brinda placeres fundamentales sin promesas ni recompensas externas. Entre los múltiples impulsos que motivan a las personas a aprender, incorporando el deseo de aprobación y reconocimiento, uno de los más poderosos, es la iluminación que se da al comprender. El cerebro responde de mejor manera a todo lo que ocurre cuando repentinamente llega el momento *Eureka*, donde hace conexiones y ve los patrones entre la información utilizable. Es el placer más intenso que el cerebro puede tantear, por lo menos en lo que a aprendizaje se refiere. Uno de los objetivos más importantes en educación inicial debería ser que niños y niñas tengan *experiencias* lo antes posible y, así, puedan estar despiertos(as) a lo placentero que puede ser el aprendizaje.

Investigaciones recientes forjan intentos para explicar que las metas que buscan lograr los estudiantes en las tareas académicas se enfrentan de diferentes maneras y obedecen a diferentes patrones motivacionales. En efecto, Cabanach (1996)⁵⁶ refiere que las metas pueden ser de orientación intrínseca o extrínseca.

⁵⁶ Como se citó en García & Doménech, 1997

Según se ha visto, y de acuerdo a las metas, éstas pueden distinguirse entre metas de aprendizaje y de ejecución⁵⁷; otros autores, explicitan al respecto la existencia de metas centradas en la tarea y otras centradas en el yo⁵⁸, y otros finalmente diferencian entre las metas de dominio y las de rendimiento⁵⁹. En cuanto a esta última clasificación, se hace referencia a las metas de aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio como tipos de metas intrínsecas, diferentes a las metas de ejecución, a las centradas en el yo y al rendimiento, a las que agruparemos como metas extrínsecas.

La forma de pensamiento que utilizan los estudiantes sobre la tarea misma y sus resultados es diferente de acuerdo a la manera de afrontar la tarea. Hecha esta observación, se puede decir que aquellos niños y niñas que manifiestan interés por aprender, curiosidad y se mueven por el deseo de aprender son movidos por un patrón intrínseco que los lleva a mejorar y desarrollar sus capacidades, es decir, un patrón denominado de *dominio* -mastery- aceptando retos y desafíos. Los estudiantes movidos por la obtención de notas o recompensas positivas como la aprobación de los padres o profesores manifiestan un patrón extrínseco de motivación llamado *indefensión* -helpless-, ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás sus propias competencias para lograr juicios positivos acerca de su desempeño, evitando desafíos escolares por miedo a mostrar poca capacidad para obtener éxito en una tarea.

A pesar de lo expuesto, es preciso señalar que algunos autores como Heyman & Dweck (1992)⁶⁰, afirman que los resultados que obtienen los estudiantes en sus tareas académicas depende más de su *capacidad percibida* que de su orientación a la meta, ya que si el estudiante tiene confianza en su propia

⁵⁷ Elliot & Dweck, 1988 como se citó en García & Doménech, 1997

⁵⁸ Nicholls, 1984 como se citó en García & Doménech, 1997

⁵⁹ Ames, 1992 y Ames & Archer, 1988 como se citó en García & Doménech, 1997

⁶⁰ Como se citó en García, 2008

capacidad, independiente sea su orientación a la meta, sus resultados se reflejan como comportamientos similares.

El autor Pekrun (1992)⁶¹ ha incluido a diversas emociones los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje, elaborando un modelo teórico en el cual expone que los procesos cognitivos y motivacionales actúan como mediadores. Él estudia los efectos de las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca. Asume que cuando el estudiante disfruta realizando una tarea, la motivación se expresa como intrínseca positiva, siendo incluso este sentimiento positivo influenciado por otras emociones no relacionadas directamente con la tarea, como por ejemplo, la satisfacción de haber tenido éxito en otra competencia utilizada indirectamente.

De la misma forma que influye las emociones positivas, lo hacen las emociones negativas como la ansiedad, la ira o la tristeza, sentimientos que pueden reducir el disfrute de la tarea. La motivación extrínseca negativa puede producir la conducta de evitación, es decir, a la no ejecución de la tarea, ya que evoca experiencias negativas pasadas, impidiendo y trabando la experiencia de motivación intrínseca positiva, lo que significa que las emociones negativas pueden dar lugar a una motivación intrínseca negativa. El autor expone que una de las emociones negativas conducentes a la no ejecución de la tarea o evitación y falta de compromiso en ella, es el aburrimiento, lo que a la vez proyecta frente a otras tareas. Lo mismo ocurre con la ira y la ansiedad, emociones que pueden producir motivación intrínseca de evitación, no sólo porque se relacionan con los resultados, sino porque se pueden también generalizar a los contenidos vinculados con dicha tarea.

⁶¹ Como se citó en García & Doménech, 1997

2.2.3. Motivación extrínseca

La motivación extrínseca, como se menciona en el artículo *Factores que influyen en el aprendizaje* (Ospina, 2006), “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades” (p.159), pero que provienen de fuera. Es así como el estudiante extrínsecamente motivado se hace cargo del aprendizaje como un medio para obtener beneficios o evitar incomodidades. Por ello, como plantea Sole (2001)⁶², los estudiantes centran la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias.

El investigador Goleman (1996)⁶³ expresa la importancia de conocer las emociones y su autorregulación personal y social, aludiendo al tema de la inteligencia emocional relacionada con la motivación. Asume que las emociones son parte importante de la vida psicológica de niños y niñas en su vida escolar e influyen en la motivación académica y en las estrategias cognitivas en cuanto a la adquisición, almacenamiento y recuperación de información, entre otros aspectos vinculados al aprendizaje y rendimiento⁶⁴. En educación se le ha dado importancia a la influencia de la ansiedad y al estado anímico de los estudiantes en su rendimiento, centrándose más en lo cognitivo que en sus efectos motivacionales.

El autor se refiere también a la influencia de las emociones respecto de la motivación extrínseca, es decir, a aquellas ligadas a los resultados obtenidos de la tarea, donde la motivación procede desde fuera y es la que conduce a la ejecución

⁶² Como se citó en Ospina, 2006

⁶³ Como se citó en García & Doménech, 1997

⁶⁴ Pekrun, 1992 como se citó en García & Doménech, 1997

de la tarea. A estas emociones las denomina como emociones prospectivas y retrospectivas, ambas ligadas a los resultados.⁶⁵

Las emociones prospectivas están relacionadas directamente con los resultados de la ejecución de la tarea, como son las notas y alabanzas entre otras, que conllevan a la esperanza, las expectativas de disfrute o la ansiedad. La esperanza y expectativas de disfrute anticipatorio producirán motivación extrínseca positiva, lo que significa que producirán motivación para ejecutar la actividad con la finalidad de obtener resultados positivos; no así con la desesperanza, que puede conducir a un estado de indefensión anulando o reduciendo la motivación extrínseca por no poder alcanzar los resultados positivos o evitar los negativos. Según esta teoría, se podría decir que la motivación extrínseca positiva, conjuntamente con la intrínseca positiva, contribuyen a la motivación total de la tarea. Sin embargo, cuando los resultados son negativos y sobreviene la ansiedad, se da lugar a la motivación extrínseca de evitación.

El autor plantea que en situaciones no restrictivas, como son las tareas comunes por ejemplo, se le puede encomendar al estudiante tareas más fáciles en las cuales pueda tener éxito, y en situaciones más restrictivas, como son las pruebas y los exámenes, proporcionarle recursos didácticos tales como técnicas de estudio, estrategias, tácticas, entre otros, para afrontar con éxito el trabajo a asumir.

En cuanto a emociones retrospectivas, tales como la alegría, decepción, orgullos, tristeza, vergüenza, ira, y otras, se manifiestan como reacciones retrospectivas a los resultados de la tarea, funcionando también como emociones evaluativas, base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. De esta manera, las experiencias agradables asociadas a los resultados positivos -nota de excelencia, alabanza de los padres, otros- conducen a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por

⁶⁵ Pekrun, 1992 como se citó en García & Doménech, 1997

otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

2.2.4. Factores actitudinales del docente

Según Pekun (1992)⁶⁶, cuando los procesos motivacionales actúan como mediadores en la realización de una tarea, las emociones positivas desencadenan una serie de efectos que favorecen el rendimiento, como el disfrute mismo de la tarea. Sin embargo, al analizar el carácter prospectivo y retrospectivo de la actividad a realizar, en cuanto a que si la emoción se experimenta antes o después de la tarea, no se puede asumir que sus efectos sobre el procesamiento de la información, como son el uso de estrategias, procesos atencionales entre otros, puedan tener una influencia directa sobre la ejecución. Aún así se han detectado numerosos efectos indirectos sobre la ejecución mediada por el impacto de las emociones en la motivación. Desde esta perspectiva, se infiere la importancia y responsabilidad que deben asumir los docentes como agentes mediadores y, por tanto, reforzadores extrínsecos de los procesos motivacionales de niños y niñas.

2.2.5. Actuar Pedagógico del docente en aula

David Kolb (1984)⁶⁷ postula que el ciclo del aprendizaje surge naturalmente de la estructura del cerebro (ver Imagen 2). El aprendizaje se inicia a partir de una experiencia sensorial. El cerebro humano se apropia de la experiencia, la elabora, la archiva y, al conocerla, la modifica. Dicho postulado representa una valiosa directriz para el actuar de los docentes como mediadores reforzadores para motivación para el aprendizaje.

⁶⁶ Como se citó en García & Doménech, 1997

⁶⁷ Como se citó en García, 2009



Imagen 2: Ciclo del Aprendizaje
Kolb (1984)⁶⁸

Anna Lucía Campos (2010) señala que el cerebro, para aprender, necesita percibir y codificar la información que se recibe -input- a través de los recursos multisensoriales, el cuerpo, la motivación y todos los conocimientos previos almacenados en un sistema de memoria en especial, este aprendizaje se origina a través de una experiencia concreta, por eso se conoce como *aprendizaje experiencial*. Pero la experiencia es sólo el comienzo, a partir de allí, se desencadenan acontecimientos a nivel neurológico, como la activación del mecanismo de atención, donde el estudiante procesa la información más relevante ignorando estímulos externos o internos y comienza a adquirir de manera directa o indirecta el aprendizaje, esto implica, un aprendizaje que requiere reflexión, desarrollo de abstracciones y experimentación activa de las abstracciones internas.

⁶⁸ Como se citó García, 2009

La experiencia concreta proviene de la corteza cerebral, la observación reflexiva incluye la parte posterior de la corteza integrativa, la creación de nuevas hipótesis abstractas ocurre en la corteza integrativa frontal y la experimentación activa involucra a la corteza motora⁶⁹. Por lo tanto, los docentes deben disponer para sus estudiantes variedad de recursos, materiales concretos, procedimientos, estrategias, métodos y todo tipo de actividades, las que van a permitir que el nuevo aprendizaje sea adquirido y se desarrollen nuevas conexiones sinápticas. Para ello, es de suma importancia que el educador brinde oportunidades de comunicación real dentro de la propuesta de aprendizaje y, además, debe certificar que el estudiante incorpore de manera adecuada la información.

En el mismo artículo, Campos (2010) menciona que el docente puede utilizar la retroalimentación, que es un excelente recurso: escuchar a los estudiantes, hacer pequeños ejercicios sin decir que es evaluación, o hacer una actividad que permita saber qué entendieron los alumnos; esto le dará al maestro los indicadores de cuánto ya elaboraron el conocimiento y de qué forma lo hicieron. Las mejores actividades son las que involucran tanto el aprendizaje explícito -discusiones grupales, debates, lectura, etc.- como el aprendizaje implícito -metáforas, proyectos, juegos, experiencias, dramatizaciones, grabaciones, etc.-. El profesor debe ser un mediador, marcar la diferencia entre los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Ahora sí el cerebro está listo para registrar lo que aprendió en sus sistemas de memoria, sin embargo, de todas maneras se debe consolidar el aprendizaje repasando lo aprendido en diferentes momentos, ejercitando de diferentes formas, con la frecuencia, intensidad y duración necesarias para ratificar el aprendizaje en el sistema de memoria que corresponda.

Para Campos el tipo de información guardada, como fue codificada, archivada y luego recordada, va a permitir que el aprendizaje se haga real, significativo y práctico. Si realmente los estudiantes tuvieron una experiencia

⁶⁹ Mora, 2008

sensorial y sus cerebros procesaron esa experiencia llevándolos a actuar en consecuencia, eso quiere decir que aprendieron y no sólo que necesitaban lo que el profesor les pretendía enseñar. Como señala Mora (2008), no se puede separar la enseñanza del aprendizaje.

Campos (2010) menciona que, en los niños más pequeños, las zonas subcorticales del sistema nervioso central ejercen una poderosa influencia en la motivación, en su forma de aprender, de comportarse, de comunicarse, de sentir las emociones vinculadas a los acontecimientos y de pensar. Todo lo que el niño hace en su actuar diario, como el movimiento, la exploración, el juego, la falta de control emocional, entre otras, son características fundamentales de los primeros años, que luego se van procesando a medida que las zonas corticales, sobre todo la corteza prefrontal, van limitando la acción de las zonas subcorticales. Este largo proceso, que dura aproximadamente 18 años, está relacionado con la mielinización de las fibras nerviosas. Es por eso que los niños/as deben practicar y volver a practicar constantemente para que el cerebro esté siempre trabajando. Las neuronas que descargan durante más tiempo tienden a formar más conexiones y estrechar las nuevas conexiones. Otra clave que ayuda a las redes neuronales a ser más grandes y más complejas es la emoción.

De acuerdo al párrafo anterior, se puede inferir que el docente es quién influye significativamente en la formación y el cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes, y éste no valora sus opiniones y el trato recibido. Es así como un niño, ridiculizado por sus pares, criticado por el profesor o con pocas instancias de trabajar con autonomía, de dar opiniones o manifestar iniciativas, percibirá mensajes negativos que influirán en su autoestima y si, por el contrario, el niño o niña se siente escuchado, respetado y animado por su profesor en la superación de sus fracasos, dichos mensajes alimentarán una sana autoestima que influirá directamente en sus procesos de motivación.

Cuando un docente conoce como funciona y como aprende el cerebro, tiene la obligación de llevar a la práctica todo a través de su actuar. Los autores García y Doménech (1997) plantean que la relación entre motivación y aprendizaje y entre los estudiantes y el profesor, resulta determinante en los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta relación, justamente, es la que limita o facilita este proceso. La motivación se considera como el motor o impulso que energiza y dirige la conducta hacia una actividad determinada, es parte activa del accionar de los alumnos y, por ello, el rol del profesor es crucial en el momento de planificar sus actividades curriculares.

Según estos mismos autores, el rol del profesor como guía en la construcción del conocimiento de sus estudiantes es relevante por la influencia que ejerce en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Es por ello que debe considerar en sus objetivos, planeamiento curricular y acciones metodológicas, principios y estrategias conducentes a despertar el interés de los alumnos por la motivación intrínseca. Debe velar por la consistencia y coherencia entre sus propios motivos y las de los estudiantes, y enmarcar las experiencias de aprendizaje en el ámbito significativo. Si no se genera coherencia entre los objetivos del profesor y estudiantes, los resultados del aprendizaje tenderán a la superficialidad, sin sentido o resonancia, y serán basados únicamente en la recompensa. Para ayudar a los estudiantes a encontrar el *sentido* de cada aprendizaje es necesario guiarlo en la reflexión sobre los objetivos que se propone y los motivos por los cuales quiere realizarla.

Siguiendo con el planteamiento anterior, García Y Doménech (1997) manifiestan que entre las condiciones identificadas en el profesor para guiar al alumno en su aprendizaje, está el contemplar la posibilidad cierta que el alumno logre la meta propuesta con éxito, el que conozca de antemano la utilidad y el sentido de lo que va a enseñar, saber la forma en que será evaluado y conocer la organización de la actividad. Es de vital importancia organizar instancias de trabajo

colaborativo y ayuda adicional, permitir el error como parte del proceso de aprender, brindar un trato personalizado y velar por establecer un clima de confianza.

Algunos de los patrones motivacionales impartidos por los docentes describen la importancia de activar el interés y la motivación de los estudiantes al comienzo de una clase, despertar su curiosidad mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantenerlos interesados⁷⁰. La presentación de interrogantes y desafíos novedosos planteará retos motivadores para el estudiante. Es bueno, igualmente, recurrir a ejemplos e ilustraciones que sitúen las cosas en su contexto y que una lo que se presenta con los conocimientos previos.

En educación, una de la propuestas que sirve de apoyo al actuar del docente dentro del aula de clases, es la propuesta instruccional, que postula que un profesor, en el aula, debe tener una actuación instruccional y, además, aplicar técnicas de motivación, lo que varía de acuerdo a la función del marco conceptual o del enfoque psicológico en el que se basa. Esto porque en algunos casos se tratará de incidir en los factores personales y en otros, en los factores contextuales - antecedentes-, en función de la importancia que le dé a unos o a otros.⁷¹

Por otra parte, Ames (1992)⁷² propone que el docente favorezcan el logro de las metas de aprendizaje en función de las dimensiones que él mismo se propuso. Para trabajar las tareas y actividades de aprendizaje sugiere que se ofrezcan desafíos razonables, diversidad y retos. En cuanto a la responsabilidad, sugiere ayudar a los estudiantes a tomar decisiones, impulsar independencia, desarrollar el autocontrol y responsabilidad. Finalmente, en lo que a evaluación se refiere, las estrategias instruccionales que más deberían trabajarse en el aula deben estar

⁷⁰ Hidi & Anderson, 1992 como se citó en García, 2008

⁷¹ García & Doménech, 2002

⁷² Como se citó en García & Doménech, 1997

centradas en el progreso y avance individual, transferir la visión de que los errores son parte del proceso y del aprendizaje y, por supuesto, siempre reconocer el esfuerzo de los estudiantes.

2.2.6. Clima favorable para el aprendizaje

“En una escuela con un clima positivo, los estudiantes se sienten bien, son apoyados por sus educadores y, en general, se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, las familias mayoritariamente están contentas con la escuela y con los docentes”⁷³.

En un artículo de Galanti (2016), se presenta la temática sobre la educación como uno de los principales agentes de cambio para construir una sociedad mejor. A través de un enfoque positivo se plantea cómo generar ambientes motivadores en las aulas que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorezcan el desarrollo personal y emocional de niños y niñas, y que los inspire a dar lo mejor de sí mismos. Se reflexiona acerca del rol del educador del siglo XXI, planteando que es fundamental, además de transmitir nuevos conocimientos, que éstos se generen en espacios áulicos donde se fomente la empatía, la cooperación, la flexibilidad, la creatividad, el compromiso, el sentido de pertenencia, la innovación y el aprendizaje en acción. Los mejores ambientes de aprendizaje generan espacios donde los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar su potencial. Existe una correlación entre el ambiente positivo que existe en una clase con el éxito académico. Si se logra crear ambientes positivos, el rendimiento de los alumnos se va a potenciar.

⁷³ Murrillo & Duk, 2011, p. 5, como se citó en Ministerio de Educación, 2013

Para crear espacios positivos, los docentes deben tener en cuenta:

1. **Empatía:** Hay que crear-construir un estudiantado empático. No se puede ser el otro, pero es esencial enseñar a ponerse en el lugar del otro. Tanto para los estudiantes y profesores como para el grupo.
2. **Vínculos:** Es fundamental el vínculo entre el profesor y el estudiante, ya que el docente es su referente, una figura que van a guardar en su mente para toda la vida.
3. **Confianza:** La confianza es la base de cualquier vínculo, se construye en el día a día y es fundamental crear lazos de confianza entre el docente y los estudiantes. Entusiasmar y promover ambientes de confianza que incentiven a los alumnos en su desarrollo, promoviendo un pensamiento reflexivo. Utilizar gestos, expresión corporal, tonos de voz que atraigan afectivamente a los estudiantes, especialmente a los más pequeños.
4. **Reconocimiento:** Promover la motivación de logro, enseñarle a niños y niñas su propio progreso. Cuando se elogia y acompaña al estudiante en su esfuerzo o actitud se fomenta su perseverancia, y cuando se enfrenta a tareas de mayor dificultad será más difícil que decaiga su empeño. Utilizar el elogio individual y grupal.
5. **Refuerzos no verbales:** Cuando se habla, no sólo se comunica con palabras, un 80% por medio de la actitud, los gestos, la mirada, las expresiones, el volumen de la voz. Galanti (2016) expresa la importancia de no contradecir lo que se dice con las acciones, ya que todas las acciones, ideas y sentimientos los expresamos por medio del cuerpo.
6. **Rutinas que aporten seguridad:** La realización de determinadas rutinas aportan seguridad y puede ayudar niños y niñas a que mejore su sentido de pertenencia al grupo. Se puede incluir tiempo para la lectura y reflexión de algún tema, siempre utilizando rituales adecuados a la edad del curso.

7. Conectados con la vida real: Para que el aprendizaje sea significativo, la educación no puede estar desconectada de lo que ocurre en la vida real. El cerebro social de los alumnos lo va a agradecer.
8. Potenciar las fortalezas o virtudes de los estudiantes, sus cualidades: Es una realidad que en la educación tradicionalmente no ha predominado, sino más bien se ha centrado en la detección de errores en detrimento de mostrar las fortalezas o virtudes del estudiante; el subrayado en rojo de los errores.
9. Fomento de su participación: Fomentar la participación de los estudiantes haciéndolos protagonistas activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fomentar su autonomía y seguridad.
10. El sentido del humor del profesor: Cuando se les pregunta a los alumnos qué valoran de su profesor, suelen decir el sentido del humor. Los entornos aburridos dificultan el aprendizaje. Al estar de buen humor, el docente se muestra más creativo, se facilita la resolución de los problemas y se toman decisiones más acertadas.
11. Aprendizaje cooperativo: Un aprendizaje entre todos, nos necesitamos entre todos. El aprendizaje cooperativo es el aprendizaje en comunidad, en el que confluyen y conectan ideas, que es lo que permite aprender las habilidades sociales que son esenciales para el mundo de hoy. Se fomenta así la colaboración entre alumnos, la asertividad, el respeto o la adquisición de estrategias para mejorar la regulación emocional.
12. El rol del profesor docente: En todo este proceso, el rol del profesor para generar un clima emocional positivo es trascendental. Un profesor que fomenta su amor por la enseñanza, que transmite entusiasmo, que utiliza un lenguaje positivo, que mira con afecto a sus alumnos, seguramente va a crear un entorno motivante e innovador.

Para crear ambientes positivos en el aula, se puede hacer de las siguientes formas:

- Explicando la importancia de lo que se enseña.
- Alentando a los alumnos a fijarse sus propias metas.
- Siendo facilitadores para que los estudiantes puedan darse cuenta de los retos que plantea el mundo exterior.
- Valorando activamente a todos los estudiantes.
- Incluyendo la enseñanza fuera de la propia zona de comodidad.
- Ayudando a pensar de forma divergente.
- Fomentando un entorno de elevada autoestima para todos.
- Siendo explícitos con las expectativas en las aulas.

El educador del siglo XXI deberá ayudar a los jóvenes a que deseen adquirir no sólo nuevos conocimientos, sino a ser empáticos, cooperativos, creativos y flexibles. La clave está en la pasión, la auténtica motivación que surge del interior, el trabajo de un líder consiste en inspirar, en despertar esta motivación intrínseca.

Para ello, así como las variables personales incidentes en la motivación, el modelo motivacional de Pintrich (1989)⁷⁴ se refiere a los contextos en los que se desenvuelven niños y niñas como tema de gran relevancia en su aprendizaje, ya que estos constituyen condicionantes de las variables personales: autoconcepto, metas de aprendizaje, emociones, entre otros. El ambiente en el cual niños y niñas desarrollan las actividades escolares, las interacciones sociales con sus pares y con

⁷⁴ Como se citó en Rubio, 2013

los profesores y padres, representan sus *significativos*, es decir, son quienes le darán la información que les permitirá formar, mantener y o modificar su propio autoconcepto, lo que repercutirá, posteriormente, en su motivación y, por lo tanto, en su rendimiento académico⁷⁵.

Según los autores mencionados anteriormente, la misma situación ocurre en los vínculos que gestan niños y niñas con sus pares, ya que, además de favorecer las destrezas sociales, la autonomía e independencia respecto del adulto, contarán con un contexto rico en interacciones. Junto con esto, recibirán información de sus compañeros que serán referencias para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto, tanto en lo académico -competencia de autoeficiencia- por los resultados escolares obtenidos frente a sus compañeros como en el ámbito social, lo que influirá en sus expectativas de logro y, a fin de cuentas, en su motivación.

Las variables contextuales también influyen en las metas de aprendizaje, al igual que las variables personales⁷⁶. Según Ames (1992)⁷⁷, la organización de la enseñanza y estructura de la clase, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula y el tipo de tareas, entre otros, representan variables situacionales que influyen en las metas de los alumnos. Este autor las agrupa en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y el uso de recompensas, y la distribución de responsabilidades en la clase. Es el docente quién se ocupa de la organización y estructuración de la sala, por lo tanto, su actuación determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otro.

La influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes se relacionan con el componente afectivo, es decir, con la emoción que

⁷⁵ García, 1993 como se citó en Rubio, 2013

⁷⁶ Dweck & Leggett, 1988 como se citó en Garzón, 2012

⁷⁷ Como se citó en García & Doménech, 1997

les produce a niños y niñas realizar una determinada tarea. Esta última, debe contemplar contenidos y estrategias, diseñadas por el profesor, que sean significativas y del interés de los estudiantes, para que se sientan motivados a realizarla y tenga sentido para ellos. En esto también influyen los factores personales, como el autoconcepto, las creencias, actitudes, expectativas, entre otros, sin embargo, las emociones y la motivación de los estudiantes dependerá en mayor medida de la forma en la que se les presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que les resulte implicarse activamente en el proceso de construcción de significados, vinculando los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes.

Es importante la distancia que genera el profesor entre la relación de conocimientos previos y nuevos, ya que si la distancia es excesiva, el niño o niña puede desmotivarse por sentir que no tiene posibilidades de asimilarlo o dar significado al nuevo aprendizaje. Si, por el contrario, la exigencia del docente persiste, puede generar ansiedad en el estudiante. Al ser la distancia mínima, el niño o niña igualmente puede desmotivarse por sentir aburrimiento al conocer el nuevo material o contenido a aprender.

El clima motivacional que el docente crea en el aula se traduce en la representación que los estudiantes se hacen respecto de qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que se quiere de ellos y qué consecuencias puede tener. De allí, la necesidad de que el docente tome conciencia del modo en que configure el clima en su sala de clases, y cabe recordar que todo cambio motivacional requiere tiempo y un uso reiterado de técnicas motivadoras en el aula.

Jadue (2001) asegura que los comportamientos hacia los estudiantes y los problemas que van surgiendo a lo largo de las actividades encomendadas, pueden afectar positiva o negativamente a su motivación, por ejemplo, al permitir que intervengan, pregunten o pidan ayuda. La interacción entre docente y estudiante debe ser fluida y ayudar en todo momento a la mantención de la motivación. Los

mensajes del profesor, antes de comenzar, deben centrar la atención en las estrategias a seguir, las dificultades con que se van a encontrar y la búsqueda de medios para superarlos. En cambio, durante la tarea deben dar pistas que ayuden a pensar y dar confianza para, finalmente, concentrarse en qué y cómo se ha aprendido y disfrutar del aprendizaje.⁷⁸

Cyrs (1995)⁷⁹ afirma que no se debe motivar a los estudiantes, sino crear un ambiente que les permita a ellos mismos motivarse. Los estudios actuales centran el interés en el entorno o en la situación de aprendizaje, debido a que tiene más sentido que tratar de hacer el cambio en el estudiante, repercutiendo directamente en los aspectos personales.

Maehr & Midgley (1991)⁸⁰ han desarrollado estudios donde puedan incidir en el ambiente escolar, tratando de aplicar la teoría de Ames a través de un programa donde participan profesores, padres y la comunidad en general. Esto porque la sala no es un territorio aislado sino que forma parte de otros ámbitos sociales, y los cambios son factibles cuando todos participan.

2.3. Desarrollo Curricular

El desarrollo curricular hace referencia a la planificación, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje en el aula. Se puede decir que el término planificación tiene como objetivo diseñar y operacionalizar el contexto de aprendizaje de niños y niñas, ya que define lo que se quiere hacer de acuerdo al contexto particular del establecimiento educativo, el cómo se llevará a cabo y el para qué de dichas experiencias, es decir, organiza el quehacer pedagógico. Hace

⁷⁸ Ames, 1992 como se citó en García & Doménech, 1997

⁷⁹ como se citó en García & Doménech, s.a.

⁸⁰ como se cita en García & Doménech, 2002

referencia a la coordinación y especificación de los propósitos de la selección de las experiencias de aprendizaje en los diferentes ámbitos y núcleos establecidos por las Bases Curriculares. Entre los procesos se encuentra la jerarquización, el ordenamiento en secuencia y gradualidad, ir siempre de lo más simple a lo más complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo distante, de lo inmediato a mediato e ir en torno a los logros de los aprendizajes esperados. Las planificaciones incorporan algún eje centralizador, como unidades didácticas, temas o cualquier otro, que facilite la integralidad de las experiencias propuestas. Además, define la organización del espacio educativo -interior, exterior, escenarios, rincones, entre otros-, el tiempo destinado a cada experiencia y todos los recursos de enseñanza a emplear. Junto con ello, requiere especificar los procesos e instrumentos de evaluación a aplicar y contemplar en detalle las etapas de inicio, desarrollo y cierre de cada experiencia de aprendizaje.

La instancia en cuestión debe estar sostenida por los principios de contextualización y diversificación, es decir, los intereses propios del grupo de niños y niñas, sus familias y la comunidad a la cual pertenecen. Actualmente, es esencial contar con la información detallada de niños y niñas con necesidades educativas especiales y aquellos de diversidad étnica y lingüística, a fin de realizar las adecuaciones curriculares pertinentes desde un inicio. De igual forma, es relevante que toda planificación cuente con información válida, como son las evaluaciones previas de niños y niñas, características sociales y culturales, y que los criterios de selección y graduación de los aprendizajes esperados y los contenidos propuestos respondan a lo relevante y pertinente a trabajar. Esto implica el diagnóstico de aprendizajes previos alcanzados para, así, seleccionar como punto de partida los que posteriormente correspondan.⁸¹

En la actualidad, toma especial importancia los principios de sistematización y flexibilidad, debido a la toma de conciencia acerca de los distintos estilos de

⁸¹ Ministerio de Educación, 2001

aprendizaje, ritmos diferentes y niveles de logro de acuerdo a la etapa de desarrollo, entre otros factores. Esto cobra especial relevancia, ya que a partir del 1° de Marzo de 2016 en Chile entró en vigencia la Ley 20. 845 de Inclusión, ley que promulga, entre otras cosas, el derecho de ingreso a las escuelas sin procesos de selección, teniendo éstas que respetar el ingreso del universo de niños, incluyendo a estudiantes con capacidades diferentes. También se hace necesario destacar que a partir de Marzo de 2017 entrará en vigencia el decreto n°83/2015 que aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, por lo que todo desarrollo curricular deberá enmarcarse en la diversificación de la enseñanza⁸². Por lo tanto, el Diseño Universal de Aprendizaje, el cual se detallará más adelante, y los principios que éste contempla, toman protagonismo a la hora de planificar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por todos los motivos antes expuestos, las planificaciones deben incorporar orientaciones pedagógicas que contemplen múltiples formas de representación, instancias que permitan varias formas de acción y expresión y que, a la vez, incentiven diversos medios de implicancia, lo que representa un desafío a la reflexión y al trabajo mancomunado por parte de los docentes.

Formalmente, las planificaciones deben elaborarse por los establecimientos educativos a largo plazo -anual-, a mediano plazo -semestral- y corto plazo -mensual o semanal-. Éstas, especialmente las de corto plazo, deben estar a la vista en el aula e incluir, además de los propósitos, todos los ámbitos de experiencias para el aprendizaje y sus núcleos respectivos, detallando los aprendizajes esperados e instrumentos de evaluación a utilizar. Los *aprendizajes esperados* pueden desgonzarse, contextualizarse, secuenciarse y complementarse en experiencias de aprendizaje, de manera de ofrecer a niños y niñas diversas posibilidades para alcanzarlos.

⁸² Ministerio de Educación, 2015

Junto a lo anterior, destaca el contemplar los diversos factores que intervienen en el desarrollo y bienestar de niños y niñas: la comunidad educativa donde confluyen características sociales y culturales, y el contexto del lugar, la definición y organización de los espacios educativos y del tiempo, incluyendo el largo plazo, que busca articular coherentemente los dos grandes componentes curriculares, como son el marco conceptual y el marco operacional, es decir, implica diseñar en grandes líneas el trabajo educativo que se va a realizar durante un período, en función al enfoque filosófico curricular y la realidad situacional del establecimiento y las planificaciones sectoriales y mínimas, que tienen un propósito directamente pedagógico, ya que son instrumentos que orientan y organizan el proceso de enseñanza y aprendizaje que transitan desde lineamientos generales a específicos y pretenden favorecer la coherencia y consistencia interna del conjunto de elementos y factores curriculares.

Con la finalidad de avanzar en el cumplimiento efectivo de las metas y objetivos especificados, incorporando los recursos de enseñanza, los criterios de selección y la graduación de los aprendizajes esperados respecto de los ámbitos y núcleos establecidos en las Bases Curriculares, sobre el cimiento de la integralidad y los procesos evaluativos a través de los instrumentos que se aplicarán.

Las planificaciones se dan considerando, por una parte el proyecto educativo institucional, instrumento creado y utilizado para la gestión técnica-administrativa, en el cual se explicita la propuesta educacional y donde se determinan las características singulares que identifican al establecimiento. También estima el plan general común que tiene como propósito definir las metas comunes del nivel en aspectos pedagógicos y administrativos, así como aunar criterios para facilitar la organización y coordinación del trabajo educativo en sus diferentes líneas de acción. Además, considera el plan general de curso, se proyecta el trabajo

educativo para un período de mediano plazo, un año, un semestre o trimestre, según el enfoque organizacional del establecimiento.⁸³

Según el Ministerio de Educación (2006), un docente a la hora de planificar, debe considerar las siguientes particularidades:

- Las aspiraciones, énfasis curriculares, objetivos y estrategias generales que se van a desarrollar durante un período de tiempo: año, semestre o trimestre.
- Ordenar, organizar y regular ideas generales referidas a los aprendizajes esperados y a las experiencias educativas que se ofrecerán al curso, en función de los antecedentes de la evaluación diagnóstica de los niños y niñas, de una forma planificada pero flexible a la vez.
- Anticipar y guiar las diferentes acciones y a los agentes necesarios de comprometer, para que el quehacer educativo se desarrolle de acuerdo a lo esperado.
- Dar respuesta explícita a las principales interrogantes que surgen al proyectar el trabajo educativo con el grupo de niños/as.
- Visualizar, cronológicamente, el recorrido trazado, permitiendo anticiparse a posibles eventos o variables a controlar que garanticen aprendizajes de calidad.

La propuesta instruccional va dirigida a tres elementos que son imprescindible y parte de la *situación educativa*: profesor, estudiantes y contenidos. Al aplicar esta propuesta, se deben considerar tres momentos: antes, durante y

⁸³ Ministerio de Educación, 2006

después del proceso instruccional en la sala de clases. Cada uno de estos momentos tiene características diferentes y, por lo tanto, estrategias motivacionales distintas. El momento antes corresponde a la planificación, el durante está referido al clima de la clase y el momento después correspondería a la evaluación y reflexión final del proceso de enseñanza-aprendizaje.⁸⁴

1. Actuaciones instruccionales a realizar antes de la clase.

Es importante diagnosticar las expectativas y necesidades de los estudiantes junto con sus limitaciones y posibilidades. Un profesor se debe programar para que sus estudiantes tengan éxito y no fracaso, así el alumno aprenderá de este éxito.

Para que el aprendizaje sea intrínsecamente motivador y los estudiantes se involucren en la construcción de su aprendizaje, la planificación debe ser sistemática y rigurosa por parte del profesor en cuanto a lo que enseñará. Coll (1989)⁸⁵ asegura que se debe contemplar al menos tres aspectos: las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos pertinentes, la competencia de los estudiantes, y los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar para facilitar la atribución de sentido y significado a las experiencias de aprendizaje.

2. Actuaciones instruccionales a realizar durante la clase

El docente debe crear un clima afectivo, estimulante y de respeto en su aula de clase, esto significa que debe ser capaz de empatizar con los estudiantes. Por ejemplo, debe dirigirse a los niños(as) por su nombre, aproximarse personalmente a cada uno, usar el humor y reconocimiento cuando falla, etc.⁸⁶ El respeto es

⁸⁴ Ames, 1992 como se citó en García & Doménech, 1997

⁸⁵ como se citó en García & Doménech, 1997

⁸⁶ García, 1993 como se citó en Rubio, 2013

fundamental entre las personas que interactúan en el escenario del aula de clases, el docente debe creer en sus estudiantes y estos en el profesor.

Una forma de estimular el aprendizaje consiste en romper con la monotonía del discurso, creando continuamente desequilibrios cognitivos, preguntando, generando interrogantes, etc. Otra manera de estimular el interés es relacionando el contenido con las experiencias, lo que conoce y le es familiar. También se puede entregar variadas posibilidades de participación en trabajos de grupo y usando diversos materiales didácticos.

3. Actuaciones instruccionales a realizar después de la clase

Lo primero es evitar las situaciones de ansiedad-estrés que genera un control⁸⁷, por lo que se recomienda la *Evaluación Criterial*, que pone el acento en lo que los estudiantes lograron y eso, permite valorar el esfuerzo personal que hizo cada uno teniendo en cuenta sus habilidades y limitaciones.

Otro aspecto importante a considerar es realizar autoevaluaciones conjuntas entre el docente y los estudiantes, sobre cómo fue el desarrollo del proceso instruccional realizado, expresando lo que sintieron durante la clase y los reconocimientos y fallos que obtuvieron. Además, se pueden generar nuevas interrogantes que estimulen a los estudiantes a seguir aprendiendo.

Todas estas actuaciones descritas están dirigidas a que los estudiantes se motiven intrínsecamente y logren creer en ellos mismos, en sus habilidades, que tengan expectativas de logro, que se comprometan con las tareas y mejoren su rendimiento escolar.

⁸⁷ Forma de evaluación que consiste en comprobación, inspección, fiscalización, intervención.

2.3.1. Planificación: Estilos de Aprendizaje

Actualmente, el foco de la educación ha girado desde una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, esto a partir de los resultados obtenidos en las últimas investigaciones que corroboran que no existe una única forma de aprender. El educador tiene en el aula heterogeneidad de estilos y ritmos de aprendizaje, cada estudiante aprende de forma diferente estableciéndose, así, el desafío para el educador de atender a la diversidad. El cerebro de cada individuo selecciona de manera singular la información que capta del medio de acuerdo a sus necesidades, intereses y motivaciones. Algunos toman esta información de mejor forma a través de la audición, otros a través de la visión y otros tienen un estilo particular de procesarla y de transformarla en conocimiento. Partiendo de esta premisa, el actual sistema educativo debe focalizarse en conocer más al estudiante, entender su comportamiento diario en el aula, identificar sus características cognitivas, afectivas y fisiológicas que sirven de indicadores de cómo perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, cada uno utilizando métodos y/o estrategias que definen su estilo de aprendizaje.⁸⁸

La expresión estilos de aprendizaje, según el Manual de Estilos de Aprendizaje⁸⁹, se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Para definirlo, al educador le sirven, como indicadores relativamente estables, las preferencias que desarrolla cada estudiante. Algunos de ellos organizan su pensamiento en forma lineal, secuencial y otros, de manera holística, captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de acuerdo a su estilo particular.

⁸⁸ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del bachillerato & Dirección de coordinación Académica, 2004

⁸⁹ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del bachillerato & Dirección de coordinación Académica, 2004

J.W. Keefe (1988)⁹⁰ expresa que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de como los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, resuelven problemas y seleccionan medios de representación -visual, auditivo, kinestésico-. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje. Los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

C. Alonso & D. Gallego (s.a.) plantean que el estilo personal de aprendizaje describe el camino que una persona recorre habitualmente para responder a una tarea de aprendizaje, suma el estilo cognitivo que refleja el modo con el que un individuo piensa, y la estrategia de aprendizaje que refleja el proceso utilizado para responder a las demandas de la actividad de aprendizaje.

Revilla (1998)⁹¹ destaca que algunas características de los estilos de aprendizaje son relativamente estables, aunque pueden cambiar, pueden ser diferentes en situaciones diferentes, son susceptibles de mejorarse y, cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

Actualmente, se cuenta con diversas teorías y modelos de estilos de aprendizaje, las que tratan de explicar cómo funcionan los estudiantes en el aula, de qué forma están adquiriendo los aprendizajes y que acciones resultan más eficaces. Buscan que el educador identifique el estilo de cada alumno, desarrolle las

⁹⁰ como se citó en Suazo, 2007

⁹¹ como se citó en Cazau, s.a.

mejores estrategias y logre aprendizajes efectivos y significativos en todos los estudiantes.

Se han intentado clasificar⁹² las diferentes teorías sobre estilos de aprendizaje a partir de un criterio que distingue entre selección de la información - estilos visual, auditivo y kinestésico-, procesamiento de la información -estilos lógico y holístico-, y forma de empleo de la información -estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático-. Debe tenerse presente que, en la práctica, esos tres procesos están muy vinculados. Por ejemplo, el hecho de seleccionar la información visualmente, afectará la manera de organizarla o procesarla. En otras ocasiones, se ha enfatizado el tipo de inteligencia de acuerdo a la concepción de inteligencias múltiples de Gardner (1985)⁹³, y en otras, se tuvo en cuenta la dominancia cerebral de acuerdo al modelo Herrmann (s.a.)⁹⁴ cuadrantes cortical izquierdo y derecho, y límbico izquierdo y derecho. Otro modelo es el de Felder y Silverman (s.a.)⁹⁵ que se podría calificar como el modelo de las cuatro categorías bipolares, donde cada una se extiende entre dos polos opuestos: activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global. Como puede advertirse, este es un modelo mixto que incluye algunos estilos de aprendizaje de otros modelos ya descriptos.

En la Tabla 1 se proporciona la clasificación de modelos de estilos de aprendizaje establecida a partir de dos criterios fundamentales, las formas de percibir y la forma de procesar la información.

⁹² Cazau, s.a.

⁹³ Como se citó en Hernández, Bueno, González & López, 2006

⁹⁴ Como se citó en Hernández, Bueno, González & López, 2006

⁹⁵ Como se citó en Hernández, Bueno, González & López, 2006

Tabla 1:
Modelos de Estilos de Aprendizaje

Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	Visual Auditivo Kinestésico
Según el modo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Una de las propuestas que más notoriedad ha alcanzado es la de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2001)⁹⁶ quien define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o construir productos que sean valiosos en una o más culturas. Postula que los diferentes tipos deben considerarse y reconocerse, para esto propone ocho categorías de inteligencias o formas de aprender.

Estas inteligencias las define como las capacidades que los niños y niñas tienen para desarrollar sus talentos, los que se manifiestan durante su proceso de enseñanza - aprendizaje. Además, señala que estas inteligencias siempre interactúan entre sí, trabajan juntas, aunque con entidades semi-autónomas y fáciles de desarrollar en el tiempo.

Desarrollar cada una de las inteligencias depende, de acuerdo a Armstrong⁹⁷, de tres factores principales. Uno de ellos es la dotación biológica, ya que todos nacemos con potencialidades marcadas por un factor genético o hereditario. Otro es la historia de vida personal y el medio ambiente, en el que incluye experiencias con personas que forman parte de su vida como padres, docentes, amigos, etc. En el tercero están los antecedentes culturales o históricos, como la época donde nació, lugar donde se crió y medio cultural donde se desarrolló.

Esta teoría de Gardner permite al docente visualizar el potencial de aprendizaje de cada estudiante, de manera que todas las habilidades sean respetadas y desarrolladas. Los ocho tipos de inteligencia que establece se muestran en la Tabla 2.

⁹⁶ Como se citó en Hernández, Bueno, González & López, 2006

⁹⁷ Como se citó en Luca, s.a.

Tabla 2:
El Docente y las Inteligencias Múltiples

Inteligencia Lógico-matemática	Es la que se utiliza para resolver problemas de lógica y matemática. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que esta cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.
Inteligencia Lingüística	La que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.
Inteligencia Espacial	Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.
Inteligencia Musical	Es, naturalmente, la de los cantantes, compositores, músicos y bailarines.
Inteligencia Corporal- Kinestésica	La capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
Inteligencia Intrapersonal	Es la que permite entenderse a sí mismo. No está asociada a ninguna actividad concreta.
Inteligencia Interpersonal	La que permite entender a los demás y la que suele encontrarse en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.
Inteligencia Naturalista	La que se utiliza cuando se observa y estudia la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Las teorías, como los modelos de estilos de aprendizaje mencionados, buscan ser un aporte a la labor docente, ofreciendo diversas miradas de cómo abordar la enseñanza. Buscan considerar y dar respuesta a la heterogeneidad de estilos y ritmos de aprendizaje que se dan en la sala de clases, por lo que es fundamental que los docentes tengan presente esta información a la hora de diagnosticar, planificar y evaluar a los niños y niñas que tienen frente a ellos.

2.3.2. Implementación

La Real Academia Española (RAE) define el concepto de implementación como "poner en funcionamiento o aplicar métodos, medidas etcétera para llevar algo a cabo". Esta instancia referida al ámbito de la educación, es considerada como *Contextos de Aprendizajes*, e incluyen todas las dimensiones involucradas en el trabajo educativo que, de manera articulada, pretenden ofrecer a niños y niñas aprendizajes de calidad. Es en torno a dichos contextos que se organizan los diferentes factores que influyen directamente en la significancia de las experiencias de aprendizaje, como son la organización del tiempo, el ambiente educativo, y la organización de la acción pedagógica, en la que se incluye la planificación y evaluación, instancias que se detallan en los siguientes puntos.

2.3.3. Principios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-

El Ministerio de Educación (2013) señala que "la experiencia demuestra que la respuesta a la diversidad del aprendizaje ha de ser una tarea del conjunto de la escuela y no de docentes aislados, y que los establecimientos que mejor responden a la diversidad no sólo favorecen el aprendizaje y participación de los estudiantes, sino que también son los que más crecen como institución".

El DUA nace a partir de los principios basales del DU, en Estados Unidos, a través del "Movimiento del Diseño Universal DU" como una forma de defensa al diseño arquitectónico sin barreras, de acceso para toda persona, destacándose su impacto en el sistema educativo. Un antecedente concreto de ello es que, a partir de la creación del Centro de Tecnología Especial Aplicada (Center for Applied Special Technology, CAST) en 1984, orientado al uso de las tecnologías para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes con alguna discapacidad, se consideran estrategias basadas en la utilización flexible de métodos y materiales

que se denominaron Diseño Universal para el Aprendizaje (Universal Design for Learning).⁹⁸

De acuerdo a Rose y Meyer (2002)⁹⁹, Diseño Universal de Aprendizaje agrupa varios principios que conforman una forma de trabajo práctico, con el fin de utilizar la tecnología para que todos los estudiantes aprendan con igualdad de oportunidades.

El Diseño Universal de Aprendizaje es un enfoque didáctico, cuyo foco se centra en el diseño intencionado del currículo escolar, a través del cual, se desarrollan las competencias fundamentales, brindando mayor flexibilidad al currículo, a los medios, a los materiales y a la evaluación. Sugiere materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias significativas, que den poder a los educadores para atender y dar respuesta al grupo de estudiantes que tiene a su cargo, con el fin de que puedan acceder al aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales. Establece la diversidad como la norma y no la excepción, promoviendo prácticas inclusivas y creando un currículum que considere éstas diferencias desde un inicio. El sentido y la trascendencia del DUA es satisfacer las necesidades educativas del mayor número de estudiantes, respetando los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos, capacidades e intereses, y ofreciendo propuestas educativas pertinentes y de calidad.

Los aportes del investigador Feuerstein y las precursoras ideas de Vygotsky en torno a los prerrequisitos para el aprendizaje, expresan una vigencia relevante en la actual propuesta del Diseño Universal (DUA). Rose y Meyer (2002)¹⁰⁰, mentores del diseño señalado, plantean que existen tres redes neuronales que enmarcan el comportamiento del cerebro en situación de aprendizaje: las de

⁹⁸ Alba, Sánchez, Zubillaga, s.a.

⁹⁹ Como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011

¹⁰⁰ Como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011

reconocimiento -el qué del aprendizaje, las estratégicas -el cómo del aprendizaje- y las afectivas -el por qué, la implicancia en el aprendizaje-. Las primeras se especializan en identificar y comprender la información, ideas y conceptos; las segundas, en planificar, ejecutar y monitorear acciones y habilidades; y finalmente, las redes afectivas, se especializan en evaluar patrones y asignarles sentido emocional. Estas redes son las que coordinan y distribuyen su funcionamiento a través de la región cerebral para realizar desde las tareas más simples hasta las más complejas.

Si bien es cierto que todos los cerebros comparten los atributos de simultaneidad y de distribución funcional, es importante destacar que los cerebros individuales difieren en la manera cómo especializan las funciones neuronales. Estos conocimientos han favorecido la toma de conciencia de la neurodiversidad del ser humano y se constituye en el primer deber de todos los profesionales de la educación. Estos conceptos implican la necesidad de sondear todas las vías posibles para potenciar los procesos sinaptogenéticos que presentan los estudiantes en el aula y representa una de las herramientas más poderosas para facilitar el aprendizaje.

En relación a estos planteamientos, relacionados con el *moldear* y activar el funcionamiento de las redes neuronales a través de experiencias significativas en aula, Feuerstein (2010)¹⁰¹ menciona la “Experiencia de Aprendizaje Mediado” – EAM-. Ésta se entiende como aquella situación de aprendizaje en la cual es posible enriquecer los procesos adaptativos que se derivan del funcionamiento cerebral del ser humano. Además, sus postulados expresan que las EAM están definidas por un conjunto de criterios universales y genéricos que, de forma individual o sistémica, pueden impactar el funcionamiento de las vías neuronales de reconocimiento, estratégicas y afectivas.

¹⁰¹ Como se citó en Modificabilidad Estructural Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado, s.a.

Los tres parámetros que deberían enmarcar una auténtica experiencia de aprendizaje mediado, son la intencionalidad, el significado y la trascendencia. Respecto a la intencionalidad, propiedad básica y transversal del DUA, los autores indican que es fundamental en los procesos de mediación porque activa las redes neuronales de reconocimiento. Por su parte, la mediación del significado y de la trascendencia es clave al momento de activar las redes afectivas. Desde el año 2012, el equipo de profesionales del Instituto para el Desarrollo del Potencial de Aprendizaje INDEPA/CHILE se encuentra investigando la relación entre la mediación y el funcionamiento de las redes neuronales para efectos de impactar los procesos de aprendizaje-enseñanza que se concretan en distintos escenarios educativos¹⁰². Las indagaciones han derivado en la propuesta de modelo de diseño curricular de aula que contempla el uso del mapa cognitivo como herramienta para elaborar rutas de aprendizaje. Éstos fundamentos teóricos cobran gran relevancia en la actualidad, y sus influencias se expresan claramente en el reconocimiento que se hace, por parte del educador, sobre la diversidad de estudiantes que se encuentran al interior del aula y, por lo tanto, a sus diversas formas de aprender.

Los contextos educativos hoy en día se plantean como una necesidad de crear espacios en los que todos tengan la oportunidad, desde sus posibilidades y limitaciones, de acceder, participar e involucrarse en el aprendizaje. A la luz de los estudios de los autores mencionados, se puede decir que existe una relación significativa con los principios establecidos actualmente en el DUA, cuya aplicación en los currículum representa un camino esperanzador en el desafío de lograr una educación para todos. Propone una ayuda para asumir el reto de la diversidad, sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, y desde un planteamiento respetuoso con la diversidad, el desafío para los educadores es proporcionar

¹⁰² Parra & Doll, 2016

oportunidades de aprendizaje que garanticen la equidad educativa, para que niños y niñas desplieguen, enriquezcan y potencien sus habilidades.

El DUA se basa en los aportes de las neurociencias aplicadas al aprendizaje, en los descubrimientos sobre investigación educativa, en la contribución de las nuevas tecnologías y medios digitales como recursos para el proceso de enseñanza–aprendizaje, como también considera los planteamientos de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y, del constructivismo, el concepto de andamiaje de Vygotsky¹⁰³.

Lo mencionado anteriormente, junto con los resultados obtenidos en las investigaciones sobre cómo funciona el cerebro, han confirmado que tanto la similitud de las estructuras cerebrales como su funcionamiento varían en cada individuo. Esto ha permitido identificar tres redes diferenciadas e interconectadas que intervienen en los procesos de aprendizaje: red de reconocimiento -el *qué* del aprendizaje-, red estratégica -el *cómo* del aprendizaje- y la red afectiva -la implicación en el aprendizaje-¹⁰⁴.

¹⁰³ Como se citó en Baggini, 2008

¹⁰⁴ Rose & Meyer, 2002 como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011




Redes de reconocimiento El "qué" del aprendizaje	Las redes estratégicas El "cómo" del aprendizaje	Las redes afectivas El "por qué" del aprendizaje
		
<p>¿Cómo podemos recabar la información y categorizar lo que vemos, oímos, y leer. Letras de identificación, las palabras, o el estilo de un autor son tareas de reconocimiento.</p>	<p>Planificación y ejecución de tareas. La forma de organizar y expresar nuestras ideas. Escribir un ensayo o resolver un problema de matemáticas son tareas estratégicas.</p>	<p>Cómo los alumnos se comprometan y motivan. ¿Cómo se desafían o interesan los estudiantes?</p>

Imagen 3: Diseño Universal de Aprendizaje
www.cast.org.com

De acuerdo a Rose & Meyer (2002)¹⁰⁵ y como se puede observar en Imagen 3, las actividades de estas redes van en paralelo con los tres prerrequisitos para el aprendizaje descritos por el psicólogo ruso Lev Vygotsky: a) reconocimiento de la información que se va a aprender, b) aplicación de estrategias para procesar esa información, c) involucramiento en las tareas de aprendizaje. Esto establecería las diversas maneras en que el estudiante accede, expresa, se motiva e implica en su propio aprendizaje.

A partir de la identificación de estas tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje, se define un principio para cada una de ellas, y cada principio se desarrolla a través de una pauta de aplicación y de varias claves o puntos de

¹⁰⁵ Como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011

verificación. Cada pauta está vinculada con uno de los principios del DUA y, además de la justificación de su interés en el aprendizaje, aporta sugerencias sobre cómo llevar a la práctica el principio correspondiente y que los docentes puedan usar para diseñar sus clases.

Principios del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA

Según señala el Ministerio de Educación (2013), "la creación de situaciones de aprendizaje para todos(as), supone un amplio conocimiento de cada niño(a), sus fortalezas y dificultades, sus preferencias, intereses y estilos de aprendizaje. Esto implica un equipo de aula cohesionado, que observa atentamente los procesos de aprendizajes y que revisa y ajusta sistemáticamente las oportunidades que ofrece".

- ✓ Proporcionar múltiples formas de representación: el qué del aprendizaje. Según Rose y Meyer (2002)¹⁰⁶, se basa en las diferencias que muestran los estudiantes en la forma de percibir y comprender la información que se les presenta. Los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información. Por esto, propone presentar los contenidos e información en múltiples formatos, proporcionar diferentes apoyos, destacar ideas principales, activar conocimientos previos y proporcionar un vocabulario de ayuda para los contenidos que se están pasando. Es decir, mostrar la información de diferentes maneras.

- ✓ Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: el cómo del aprendizaje. Según Rose y Meyer (2002)¹⁰⁷, existen diferencias en la forma en la que los estudiantes interaccionan con la información y sus conocimientos, y en la manera de expresar el resultado del aprendizaje.

¹⁰⁶ Como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011

¹⁰⁷ Como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011

Cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. Por lo que plantea dar múltiples opciones para que expresen lo que ellos saben, proporcionar modelos, feedback y apoyo para los diferentes niveles de competencias. Se refiere a permitirles involucrarse en las tareas de aprendizaje y demostrar lo que ellos saben de diferentes maneras.

- ✓ Proporcionar múltiples formas de participación: el porqué del aprendizaje. Según Rose y Meyer (2002)¹⁰⁸, se basa en la existencia de una red cerebral que se activa con los aspectos afectivos que intervienen en el aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje deberían brindar opciones para que los estudiantes tengan la posibilidad de implicarse, según sus capacidades y preferencias, en el aprendizaje a lograr, para que así mantengan el esfuerzo, persistan en la tarea y para que se autorregulen en el desempeño de la tarea. Todos los alumnos pueden sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. Para ello, propone dar opciones que favorezcan los intereses y autonomía de cada estudiante, ayudarlos a aprender de sus errores. Si les gusta aprender persistirán en sus metas, así se interesarán y autorregularán. Quiere decir ofrecer varias formas para que se involucren y mantengan su atención.

De este modo, como señala Alba Pastor (2012), las pautas del DUA proporcionan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos, los materiales didácticos y evalúan los aprendizajes. Esto se especifica en la Imagen 4.

¹⁰⁸ Como se citó en Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2011

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje

I. Usar Múltiples Formas de Presentación	II. Usar Múltiples Formas de Expresión	III. Usar Múltiples Formas de Motivación
<p>1. Proporcionar las opciones de la percepción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que personalicen la visualización de la información • Opciones que proporcionen las alternativas para la información sonora • Opciones que proporcionen las alternativas para la información visual 	<p>4. Proporcionar las opciones de la actuación física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones en las modalidades de respuesta física • Opciones en los medios de navegación • Opciones por el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden 	<p>7. Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía • Opciones que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad • Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones
<p>2. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que definan el vocabulario y los símbolos • Opciones que clarifiquen el sintaxis y la estructura • Opciones para descifrar el texto o la notación matemática • Opciones que promuevan la interpretación en varios idiomas • Opciones que ilustren los conceptos importantes de la manera no lingüística 	<p>5. Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones en el medio de la comunicación • Opciones en las herramientas de la composición y resolución de los problemas • Opciones del apoyo para la práctica y desempeño de tareas 	<p>8. Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que acentúen los objetivos y las metas destacados • Opciones con diferentes niveles de desafíos y apoyos • Opciones que fomenten la colaboración y la comunicación • Opciones que incrementen reacciones informativas orientadas hacia la maestría
<p>3. Proporcionar las opciones de la comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que proporcionen o activen el conocimiento previo • Opciones que destaquen las características más importantes, las ideas grandes y las relaciones • Opciones que guíen el procesamiento de la información • Opciones que apoyen la memoria y la transferencia 	<p>6. Proporcionar las opciones de las funciones de la ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos • Opciones que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación • Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos • Opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento 	<p>9. Proporcionar las opciones de la autorregulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas • Opciones que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas • Opciones que desarrollen la autoevaluación y la reflexión



© 2009 by CAST. All rights reserved.
 APA Citation: CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.

Imagen 4: Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje.
 (Cast, 2008)

El ser conscientes de la diversidad implica, para el docente, el desafío de brindar contextos educativos flexibles. El DUA propone al sistema educativo herramientas que respetan y consideran las diferencias, ofreciendo ambientes inclusivos, en donde todos los estudiantes tienen la posibilidad de una participación

activa en su aprendizaje con el fin de que todos aprendan y desarrollen al máximo sus capacidades.

2.3.4. Trabajo Activo Participativo

Para Vygotsky (1978)¹⁰⁹, el desarrollo cognitivo infantil debe ser entendido como un resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas, especialmente en lenguaje, que la sociedad dispone para mediar la actividad intelectual. Por otra parte, Dewey (1916)¹¹⁰ propone que:

Todo individuo ha crecido, y debe crecer siempre, en un medio social. Sus respuestas se vuelven inteligentes, o alcanzan su significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados. (p. 344)

El entorno social... es verdaderamente educativo en sus fines en la medida en que el individuo comparta o participe en algún tipo de actividad conjunta. Participando en una actividad asociativa, el individuo se apropia del propósito que la provoca, se familiariza con sus métodos y temas, adquiere la habilidad necesaria, y se impregna de su espíritu emocional, (p. 26)

Por lo tanto, el trabajo en aula debe velar por lograr un ambiente de confianza entre docente–estudiantes y entre pares en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, incentivando el trabajo activo–participativo de niños y niñas de manera de promover las relaciones interpersonales y favorecer la

¹⁰⁹ Como se citó en Baggini, 2008

¹¹⁰ Como se citó en Rogoff, 1997

construcción del conocimiento de manera mancomunada. Se debe potenciar un ambiente de libertad para promover la creatividad y una adecuada ventilación e iluminación para el desarrollo armónico de las diferentes actividades, ya que estos elementos influyen en la conducta de nuestros estudiantes para el aprendizaje.

Para Rodríguez (2014), los ambientes de aprendizaje deben ser creados por los docentes, quien debe ser creativo e innovador, tomando en cuenta las actitudes y percepciones de los estudiantes eficaces para el aprendizaje. Si el salón es seguro, ordenado limpio y cómodo, el alumno experimentará sensaciones de bienestar físico y será más fácil mantener un ambiente activo participativo entre pares y entre docentes y pares.

Los alumnos deben sentir la sensación de aceptación tanto por sus compañeros como por el profesor, formando un ambiente de confianza y reconocimiento de identidad.

El objetivo de los ambientes activo participativo es promover el aprendizaje a partir de estrategias educativas cuyo propósito es crear situaciones que estimulen el desarrollo de las competencias, puede ser en forma individual, en grupos pequeños o grandes. Estos ambientes debe ser flexibles, y el éxito de éstos se debe al papel dinámico que el docente le imprima al establecer una interacción intensa con sus alumnos.

Los ambientes de aprendizaje deben permitir las interacciones de manera constante entre alumno-profesor, estudiante-estudiante, estudiante-expertos, invitados-miembros de la comunidad, estudiante-herramientas, estudiante-contenido, estudiante-ambiente.

Para complementar lo expuesto por la autora Isabel Cano (1995)¹¹¹, y en cuanto a la realidad de la educación parvularia en Chile, el documento de Orientaciones para Reuniones Técnicas de Educación Parvularia¹¹² sugiere que en la organización del ambiente de aprendizaje el docente, en concreto, debe resguardar la accesibilidad de los espacios a ser utilizados por niños y niñas. Es decir, debe organizar los espacios de manera que los niños(as) puedan desplazarse de manera cómoda y segura, al mismo tiempo que se promueven distintos tipos de interacciones en ellos, como son el trabajo individual, en parejas, grupos pequeños, grupos grandes o todo el curso al mismo tiempo. Para operacionalizar esto, es posible planificar variadas oportunidades de interacción, ya sea entre pares, o entre los niños(as) y su entorno, a partir de la implementación de espacios permanentes.

2.3.5. Trabajo integrado al entorno

En la planificación se deben elegir los materiales y recursos didácticos adecuados para cada experiencia de aprendizaje y la competencia a trabajar, porque deben ser innovadores y propiciar un ambiente donde no sólo el aula sea el medio en el cual se aprende. Los materiales deben estar dispuestos de tal forma que inviten al estudiante a ingresar a la actividad con entusiasmo y curiosidad por aprender, barajando todos los estilos de aprendizaje de niños y niñas.¹¹³

Refiriéndose a la importancia que significa la organización espacial y física como elemento del ambiente de aprendizaje, en la investigación de María Isabel Cano (1995) se expone, como hipótesis de trabajo, ciertos principios que determinan el aprendizaje en relación a las interacciones sociales en la escuela:

¹¹¹ Como se citó en Duarte, 2003

¹¹² Ministerio de Educación, 2013

¹¹³ Rodríguez, 2014

Principio N 1: Se refiere a la posibilidad de construirse unos a partir de otros. El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes

Crear un espacio que favorezca la interacción con otros es relevante, ya que el niño empieza a reconocer que, además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto, en el aula de clases se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio. Existe una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individualización, pero también la socialización.¹¹⁴

Principio N 2: El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

Reconocer cómo aprenden los niños tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando.

Principio N 3: El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos ya sean

¹¹⁴ Cano & Lledó, 1995 como se citó en Duarte, 2003

construidos o naturales dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.

Se refiere a la construcción de currículos integradores de distintos escenarios y que consideran como un todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula. Prolongar la actividad escolar a otros escenarios.

Principio N 4: El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas, según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses.

Como lo establecen los autores citados, parece observarse una correlación entre los estados de ánimo, las relaciones personales y los objetivos de la actividad, y con las características del material y las metodologías que se emplean. Por consiguiente, es importante crear ambientes en el aula cualitativamente diferentes, unos orientados hacia la lúdica, la relajación, la libertad de hacer, espacios más individuales y otros más colectivos.

Principio N 5: El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose reflejadas sus peculiaridades y su propia identidad en él.

De la misma manera que ocurre en otros ambientes sociales, como la casa, los actores tienen el derecho a decidir sobre la organización de su espacio, como es también el aula. Esto genera en los estudiantes sentidos de identidad y marca la territorialidad que todo ser humano requiere para desplegar su vida.

En síntesis, los autores expresan que requieren propiciar ambientes altamente favorables para la convivencia social y los aprendizajes, por lo tanto, se propone:

- Establecer una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo.
- Considerar las diferencias individuales.
- Fortalecer el autoconcepto y autoestima en los estudiantes y el maestro.
- El manejo de la clase debe basarse en sólidas relaciones de grupo.

2.3.6. Espacio educativo

Como señala Rodríguez (2014), "el ambiente de aprendizaje, ha de ser considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa porque impacta favorable o desfavorablemente las distintas maneras de aprender que tienen los estudiantes".

Este espacio se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. Este último, es concebido como el conjunto de factores internos - biológicos y químicos- y externos físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. Desde esta perspectiva, se trata de un espacio de construcción

significativo, diaria, singular y permanente, que asegure la diversidad y, con ella, la riqueza de la vida en relación¹¹⁵.

Según expresa Rodríguez (2014) y en el mismo sentido del concepto anterior, los ambientes de aprendizaje son entendidos como la combinación de las condiciones físicas, sociales y educativas en las que se ubican las situaciones de aprendizaje; el tipo de instalaciones, equipamiento, estrategias, didácticas, el contexto y clima de las relaciones sociales. El ambiente de aprendizaje se constituye por condiciones naturales o propias del entorno en el que el estudiante se desarrolla y por aquellas que la institución educativa planifica y provee. Se gestiona, diseña y recrea por parte del docente, quien completa el ambiente natural con recursos y actividades orientadas al aprendizaje. En consecuencia, al originar un buen clima en el ambiente se propiciarán las condiciones de un aprendizaje eficaz, dependiendo de las relaciones que se generen entre estudiante y maestro, y entre los mismos estudiantes, por lo tanto, resulta relevante potenciar las relaciones interpersonales entre los participantes involucrados en la enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

Del mismo modo, el autor expone la importancia de la buena selección de ambientes de aprendizaje, ya sea en aula, virtual o real, dependiendo de los aprendizajes esperados planificados. Con virtual se hace referencia a aquellos creadas mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – Tics- para proporcionar recursos que faciliten su proceso de aprendizaje; las reales a la biblioteca, patio, u otros escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, incluyendo también la práctica de actitudes y valores.

La selección de los ambientes de aprendizaje traerá como resultado el desarrollo de la creatividad y la participación en problemáticas que se puedan

¹¹⁵ Ospina, 1999 como se citó en Duarte, 2003

encontrar en el entorno donde se desenvuelven niños/as e influenciará favoreciendo o desfavoreciendo el progreso en los diferentes aprendizajes. De esta forma, se puede concluir que un ambiente de aprendizaje adecuado se logra cuando todos los participantes de la sala de clase están a gusto: maestro y estudiantes. Para esto, establecer los lineamientos juntos desde el inicio del ciclo escolar y la flexibilidad de que se revise y modifique -de ser necesario-, será un recurso favorecedor para todas las partes involucradas. Estos lineamientos pueden ser propuestos por niños y niñas y mediados por el docente.

Generar un ambiente que otorgue las condiciones físicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de niñas y niños, que ofrezca ricas y variadas oportunidades, que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad y la interacción. Implica buscar intencionadamente con un ambiente grato que permita a niños y niñas sentirse cómodos y acogidos, esto tiene directa incidencia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y en la calidad de los aprendizajes¹¹⁶

La selección, adaptación y organización de los espacios educativos internos, externos y variados, constituyen un eje dinamizador de múltiples posibilidades y se transforma y adapta a los principios pedagógicos y a los aprendizajes esperados explicitados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

Resguardar la distribución y adaptación de los recintos educativos con el fin de prever situaciones de peligro, brindar una superficie mínima para que tanto niños como niñas cubran sus necesidades de movimiento, considerando adaptaciones para aquellos con las necesidades especiales.

Para mantener y resguardar el equilibrio entre la planificación y la implementación de los espacios educativos, es importante considerar el plan anual

¹¹⁶ Flores, Moore, Moraga & Pradenas, 2008

para el curso, con el propósito de incorporar en el ambiente diversos recursos que promuevan la integralidad del proceso educativo. Así, a medida que se favorezcan aprendizajes de los diferentes núcleos y ejes, el ambiente proveerá de recursos y apoyos asociados que permitan fortalecer dichos aprendizajes. De esta manera, es posible garantizar la integralidad de la enseñanza, aun cuando se definan ciertos énfasis curriculares a lo largo del año escolar. Por otra parte, es importante que al organizar el ambiente se consideren todos aquellos espacios disponibles en la escuela y que puedan constituir un ambiente de aprendizaje. Por ejemplo, implementar con recursos y ambientación no sólo el aula, sino que también los espacios que se encuentran en su exterior: patio, biblioteca del establecimiento, laboratorio, huerto, sala de Enlaces, etc. De esta manera, se diversifican las posibilidades de exploración de los niños(as) hacia otros ambientes de aprendizaje.¹¹⁷

2.4. Evaluación

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia¹¹⁸, se define planificación como un proceso que se desarrolla con el fin de conocer y comprender cómo se está llevando a cabo el proceso educativo. Para lograr esto, se debe aplicar instrumentos de evaluación que permitan recoger información notable y objetiva para poder realizar juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar las prácticas pedagógicas.

A través de la evaluación, el docente puede obtener información crucial sobre cómo van progresando niños y niñas en torno a los logros de aprendizajes. También puede conocer de qué manera su práctica pedagógica contribuye al aprendizaje de sus educandos, entre otros temas.

¹¹⁷ Cano, 1995 como se cita en Duarte, 2003

¹¹⁸ Ministerio de Educación, 2001

Un proceso de evaluación de calidad debe ser:

- ✓ Sistemático: es necesario que el educador planifique el proceso evaluativo, es decir, que anticipe aspectos esenciales como: para qué evaluar -objetivo y enfoque-; qué evaluar; cómo desarrollar el proceso evaluativo -con qué instrumento y procedimiento-; cuándo evaluar y quienes participan en ese proceso -quiénes son evaluados y quiénes evaluarán).
- ✓ Permanente: porque acompaña y retroalimenta la enseñanza constantemente al evaluar los aprendizajes al menos en tres momentos: diagnóstica -inicio del proceso-, formativa -durante el proceso- y acumulativa -al final del proceso enseñanza aprendizaje-.
- ✓ Que permite al docente obtener características, dificultades, fortalezas y logros que obtienen niños y niñas y, de esta manera, con información importante y objetiva, tomar decisiones y hacer las modificaciones necesarias y oportunas para mejorar el proceso.
- ✓ Que oriente la toma de decisiones en relación a las prácticas pedagógicas.

El educador(a) es responsable de evaluar no sólo los aprendizajes de niños y niñas, sino también los contextos de aprendizaje, la organización del tiempo y ambiente educativo, la planificación y la misma evaluación para poder mejorarlos constantemente.

Es importante que la educadora o educador cuenten con información provenientes de otros cuidadores como la técnico en educación parvularia y la familia o el responsable del cuidado y formación de niños y niñas, así, el proceso de información es más completo y objetivo. La participación de la familia en el proceso

evaluativo es importante y valiosa por la información que aporta y porque, además, debe estar involucrada activamente en la educación de sus hijos(as) y conocer cómo van avanzando para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las labores de los docentes es mantener informada a la familia sobre los aprendizajes y logros que van obteniendo niños y niñas durante el proceso de enseñanza. Por otra parte, se debe considerar las percepciones y opiniones de los educandos en relación al proceso educativo, creando instancias en que niños y niñas puedan compartir sus impresiones y promover la metacognición.

La evaluación que se propone está dirigida a las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los educandos así como a los elementos curriculares. Esta evaluación permite retroalimentar la planificación, lo que conlleva a tomar decisiones sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo con niños y niñas.

Dentro de la evaluación, un educador(a) debe anticiparse a los factores o elementos curriculares que evaluará para así poder atender, en cada experiencia, a cada niños y niñas y poder ir mejorando el proceso constantemente.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo y diseño de investigación

Esta investigación se define como un estudio de caso de tipo **exploratoria descriptiva**, ya que, como se expone en el marco teórico, a pesar de que el factor motivación ha sido un área que ha preocupado a psicólogos y educadores y las teorías son múltiples y diversas, a nivel nacional no se encontraron estudios específicos que vinculen dicha variable al desarrollo curricular. Los estudios sobre Chile publicados por la OCDE (2013), explicitan que los profesores egresados tienden a carecer de conocimiento disciplinario y pedagógico, cifra más alta que en cualquier otro país del estudio TALIS¹¹⁹. Además, actualmente, los documentos vigentes desde las políticas públicas educativas, como son las Bases Curriculares, ponen el énfasis en las competencias de los diferentes ámbitos a desarrollar en niños y niñas y los logros esperados para los diferentes niveles. Éstos no ofrecen mayores directrices acerca de estrategias motivacionales vinculadas a la aplicación de la didáctica curricular -planificación, implementación y evaluación- a fin de resguardar la libertad de las escuelas para implementar su propio sistema educativo.

Un estudio **exploratorio** examina un tema poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Sirve para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa. Estas pueden ser referentes a un contexto particular de la vida real, sobre problemas del comportamiento humano que se consideren cruciales por profesionales de determinada área, identificar conceptos o

¹¹⁹ OCDE, 2014

variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores, entre otros.¹²⁰

Por su parte, los autores Hernández, Fernández y Baptista, en su libro *Metodología de la Investigación* (2007), definen los estudios **descriptivos** como aquellos que miden, recolectan y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes sobre variables de un fenómeno a estudiar en un contexto.

Además, la presente es una **investigación-acción** que, como define Lomax¹²¹, para mejorar la práctica profesional, intencionadamente se debe realizar una intervención.

Para la recolección de datos se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas de manera simultánea, usando un **enfoque mixto**. Éste, está bajo el paradigma de la integración y la discusión conjunta, con el fin de reflexionar y efectuar inferencias y análisis a partir de la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio¹²². Es decir, se trabaja en la fase de *observación*, dónde se bosqueja el problema y se recolectan los datos, luego en la fase del *pensar* se analiza e interpreta, y en la fase del *actuar*, se proponen mejoras para el estudio en cuestión.

El enfoque mixto permite la recolección y análisis de las apreciaciones y respuestas obtenidas a través de diferentes técnicas, luego se hace la vinculación entre los datos cuantitativos y cualitativos a modo de complementación. Esta integración de los análisis facilita obtener una visión de los fenómenos en estudio, logrando mayores perspectivas del problema como son la frecuencia y magnitud, medidas cuantitativas, así como también la profundidad y complejidad de las

¹²⁰ Hernández, Fernández & Baptista, 2010

¹²¹ 1990, como se citó en Murillo, 2010

¹²² Hernández, Sampieri & Mendoza, 2008

variables en estudio, análisis cualitativo. Según Hernández, Samperi y Mendoza (2010), a estos procedimientos los llama "Riqueza Interpretativa" donde se pretende la triangulación de información, logrando convergencia, confirmación y contraste de ambos tipos de datos. En este caso particular, se abordó como fenómeno de estudio las estrategias motivacionales que realizan las estudiantes en práctica profesional en las diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo curricular implementado en aula.

La investigación es de tipo **no experimental**, debido a que no hay manipulación deliberada de variables, no hay construcción de situación alguna que sea intencionada por los investigadores, sino que se limita a la observación de situaciones que ya están dadas. Hernández, Samperi y Mendoza (2010) en su libro, Metodología de la investigación cita a Kerlinger (1979), al mencionar que una investigación no experimental es cualquier investigación donde no se pueden manipular las variables o señalarlas casualmente.

Además de ser no experimental es de diseño **transeccional o transversal**, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes establecen que la recolección de datos ha de realizarse en un tiempo único, es decir, en un sólo momento.

3.2. Población / muestra

Al realizar este estudio, la población escogida corresponde a una muestra homogénea que no es importante desde el punto de vista de las probabilidades, porque el interés no es generalizar los resultados obtenidos en el estudio, Se limita a un grupo de estudiantes del instituto profesional IPCHILE, que realizan su práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en los niveles de transición I y II, en diversos centros de práctica de la comuna de Puente Alto y San Miguel.

La muestra corresponde a un muestreo no probabilístico o muestra dirigida, entendiéndose por estos conceptos como aquella estrategia en que los sujetos involucrados no poseen la posibilidad de ser elegidos, sino que su elección depende de la decisión que tome el investigador.

Los criterios utilizados para la selección de la muestra fueron los siguientes:

- Cuatro estudiantes en práctica profesional del IPCHILE, de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de entre 22 y 24 años de edad.
- Que estuvieran haciendo la práctica en NT1 y NT2, en jardines infantiles de Puente Alto y San Miguel.

3.3. Variables:

3.3.1. Variable 1: Estrategias Motivacionales

El autor Ajello¹²³ explicita que la motivación es la trama que sostiene el desarrollo de las actividades significativas para una persona, y en el ámbito educativo ésta debe considerarse como una disposición positiva para aprender y continuar en ello con autonomía. Es así como los autores Herrera, Ramírez, Roa y Herrera¹²⁴ por su parte, exponen que la motivación es la explicación más importante acerca del porqué de un comportamiento, es lo que determina el inicio de una acción, la dirección hacia la consecución de una meta y la persistencia en ello. Dichos autores concluyen que la motivación es el proceso que activa el inicio, la dirección y la perseverancia en la conducta dirigida hacia el logro de una meta, y está modulado tanto por la percepción que las personas tienen de sí mismas como

¹²³ 2003, como se citó en Naranjo, 2009

¹²⁴ 2004, como se citó en Naranjo, 2009

por las actividades que demanda la consecución de dicho objetivo, actividades asumidas como estrategias planificadas por el docente.

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española se refiere al proceso de motivación como el “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Presenta la motivación como una predisposición activa y positiva hacia una acción concreta. Hace referencia al estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento. En este concepto se resalta la continuidad, el mantenimiento del comportamiento que aparece como resultado de la motivación.

La motivación constituye la clave explicativa de la conducta humana, que, en general, se refiere al porqué del comportamiento. Proviene del latín, motus: movimiento; motivación: lo que mueve. Es decir, representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción -activación-, que luego se desplace hacia un objetivo -dirección- y persista a su vez en sus tentativas para alcanzarlo -mantenimiento-.

No obstante, es preciso matizar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético¹²⁵, una inferencia que hacen los educadores a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada, y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que en ello están comprometidos valores sociales que afectan a la persona y a su modelo de sociedad. Así, por ejemplo, cuando el docente advierte que un estudiante permanece largo tiempo sentado o quieto en su lugar de trabajo, puede inferir que está fuertemente motivado para el aprendizaje, pero también puede pensar que está poco motivado por la falta de actividad aparente. Con todo ello, y a pesar de estas interpretaciones subjetivas de la conducta, la motivación supone un

¹²⁵ Ball, 1977 como se citó en Master RRHH

acercamiento notable al proceso de explicación científica de la conducta y, sobre todo, constituye un elemento útil y esencial en el ámbito de la acción educativa¹²⁶.

A pesar que no hay una definición universalmente aceptada, una definición convencional bien admitida hace referencia al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. Destaca sus tres dimensiones esenciales: activadora, directiva y persistente; pero también presenta algunas limitaciones, como su carácter de constructo hipotético inferencial, por lo que resulta difícilmente observable.

En el contexto escolar, Good y Brophy¹²⁷ afirman que la motivación designa el grado de participación y perseverancia de los estudiantes en la tarea, cualquiera que sea la índole de la misma.

Por otra parte, la motivación es extremadamente compleja como para reducirla a un proceso unitario, en realidad, representa uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal.

3.3.2. Variable 2: Desarrollo Curricular

Todo desarrollo curricular, indistintamente sea la modalidad de trabajo, programa o proyecto educativo que apliquen las diferentes organizaciones de educación inicial, ha de llevarse a cabo contemplando los procesos de planificación, implementación y evaluación. Todos ellos están estrechamente interrelacionados y deben ser coherentes entre sí a fin de lograr la consecución pertinente y eficaz de los aprendizajes a favorecer en niños y niñas. Este criterio fundamental en las

¹²⁶ Beltrán, 1984 como se citó en Herrera, Ramírez, Roa & Herrera, 2013

¹²⁷ 1983, como se citó en Núñez, & González, 1994

bases curriculares vigentes, que rigen y orientan el trabajo de la educación inicial en Chile.

Desde el enfoque de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el término currículo está definido por cuatro componentes esenciales: descripción de metas, métodos, materiales y evaluación. Hace referencia a que cada uno de estos componentes son vitales en todo currículo general, y que deben estar diseñados, desde su inicio, intencional y universalmente, es decir, para responder a las necesidades educativas de la mayoría de niños y niñas. Incluye a aquellos con capacidades diferentes, tratando de satisfacer las diferencias individuales del universo de niños y niñas de la comunidad escolar en la cual se trabaja, así es mencionado en CAST¹²⁸.

Así mismo, es preciso resaltar que todo currículo debe orientarse a potenciar fortalezas más que a compensar carencias, ya que, considerando la plasticidad cerebral, niños y niñas son vulnerables a mayores y mejores aprendizajes. Por este motivo, el desarrollo curricular debe apoyarlos en todos los ámbitos, facilitando el logro de los aprendizajes esperados de acuerdo a su etapa de desarrollo e intereses.

Es por ello que el (la) educador (a) debe asumir un rol dinámico, reflexivo y analítico en la práctica pedagógica, tomando en cuenta las características, necesidades y conocimientos previos de niños y niñas al momento de planificar, organizar y diseñar, estratégicamente y de manera oportuna, pertinente, intencional y significativa, el espacio educativo, el tiempo y la implementación equilibrada de experiencias de aprendizaje que involucren todos los ámbitos y núcleos propuestos por las Bases Curriculares, los recursos educativos a emplear, las metas a largo, mediano y corto plazo y los instrumentos de evaluación sistemática y permanente que se utilizarán.

¹²⁸ Centro para la Tecnología Especial Aplicada, 2008

Hay que considerar también el importante rol de la familia, el protagonismo activo de niños y niñas en su propio aprendizaje y su formación valórica, enmarcada en la afectividad, la comunicación, la creatividad y el juego, y siempre a la luz de la flexibilidad para incluir a todo niño y niña, tanto a aquellos de diferentes culturas y como a aquellos con capacidades diferentes.

Los aspectos que se deben destacar dentro del desarrollo curricular y que son pertinentes a la investigación en curso, son la planificación, implementación y evaluación.

La implementación es la instancia de aplicación de aquello planificado con antelación, es decir, aquella en la que se lleva a cabo la experiencia de aprendizaje especificada previamente. Se utilizan las orientaciones pedagógicas definidas en la instancia anterior, tales como los procedimientos y la metodología -temas, problemas, proyectos, juego u otros- a utilizar como ejes centralizadores, los recursos, la organización del espacio pertinente a la experiencia y del tiempo destinado a su realización. Ésta debe contar con la flexibilidad suficiente como para readecuarla para aquellos niños que así lo requirieran de acuerdo a sus particulares, resaltando su carácter inclusivo, y desarrollarse respetando la etapa de inicio, desarrollo y cierre, sobre la base de reforzar los principios de autonomía y participación activa, promoviendo la motivación intrínseca y la creatividad.

Finalmente, en cuanto a la evaluación, se debe decir que ha de ser permanente y sistemática. Debe ser rigurosamente considerada como una instancia flexible en la que niños y niñas puedan ser evaluados desde sus diferentes estilos de aprendizaje, es decir, otorgando valor a las múltiples formas de expresión. Los instrumentos de evaluación permiten recopilar información para luego ser analizada y, así, facilitar el juicio valorativo acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstos juicios valorativos se traducen en insumos elementales para la toma de decisiones y retroalimentación con el fin de mejorar el quehacer educativo en diversas dimensiones; por un lado los aprendizajes obtenidos en relación a los

esperados para niños y niñas en referencia a los tres ámbitos, y por otro lado la autoevaluación acerca de la implementación de la experiencia por parte del docente, en cuanto a pertinencia de la planificación, organización del espacio, tiempo, recursos, entre otros. La instancia de evaluación conlleva en sí la necesidad de contemplar evaluaciones diferentes, como son la de diagnóstico, formativa y acumulativa, siendo operacionalizadas a través de instrumentos, elaborados por el educador externo. Todos los instrumentos deben contener los indicadores que evalúen los aprendizajes esperados que niños y niñas deberían alcanzar acorde a su etapa y experiencias previas.

3.4. Instrumentos y técnicas de aplicación

En la Tabla 3 se especifica a los sujetos en estudio además de los métodos de aplicación, instrumentos y técnicas para recolectar datos cualitativos y cuantitativos utilizados para realizar la investigación.

Tabla 3:
Instrumentos y técnicas.

SUJETO EN ESTUDIO	INSTRUMENTO	TÉCNICAS DE APLICACIÓN
Estudiantes en práctica profesional	Pauta de observación	Observación Directa
Estudiantes en práctica profesional	Cuestionario	Encuesta

Los instrumentos y técnicas que se aplican a las estudiantes en práctica profesional permiten recopilar antecedentes a través de una pauta de observación y un cuestionario que otorgarán información de cómo se encuentran las estudiantes en el inicio de la investigación. La observación será directa en las aulas durante la

implementación de todas las etapas que comprende el desarrollo curricular -inicio, desarrollo, evaluación- de las experiencias de aprendizaje. Se complementará con el uso de registros detallados del quehacer pedagógico de las estudiantes ante cada indicador a observar para sus reflexiones posteriores.

También se aplica una encuesta a las estudiantes, construida a partir de la estructuración de un cuestionario, con el cual se recolecta información sobre la autopercepción de las estrategias motivacionales, recursos y metodología empleada por ellas.

3.5. Etapas de la Investigación.

1. Se define el grupo de estudiantes en práctica profesional del Instituto Profesional IP Chile que asisten a los niveles NT1 y NT2 en jardines infantiles de las comunas de Puente Alto y San Miguel.
2. Se construyen los instrumentos a utilizar: la pauta de observación y el cuestionario (Anexo 9 y 10 respectivamente)
3. Se derivan a evaluación de juicio de experto (Anexo 6,7 y 8)
4. Se realiza, por única vez, la encuesta a cada estudiante en práctica.
5. Se realiza la observación directa, por parte de las investigadoras, en cuatro oportunidades diferentes a cada una de ellas, realizando un total de 16 observaciones en los jardines infantiles. Se complementan las observaciones con el uso de técnicas de video, grabación y registro detallado con énfasis en las estrategias de motivación utilizadas. Las investigadoras registran lo observado en las pautas de observación de las estudiantes.

6. Las investigadoras realizan reuniones de análisis y reflexión de las observaciones y registros de las alumnas, junto con las respuestas que dan en la encuesta.
7. Se organiza la información de pautas y encuesta.
8. Se interpreta la información y contrastan las respuestas de los dos instrumentos de evaluación.
9. Se elaboran las conclusiones

3.6. Técnicas de procesamiento o análisis

En esta investigación se tabulan, en programa Excel, los resultados obtenidos, tanto de la pauta de observación aplicada a las estudiantes como los resultados obtenidos del cuestionario contestado por las mismas. Posteriormente, los datos se representan en gráficos de manera de visualizarlo y contrastarlo. Finalmente, se interpreta la información, se clarifican las conclusiones y elabora la propuesta de intervención.

3.7. Matriz de Variable

La operacionalización de las variables Estrategias Motivacionales y Desarrollo Curricular son presentadas por las investigadoras a través de un esquema diseñado que se presenta como tabla. Es ésta, se integran y se desmenuzan en significados que encierra cada concepto considerado como variable, con el fin de guiar el camino hacia la búsqueda de información certera que favorezca las posibilidades de lograr el engranaje de datos que conduzca al logro del objetivo inicial de la investigación (ver Anexo 5).

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo, y como respuesta al planteamiento del objetivo general N°2 propuesto en esta investigación, se presenta el taller dirigido a las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia del Instituto IPCHILE, con el fin de aportar herramientas que les permita crear un repertorio de estrategias motivacionales desde los principios DUA. Esto de manera que les ayude a enriquecer su quehacer pedagógico en la implementación del desarrollo curricular. Igualmente, el taller se orienta a fortalecer la toma de conciencia acerca de la importancia y la incidencia que tienen los factores motivacionales en el aprendizaje del universo de estudiantes.

Se entiende taller como un programa de carácter educacional corto e intensivo para una cantidad pequeña de personas en un área de conocimientos específicos, y enfatiza la participación para la resolución de determinados problemas¹²⁹. Se aborda esta intervención desde la participación activa de las estudiantes, considerando sus necesidades particulares, el carácter de flexibilidad que caracteriza a todo taller activo-participativo y la presentación de información teórica relevante y pertinente a la investigación.

Objetivo general de la intervención.

Desarrollar un taller práctico participativo para las estudiantes de IPCHILE, que proporcione herramientas que enriquezcan sus prácticas pedagógicas en el desarrollo curricular, facilitando estrategias motivacionales desde la perspectiva DUA.

¹²⁹ Candelo, Gracia y otros, 2003

Objetivos específicos:

Capacitar a las estudiantes de IPCHILE, a través de un taller teórico-práctico y participativo para que puedan crear diversas estrategias motivacionales desde los principios DUA para ser aplicados en el desarrollo curricular.

4.1. Descripción del taller:

El taller consta de cinco sesiones de 1 hora cronológica cada uno. En cada sesión se involucra a las participantes invitándolas a preguntar, opinar y debatir. El enfoque del taller es de tipo constructivista, ya que se otorga gran relevancia a las opiniones y experiencias de las estudiantes en su práctica profesional.

Cada sesión contempla:

- Presentación de video motivacional con pertinencia al tema.
- Juego activo y participativo.
- Capacitación teórica relevante apoyada por videos.
- Capacitación teórica relevante apoyada en PPT.
- Espacios de opinión y análisis.

De esta manera, se espera que, al término de la capacitación, las estudiantes adquieran herramientas que les permita crear un repertorio de estrategias motivacionales, desde el enfoque DUA, independiente del contexto donde se desempeñen en el futuro.

Recursos:

En todas las sesiones se utilizan recursos audiovisuales, tales como videos y PowerPoint, para apoyar la capacitación e información teórica relevante, además materiales concretos pertinentes a las actividades prácticas y juegos atinentes a cada contenido. Entre los recursos metodológicos se incorporan, además, juegos de rol playing, visualizaciones, construcción y estrategias de observación, análisis y reflexión.

Evaluación del Taller

La evaluación se realizará una vez finalizado el taller por medio de una encuesta que mostrará el agrado de satisfacción por parte de las estudiantes. Se encuentra en Anexo 6.

4.2. Contenidos por sesión

Sesión 1: La Motivación y su importancia en el aprendizaje.

- ✓ Concepto y tipos de motivación.
- ✓ Incidencia de la motivación en el aprendizaje.
- ✓ Motivación-emoción-aprendizaje desde la neurociencias.

Sesión 2: Estrategias Motivacionales desde el Diseño Universal de Aprendizaje.

- ✓ Principios del DUA y su relación con las estrategias motivacionales.
- ✓ Diversidad de estilos de aprendizaje.

Sesión 3: Estrategias motivacionales para favorecer el aprendizaje de la diversidad de niños y niñas en el Desarrollo Curricular.

- ✓ Ambiente educativo.
- ✓ Planificación.
- ✓ Inicio.
- ✓ Desarrollo.
- ✓ Cierre.
- ✓ Evaluación.

Sesión 4 y 5: Evaluación de las estudiantes.

- ✓ Encuesta de satisfacción.
- ✓ Reflexión y análisis sobre el grado de significancia del taller.
- ✓ Reflexión y análisis sobre readecuaciones posibles en la implementación de estrategias motivacionales en el desarrollo curricular.

4.3. Desarrollo de las sesiones

4.3.1. Sesión 1 (60 minutos)

Objetivo: Analizar el concepto de Motivación y su incidencia en el aprendizaje de niños y niñas.

Recursos

- ✓ Video "La mejor maestra"¹³⁰.
- ✓ Una libreta personal pequeña para tomar apuntes.
- ✓ Música de relajación¹³¹.
- ✓ Video sobre el concepto y la relevancia de la motivación¹³².
- ✓ Presentación PowerPoint Motivación-Aprendizaje (nexo 7)

Desarrollo de Actividades:

1. Se presenta video de apertura "La mejor maestra".
2. Ejercicio de visualización guiada con música de relajación. Se invita a las estudiantes a sentarse en el suelo en posición de relajación y a respirar utilizando el estómago. Ellas escuchan música de fondo. A medida que se relajan, las expositoras las guían hacia el recuerdo de su niñez en el colegio. Se utilizan preguntas conducentes a los recuerdos de la relación con sus

¹³⁰ Academia de Villa de Matel, 2011

¹³¹ Relaxing Music, 2014

¹³² Quelle, M, 2013

profesores, de aquellas situaciones que las hicieron felices, las experiencias que las marcaron positivamente, especialmente, en sus vínculos con algunos docentes significativos

Luego del ejercicio, se incorporan y libremente expresan lo que sintieron y recordaron. Las expositoras orientan las opiniones hacia la reflexión sobre la relación entre los buenos recuerdos de una experiencia escolar y las emociones positivas.

3. Se presenta el video sobre motivación y se fomenta la opinión
4. Exposición de conceptos relevantes de la motivación a través de una presentación PowerPoint (Anexo 7): tipos de motivación, factores que determinan la motivación de los estudiantes en el contexto escolar, la motivación y sus efectos en el aprendizaje, el rol del maestro en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje.
5. Las estudiantes analizan y comentan lo observado.
6. Reflexión: Las expositoras invitan a las estudiantes a registrar en su libreta sus respuestas a la pregunta: ¿Qué aspecto de la información presentada fue significativa para incorporar en su trabajo? Finalmente, pueden compartir sus respuestas y emitir opiniones de lo observado.

4.3.2. Sesión 2 (60 minutos)

Objetivo: Analizar el concepto de Estrategias Motivacionales desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje y su aplicabilidad en el desarrollo curricular.

Recursos

- ✓ Set de naipes, seis cajas de fósforos vacías, papel de diario, pegamento, tijeras y una cartulina blanca.
- ✓ Música¹³³
- ✓ Video "Ser creativos para enseñar"¹³⁴.
- ✓ Video "Diseño Universal del Aprendizaje: Principios y prácticas"¹³⁵
- ✓ Presentación PowerPoint DUA (Anexo 8)
- ✓ Relajación "Música para descansar la mente"¹³⁶.

Desarrollo de Actividades

1. Juego de estrategias con apoyo musical.

A las estudiantes se les presentan hojas de papel de diario, tijeras, una cartulina, un set de naipes y 6 cajas de fósforos vacías. La instrucción es "Construir libremente una torre alta mientras suene la música". A los 5 minutos la música se detiene y cada una presenta su torre, explicando paso a paso la estrategia que utilizó. Las estudiantes comparan las diferentes estrategias de cada una. Las expositoras guían las opiniones hacia el concepto de "diversidad" de medios para lograr un mismo objetivo.

2. Se complementa la experiencia anterior con la presentación del video: "Ser creativos para enseñar". Posteriormente se comenta la actitud del profesor,

¹³³ Música de fondo para vídeos, 2014

¹³⁴ Biblioteca SUD, 2010

¹³⁵ Educacionudd, 2012

¹³⁶ PsicólogoKim, 2016

las estrategias creativas utilizadas y el contexto escolar en el que el profesor debe readecuar su acción pedagógica. Las expositoras guían las opiniones hacia la reflexión sobre la flexibilidad y el reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje que presentan niños y niñas.

Se utiliza pregunta clave: ¿Quién quiere compartir alguna experiencia personal similar a la que le ocurrió al profesor? ¿En qué oportunidad han tenido que flexibilizar alguna experiencia en su quehacer pedagógico?

3. Exposición de conceptos relevantes de Estrategias Motivacionales para la diversidad desde los Principios DUA utilizando video "Diseño Universal del Aprendizaje: Principios y prácticas". Luego se comenta y comparten opiniones.
4. Se complementa el contenido presentado en el video anterior con la presentación de un PowerPoint sobre DUA que se encuentra en el Anexo 8.
5. Cierre de sesión "Relajación". Música para descansar la mente.

4.3.3. Sesión 3 (60 minutos)

Objetivo: Relacionar las Estrategias Motivacionales desde el DUA con los distintos momentos implicados en el Desarrollo Curricular.

Recursos

- ✓ Material para juego de Rol-Playing:
 - Cinco tarjetas.
 - Una tarjeta para las expositoras con un Aprendizaje Esperado

- Una tarjeta para ser escogida de manera ciega por cada estudiante. Cada tarjeta contiene una instrucción atinente a los momentos del desarrollo curricular. Una bolsa de color.
- ✓ Video "El niño que se aburre en clases"¹³⁷.
- ✓ Video expositivo "Cómo se planifican las clases" para la diversidad¹³⁸.
- ✓ Presentación PowerPoint sobre "Estrategias Motivacionales en los diferentes momentos del Desarrollo Curricular" (Anexo 9).

Desarrollo de Actividades

1. Juego de rol-playing colaborativo en torno a la exposición de la capacitación final del módulo anterior.

Las expositoras tienen una tarjeta con un aprendizaje esperado. Posteriormente se explica que hay 4 tarjetas con diferentes instrucciones dentro de una bolsa. Cada estudiante debe sacar una tarjeta de manera ciega, leer la instrucción y planificar una representación de acuerdo a la instrucción de su tarjeta. Las estudiantes deben organizarse y, finalmente, de manera colaborativa, representar lo indicado en cada tarjeta, articulando las iniciativas de cada una.

- Tarjeta de las expositoras: Aprendizaje Esperado "Reconocer a través de la observación características básicas de animales".
- Tarjeta N°1 para estudiante: Piensa en una experiencia de aprendizaje que apunte al mismo Aprendizaje Esperado, en tres niveles diferentes de complejidad.

¹³⁷ Redes, Divulgación y Cultura, 2013

¹³⁸ Chiuyare, 2013

- Tarjeta N°2 para estudiante: Piensa en tres maneras diferentes de presentar la información para el momento de inicio de la experiencia de aprendizaje seleccionada, atendiendo a las necesidades visuales, auditivas y kinestésicas e incluyendo el humor.
- Tarjeta N°3 para estudiante: Piensa en tres maneras diferentes de motivar a niños y niñas mientras desarrollan la experiencia de aprendizaje seleccionada, para que perseveren en su trabajo.
- Tarjeta N°4 para estudiante: Piensa en tres maneras para evaluar los resultados de niños y niñas, luego del cierre de la actividad, y una manera de reforzar positivamente al grupo una vez finalizada.

Las estudiantes cuentan con 10 minutos para organizarse y con 10 minutos para dramatizar y argumentar.

2. Debate: Se presenta el video "Yo me aburro en clase", luego las expositoras preguntan: ¿Realidad o fantasía? ¿Por qué? ¿Qué le dirían al protagonista?
3. Se presenta el video "Cómo se planifican las clases". Posteriormente, se comparten opiniones guiando con preguntas claves: ¿Qué similitudes consideran que presenta la expositora del video respecto a la planificación con su propia forma de planificar? ¿Qué diferencias aprecian en su forma de planificar? Las expositoras registran las respuestas.
4. Se muestra la presentación PowerPoint sobre estrategias motivacionales en los diferentes momentos del desarrollo curricular que se adjunta en el Anexo 11. Finalmente, se da espacio para comentarios y opiniones.

4.3.4. Sesión 4 (60 min)

Objetivo: Establecer la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo curricular como estrategia de motivación para el aprendizaje.

Recursos

- ✓ Video "Trabajo colaborativo"¹³⁹.
- ✓ Presentación PowerPoint: Desarrollo curricular (Anexo 10).
- ✓ Juego colaborativo "Tablero colaborativo para el aprendizaje" (Anexo 11).

Desarrollo de las actividades

1. Presentar video "Trabajo colaborativo". Dentro de las estrategias de motivación ¿Qué estrategias incorpora que impliquen el trabajo colaborativo de niños y niñas? ¿Qué beneficios otorga en los procesos de aprendizaje? Se invita a reflexionar, y luego a opinar y compartir experiencias.
2. Presentación PowerPoint: Consideraciones fundamentales a la hora de planificar estrategias motivacionales para utilizar en la implementación del desarrollo curricular.
3. Juego de Tablero colaborativo para el aprendizaje. Se acompaña con música de Vivaldi.
4. Finalmente, exponen, justifican y describen las estrategias utilizadas en sus elecciones.

¹³⁹ Nerea, 2012

4.3.5. Sesión 5 (60 min)

Objetivo: Aplicar los contenidos expuestos en el taller, relacionados con motivación y diseño curricular desde una mirada DUA, en su práctica pedagógica.

Recursos

- ✓ Video de las alumnas filmado en las visitas de observación de su práctica en aula.
- ✓ Libreta personal para transcribir sus propuestas de readecuaciones personales.
- ✓ Encuesta de satisfacción para ser respondida por estudiantes.
- ✓ Video de cierre "Atrévete a soñar"¹⁴⁰.

Desarrollo de las actividades

1. Presentar a cada estudiante su video filmado durante las primeras sesiones grabadas en las visitas de observación de su trabajo en aula.
2. Las estudiantes realizan, de manera personal, una observación analítica desde el enfoque DUA de su trabajo filmado en aula, y se invita a reflexionar y registrar las readecuaciones que incorporarían en los siguientes ítems:
 - Las estrategias motivacionales planificadas y utilizadas en el momento de inicio, desarrollo, cierre y evaluación de la experiencia de aprendizaje filmada.

¹⁴⁰ Uribe, 2013

- Selección de recursos y materiales.
 - Organización del espacio educativo.
 - Factores actitudinales: tono de voz, expresión corporal, gestual.
3. Reflexión acerca del grado de significancia resultante del taller y su utilidad práctica a la hora de planificar estrategias motivacionales en la planificación, desarrollo y evaluación de las experiencias de aprendizaje realizadas con niños y niñas.
 4. Cierre: Video "Atrévete a soñar".

CAPITULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Primera etapa de observación

Análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de instrumento de observación y encuesta de autopercepción aplicada antes del taller de mejora.

A continuación se mostrarán los gráficos en los cuales se compararán, de acuerdo a las dimensiones e indicadores de las mismas, los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las alumnas en práctica profesional y aquellos obtenidos en las observaciones de las investigadoras de acuerdo a la pauta diseñada.

En el Gráfico 1, se aprecian diferencias entre lo observado por las investigadoras y lo declarado por las estudiantes en todas las dimensiones analizadas y que son parte de este estudio de investigación.

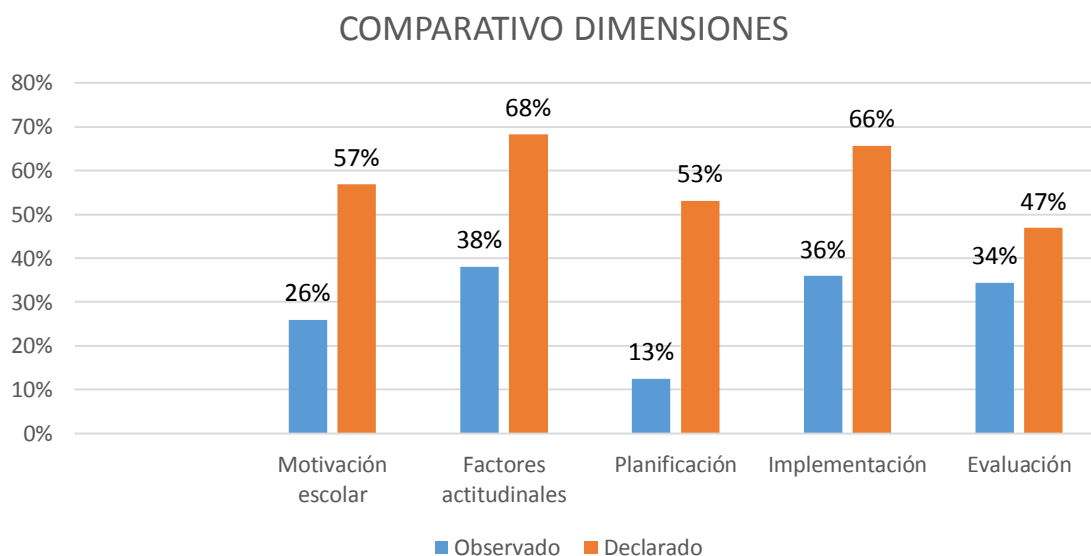
En el análisis que se puede extraer del gráfico, es posible observar que la dimensión que presenta mayor diferencia entre lo observado por las investigadoras y lo declarado por las estudiantes, es la planificación, con una diferencia de 40%. Por otra parte, la dimensión que presenta una menor diferencia entre lo observado por las investigadoras y lo declarado por las estudiantes, es la evaluación, con un 13%.

Si analizamos esta diferencia podemos decir que las estudiantes perciben que en sus planificaciones están explícitos más elementos de lo que realmente debiesen haber, por ejemplo consideran que en los momentos de inicio utilizan estrategias motivadoras que en realidad las evaluadoras no observan; así mismo piensan que consideran distintos estilos de aprendizaje dentro de una misma

experiencia, siendo que las evaluadoras observan situaciones que difieren de lo que percibido por ellas.

Por otra parte, la dimensión que presenta una menor diferencia, es la evaluación donde tanto estudiantes como evaluadoras coinciden en que se fomenta que niños y niñas autoevalúen la experiencia de aprendizaje vivida y además se potencia la conversación individual o grupal con niños/as acerca de los logros obtenidos a modo de retroalimentación de la experiencia realizada.

Gráfico 1:
Comparación por dimensiones general

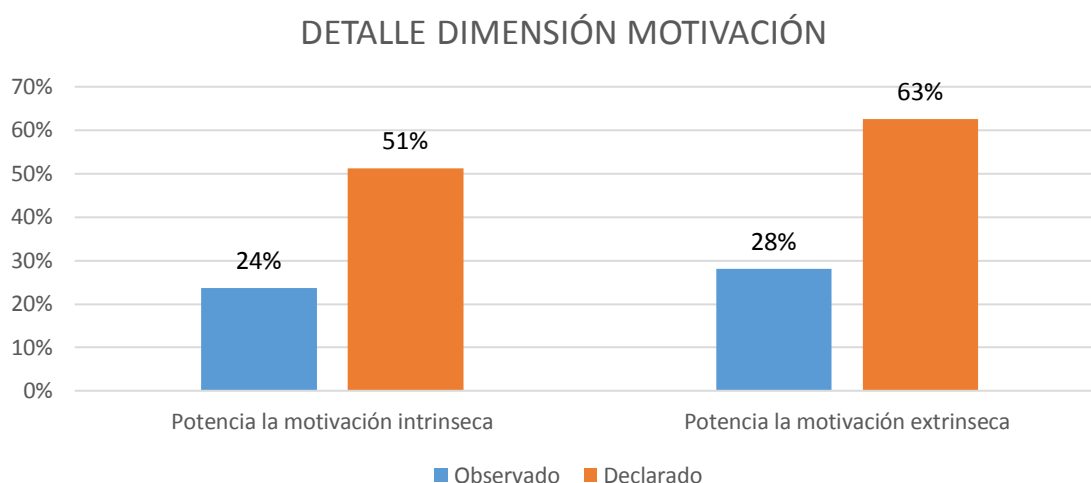


En el Gráfico 2 de análisis general de la dimensión motivación, se puede observar que las diferencias tanto en la motivación intrínseca como extrínseca son de un 27% y un 35% respectivamente, esto considerando lo observado por las investigadoras y lo declarado por las estudiantes.

En esta dimensión a nivel general, se puede extraer que hay mayor diferencia, entre lo que las evaluadoras observan y lo declarado por las estudiantes,

en la motivación extrínseca, es decir, la que depende de factores externos niños y niñas. En cambio la motivación intrínseca presenta menor diferencia entre lo observado y lo declarado, lo que implica que las estudiantes logran despertar, de alguna manera, la motivación que niños/as tienen dentro de sí al momento de realizar las experiencias de aprendizaje.

Gráfico 2:
Dimensión de motivación



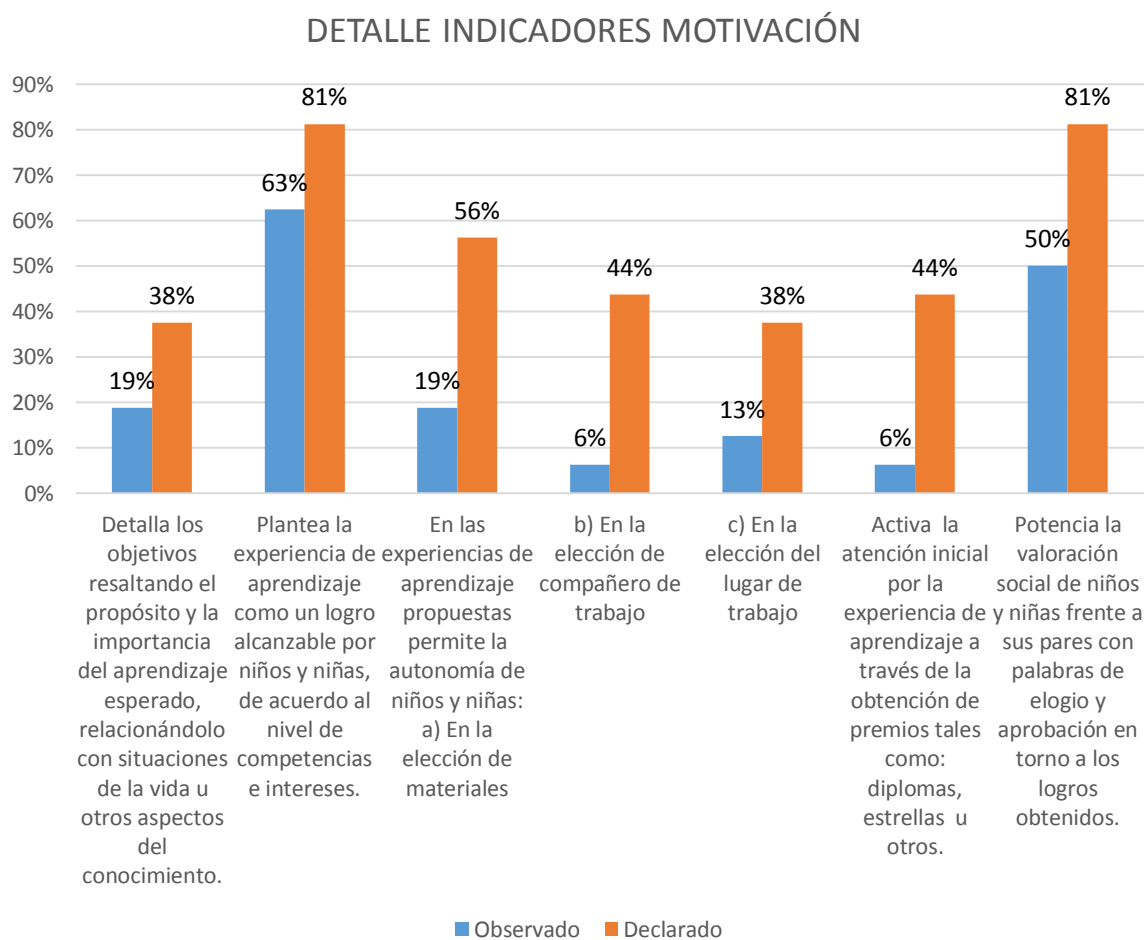
En el Gráfico 3, donde se detallan los indicadores de motivación, se concluye que las dimensiones de autonomía en la elección de compañeros de trabajo y la activación inicial por la experiencia de aprendizaje a través de la obtención de premios, son los indicadores que muestran la máxima diferencia entre lo observado y lo declarado por las estudiantes, con un 38%.

Por otra parte, la mínima diferencia entre lo observado y lo declarado por las estudiantes, con un 18%, se observa en el indicador “plantea la experiencias de aprendizaje como un logro alcanzable por niños y niñas de acuerdo al nivel de competencias e intereses”. Así mismo, con un 19% en el indicador “detalla los objetivos resaltando el propósito y la importancia del aprendizaje esperado, relacionándolo con situaciones de la vida u otros aspectos del conocimiento”.

En el detalle de la dimensión motivación, se puede inferir que la mayor diferencia se presenta en los indicadores que hacen relación con promover la autonomía al elegir compañeros de trabajo y al activar el interés del niños/a por la experiencia incentivándolo con premios, esto debido a que las estudiantes consideran que dan la posibilidad de escoger los grupos de trabajo, sin embargo lo observado por las evaluadoras fue diferente de eso porque los niños siempre permanecían en los mismo puestos de trabajo. Al mismo tiempo, el otro indicador donde se observó por parte de las evaluadoras mayor diferencia con las estudiantes, es que recurrían a la motivación incentivando con premios, por ejemplo al decirles a niños y niñas que iban a tener más tiempo de patio.

Dentro de los indicadores donde hubo menos diferencias entre lo observado y lo declarado, también fueron dos, el primero hace relación con que las estudiantes, en general plantean las experiencias de aprendizaje como un logro alcanzable por niños/as a través de la ayuda permanente en el trabajo y con preguntas donde potencian para que respondan de acuerdo a su repertorio experiencial, es decir, de acuerdo al nivel de competencias que poseen. Por otra parte se observó que las estudiantes generalmente detallaban los aprendizajes esperados resaltando el propósito de la actividad y lo relacionaban con situaciones vividas en otras experiencias de aprendizajes, esto hace relación con lo declarado por las estudiantes en sus respuestas a la encuesta.

Gráfico 3:
Detalles de indicadores de motivación



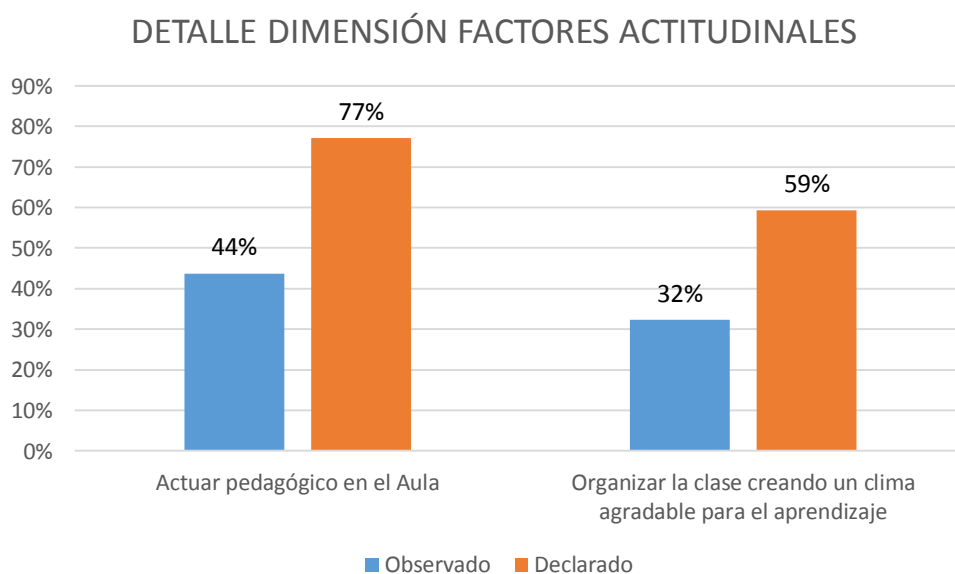
En el Gráfico 4, análisis general de la dimensión factores actitudinales, se puede observar que la diferencia entre lo declarado y lo observado por las investigadoras es de un 33% en el actuar pedagógico en aula y un 27% en la organización de un clima agradable para el aprendizaje.

Al considerar la dimensión factores actitudinales, se puede concluir que la menor diferencia entre lo declarado y lo observado están dadas por la organización de un clima de aula, es decir, tanto las evaluadoras como las estudiantes,

consideran que el clima de aula es adecuado, percibido éste como armónico, de confianza entre pares, adultos y entre niños – adultos.

La mayor diferencia entre lo observado y declarado, se da en el actuar pedagógico en el aula, donde hay respeto del trabajo que hacen niños y niñas, y preocupación hacia los pequeños, sin embargo, como será analizado en el gráfico 5, aún les falta dar más orientación a la atención de búsqueda de diferentes medios para superar las dificultades que se le presentan frente a una determinada tarea, lo que es esencial, según las nuevas políticas públicas para el año 2017.

Gráfico 4:
Dimensión factores actitudinales



En el Gráfico 5, se advierte que las estudiantes tienen una autoevaluación positiva distante de lo observado por las investigadoras, especialmente cuando se trata de ofrecer distintos medios para superar las dificultades que pudieran enfrentar niños y niñas en las experiencias de aprendizaje, indicador totalmente ausente en lo observado en aula, con una diferencia del 56%.

Por otra parte, se evidencia que sólo un 13% de lo observado por las investigadoras en aula, utiliza el humor para favorecer la confianza y el entusiasmo de niño y niñas, a pesar de que las estudiantes declaran utilizarlo un 44%.

Absolutamente contrario, cuando se evalúa la utilización del juego para favorecer la atención y confianza entre niños y niñas, se aprecia una diferencia de un 12%, entre lo declarado y lo observado en aula. Por otra parte, la diferencia en el indicador “utilizan diferentes gestos y variantes en la expresión corporal para entusiasmar y activar el interés por la experiencia de aprendizaje”, es de un 13%.

En cuanto a la variedad de recursos disponibles para las experiencias a fin de respetar el ritmo de aprendizaje de niños y niñas y la propuesta de alternativas de trabajo en equipo, se traduce en una diferencia del 50 y 37% respectivamente, entre lo observado y lo declarado por las estudiantes.

Cuando hablamos de activar conocimientos previos a través de preguntas relacionadas con una nueva experiencia de aprendizaje, las estudiantes declaran realizarlo en un 94%, sin embargo, según lo observado sólo el 75% de la veces se lleva a cabo, lo que se traduce en una diferencia de 19% entre lo declarado y lo observado. Ocurre algo similar en cuanto al 25% de diferencia que se manifiesta en el indicador “monitorear y animar la persistencia en el trabajo”, siendo lo declarado un 81% y lo observado un 56%.

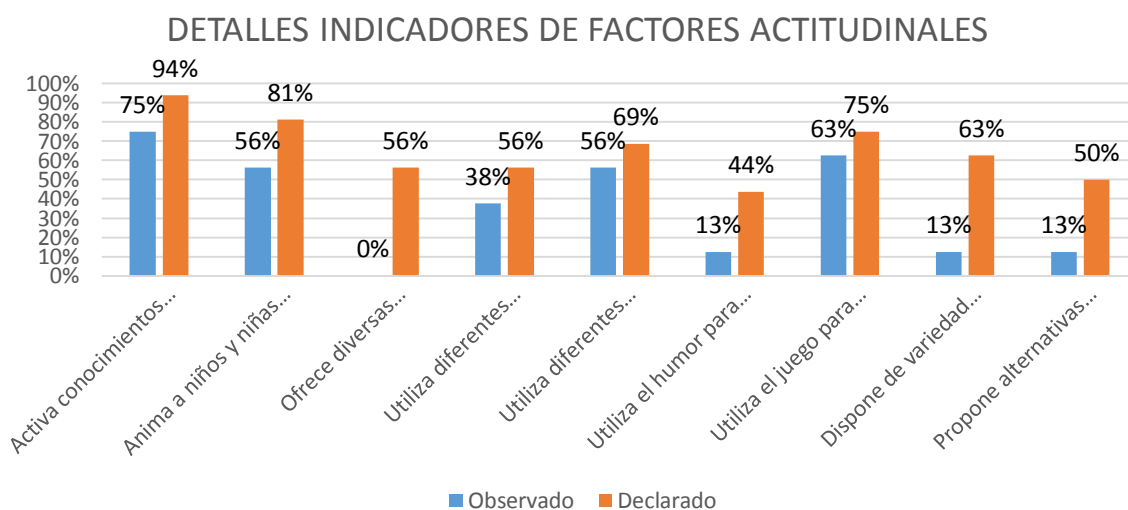
En el análisis que se realiza de acuerdo a los factores actitudinales, se puede deducir que, como se mencionó en el análisis del gráfico 4, que las estudiantes en su percepción difieren de lo observado por las evaluadoras porque, según las últimas no ofrecen, a niños y niñas, medios diferentes para superar dificultades en las experiencias de aprendizaje, falta andamiaje y más preguntas abiertas que tiendan a la reflexión y análisis de acuerdo a sus posibilidades. Otro de los indicadores que tiene mayor diferencia es la utilización de humor como recurso

para favorecer la confianza y el entusiasmo, las evaluadoras pudieron notar que si bien la mayoría de las estudiantes sonreían permanentemente en la jornada de trabajo, el humor no era utilizado como un recurso permanente en las experiencias.

Los indicadores relacionados con el uso de voz por parte de las estudiantes, los gestos, expresión corporal, el juego como recurso para favorecer la atención y confianza y flexibilizar las experiencias o bien dar alternativas de trabajo en grupo presentan diferencias entre lo observado y lo declarado, siendo las estudiantes quienes tienen mejor percepción de su trabajo en la utilización de estos recursos de los cuales las evaluadoras discrepan de acuerdo a lo observado.

Finalmente, los indicadores donde se infiere que hay menor diferencia es en la activación de conocimientos previos, porque las evaluadoras y estudiantes consideran, en general, que hay uso de preguntas relacionadas con la nueva experiencia y además monitorean y animan a los pequeños en la persistencia de los trabajos que están realizando.

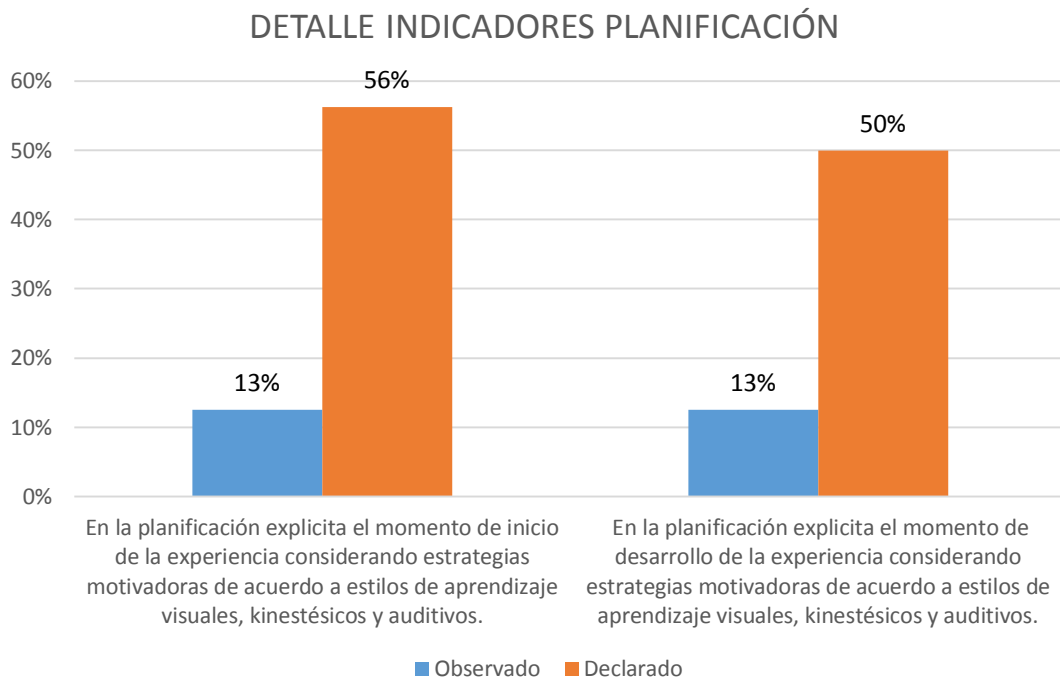
Gráfico 5:
Detalles de indicadores de factores actitudinales



En el Gráfico 6, se observa diferencia entre lo declarado y lo observado en el documento de planificación de los momentos de inicio y de desarrollo al considerar estrategias motivadoras de acuerdo a los distintos estilos de aprendizaje. En el momento de *inicio*, las estudiantes declaran hacerlo un 56% de las veces y según lo observado sólo un 13% se realiza, esto hace una diferencia de 43%. En tanto, en el momento de *desarrollo* declaran explicitar estrategias motivadoras, de acuerdo a distintos estilos de aprendizaje, un 50% de las veces y, al igual que en el indicador anterior, sólo un 13% se observa explicitado en el documento de planificación, esto hace una diferencia de 37%.

En el análisis de este gráfico se concluye en concordancia con los resultados analizados en el Gráfico 1, mencionado anteriormente, que la dimensión donde hay mayor diferencia entre lo observado por las investigadoras y lo declarado por las estudiantes, es la planificación, esto debido a que las estudiantes perciben que en sus planificaciones están explícitos más elementos de lo que realmente observan las evaluadoras, es decir que, planifican los momentos de inicio y desarrollo considerando estrategias motivadoras de acuerdo a los distintos estilos de aprendizajes, y en el desarrollo, sin embargo las evaluadoras pudieron observar en las distintas experiencias que los materiales son los mismos para todos, las instrucciones son generales y no hay un acercamiento a niños que necesitan que les den las instrucciones personalmente y las actividades están planificadas en su mayoría utilizando uno o a lo más dos estilos de aprendizaje que eran los estilos visuales y auditivos.

Gráfico 6:
Detalles de indicadores de planificación



El Gráfico 7 presenta el detalle de la dimensión de implementación. Se observa que hay una diferencia del 25% en los indicadores “aplica principios DUA” y “promueve el trabajo activo y participativo”. En ambas subdimensiones, las estudiantes declaran aplicar dichos indicadores el 75% de las veces, sin embargo, según lo observado, se presenta en un 50%, siendo la diferencia de un 25% entre lo declarado y lo observado.

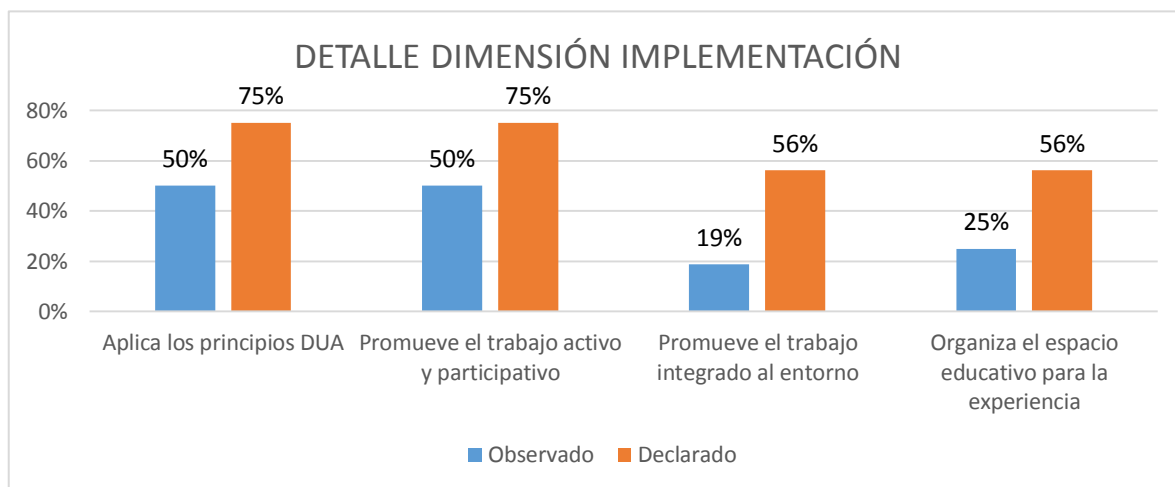
Las estudiantes declaran promover el trabajo integrado al entorno un 56% de las veces, sin embargo, lo observado es que sólo lo realizan el 19%; lo que implica que es la subdimensión más alta en cuando a la diferencia entre lo observado y lo declarado, con un 37%

Finalmente, cuando deben organizar el espacio educativo para la experiencia, las estudiantes declaran aplicarlo el 56% de las veces en las

situaciones de aprendizaje, pero según lo observado, esto ocurre el 25%, lo que implica una diferencia del 31%.

La dimensión Implementación, analizada en el gráfico, permite inferir que la mayor diferencia entre lo declarado y lo observado está dada en la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) donde las estudiantes declaran utilizar diferentes recursos para presentar las experiencias, dejan que niños y niñas expresen lo aprendido de diferentes maneras y también disponen de diferentes recursos didácticos pertinentes a lo que van a realizar. Las evaluadoras difieren de la autopercepción de las estudiantes porque si bien observan que en algunas ocasiones utilizan diferentes recursos para presentar la experiencia, se da en pocas oportunidades, por otra parte, la mayoría de la veces, se observó que el total de los cursos expresan lo aprendido sólo con el material que las estudiantes les entregan y todos de la misma manera, es decir, no hay posibilidad de que demuestren lo aprendido de diferentes maneras.

Gráfico 7:
Dimensión Implementación



El Gráfico 8, donde se especifican los indicadores de la dimensión implementación, las estudiantes declaran promover el trabajo activo y participativo

de niños y niñas un 69% de las veces, indicador que fue observado, en un 50% en su trabajo en aula. Esto representa un 19% de diferencia entre lo declarado y lo observado.

En cuanto al indicador que expone si las estudiantes utilizan el entorno que rodea a niños y niñas como alternativa del trabajo en aula, se observa un 37% de diferencia entre lo declarado y lo observado, porque ellas declaran hacerlo el 56% de las veces, sin embargo según lo observado, sólo lo llevan a la práctica el 19%.

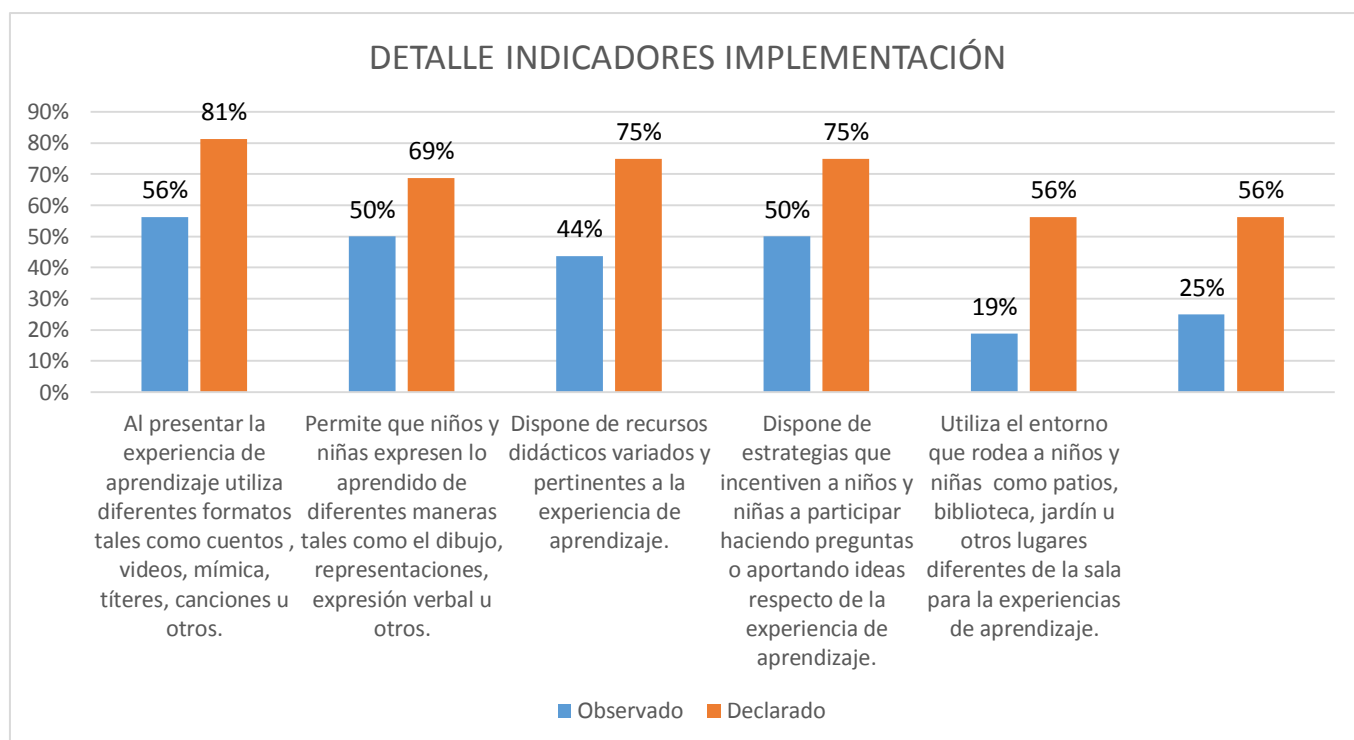
Las estudiantes declaran disponer de variados recursos didácticos para las experiencias de aprendizaje en un 75% de las veces y, según lo observado, sólo se da un 44%, lo que se traduce en una diferencia del 31% entre lo declarado y lo observado. Por otra parte, algo similar ocurre con el indicador referido a la organización del espacio educativo para el aprendizaje, porque la diferencia es también del 31% entre lo declarado y lo observado, sin embargo, la diferencia se presenta en la autoevaluación de las estudiantes cuando expresan hacerlo un 56% en sus implementaciones, realidad que no se observa más que el 25% de las veces.

En el indicador que menciona la utilización de diferentes formatos para presentar una experiencia de aprendizaje, existe una diferencia del 25% entre lo declarado y lo observado, correspondiendo un 81% a las respuestas de autopercepción de las estudiantes y un 56% a lo observado en las distintas instancias.

Finalmente, se observa en el gráfico que las estudiantes declaran promover el trabajo activo participativo haciendo preguntas, opiniones y comentarios el 56% de las veces, pero la observación demostró que sólo el 25% lo llevaban a cabo, esto revela una diferencia del 25% entre lo declarado y lo observado.

El análisis que se hace a Los indicadores de la dimensión implementación, refleja que las diferencias entre lo observado y lo declarado es más o menos estable, siendo los indicadores donde promueven el trabajo activo, participativo de niños/as y el uso del entorno que los rodea como alternativa del trabajo en aula, los que tienen menos desigualdad, esto porque usan el patio y otras salas para hacer las actividades, además muchas veces promueven que niños/as se expresen a través de la plástica, la corporalidad y movimiento, entre otras.

Gráfico 8:
Detalle de indicadores de implementación



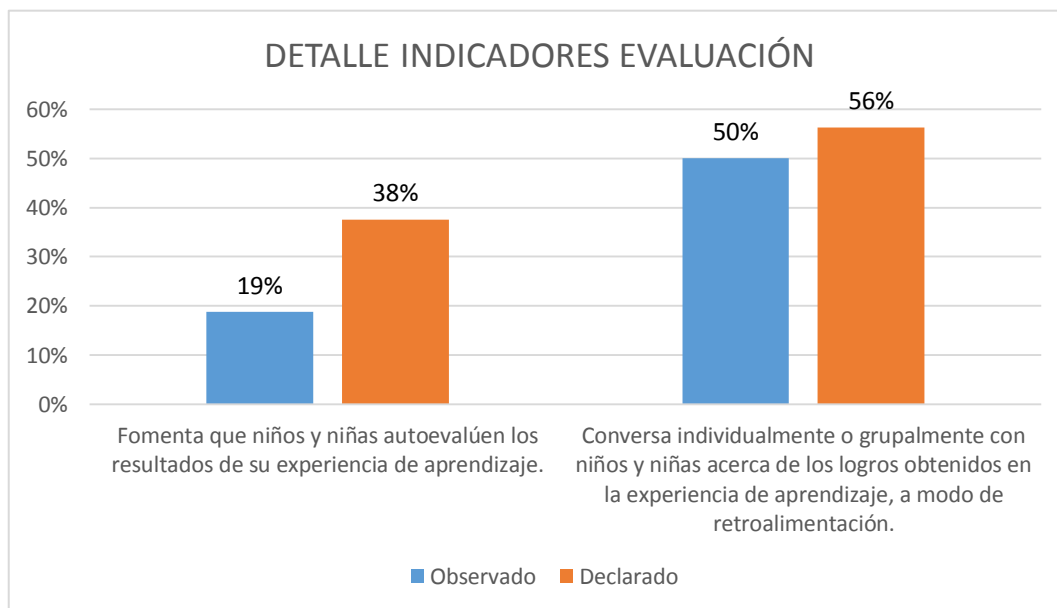
En el Gráfico 9, se puede ver que la mayor coherencia se presenta en el indicador que hace referencia a la retroalimentación, promovida y efectuada por las estudiantes hacia niños y niñas, porque existe sólo un 6% de diferencia entre lo declarado y lo observado. En un 56% de las veces, las estudiantes declaran hacer retroalimentación y según lo observado lo hacen un 50%.

El indicador referido a promover la autoevaluación de niños y niñas frente a sus resultados en torno a la experiencia de aprendizaje, muestra una diferencia entre lo declarado y lo observado de un 19%, porque las estudiantes declaran que promueven la autoevaluación el 38% de las veces, lo que es coherente con lo observado en la sala de clases en un 19%.

Finalmente, en el segundo indicador, se puede observar mayor coherencia entre lo declarado y lo observado con un 56 y 50% respectivamente.

La evaluación es la dimensión que, según como se analizó en el gráfico 1, presenta menor diferencia entre lo observado y lo declarado, donde tanto estudiantes como evaluadoras coinciden en que se fomenta que niños y niñas autoevalúen la experiencia de aprendizaje vivida a través de preguntas metacognitivas, de recuerdo y preguntas abiertas que promueven a la reflexión de lo vivido, además se potencia la conversación individual o grupal con niños/as acerca de los logros obtenidos a modo de retroalimentación de la experiencia realizada, esto se ve reflejado cuando las estudiantes se acercan a niños/as mientras trabajan y conversan sobre lo que hacen y porque lo hacen, además están las instancias de grupo grande en el cierre donde también se hacen preguntas de lo aprendido y vivido durante la actividad.

Gráfico 9:
Detalle de indicadores de evaluación



5.2. Segunda etapa de observación

Análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de instrumento de observación después de la aplicación del taller de mejora.

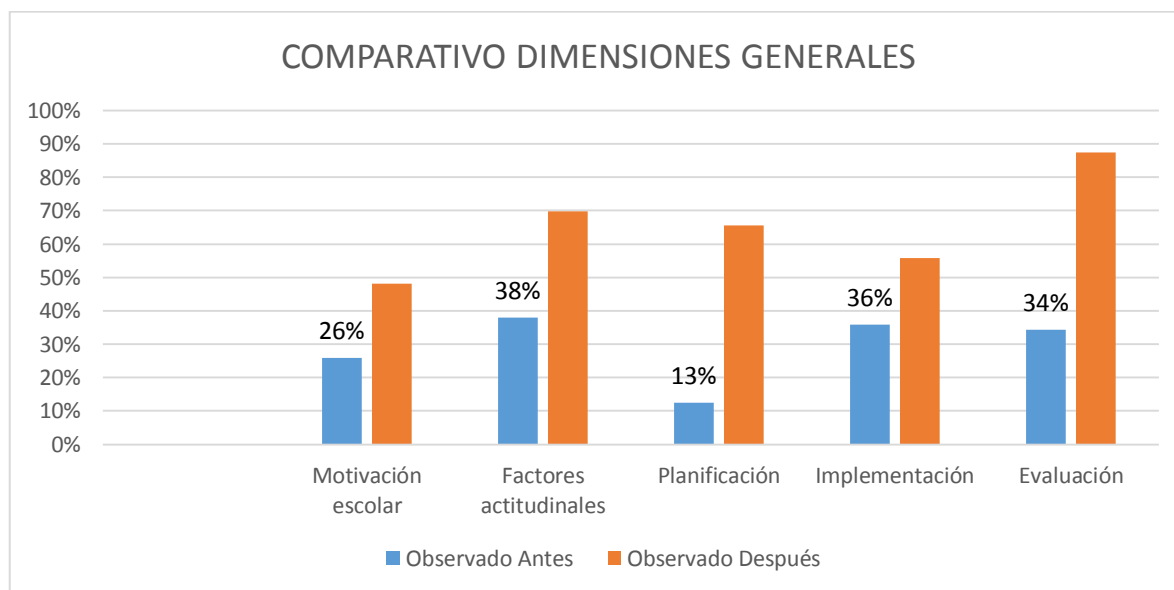
A continuación se presentan los gráficos en los que se muestran los resultados comparativos de las observaciones realizadas antes y después de la aplicación del taller de mejora, dónde a partir de los cuales los que se analizan desde una perspectiva mixta, cualitativa y cuantitativamente.

En el Gráfico 10, al observar el cuadro de las dimensiones consideradas en la investigación, se puede concluir que el mayor impacto del taller realizado a las estudiantes está en las dimensiones de planificación y evaluación con un 53 y 54% de diferencia entre lo observado antes y lo observado después del taller de intervención que realizaron las investigadoras. Esto es observable en el inicio y desarrollo de las actividades, ya que conectan la experiencia con los conocimientos

previos de niños/as logrando, a su vez, mayor persistencia durante el trabajo. Además, se observa que favorecen el uso de de diferentes formas de participar en la actividad. En cuanto a la evaluación, se observó que las estudiantes incorporaron intencionadamente diferentes formas para evaluar a niños y niñas en los cierres de las experiencias de aprendizaje, es así como se observó un énfasis en el uso de la autoevaluación en niños y niñas a través de preguntas abiertas dirigidas a la reflexión acerca de cómo se habían sentido realizando la experiencia y dando oportunidades de expresar la autopercepción en el desempeño del trabajo.

Donde se aprecia menor impacto es en la dimensión de implementación, donde la diferencia entre lo observado antes y después es de un 18%, lo que podría estar relacionado, según las investigadoras, con los tamaños de las salas de clase que son reducidos, esto dificulta las variaciones en la organización del espacio.

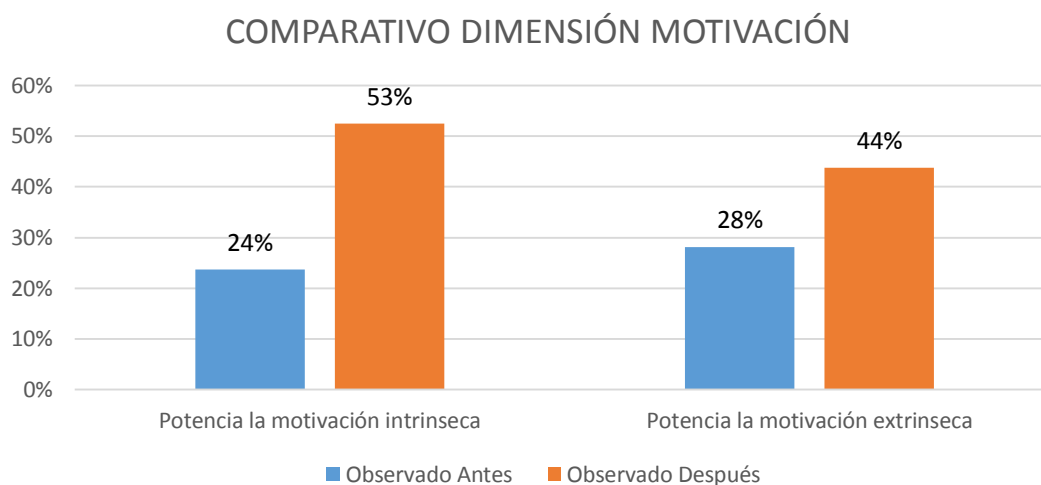
Gráfico 10:
Comparación de dimensiones generales



En el Gráfico 11 de análisis general de la dimensión motivación, se puede observar que las diferencias tanto en la motivación intrínseca como extrínseca son de un 29% y un 16% respectivamente, esto considerando lo observado por las investigadoras antes y después.

En esta dimensión, a nivel general, se puede extraer que hay mayor diferencia entre lo que las evaluadoras observan antes y después del taller de intervención en la motivación intrínseca, es decir, la que depende de factores internos de niños y niñas. En cambio, la motivación extrínseca presenta menor diferencia, lo que implica que las estudiantes logran a partir de los recursos utilizados que niños/as se sientan atraídos para participar en las experiencias de aprendizaje.

Gráfico 11:
Dimensión Motivación



En el Gráfico 12, donde se detallan los indicadores de motivación, se concluye que el indicador que muestra la máxima diferencia entre lo observado antes y lo observado después por las investigadoras, es cuando deben detallar los objetivos resaltando el propósito y la importancia del aprendizaje esperado,

relacionándolo con situaciones de la vida u otros aspectos del conocimiento, con un 50%.

Por otra parte, la mínima diferencia entre lo observado antes y después es cuando deben promover la autonomía permitiendo elegir el lugar de trabajo, con un 6%. Se observa que cuando promueven la autonomía para elegir materiales y potenciar la valoración social de niños/as frente a los pares, hay un 25% de diferencia entre lo observado antes y después. Así mismo, hay un 38% de diferencia en el indicador que menciona que las estudiantes activan el interés por las experiencias de aprendizaje a través de incentivos varios.

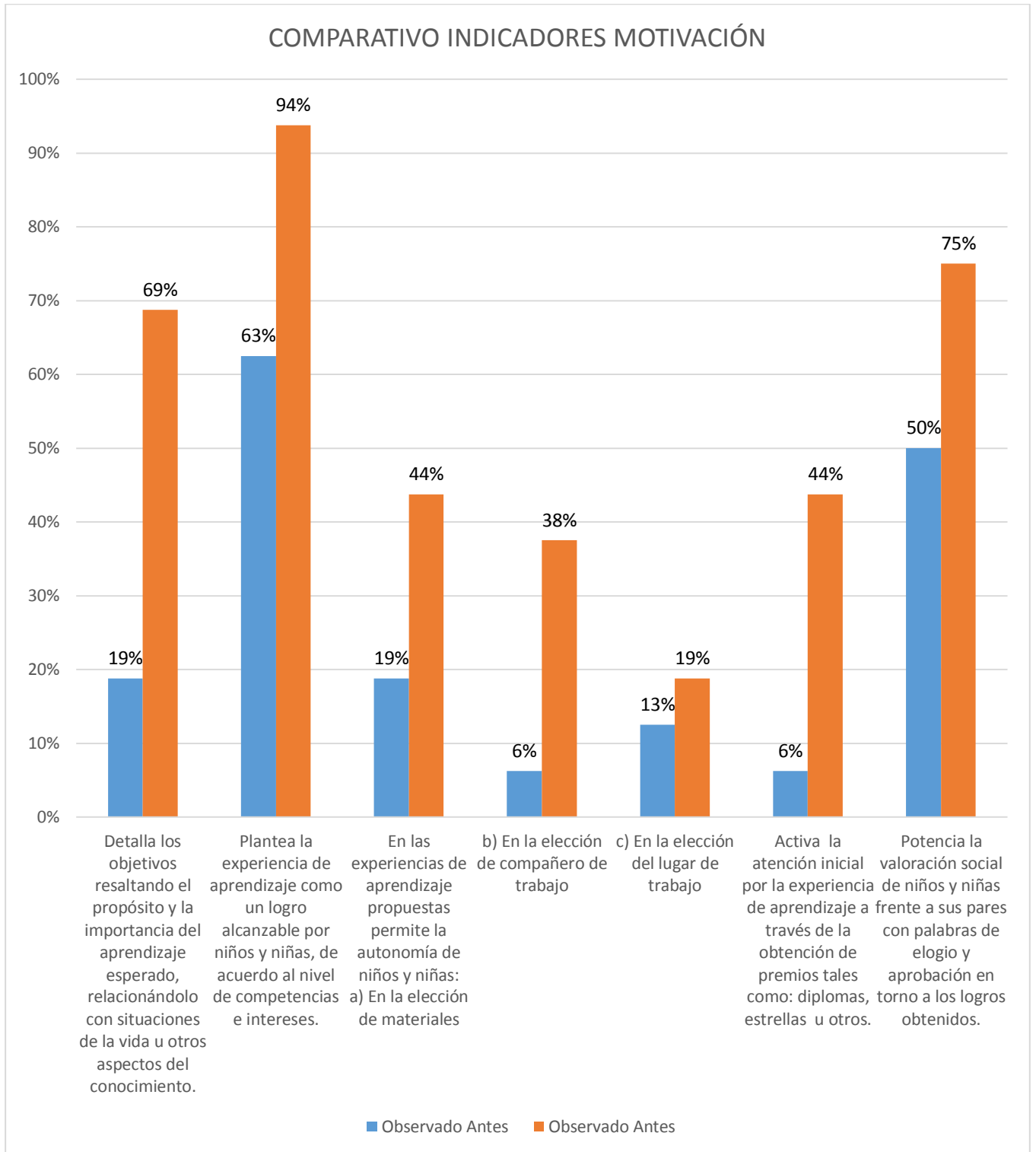
Con un 31 y 32% de diferencia entre lo observado antes y lo observado después se encuentran los indicadores donde plantean la experiencia de aprendizaje como un desafío adecuado al nivel de competencia y donde promueven la autonomía de niños/as al escoger compañeros de trabajo.

En el análisis de la dimensión motivación, se puede inferir que la mayor diferencia se presenta en el indicador que hace relación con presentar a niños /as los objetivos de las experiencias resaltando la significancia para ellos, esto es observable porque mencionan escasamente el aprendizaje que se espera que logren los niño/as al finalizar la actividad. Al mismo tiempo, el otro indicador donde se observó mayor diferencia entre lo observado antes y lo observado después, es la activación del interés por la experiencia de aprendizaje incentivando con premios. Esto porque en realidad se observó que incentivaban más con palabras de aliento, con conversaciones donde se apreciaba un interés real de parte de las estudiantes para que niños/as les contarán lo que hacían, porqué y para qué lo hacían.

El indicador donde hubo menos diferencia entre lo observado antes y después por parte de las investigadoras es cuando debían promover la autonomía de niños y niñas para escoger el lugar de trabajo, esto sea dentro de la sala (que

fue la menor cantidad de veces) y en el patio donde se observaron más aplicaciones de experiencias de aprendizajes. Lo que las investigadoras no pueden concluir es si el taller de intervención influyó positivamente en este aspecto o no, porque también puede estar dado por el tiempo, que mejoró considerablemente entre la primera y la segunda observación.

Gráfico 12:
Detalles de indicadores de motivación

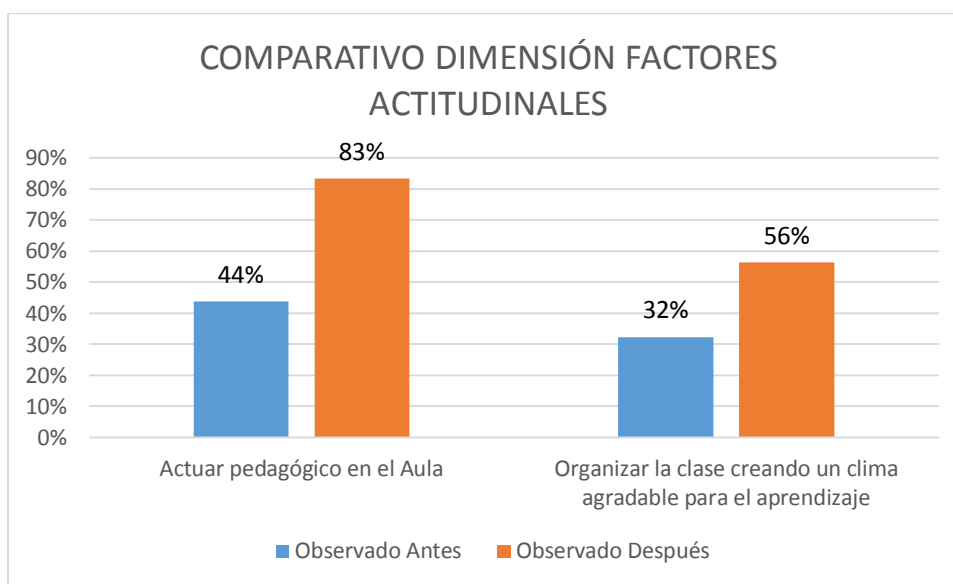


En el Gráfico 13, sobre el análisis general de la dimensión factores actitudinales, se puede observar que la diferencia entre lo observado por las investigadoras antes y después es de un 3% en el actuar pedagógico en aula y un 24% en la organización de un clima agradable para el aprendizaje.

Al considerar la dimensión factores actitudinales, se puede concluir que la menor diferencia entre lo declarado y lo observado está dada por la organización de un clima agradable para el aprendizaje dentro del aula, es decir, hay diferencia mínima entre las dos observaciones realizadas, donde se percibe que es armónico, de confianza entre pares, adultos y entre niños adultos.

La mayor diferencia entre las dos observaciones realizadas por las investigadoras, se da en el actuar pedagógico en el aula, donde hay respeto por el trabajo que hacen niños y niñas, sin embargo, aún les falta dar más orientación a la atención de búsqueda de diferentes medios para superar las dificultades que se le presentan frente a una determinada tarea, por otro lado, se aprecia que utilizan bastante el juego para favorecer la atención y confianza entre niños/as.

Gráfico 13:
Dimensión factores actitudinales



En el Gráfico 14, se puede concluir al observarlo que después de la intervención del taller, el indicador donde mayor impacto hubo en el actuar de las estudiantes dentro de aula y en su relación con niños y niñas, fue en orientar a los pequeños hacia la búsqueda de otros medios para superar las dificultades que pudieran tener en las experiencias de aprendizaje. Este indicador no se encontraba presente antes de la intervención hecha por las estudiantes, y en la observación hecha por las investigadoras después del taller, aumentó un 63%. Esto indica la importancia que le dieron las estudiantes a este factor, antes no tenían conciencia de este ámbito tan importante en la educación de niños y niñas. Esto fue observado más bien en la ayuda que le presentaban a sus alumnos a través de preguntas mediadoras, de acercarse y dar otras alternativas de materiales para que pudieran lograr hacer, por ejemplo, patrones.

Otro indicador donde se vio reflejado el impacto del taller fue en la utilización de diferentes tonos de voz, acorde a las situaciones, para generar un clima afectivo y entusiasta frente a las experiencias, porque la diferencia entre lo observado antes y después del taller es de un 50%. Lo anterior se vio reflejado en situaciones como contar un cuento con inflexión de voz, hablar suave frente a situaciones de conflicto entre niños y cuando hay mucho ruido en la sala.

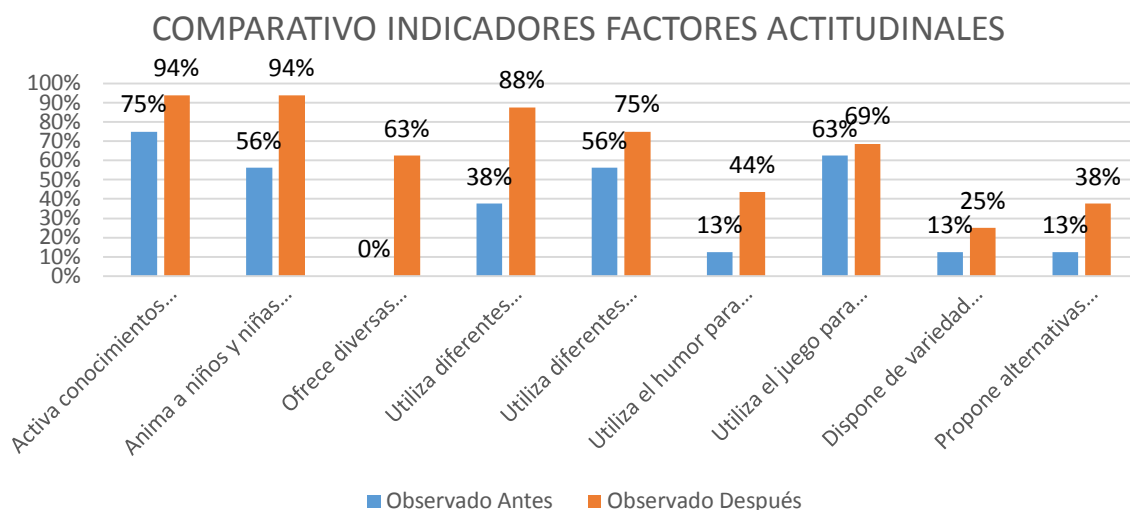
Por otro lado, el indicador donde hubo menos impacto fue en la utilización de juegos, donde se observa un 6% de diferencia entre lo observado antes y después de la intervención, estos son para favorecer la atención y confianza de niños/as. Según las investigadoras puede estar relacionado con que antes de hacer el taller las estudiantes ya los utilizaban en sus interacciones con los niños/as.

Otros dos indicadores donde no se aprecia tanto impacto del taller realizado fue en la activación de conocimientos previos a través de preguntas relacionadas con la nueva tarea, donde la diferencia entre lo observado antes y después del taller es de un 19%. Lo mismo ocurre con el indicador de la utilización de diferentes gestos y variantes en la expresión corporal para entusiasmar y activar el interés de

niños/as por las experiencias de aprendizaje, lo que se vio reflejado en situaciones como contar un cuento con poca inflexión de voz y expresión corporal.

Gráfico 14:

Detalles de indicadores de factores actitudinales

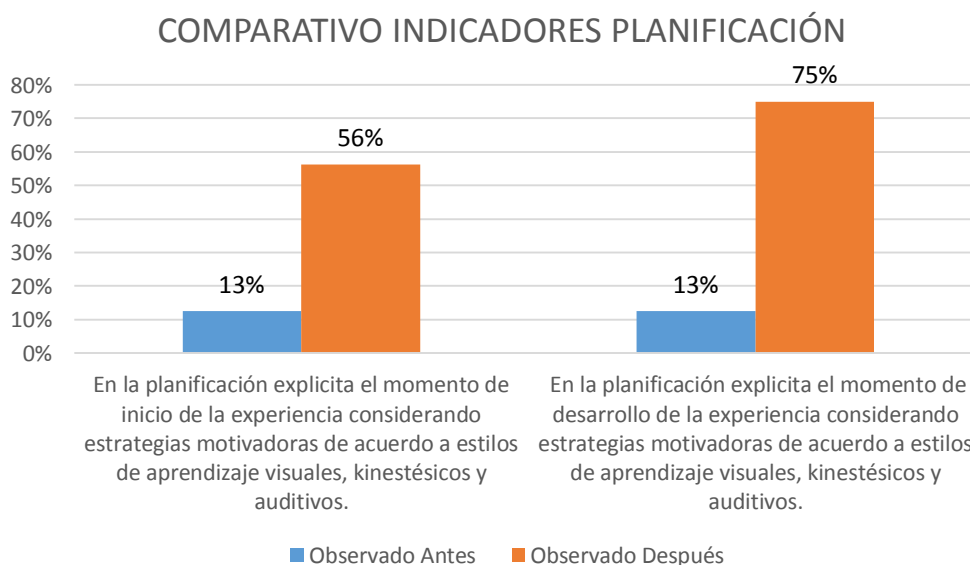


En el Gráfico 15, se observa diferencia entre las dos observaciones realizadas por las investigadoras en los momentos de inicio y de desarrollo, al considerar estrategias motivadoras de acuerdo a los distintos estilos de aprendizaje. En el momento de inicio, se observa que hay un 43% de diferencia entre lo observado antes del taller de intervención y lo observado después, las estudiantes antes, en este momento de la planificación, lo hacían un 13% y después un 56% de las veces. En tanto, en el momento de desarrollo, en la observación realizada antes se explicita estrategias motivadoras de acuerdo a distintos estilos de aprendizaje,

un 13% de las veces, sin embargo, en la segunda observación se evidenció un 75%, esto hace una diferencia de 62%.

En el análisis de este gráfico, se concluye que hay diferencias entre lo observado por las investigadoras tanto la primera vez que visitaron a las estudiantes como la segunda. Se puede extraer al observar los gráficos que hubo mejores resultados en este indicador, esto según las investigadoras se podría relacionar con las prácticas concretas efectuadas en el taller realizadas a través de diferentes formatos entregados el taller de implementación. Es decir, se ven reflejados los resultados en el trabajo concreto que realizan las estudiantes con niños y niñas en las distintas experiencias de aprendizaje.

Gráfico 15:
Detalles de indicadores de planificación



El Gráfico 16 presenta el detalle de la dimensión de implementación. Se observa que la menor diferencia que presentan las estudiantes en las observaciones hechas antes y después del taller de intervención está en promover el trabajo integrado al entorno porque sólo hay un 6% de ajuste. Por otra parte, el

indicador que presenta más diferencia es el que hace referencia a la organización del espacio educativo para la experiencia con un 31%.

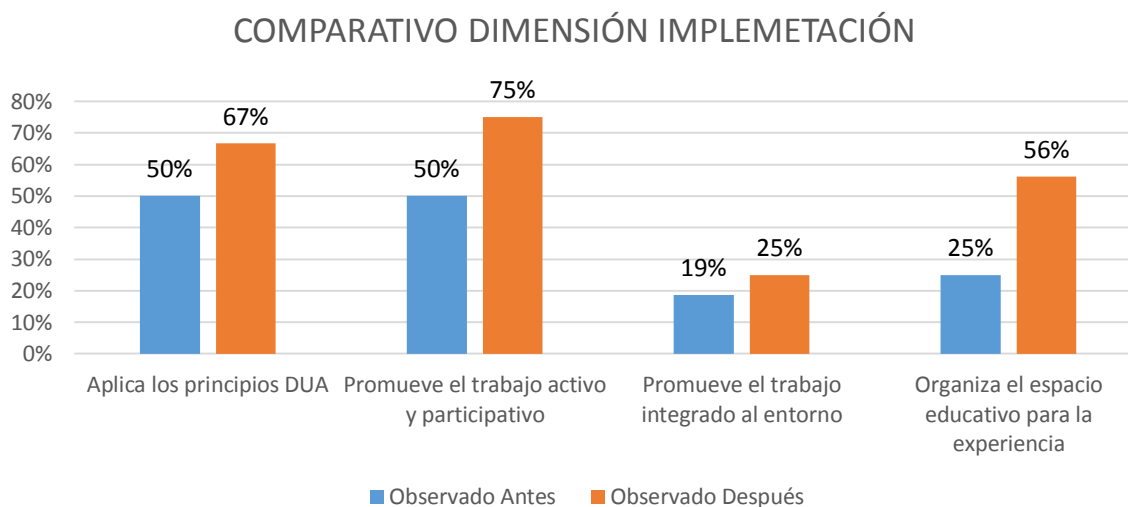
Los indicadores donde se evidencia que las estudiantes aplican los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y donde promueven el trabajo activo-participativo tienen una diferencia del 17 y 25% respectivamente, esto es entre lo observado antes y lo observado después de la intervención hecha por las estudiantes en un taller de intervención.

La dimensión Implementación, analizada en el gráfico, permite inferir que la implementación del taller hecho a las estudiantes tuvo mayor impacto en como organizan actualmente el espacio educativo para las experiencias, ya que despejaron los espacio para que niños y niñas se desplacen más fácilmente y puedan hacer experiencias sentados en el suelo. Esto se ve reflejado en que en un jardín las mesas y sillas fueron ordenadas alrededor de la sala, y en otro, distribuyeron estos mismos materiales para que quedara más espacio para experiencias diversas. Sin embargo, dentro de este mismo aspecto no hubo mayores cambios en que puedan organizar la sala en rincones, esto según las investigadoras y por conversaciones con las estudiantes, las educadoras de sala o bien directoras, no están dispuestas a estos cambios; piensan que los niños y niñas se van a desordenar y no podrían trabajar y terminar los libros que deben completar durante el año.

En el indicador que hubo menos impacto después de la aplicación del taller, es donde promueven el trabajo integrado al entorno, porque casi no hay posibilidades de utilizar más que las salas de clases para hacer las experiencias.

Gráfico 16:

Dimensión Implementación



El Gráfico 17 presenta el detalle de los indicadores de la dimensión implementación, donde se evidencia las diferencias que se mostraron en el actuar de las estudiantes después del taller de intervención que se realizó por parte de las investigadoras. La mayor diferencia entre lo observado antes y después se da en los indicadores donde aplican los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con un 32%, y en la organización del espacio educativo con un 31%.

Los dos indicadores que tuvieron una diferencia del 25% entre lo observado antes y lo observado después de la implementación del taller es cuando las estudiantes promueven el trabajo activo participativo y la variación del espacio educativo.

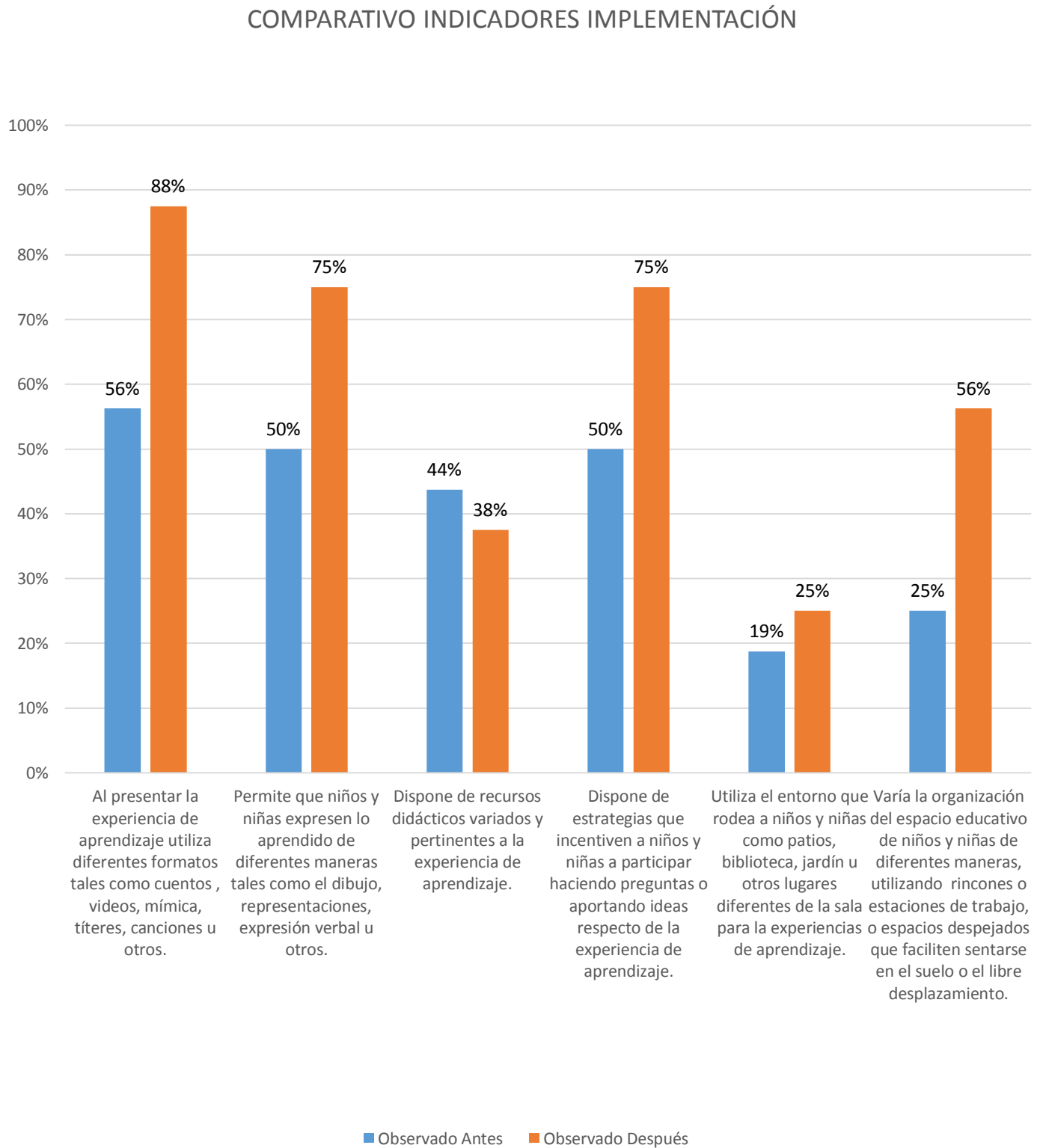
Finalmente los indicadores que obtuvieron una menor diferencia entre lo observado antes y después son los que hacen referencia a promover el trabajo integrado al entorno y el uso de rincones dentro del espacio educativo.

En esta dimensión, de implementación, se puede ver logros especialmente relacionados con la aplicación de los principios de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la organización del espacio educativo. En las segundas observaciones hechas por las investigadoras se pudieron dar cuenta que mejoraron las implementaciones de las experiencias de aprendizaje cuando aplicaban intencionadamente los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, teniendo más claro el “qué”, el “cómo” y el “para qué” hacían lo que hacían con niños y niñas. Por otra parte, se pudo apreciar en las segundas ruedas de observación que las estudiantes conscientemente utilizaban espacios donde niños/as podían sentarse en el suelo y se podían desplazar más holgadamente, porque los espacios se despejaron.

En los indicadores donde menos fue observado el impacto del taller son los que hacen referencia al uso de los entornos que rodean a los niños/as para aplicar experiencias de aprendizaje. Esto puede deberse también a que los lugares físicos donde están ubicados los jardines no tienen mucho patio, salsa multiuso, ni biblioteca, lo que imposibilita pensar en hacer experiencias que no sean en aulas, además que en más de alguna ocasión en las cuales se observó a las estudiantes el clima impidió aprovechar el patio.

Gráfico 17:

Detalle de indicadores de implementación



En el Gráfico 18, se puede observar que en el indicador que habla de fomentar que niños/as autoevalúen los resultados de la experiencia de aprendizaje, hay una diferencia del 62% entre lo observado por las investigadoras antes y después de la intervención a las estudiantes. La primera vez que fueron observadas, sólo un 19% fue capaz de fomentar la autoevaluación, sin embargo, un 81% la fomentaba en la observación hecha después de la intervención.

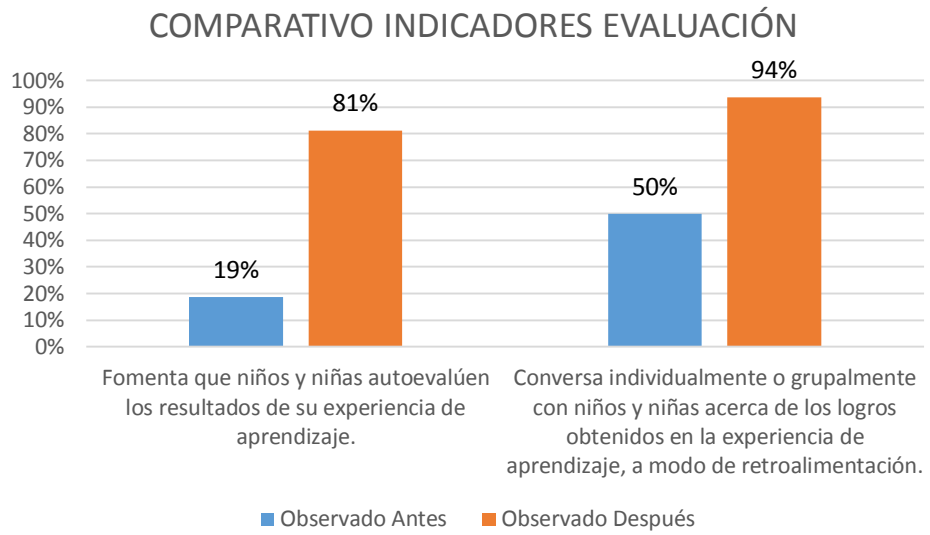
El indicador referido a conversar individualmente con niños y niñas acerca de los logros obtenidos en la experiencia de aprendizaje a modo de retroalimentación, se observa que antes del taller de intervención las estudiantes lo lograban sólo el 50% de las veces y después del taller lo hacían el 94% de las veces.

Finalmente, en el segundo indicador, se puede observar menor coherencia entre lo observado antes y después de la intervención con un 44%.

La evaluación es una dimensión donde se puede observar que las estudiantes lograron internalizar la importancia de ésta en sus planificaciones y en su aplicación en la sala de clases, especialmente en la forma en que lo deben hacer. Lo anterior pensando en el tipo de preguntas y como hacerlas, el uso de distintos métodos y que, en ocasiones, niños/as deben ser evaluados en distintas condiciones y formatos; esto es de suma importancia porque no se puede dejar de lado la diversidad dentro del aula. Finalmente, se debe dar importancia al proceso y no al resultado.

Gráfico 18:

Detalle de indicadores evaluación



CAPÍTULO 6: CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES

6.1. Conclusiones

Identificar las estrategias motivacionales que utilizan las estudiantes para motivar a niños y niñas en el desarrollo curricular.

Durante las observaciones iniciales, se identifica que las estrategias motivacionales utilizadas por las estudiantes son poco variadas, indagando conocimientos previos a través de preguntas habitualmente cerradas, que no inducen a la reflexión. Se observa, igualmente, que las estudiantes no detallan los objetivos al inicio de cada experiencia y que recurren, a menudo para llamar la atención inicial de niños y niñas y lograr un clima de silencio, al “Shhhh”, explicando que van a hablar y que deben guardar silencio.

Las experiencias realizadas fueron en su mayoría dentro del aula, recurriendo en escasas oportunidades al uso del entorno, especialmente del patio, y se promueve el que cada niño/a se mantenga sentado en su puesto mientras trabaja y se le reparten los estuches y lápices, sin incentivo de autonomía. Las estudiantes se pasean por la sala observando y, en ocasiones, preguntando que hacen, sin embargo, la inflexión de voz y sus expresiones gestuales se evidencian escasamente como manifestaciones de ánimo para incentivar la persistencia en la actividad. Se aprecia una actitud pasiva y de monitoreo. En el momento de cierre de las actividades, las estudiantes hacen preguntas abiertas encaminadas hacia la reflexión metacognitiva, lo que favorece a niños y niñas a desarrollar los procesos de autoevaluación.

En las observaciones realizadas después de la intervención, las estudiantes usan distintas estrategias motivacionales en su actuar en el aula. En el inicio activan conocimientos previos a través de preguntas más abiertas y recurren a inflexiones

de voz de carácter lúdico acompañadas de variaciones en su expresión corporal, acorde a la experiencia a realizar. Incluso se observa un mayor uso del humor cuando conversan con niños y niñas al presentar la actividad.

En la observación realizada después de la intervención, se aprecia que las estudiantes dan más posibilidades de elegir compañeros de trabajo en experiencias de trabajo colaborativo, fomentando la autonomía. En el momento de cierre, se observa que tienden a utilizar más preguntas abiertas conducentes a la reflexión sobre la experiencia implementada formulando preguntas tales como: ¿Qué hiciste primero? ¿Qué hiciste después? y ¿al final? ¿Qué pasos hiciste para lograr tu obra de arte?

Se puede concluir que antes de la intervención realizada por las investigadoras, las estudiantes utilizan una menor variedad y cantidad de estrategias motivacionales en los diferentes momentos de las experiencias de aprendizaje, respecto de las que utilizan una vez que han asistido al plan de intervención.

Identificar los recursos utilizados por las estudiantes para motivar a niños y niñas en la realización de las experiencias de aprendizaje.

Los recursos utilizados por las estudiantes fueron diversos, tanto en la observación inicial como en la observación posterior a la intervención. En general, usan recursos como: instrumentos musicales, videos, títeres, greda, cuentos, canciones, tarjetas con imágenes, entre otros.

Lo que se observó la segunda vez que se visitaron, es que recurren a una introducción breve antes de presentar un video para activar la motivación intrínseca y curiosidad de niños/as, acción que antes no ocurría, sólo los invitaban a observar la televisión. En el uso de la greda, también las estudiantes modificaron su actuar

indagando conocimientos previos a través de preguntas abiertas con cierto sesgo de desafío tales como: ¿Quién sabe de dónde viene la greda? ¿Quién la había visto antes? ¿Recuerdan el trabajo realizado con anterioridad? Por otra parte, se puede rescatar también que a niños/as se le dio la posibilidad de dibujar animales, observados en la narración de un cuento, con distintos tipos de lápices -de colores, scripto, plumones, tizas-.

Según lo observado, las investigadoras concluyen que las estudiantes en una la segunda rueda de observación, motivan el aprendizaje significativo de niños/as a través del uso de diversos materiales en las distintas instancias de la experiencia de aprendizaje.

Por lo anteriormente descrito, se puede inferir que el plan de intervención permitió que las estudiantes enriquecieran la forma de utilizar los recursos materiales. Si bien no tuvo un aporte en términos de favorecer su uso, porque ellas ya utilizaban variedad de los mismos, sí se puede establecer que hubo una contribución en la modalidad del uso, es decir, en la toma de conciencia de los beneficios que significa para niños y niñas su presentación. Dicho de otra forma, responden en gran medida al *cómo* lograr los aprendizajes, en concordancia con el principio 2 del Diseño Universal de Aprendizaje: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que alude a brindar diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar lo aprendido.¹⁴¹

Registrar las secuencias metodológicas empleadas por las estudiantes en la implementación de las experiencias de aprendizaje.

Se observó en la primera rueda de visitas, es decir, antes de la intervención, que en los inicios de las experiencias de aprendizaje, las estudiantes, en general, no realizaban estrategias motivacionales para despertar el interés de niños/as por lo

¹⁴¹ Alba, Sánchez, Sánchez & Zubillaga, 2011

que van a realizar, por ejemplo, al ver un video, una de ellas decía: “niños ahora vamos a ver un video que después nos va a servir para lo que debemos hacer, pongan mucha atención”. Otra estudiante, al motivar en el inicio, lo hace sin inflexión de la voz, dice: “Niños, ¿Qué tengo debajo de la chaqueta?”, una niña dice: “un oso”, la estudiante pregunta: “¿me lo vio?” y lo muestra en general. Les dice “hoy les traje un amigo que no tiene nombre, él está triste porque tiene su ambiente contaminado”. Mientras varios niños hablan la estudiante trata de rescatar conocimientos previos a través de preguntas poco reflexivas.

Luego de la intervención, se observó en las estudiantes que, en los momentos de inicio de la experiencia, utilizaban de manera más recurrente preguntas abiertas conducentes a despertar la curiosidad por lo que se va a aprender, es decir, permitiendo conectar los aprendizajes previos con los aprendizajes esperados de la experiencia a realizar. Por otra parte, se observa que hay mayor intencionalidad de despertar la motivación de niños/as a través de preguntas mediadoras, utilizando canciones, inflexiones de voz, gestos lúdicos y una conversación guiada hacia el tema a trabajar.

Durante las actividades de aprendizaje, las evaluadoras en una primera observación registran que las estudiantes monitorean el trabajo de niños/as cuando se pasean por los pasillos mirando y preguntando a algunos sobre lo que hacen. Sin embargo, cuando se detienen a conversar de lo que hacen, las preguntas son rápidas y no se promueve mayor vínculo afectivo donde motiven a niños/as a persistir en lo que hacen. Por otra parte, se advierte que promueven poco los medios para que sus estudiantes superen las dificultades a las que se enfrentan en una experiencia.

Sin embargo, en la segunda observación realizada por las investigadoras, después del taller, se aprecia que toman conciencia de la importancia del vínculo afectivo, es decir, la conexión entre emoción y aprendizajes, porque las conversaciones que mantienen con los niños en los momentos del desarrollo de la

experiencia apuntan a incrementar más cercanía. Además, esta vez se preocupan de entregar distintas alternativas para que ellos puedan resolver las dificultades que se presentan, por ejemplo, a través de material concreto con tarjetas pares e impares. Una estudiante se acerca a un niño y comienza un diálogo donde lo invita a explorar el material y, por medio de preguntas claves, logró que armara el número 10, lo que no había podido lograr en los 15 minutos anteriores.

En el cierre de las experiencias, las estudiantes, antes de la intervención, fomentaban poco la autoevaluación por parte de niños/as en la experiencia de aprendizaje vivida. Sin embargo, se observa que, a través de preguntas metacognitivas y preguntas abiertas promovían la reflexión de lo vivido, potenciaban la conversación individual o grupal acerca de logros obtenidos.

Se puede concluir una vez analizadas las secuencias metodológicas empleadas por las estudiantes en los distintos momentos de las experiencias de aprendizaje, que el taller tuvo impacto positivo. Esto se aprecia durante la segunda instancia de observación realizada por las evaluadoras en el actuar pedagógico de las estudiantes en las diferentes instancias de una actividad.

Contrastar la autopercepción que tienen las estudiantes respecto de los recursos y estrategias de motivación que utilizan en su práctica profesional y lo observado en la sala de clases, en la implementación de diversas experiencias de aprendizaje.

Se observa que hay una disonancia en las estudiantes entre lo que creen saber y lo que realmente aplican en la práctica. Cabe mencionar que, en el ámbito educativo, siempre hay factores contextuales que podrían incidir a la hora de llevar a la práctica las experiencias de aprendizaje, es así, como una de ellas está en sala con una Educadora Guía que no le permite empoderarse de su rol de educadora y sólo le asigna un papel asistencial. Por otra parte, los establecimientos donde están

haciendo la práctica no tienen los espacios adecuados en términos de cantidad de metros cuadrados por niño, algunas salas son muy pequeñas como para hacer cambios en la forma de trabajo y el patio es tan chico que no hay posibilidad de tener juegos o elementos extras porque eso implica que niños/as tengan menos espacio para jugar.

Otro factor que las investigadoras también consideran que puede influir en el desempeño de las estudiantes, es el contexto nacional en el cual se desenvuelven niños y niñas en la actualidad, donde la competitividad es un factor que no se puede obviar. Los centros de práctica siempre quieren ser mejores y, para ello, han optado por la escolarización, esto implica menos tiempo para jugar y mucho tiempo para hacer trabajos de matemática y lectura, deben aprender a leer antes de entrar a Primer Año de Enseñanza General Básica.

Se concluye después de la intervención realizada que las estudiantes hicieron una reflexión que las llevó a darse cuenta de actitudes y acciones que consideraron acertadas respecto de los conocimientos adquiridos en el taller así como también pudieron identificar aquellas actuaciones modificables.

6.1.1. Objetivo General 1

Cuando las investigadoras se propusieron describir las estrategias que utilizaban estudiantes en práctica profesional, en torno a la motivación extrínseca en la implementación del desarrollo curricular de experiencias desde el Diseño Universal de Aprendizaje, la intención era poder observar para luego describir qué hacían en los distintos momentos de una experiencia. Fue así como se observó a las estudiantes en cuatro instancias distintas, utilizando una lista de cotejo apoyada por registros de observación que permitieron apuntar lo realizado en cada momento de las experiencias de aprendizaje. Los objetivos específicos analizados anteriormente pueden dar cuenta de que el Objetivo General número 1 se cumplió,

lo que queda de manifiesto cuando las evaluadoras tuvieron la oportunidad de observar y registrar las estrategias motivacionales utilizadas en los distintos momentos de una experiencia de aprendizaje, también de las secuencias que se llevan a cabo en el inicio, desarrollo y finalización y, así, escribir pequeñas observaciones en los análisis de los objetivos específicos para comprobar que sí se cumplió, al menos en este aspecto, lo que las evaluadoras querían observar.

Elaborar un taller que facilite a las estudiantes en práctica profesional el conocimiento de diversas estrategias motivacionales desde los principios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA, para ser aplicados en las experiencias de aprendizaje de aula

Una vez realizado el diagnóstico a las estudiantes se elabora un taller con la finalidad de entregarles una experiencia teórico-práctica que les permita evaluar como ha sido su proceso de práctica hasta la fecha y luego conocer nuevas estrategias motivacionales desde el Diseño Universal para el Aprendizaje que les permita ampliar su repertorio de estrategias motivacionales para ser utilizadas en el aula y con los niños y niñas a los que deben atender.

El taller se organizó en cinco sesiones, y las variables estudiadas en esta investigación se operacionalizaron con las estudiantes desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje. Además, se le asignó gran importancia al trabajo colaborativo e incorporó instancias de metacognición y retroalimentación al finalizar cada sesión. Se puede concluir que el diseño y la elaboración del taller brindó la oportunidad de profundizar sobre la riqueza que representa la metodología de taller, ya que como bien expresa su nombre, los participantes construyen y elaboran nuevos conocimientos en acción e interacción y como una tarea conjunta. La elaboración del taller resultó ser una experiencia grata y con proyecciones replicables para ser utilizadas en el ámbito educativo, tanto entre docentes como entre niños y niñas. Esto pues considera las experiencias de los participantes, incentiva la construcción de conocimiento a partir del trabajo colaborativo y se

centra en intereses compartidos por las personas que lo conforman en torno a un tema de relevancia, como es el caso de la utilización de estrategias motivacionales en el quehacer pedagógico.

Implementar un taller práctico participativo para las estudiantes de IPCHILE que proporcione herramientas que enriquezcan sus prácticas pedagógicas, facilitando estrategias motivacionales desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA.

Una vez elaborado el taller que se hará a las estudiantes después de hacer el diagnóstico, se procedió a la implementación que tuvo como finalidad entregar en cada una de sus sesiones información teórica desde el concepto de motivación y todo lo relacionado con el Diseño Universal de Aprendizaje, enfoque que debe ser implementado en centros educacionales a partir del año 2017. Este taller tuvo, en cada una de sus sesiones, una parte práctica donde las estudiantes pudieron expresarse de diversas formas. En el desarrollo de la implementación se generaron contextos de aprendizaje colaborativos, reflexivo y analíticos lo que generó un ambiente dinámico y armónico entre las participantes.

Por lo anteriormente descrito se concluye que la implementación del taller fue una experiencia positiva porque se logró que las estudiantes se involucraran tanto en lo práctico como en lo teórico a través de comentarios y preguntas.

Evaluar el impacto de la intervención realizada a las estudiantes y sus efectos en las prácticas pedagógicas de desarrollo curricular, en función del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-.

Como se puede observar en el Capítulo 5, en el que se comparan y analizan los resultados de la aplicación de instrumento de observación antes y después de la intervención, se puede afirmar que el taller implementado tuvo un impacto positivo.

Esto ya que las estudiantes mostraron, después del taller, modificaciones positivas en el uso de estrategias motivacionales en la mayor parte de las dimensiones de las variables implicadas en la investigación, como son: motivación escolar, factores actitudinales, implementación, planificación y evaluación. Así mismo, en los análisis anteriormente señalados las estudiantes manifiestan un cambio positivo en la calidad y cantidad de estrategias motivacionales para ser utilizadas en sus centros educativos.

Se puede concluir también, el impacto positivo a través de las encuestas de satisfacción donde las estudiantes expresan su agrado por la experiencia vivida durante y a través del taller, ya que se gestaron vínculos de amistad y confianza entre las investigadoras y estudiantes.

De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, podemos afirmar que el taller de intervención se presenta como una estrategia de mediación entre las estudiantes y la presentación de nuevos conocimientos, para lograr cambios en su actuar pedagógico desde la intencionalidad y significancia.

6.1.2. Objetivo general 2

Diseñar y aplicar una propuesta de intervención, que aporte a las estudiantes en práctica profesional del instituto profesional IPCHILE de Nivel Transición en establecimientos de las comunas de Puente Alto y San Miguel, herramientas que favorezcan el desarrollo curricular implementado en aula, desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje- DUA.

De acuerdo a lo expuesto en los objetivos específicos anteriormente señalados y a los datos recogidos durante todo el desarrollo de esta investigación, se puede afirmar que se ha logrado el objetivo general propuesto con satisfacción por parte de las investigadoras. Es importante considerar que los aprendizajes de

calidad son posibles de generar cuando están insertos en un clima emocional de confianza, enriquecido tanto por las personas involucradas como por la significancia y trascendencia del conocimiento que se pretende impartir. Esto con el fin de lograr un cambio que enriquezca el desempeño de los docentes, en este caso de cuatro estudiantes que están ad portas de obtener su título profesional.

Se elaboró el taller, luego se implementó y, finalmente, evaluó su impacto posterior a la segunda observación a las cuatro estudiantes en los jardines infantiles respectivos. Una vez obtenida la información, se compa y analiza los datos y se llega a la conclusión de que efectivamente el plan de intervención realizado a través del taller, fue significativo. Las estudiantes que participaron, mostraron mejoras en el uso de estrategias motivacionales, especialmente enmarcadas en el desarrollo curricular, y se comprobó la intencionalidad de los cambios, ya que éstos se evidenciaron una vez finalizado el taller. Las investigadoras constataron, a través de la segunda observación y el análisis de datos final, que los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje fueron incorporados por las estudiantes a sus estrategias motivacionales una vez que comprendieron, por medio de las prácticas en el taller, los beneficios que provocaban en niñas y niños, especialmente en la atención inicial ante una experiencia de aprendizaje y en la persistencia en ella.

6.2. Proyecciones

A raíz de la presente investigación y de los resultados obtenidos acerca de las estrategias motivacionales utilizadas por las estudiantes en práctica profesional del Instituto IP Chile, en jardines infantiles de la comuna de Puente Alto y San Miguel se pueden realizar las siguientes proyecciones:

1. Realizar un estudio más profundo en los establecimientos de educación inicial a fin de obtener información más significativa del tipo y uso de estrategias motivacionales utilizadas por los docentes y personal técnico en

el desarrollo curricular. De esta manera, se pueda favorecer a la reflexión y análisis acerca de cómo se están aplicando y los cambios que se pueden realizar a través de programas que apunten a proponer un repertorio de estrategias motivacionales para ser utilizadas en el establecimiento para los diferentes cursos y asignaturas, desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje DUA. Se considera muy importante tener en cuenta este tipo de iniciativa en las readecuaciones curriculares que se exigirán a partir de políticas públicas con la entrada en vigencia del artículo 83 a partir de marzo 2017.

2. Abordar el tema de las estrategias motivacionales en el aprendizaje a nivel de políticas públicas a través de cursos de perfeccionamiento para educadores, vinculados con las neurociencias, reflexionando acerca de las implicancias de las estas estrategias usadas en la actualidad en educación inicial, tema relevante y que no se menciona ni detalla en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
3. Abordar la temática en estudio a nivel de centros de educación superior en los que imparten las carreras de pedagogía, especialmente en las universidades y centros de capacitación para técnicos de educación parvularia, con el fin de capacitar a los futuros docentes en la adquisición de herramientas que les permitan crear e innovar en las estrategias de motivación en todas las unidades de aprendizaje. De esta forma, que puedan generar propuestas didácticas inclusivas, dinámicas y significativas en coherencia con el Diseño Universal de Aprendizaje -DUA. La formación de pre-grado debe dotar de herramientas para enfrentar el desafío de educar en distintos contextos y en tiempos de cambio continuo.
4. Extender los lineamientos de esta investigación a todas las carreras de educación básica y media, y ojalá en modalidad de talleres participativos a todos los años de estudio, para que los futuros docentes puedan apropiarse de la motivación como un factor natural e inherente a la profesión. Ampliar

esta propuesta con acciones que se correspondan con las características de las diferentes asignaturas y atendiendo a las particularidades de docentes que imparten dichos módulos.

5. Replicar el taller de intervención aplicado a las estudiantes en práctica en esta investigación, porque se comprobó, a través de las observaciones posteriores al taller y las respuestas obtenidas en la encuesta de satisfacción, que las estudiantes pudieron conectar la comprensión de conceptos y su aplicabilidad en aula facilitando así su preparación como futuras educadoras. Además, por tratarse de un taller activo participativo donde se recurrió al juego y otras estrategias de innovación, se generó un clima cooperativo a partir de la experiencia compartida en las distintas actividades que conformaron la estructura del taller, incrementando la participación efectiva de las mismas estudiantes en práctica profesional, y por ende, se constata que fue una experiencia significativa, además de gozosa para estudiantes e investigadoras.

6.3. Reflexiones finales

En esta investigación se mostró el tipo de estrategias motivacionales utilizadas por alumnas en práctica profesional de la carrera de educación parvularia en el desarrollo curricular. Durante todo el trabajo, y a medida que las investigadoras se apropiaron de la temática en estudio a través de la investigación de diversos autores y diferentes experiencias vinculadas al tema, se fueron abriendo nuevas perspectivas y enfoques acerca de la motivación y su inferencia en el comportamiento humano, especialmente en el campo educativo. Esto, sin duda, enriqueció y amplió la visión acerca de la reflexión sobre la importancia del compromiso diario que debe asumir el docente con el estudiante, como mediador y facilitador del aprendizaje.

Se evidenció, luego de aplicar los instrumentos de investigación detallados en el capítulo 3 de esta investigación, la importancia de reflexionar como docentes, tanto de manera individual como colectiva, sobre las maneras de enseñar. La ruta seguida en este trabajo llevó a las investigadoras a comprender los importantes aportes del enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje DUA, el que facilita y guía las readecuaciones curriculares y el trabajo en aula, y que lleva implícito el factor motivación. Este nuevo enfoque permite tomar conciencia de que es posible transformar los esquemas de enseñanza a través de las interacciones positivas entre educadores y niños y niñas, de la disposición de flexibilidad frente a la diversidad y la organización curricular, para atender las necesidades de las situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula.

Además, el presente trabajo resulta significativo para las investigadoras y coinciden con la opinión de la Sra. Victoria Peralta (2014) en su visión y análisis sobre el tema de cómo se aborda en la actualidad la educación parvularia. La profesional recalca que la educación inicial de calidad resulta fundamental para el futuro desarrollo del niño. Explica que, para llevar a cabo una labor significativa como educadores, no existe una receta hecha, importada o reproducida de países que presentan contextos diferentes, sino que es el desafío de construir propuestas curriculares desde las comunidades de aprendizaje, vinculadas a contextos propios y particulares.

La pregunta que surge a las investigadoras para reflexionar como docentes se refiere a ¿Qué aspiraciones tienen los docentes para niños y niñas de educación inicial para una era de cambios, donde las certezas parecieran ser un constructo por descubrir o asentar por los propia comunidad educativa? ¿Cómo innovar y conquistar el empoderamiento profesional, sobre la base de los nuevos conocimientos que nos brindan las neurociencias, para asumir el desafío de redireccionar el quehacer pedagógico a fin de aproximarse a dichas aspiraciones?

Es cierto que las neurociencias son un aporte para el ámbito educativo, ya que permite conocer las bases neurales y biológicas del aprendizaje, tomar conciencia sobre la importancia de la emoción y de la gran influencia que ejerce el ambiente y clima de aprendizaje, incluyendo los vínculos humanos entre los docentes, con niños y niñas y los pares. Sin embargo, en este estudio y en la práctica, se constata aún la distancia entre lo que se observa en las aulas y la teoría acerca de los nuevos paradigmas educativos, especialmente en lo que se refiere a la atención a la diversidad. Esta realidad se hace disonante, ya que en la mayor parte de los lineamientos curriculares actuales, como son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se recalca la importancia del juego, el movimiento, la expresión creativa en todos los ámbitos.

Sin embargo, al observar el trabajo áulico en jardines infantiles, y especialmente en los cursos de educación inicial que están insertos en las escuelas -kínder y pre kínder-, se observa la aplicación de currículos escolarizados, dando protagonismo a libros, letras, números, lápices y cuadernillos, así como también a la disposición de ambientes y espacios que no facilitan el libre desplazamiento. Entonces nuevamente surge la pregunta: ¿Cómo apoyar a niños y niñas a despertar su motivación cuando muchas veces están sometidos a sistemas escolares a una edad en la cual están en plena necesidad de explorar y descubrir experiencialmente el mundo?

La motivación, factor determinante en el aprendizaje significativo, es innegable que surge desde el lenguaje natural de niños y niñas, lo que marca el punto de partida de todo quehacer pedagógico, y desde donde, según las investigadoras, se debe organizar el trabajo curricular. Los centros de educación superior en los que se imparte la carrera de pedagogía deben hacerse cargo de entregar herramientas a los futuros docentes que les permita crear estrategias motivacionales para aplicar en sus currículos con el fin de lograr aprendizajes efectivos en sus vida laboral, y a la vez, despertar la propia motivación como futuros docentes por su misión educadora, abiertos al perfeccionamiento, la innovación y a

asumir desafíos. Un docente motivado deja huellas y logra muchos estudiantes motivados por aprender.

El lenguaje natural de niños y niñas de nivel inicial es el juego, traen consigo la motivación intrínseca a través de la curiosidad, por lo que su aprendizaje es constructivo, es imaginativo y busca el afecto. Es por esto que el ambiente y el accionar del docente tienen en sus manos la responsabilidad de engrandecer dicho lenguaje, siendo el punto de referencia y guía para la enseñanza de competencias y contenidos que, a su vez, engrandezcan a los estudiantes de manera integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Academia de Villa de Matel [academiavilladematel]. (2011, Marzo 10). *La Mejor Maestra* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OiLfVuIAsbA>
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J.M. & Zubillaga, A. (2013). Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). *EducaDUA*. Recuperado el 5 de octubre de 2016 desde internet http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Alba, C., Sánchez, J. M. & Zubillaga, A. (s.a.). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado el 16 de septiembre de 2016 desde internet http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alonso, C. & Gallego, D. (s.a.). *Los estilos de aprendizaje, una propuesta pedagógica*. Recuperado el 8 de agosto de 2016 desde internet <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20y%20Estrategias.pdf>
- Alonso, J. (s.a.). *Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y bachillerato*. Recuperado el 6 de mayo de 2016 desde internet http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/motiv_expect.pdf
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje, teoría y estrategias*. España: Cast Edebé.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.). *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: MEC

- Alonso, J. et al. (1991) *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Arana, J. M., Meilán, J. J., Gordillo, F. & Carro, J (s.a.). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la Escuela. *R.E.M.E, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII (35-36). Recuperado el 30 de abril de 2016 desde internet <http://reme.uji.es/articulos/numero35/article1/article1.pdf>
- Baggini, E. (2008). Aportes a la Teoría del Aprendizaje. *Formulación de una situación áulica concreta. Año I* (14). Recuperado el 12 de junio de 2016 desde internet http://reflexioncientifica.com.ar/08_GIRC_014.pdf
- Bartels, L. (2008). 10 Brain tips to teach and learn. *Sharpbrains: Tracking health and wellness applications of brain science*. Recuperado el 5 de agosto de 2016 desde internet: <http://sharpbrains.com/blog/2008/07/03/10-brain-training-tips-to-teach-and-learn/>
- Berrios, A., Bustos, C., Díaz, J., Oyaneder, M. & Verdugo, M. (2009). *Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Recuperado el 8 de septiembre de 2016 desde internet <http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201302151540030.ORIENTACIONES.pdf>
- Biblioteca SUD [Biblioteca SUD]. (2010, Septiembre 1). *Ser creativos al enseñar* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UZZZWctKBvM>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas Para La Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperada el 9 de septiembre de 2016 desde internet <http://revistas.um.es/%20rie/article/viewFile/99071/94661>

- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Bustos, M. (2008). Núcleo accumbens y el sistema motivacional a cargo del apego. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 46 (3), 207-215. Recuperado el 2 de Septiembre de 2016 desde internet
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272008000300006
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción, Revista Digital*, (143), 1-14. Recuperado el 20 de septiembre, 2016 desde internet
http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Candelo, C, Ortiz, G, & B, Unger (2003). *Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Colombia. Recuperado el 12 de noviembre 2016
<http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/Hacer-Talleres.pdf>
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Autor.
- Carlson, A. (2000). Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile. *Revista de la CEPAL* 72. Recuperado 25 de agosto de 2016 desde internet
http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/carlson_p_900_cepal.pdf
- Cazau, P. (s.a.). *Estilos de Aprendizaje: Generalidades*. Recuperado el 10 de agosto de 2016 desde internet
<https://innovaeduc.files.wordpress.com/2008/04/estilosdeaprendizajegeneralidades1.pdf>
- Cerezo, M. T. & Casanova, P. F. (2004) Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112. Recuperado el 4

de agosto de 2016 desde internet

<http://www.redalyc.org/pdf/805/80525022005.pdf>

Chiuyare, E. [PUCP]. (2013, Agosto 26). *PUCP - Cómo se planifican las clases*

[Archivo de video]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=cdpqAtjcm1s>

Conafe (s.a.). Evaluación. En Consejo Nacional de Fomento (ed.), *Educación Inicial del Conafe*. Veracruz. Recuperado el 3 de septiembre de 2016 desde internet

<http://educacion-inicial.tripod.com/evaluacin.html>

Csikszentmihalyi (1990). *Bringing the Science of happiness to life*. Recuperado el 4

de agosto de 2016 desde internet: <http://www.pursuit-of-happiness.org/history>

Donoso, S. (2016, 15 de abril). Chile es el país de peor desempeño en Educación

en la Oede. *Diario La Tercera*. Recuperado el 5 de septiembre de 2016

desde internet [http://www.latercera.com/noticia/chile-es-el-pais-de-peor-](http://www.latercera.com/noticia/chile-es-el-pais-de-peor-desempeno-en-educacion-en-la-ocde/)

[desempeno-en-educacion-en-la-ocde/](http://www.latercera.com/noticia/chile-es-el-pais-de-peor-desempeno-en-educacion-en-la-ocde/)

Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual.

Estudios Pedagógicos (Valdivia), (29). Recuperado el 26 de junio de 2016

desde internet [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007)

[07052003000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007)

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo.

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en

Educación, 1 (2), 1-15. Recuperado 26 de septiembre de 2016 desde internet

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693?scow=full>

Educacionudd [educacionudd]. (2012, Septiembre 30). *Diseño Universal del*

Aprendizaje: Principios y prácticas [Archivo de video]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=kOJLjuK3nWM>

Elvira, M.A. (2011). Motivación y Neurociencia: Algunas implicaciones educativas.

Acción pedagógica, (20), 104-109.

Eumed.net (s.a.). *Diseño de la investigación: tipos de investigación*. Recuperado el 4 de octubre de 2016 desde internet http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/disen%C3%B3_de_la_investigacion.html

Flores, D., Moore, B., Moraga, C. & Pradenas, L. (2008). *Intencionalidad en la Utilización del Espacio Físico-Educativo al Momento de Contextualizar el Curriculum en el Nivel de Transición II en Estudios de Caso*. Recuperado el 2 de octubre de 2016 desde internet http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/313/1/Pradenas_Sandoval_Lutgarda.pdf

Galanti, A. (2016). Cómo generar ambientes positivos y motivantes en el aula. *Reflexión Académica de Diseño y Comunicación*, 29 (XXIX), 96-99. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 desde internet http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/597_libro.pdf

García, E. (2009). *Ficha 11: Estilos de aprendizaje, dos modelos teóricos*. Recuperado el 13 de octubre de 2016 desde internet <http://files.diana-alamo9.webnode.es/200000015-a3fbfa4f54/Estilos%20de%20Aprendizaje.pdf>

García, F. (s.a.). Factores que influyen en el aprendizaje. En *Taller de estrategias didácticas para la enseñanza de la biología*. Recuperado 23 de mayo de 2006 desde internet http://www.urosario.edu.co/urosario_files/73/73480f81-e228-4355-bdeb-d09c0cbaa4b8.pdf

García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia C.

García, N. (2013). *La Motivación Académica* (Trabajo de fin de Master). Universidad de Almería, España.

García, J. & Doménech, F. (s.a.). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1 (0). Recuperado el 15 de mayo de 2016 desde internet <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

- García J. & Doménech, F. (s.a.). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la escuela. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 13 (35-36). Recuperado el 15 de mayo de 2016 desde internet
https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Leon2/publication/235411599_Monografico_de_la_motivacion_del_consumidor_Estrategias_motivacionales_y_de_aprendizaje_para_fomentar_el_consumo_responsable_desde_la_escuela/links/0fcfd51163eefcd08e000000.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail
- Gardner, H. (2010). Teoría de las Inteligencias Múltiples. *Guía Docent. Est. Recursos y Experiencias Educativas con el uso de TIC*. Recuperado 30 de abril de 2016 desde internet
<https://willyfigueroa.wordpress.com/2010/01/06/h-gardner-teoria-de-las-inteligencias-multiples/>
- Garzón, C. & Sanz, S. (2012). *La motivación y su aplicación en el aprendizaje* (Trabajo de proyecto de grado). Universidad ICESI, Cali. Recuperado el 15 de mayo de 2016 desde internet
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68497/1/motivacion_aplicacion_aprendizaje.pdf
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *R.E.M.E. Revista de Educación, Motivación y Emoción*, X (25). Recuperado el 5 de junio de 2016 desde internet
<http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Guler, M. Grez, M. Valenzuela, P. & Villamán, M. (s. a.). *Relación entre Motivación de Causa de Logro y Rendimiento Escolar en una Muestra de Estudiantes de Enseñanza Media*. Santiago: Universidad del Desarrollo.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª.ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Hernández, M. Bueno, C. González, T. López, M (2006). Estrategias de Aprendizaje-Enseñanza e Inteligencias Múltiples: ¿Aprendemos todo igual? *Humanidades Médicas*. 6 (n). Recuperado el 10 de agosto de 2016 desde internet http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202006000100002
- Herrera, F. Ramírez, M.I., Roa, J. & Herrera, I. (2013). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 7 de junio de 2016 desde internet <http://rieoei.org/investigacion4.htm>
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, (27), 111-118. Recuperado el 3 de septiembre de 2016 desde internet http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100008
- J.C. (2009, 11 de agosto). Expectativas y atribución en el salón de clases. [Mensaje de un blog]. *Apuntes en Psicología*. Recuperado el 2 de julio de 2016 desde internet <http://apuntesenpsicologia.blogspot.cl/2009/08/expectativas-y-atribuciones-en-el-salon.html>
- La democracia del saber V.V.V. (s.a.). *Procesos de aprendizaje - estrategias motivacionales de aprendizaje*. Recuperado el 5 de junio de 2016 desde internet <https://sites.google.com/site/lademocraciadelsaber/home/procesos-de-aprendizaje---estrategias-motivacionales-de-aprendizaje>
- Lazo, L. (2012) Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la química general para estudiantes de primer año de universidad. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12 (23), 66-89. Recuperado el 16 de mayo de 2016 desde internet <http://revistas.umce.cl/dialogoseducativos/article/viewFile/88/97>
- Ley N° 20845. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.

- Luca, S. L. (s.a.). El Docente y las inteligencias Múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 10 de agosto de 2016 desde internet http://rieoei.org/psi_edu12.htm
- Lupiañez, M. A. (s.a.). Inteligencias Múltiples: Un camino para aprender y enseñar con alegría. *UCh-RR.HH*. Recuperado el 10 de agosto de 2016 desde internet <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Inteligencias%20Multiples.pdf>
- Manduk Padron (s.a.). *El diseño curricular. Sus tareas, componentes y niveles. La práctica curricular y la evaluación curricular*. Recuperado el 7 de agosto de 2016 desde internet <http://es.slideshare.net/MandukPadron/el-diseo-curricular-sus-tareas-componentes-y-niveles>
- Martínez, L., Castillo, E., Ceballos, A. & Estrada, S. (s. a.). *La Motivación como estrategia didáctica para el aprendizaje. Un estudio de caso en profesores de educación preescolar*. Recuperado el 17 de agosto de 2016 desde internet http://idiomas.mxl.uabc.mx/cii/cd/documentos/III_20.pdf
- Master RRHH (2013, 6 de febrero). *Definición de Motivación y su relación con otros conceptos* [Mensaje de un blog]. Recuperado el 11 de septiembre de 2016 desde internet <http://www.cursorrh.com/blog/rrhh/definicion-de-motivacion-su-relacion-conceptos/>
- Mesurado, B. (2008). Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*. 7 (19), 1-14.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2006). *Planificación en el nivel de transición de educación parvularia*. Santiago: División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Recuperado el 8 de septiembre de 2016 desde internet

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201003182024340.LibroplanificaciOnniveltransiciOn1.pdf>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2013). *Segunda reunión: Preparación de los procesos de enseñanza y aprendizajes*. Santiago: Orientaciones para Reuniones Técnicas, Unidad para Educación Parvularia. Recuperado el 13 de septiembre 2016 desde internet

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201401231206170.GuiaWEB2.pdf>

Modificabilidad Estructural Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado (s.a.). *Educrea*. Recuperado el 5 de octubre de 2016 desde internet

<https://educrea.cl/modificabilidad-estructural-cognitiva-y-experiencia-de-aprendizaje-mediado/>

Mora, S. (2008). *Fundamento Biológico del Aprendizaje*. Recuperado el 16 de junio de 2016 desde internet <http://sergiourbano.blogia.com/2008/060901-fundamentos-biologicos-del-aprendizaje.php>

Moreno, J. (2010) La Motivación y su relación con el Fracaso Escolar. *Publicaciones Didácticas*, 4, 18-22.

Muñoz, L. (2015). *Clima de aula y aprendizaje de los estudiantes*. Recuperado el 14 de septiembre de 2016 desde internet

<http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/noticias/767-clima-de-aula-y-aprendizaje-de-los-estudiantes.html>

Murillo, F. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Música De Fondo Para Vídeos [Música De Fondo Para Vídeos]. (2014, Agosto 18). *Música instrumental alegre rock / Música de fondo alegre para videos rápida divertida presentaciones* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=T7Fqegj5Mtkudiante>

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-

170. Recuperado el 2 de junio de 2016 desde internet
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*. (15). Recuperado el 3 de julio de 2016 desde internet [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BELLEN NAVARRETE_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BELLEN_NAVARRETE_1.pdf)
- Nerea [Nerea]. (2012, Enero 15). Trabajo colaborativo [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZDRAIBv1OHs>
- Noguez, S. (2002). El Desarrollo del Potencial de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado el 26 de julio de 2016 desde internet <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/67/1382>
- Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- OCDE -Organización para la cooperación y el desarrollo económico- (2009). *La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 desde internet <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/06/Brain-PDF-Spanish.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Educación para todos*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 recuperado desde internet <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Orge, M. C. (2010). *Familias y comunidad en el referente curricular*. Santiago: JUNJI, Gobierno de Chile.

- Ortín, J. & Jara, P. (2004). Identificación y entrenamiento de las estrategias motivacionales del deportista. *Cuaderno de Psicología del Deporte*, 4 (1 y 2), 45-51.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*. 4 (Especial), 158-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Parra, C. & Doll, I. (2016). La mediación como herramienta para activar las redes neuronales en el contexto del diseño de rutas de aprendizaje. En *Encuentro de Ciencia e Inteligencia*. Mendoza. Recuperado el 28 de julio de 2016 desde internet <http://workshopinteligencia.com/wp-content/uploads/2016/02/Abstract-ClaudioParra.pdf>
- Pastor, C. A. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 13 de agosto de 2016 <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Pastor, C.A., Sánchez, J.M. & Zubillaga, A. (2011). *Proyecto de Investigación Fundamental. Ministerio de Economía y competitividad*. Recuperado el 1 de octubre de 2016 desde internet http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Peralta, M. V. (2014, mayo 04). *La sobre escolarización de la educación parvularia* [Mensaje de un blog]. Recuperado el 5 de marzo de 2016 desde internet <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20140504080623/la-sobre-escolarizacion-de-la-educacion-parvularia/>
- Pérez, E. M. (2006). *Las Webquest como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria*. (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 24 de marzo de 2016 desde internet http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1292/00.EMPP_PREVIO.pdf?sequence=1

- Pozo, I. (2005). *Los 10 mandamientos del aprendizaje. Aprendices y Maestros, la Nueva Cultura del Aprendizaje*. España: Alianza.
- PsicólogoKim [PsicólogoKim]. (2016, Junio 29). *Música para Calmar la Mente y Dejar de Pensar | Música para Relajarse con Sonido de Lluvia* 🎵122 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bmsJbFFt4Kw>
- Quelle, M. [Marta L. Quelle]. (2013, Febrero 8). *¿Qué es la motivación?* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Sr3_DsR-niU
- Ramacciotti, P. (2010). Glosario de Referentes Conceptuales (RC) Asociados a la Motivación del Deporte. *efdeportes.com Revista Digital*, (145). Recuperado el 2 de noviembre de 2016 desde internet <http://www.efdeportes.com/efd145/referentes-conceptuales-asociados-a-la-motivacion.htm>
- Real Academia Española. (Ed.). (2005). *Diccionario del estudiante* (6ª ed.). Madrid: Santillana.
- Redes, Divulgación y Cultura [Redes, Divulgación y Cultura]. (2013, Octubre 25). *La Educación Explicada por un Niño* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SNrAqVZ6BxE>
- Relaxing Music [Relaxing Music]. (2014, Agosto 18). *Música para aliviar el estrés la ansiedad 2014 - música para relajarse, dormir relaxatio mario* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AMYGQhc3dPo>
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsh, P. del Río y A. Álvarez, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. (pp. 111-128). Madrid: Colección Cultura y Conciencia.
- Rodríguez, V. (2014). Ambientes de Aprendizaje. *Revistas y Boletines científicos, Universidad Autónoma del Estado Hidalgo*, 2 (4). Recuperado el 30 de marzo de 2016 desde internet <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: una mirada conjunta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59. Recuperado 30 de abril de 2016 desde internet
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.htm>
- Romero, S. (2013). *Estilos de enseñanza favorecedores de la motivación del alumnado: Diseño de un programa de intervención para la etapa de educación infantil*. (Tesis de Master). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Rubio, M. (2013). *Influencia de la implicación de la familia en la motivación de los hijos*. (Tesis de Master). Universidad de Almería. España. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 desde internet
<http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/3061/1/Trabajo.pdf>
- Seamans J. & Yang C. (2004). Las principales características y mecanismos de modulación de la dopamina en la corteza pre frontal. *Programa de Neurobiología*, 74 (5), 321.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del bachillerato & Dirección de coordinación Académica (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. Recuperado 7 de octubre de 2016 desde internet
http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf
- Servat, B. (2007). Formación de los profesionales de la educación. Estrategias de gestión en centros escolares. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 133-148.
- Suazo, I. (2007). Estilos de Aprendizaje y su Correlación con el Rendimiento Académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology*, 25 (2), 367-373. Recuperado el 8 de agosto de 2016 desde internet http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022007000200022

Uribe, M. [Martha Uribe Sáenz]. (2013, Marzo 24). Atrévete a soñar - Plan de vida [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ob0qM06L4MA>

Villalobos, C. (2016, 15 de abril). Chile es el país de peor desempeño en Educación en la Oede. *Diario La Tercera*. Recuperado el 5 de septiembre de 2016 desde internet <http://www.latercera.com/noticia/chile-es-el-pais-de-peor-desempeno-en-educacion-en-la-ocde/>

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial, claves de acceso a la lectura y escritura en los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.

Watkins, C. & Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.

Yela, J. R. & Malmierca, J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24 (3) 301-321. Recuperado el 4 de septiembre de 2016 desde internet <http://realig.org/pdf/805/80524305.pdf>

TABLA DE IMÁGENES

<i>Imagen 1: Circuito cerebral de la motivación</i>	<i>37</i>
<i>Imagen 2: Ciclo del Aprendizaje.....</i>	<i>44</i>
<i>Imagen 3: Diseño Universal de Aprendizaje</i>	<i>73</i>
<i>Imagen 4: Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje.</i>	<i>76</i>

TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: <i>Comparación por dimensiones general</i>	113
Gráfico 2: <i>Dimensión de motivación</i>	114
Gráfico 3: <i>Detalles de indicadores de motivación</i>	116
Gráfico 4: <i>Dimensión factores actitudinales</i>	117
Gráfico 5: <i>Detalles de indicadores de factores actitudinales</i>	119
Gráfico 6: <i>Detalles de indicadores de planificación</i>	121
Gráfico 7: <i>Dimensión Implementación</i>	122
Gráfico 8: <i>Detalle de indicadores de implementación</i>	124
Gráfico 9: <i>Detalle de indicadores de evaluación</i>	126
Gráfico 10: <i>Comparación de dimensiones generales</i>	127
Gráfico 11: <i>Dimensión Motivación</i>	128
Gráfico 12: <i>Detalles de indicadores de motivación</i>	131
Gráfico 13: <i>Dimensión factores actitudinales</i>	132
Gráfico 14: <i>Detalles de indicadores de factores actitudinales</i>	134
Gráfico 15: <i>Detalles de indicadores de planificación</i>	135
Gráfico 16: <i>Dimensión Implementación</i>	137
Gráfico 17: <i>Detalle de indicadores de implementación</i>	139
Gráfico 18: <i>Detalle de indicadores evaluación</i>	141

ANEXOS

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1: Cronograma	175
Anexo 2: Carta para IPCHILE	177
Anexo 3: Carta para alumnas en práctica	178
Anexo 4: Carta para Jardines Infantiles	180
Anexo 5: Matriz de Variable	181
Anexo 6: Encuesta de satisfacción.....	184
Anexo 7: Módulo 1 del Taller.....	187
Anexo 8: Módulo 2 del Taller.....	191
Anexo 9: Modulo 3 del Taller.....	194
Anexo 10: Módulo 4 del Taller.....	196
Anexo 11: Instrucciones del juego grupal colaborativo	199
Anexo 12: Formato de pauta de observación de las alumnas.....	206
Anexo 13: Cuestionario para las estudiantes de pedagogía en educación parvularia	213
Anexo 14: Instrumento validado	220
Anexo 15: Instrumento validado 2.....	231
Anexo 16: Instrumento validado 3.....	242

Anexo 1: Cronograma

PLAZOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN –PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL

MAGISTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACION INFANTIL

Autor(es): Mariana Acosta, Jacqueline Bustamante, Jenny Yuraseck

Nombre investigación PAP: ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES IMPLEMENTADAS POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS LECTORAS EN NIÑOS y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN 2.

Nombre del Tutor/es: Marilú Matte

Etapa	Descripción	Plazo de entrega	Fecha efectiva	Ponderación
1	Capítulo 1 Planteamiento del problema Objetivos de Investigación y/o Hipótesis Justificación del problema Viabilidad	(1 mes)	10 abril	10%
	Capítulo 2 Diagnóstico(trabajando en elaboración de instrumentos a aplicar)	Abril - Mayo (1mes)	10 abril entrega instrumentos	15 %
2	Capítulo 3 Fundamentación teórica	Junio – Julio (1 mes)	29 julio	15%
3	Capítulo 4 Metodología e instrumentos	Agosto (1 mes)	24 agosto Entrega resultados de aplicación y análisis	10%

4	Capítulo 5 Propuesta de intervención. <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo General • Objetivo Específico Cronograma asociado a etapas, responsables y productos	Septiembre (15 días)	21 septiembre	25%
5	Capítulo 6 Análisis y discusión de resultados	Octubre(1 mes)	14 octubre	15%
6	Capítulo 7 Conclusiones y proyecciones.	Noviembre (15 días)	4 noviembre	10%

Firma Tutor

Firma egresado/s

Fecha de acuerdo: 01/04/2016

Anexo 2: Carta para IPCHILE

Santiago, 19 de abril 2016

Sra. Gloria Jauregui Cantillana

Jefa de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

Instituto IPCHILE

PRESENTE

Estimada Sra. Gloria

A través de la presente solicitamos a Ud. autorización para poder trabajar con cuatro estudiantes en práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y que nos apoye para poder observar tres intervenciones pedagógicas en sala, a cada una. Los motivos que fundamentan esta solicitud es invitar a las estudiantes a formar parte de nuestra Tesis de Investigación que actualmente estamos realizando como estudiantes de la Universidad Finis Terrae, para acceder al grado de "Magíster en Neurociencias de la Educación Infantil". Esta investigación consiste en observar las estrategias motivacionales utilizadas en el desarrollo curricular con niños y niñas, y posteriormente hacerlas partícipes de una breve intervención, a modo de taller, para enriquecer su práctica en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje desde el enfoque de neuroeducación. Es por ello que agradeceríamos profundamente nos autorizara a complementar nuestro trabajo, el cual una vez finalizado, será entregado como aporte al Instituto.

Desde ya estaremos atentas a su respuesta y a cualquier requerimiento solicitado por el Instituto IPCHILE.

Agradecemos su tiempo y gentileza.

Mariana Acosta S.

Jaqueline Bustamante J.

Jennifer Yuraszeck A.

Anexo 3: Carta para alumnas en práctica

Santiago,...de abril 2016

Srta. -----

Estudiante en práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

Instituto IPCHILE"

PRESENTE

Estimada....(nombre de la alumna):.....

A través de la presente, solicitamos a Ud. la autorización para formar parte de nuestra Tesis de Investigación, que actualmente estamos realizando como estudiantes de la Universidad Finis Terrae, para acceder al grado de "Magíster en Neurociencias de la Educación Infantil". En esta investigación, alguna de las personas que adscriben asistirá a su Centro de Práctica a observar en tres oportunidades las estrategias motivacionales utilizadas en el desarrollo curricular en aula. Posteriormente se invitará a participar de una breve intervención, a modo de taller, para enriquecer su práctica en el desarrollo curricular desde el enfoque de neuroeducación. Es por ello que agradeceríamos profundamente su colaboración y nos autorizara a complementar nuestro trabajo con su participación, el cual una vez finalizado, será entregado como aporte al Instituto. Esta participación será anónima y no tendrá beneficios económicos.

Desde ya agradecemos su participación.

Atentamente

Mariana Acosta S.

Jaqueline Bustamante J.

Jennifer Yuraszeck A.

Yo, _____ rut: _____

Acepto formar parte de la Tesis de Investigación, “Estrategias motivacionales utilizadas por estudiantes en práctica profesional del instituto profesional IPCHILE, en el desarrollo curricular de las experiencias de enseñanza-aprendizaje impartidas en el aula, con niños y niñas de nivel transición de jardines infantiles de la comuna de la Florida”. En esta investigación, permitiré que me observen tres experiencias de aprendizaje para luego participar de una intervención, a modo de taller.

Anexo 4: Carta para Jardines Infantiles

Santiago,...de abril 2016

Sra.: -----

Directora Jardín Infantil.....

PRESENTE

Estimada.....:.....

A través de la presente solicitamos a Ud. la autorización para asistir a su jardín infantil " ", con el fin de observar a las estudiantes en práctica profesional del Instituto Profesional IPCHILE, alumnas (nombre). Esta observación se llevará a cabo en el mes de mayo y serán tres visitas a cada una.

El motivo que fundamenta esta petición es porque las estudiantes antes mencionadas participan de la Tesis de Investigación que actualmente estamos realizando en la Universidad Finis Terrae, para acceder al grado de "Magíster en Neurociencias en Educación". Este estudio consiste en observar las estrategias motivacionales utilizadas por la estudiante en su desarrollo curricular en aula. El jardín, los niños y niñas, educadoras y personal en general permanecerán en el anonimato.

Agradecemos su tiempo y gentileza.

Atentamente

Mariana Acosta S.

Jaqueline Bustamante J.

Jennifer Yuraszeck A.

Anexo 5: Matriz de Variable

Matriz de articulación y materialización de las variables				Pauta de observación	Cuestionario
Variables	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Observación en sala	Encuestas estudiantes
Estrategias Motivacionales	Motivación Escolar	Potencia la motivación intrínseca	Al proponer una experiencia de aprendizaje: ¿Presenta con claridad los objetivos resaltando el propósito y su significancia?	X	X
			Al presentar una experiencia de aprendizaje: ¿La plantea como un desafío adecuado al nivel de competencias e intereses de niños y niñas		
			En las experiencias de aprendizaje propuestas: a) ¿Promueve la autonomía permitiendo elegir materiales? b) ¿Promueve la autonomía permitiendo elegir compañero de trabajo? c) ¿Promueve la autonomía permitiendo elegir lugar de trabajo?	X X X	X X X
		Potencia la motivación extrínseca en el aula	¿Activa el interés por la experiencia de aprendizaje incentivando con premios tales como: diplomas, estrellas u otros?	X	X
			¿Potencia la valoración social de niños y niñas frente a sus pares con palabras de elogio y aprobación en torno a los logros obtenidos?	X	X
		Actuar pedagógico en el aula	¿Activa conocimientos previos a través de preguntas relacionadas con la nueva experiencia a realizar?	X	X
	¿Monitorea el trabajo de niños y niñas durante la ejecución de la experiencia animando a la		X	X	

actores actitudinal es	Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje	persistencia y al sentimiento de logro?		
		¿Orienta la atención de niños y niñas hacia la búsqueda de otros medios para superar las dificultades que pudieran enfrentar en la experiencia?	X	X
		¿Utiliza diferentes tonos de voz acorde a la experiencia para generar un clima afectivo y entusiasta frente a la experiencia?	X	X
		¿Utiliza diferentes gestos y variantes en su expresión corporal para entusiasmar y activar el interés por la experiencia de aprendizaje?	X	X
		¿Utiliza el humor para favorecer la confianza y el entusiasmo entre niños y niñas?	X	X
		¿Utiliza el juego para favorecer la atención y confianza entre niños y niñas?	X	X
		¿Flexibiliza las experiencias a fin de respetar el ritmo de aprendizaje de niños y niñas?	X	X
		¿Propone alternativas de trabajo en grupo en torno a la experiencia de aprendizaje?	X	X
Planificaci ón	Considera los diversos estilos de aprendizaje	En las experiencias de aprendizaje: ¿Planifica el momento de inicio de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a los distintos estilos de aprendizaje?	X	X
		¿Planifica el desarrollo de las experiencias considerando los distintos estilos de aprendizaje?	X	X
	Aplica los principios DUA	¿Utiliza diferentes formatos para presentar la experiencia de aprendizaje tales como cuentos, videos, mímica, títeres, canciones u otros?	X	X
		¿Permite que niños y niñas expresen sus experiencias y aprendizajes de diferentes maneras tales como el dibujo, representaciones, expresión verbal u otros?	X	X

Desarrollo curricular	Implementación		¿Dispone de recursos didácticos variados y pertinentes a la experiencia de aprendizaje?	X	X
		Promueve el trabajo activo y participativo	¿Permite que niños y niñas participen haciendo preguntas o aportando ideas respecto de la experiencia de aprendizaje?	X	X
		Promueve el trabajo integrado al entorno	¿Utiliza el entorno que rodea a niños y niñas como patios, biblioteca, jardín u otros lugares diferentes de la sala para las experiencias de aprendizaje?	X	X
		Organiza el espacio educativo para la experiencia	De acuerdo a la experiencia de aprendizaje: ¿Varía la organización del espacio educativo? a) Usando rincones b) Usando espacios despejados para sentarse en el suelo o facilitar el desplazamiento	X X	X X
	Evaluación	Realiza evaluación y retroalimentación después de la tarea	¿Fomenta que niños y niñas autoevalúen los resultados de su experiencia de aprendizaje?	X	X
			¿Conversa individualmente o grupalmente con niños y niñas acerca de los logros obtenidos en la experiencia de aprendizaje, a modo de retroalimentación?	X	X

Anexo 6: Encuesta de satisfacción

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL CURSANTE DE LA CAPACITACIÓN RECIBIDA

La presente encuesta tiene como objetivo conocer la opinión de las estudiantes respecto del taller llamado "Estrategias motivacionales en el desarrollo curricular".

TÍTULO DEL CURSO: _____

CAPACITADORAS: _____

Criterios para otorgar valoración a los diversos componentes del taller:

Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
4	3	2	1
Indica un desempeño sobresaliente respecto a lo que se espera en el indicador evaluado	El aspecto evaluado cumple con todos los elementos requeridos. Se trata de un buen desempeño.	El aspecto evaluado cumple parcialmente con lo esperado. Debe mejorar aquellos elementos que se encuentran deficitarios	El aspecto evaluado se presenta con déficit, evidenciando debilidades en el indicador evaluado.

Marque con una "X" la opción elegida

EVALUACIÓN DE LAS EXPOSITORAS		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
Nombre:					
1	Grado percibido de dominio del tema				
2	Claridad en la transmisión de los contenidos				
3	Motiva y despierta interés en los asistentes, fomentando su participación				

EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Los contenidos expuestos son útiles para el trabajo en aula				
2	El grado de aplicabilidad de los contenidos es factible de llevar al aula				
3	Los contenidos son claros y se entregan en una secuencia lógica				
4	Los contenidos son profundos e íntegros al ser entregados				
5	Se adecúa la metodología de trabajo de acuerdo a las necesidades individuales de los asistentes				

EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES DE APOYO		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Presentación/diseño de la exposición general (música, videos, ppt)				
2	La infraestructura es adecuada (aula, mobiliario, recursos utilizados)				

EVALUACIÓN GENERAL DEL CURSO		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	El Taller cumplió con mis expectativas				
2	Dinámica general aplicada				
3	Nivel de satisfacción con la actividad				
Comentarios:					

Fuente: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Programa de Acreditación de Laboratorios del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Encuesta capacitación, CÓDIGO REND-350 Junio 2012

Anexo 7: Módulo 1 del Taller

Modulo 1 (actividad1)

1. Video

<https://www.youtube.com/watch?v=OILFVuIAsbA>

2. Música de relajación

<https://www.youtube.com/watch?v=AMYGQhc3dPo>

3. Video de motivación (4 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=xw-2CI7nW0g>

La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje



¿Qué es motivación?

El término Motivación deriva del verbo latino *movere*, que significa "moverse" "ponerse en movimiento" o "estar listo para la acción"



¿Qué es estrategia de aprendizaje?

Proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

Y por estrategias de enseñanza entendemos el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza promoviendo el aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de orientaciones generales de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando lo que quiere el docente que los estudiantes comprendan, por qué y para qué.



La motivación como proceso mentalmente humano esta regulada por tres dimensiones

Aproximación - evitación

Existen deseos y gustos que deseamos, pero también temas que se desean esquivar

Intrínseca - extrínseca

Una acción surge de intereses y necesidades personales o elementos forzados por otros

Profundo - superficial

Resumen de tareas relacionadas a metas concretas determinadas por situaciones modelo.

¿Qué es la motivación intrínseca?

❖ La motivación intrínseca es voluntaria. Muchas veces es provocada por factores como interés, placer, orgullo, recompensa interna, realización personal, habilidades, competencias, creencias y necesidades internas. Es una motivación con elementos de autonomía, metas personales y entusiasmo.

❖ La persona no necesita de castigos ni incentivos externos para trabajar

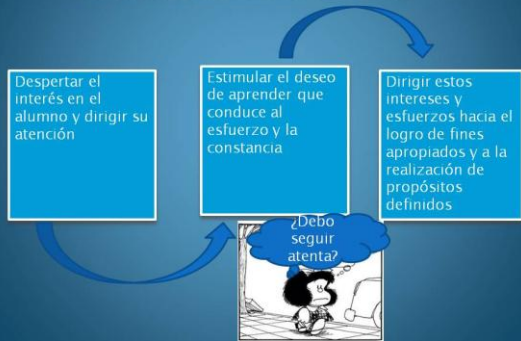


¿Qué es la motivación extrínseca?

➤ La motivación extrínseca busca una recompensa o aprobación externa. No nace de uno mismo. Entre las causas principales se pueden mencionar: la fuerza, la presión, el reconocimiento, la alabanza, la comodidad, el sentido de la pena y el apoyo social.



Propósito mediante el manejo De la motivación escolar



Para Ausubel

Para que el aprendizaje sea significativo debe provenir de la tarea misma

La motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje

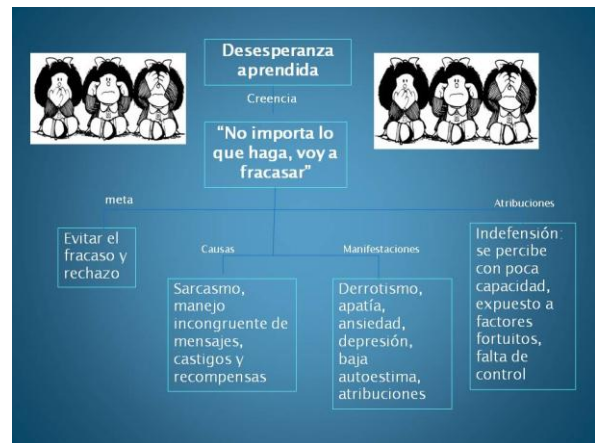
El factor clave es elevar al máximo el aspecto cognoscitivo despertando la curiosidad intelectual



La motivación en el aula depende de factores:

Relacionados con el estudiante	Tipos de metas que tiene Perspectiva asumida ante el estudio Expectativas de logro Atribuciones de éxito y fracaso Estrategias de estudio, planeación y automonitoreo Manejo de la ansiedad Autoeficacia y autoconcepto / persistencia y esfuerzo
Relacionados con el docente	Actuación pedagógica Manejo interpersonal Mensajes y retroalimentación que da a los estudiantes, expectativas y representaciones Organización de la clase Comportamientos que modela
factores	Valores y prácticas de la comunidad educativa Proyecto educativo y currículo Clima de aula e institucional Influencias familiares y culturales
Factores instruccionales	Aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación Tipo de situaciones didácticas en las que participan los estudiantes.

Las expectativas que el docente tiene de sus estudiantes pueden influir en cierta medida en el nivel del logro académico del estudiante, pero también en la motivación y autoestima.



Emociones, motivación y aprendizaje

Las emociones positivas constituyen los cimientos del clima emocional que fomenta la confianza entre profesores y estudiantes y conducen a compaginar las metas personales con las del grupo



ETAPAS DE LA MOTIVACIÓN



Como trabajar el manejo de la motivación "Antes"

- | | |
|--|---|
| Generar un ambiente grato de trabajo | Mantener una mente abierta y flexible frente a los conocimientos y cambios |
| Mantener una actitud positiva | Generar conflictos cognitivos dentro del aula |
| Descubrir el conocimiento previo que traen los estudiantes | Orientar la atención de los estudiantes a la tarea o experiencia de aprendizaje |
| Preparar los contenidos y actividades de cada clase | |

Como trabajar el manejo de la motivación "Durante"

- | | |
|---|--|
| Uso de lenguaje familiar para los estudiantes y utilizar ejemplos | Las tareas o experiencias deben ser variadas para mantener la atención |
| Variar los elementos de las tareas o experiencias | Hacer actividades en grupos cooperativos |
| Para que niños/as se perciban autónomos, dar muchas opciones de actuación | Orientar a niños y niñas para buscar y comprobar distintas posibilidades a la hora de superar dificultades |

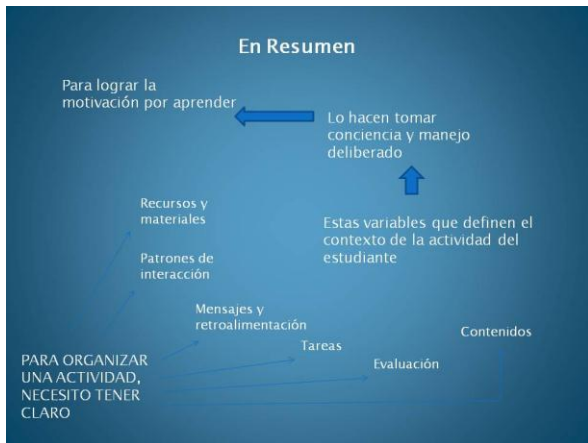
Como trabajar el manejo de la motivación "Después"

Las evaluaciones deben permitir conocer las razones del fracaso, en caso de que existiera y no sólo entregar información del nivel de conocimientos.

- Evitar dar sólo calificaciones
- Tratar de aumentar la confianza
- Conversar en forma personal a la hora de dar la evaluación.

El clima de aula debe ser bueno y agradable para así lograr la promoción de la motivación y el aprendizaje





Anexo 8: Módulo 2 del Taller

Modulo 2

1. Música para crear torre

<https://www.youtube.com/watch?v=T7Fqegj5Mtkudiante>
(5 min)

2. Video del profesor

<https://www.youtube.com/watch?v=UZZZWctKBvM>

3. Video principios DUA

<https://www.youtube.com/watch?v=kOJLjuK3nWM>

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE



“La meta de la educación en el siglo XXI no es simplemente el dominio del conocimiento .
Es el dominio del aprendizaje”



Educación inclusiva



La educación inclusiva apunta a los siguientes propósitos

Presencia

Todos los estudiantes tienen asegurada una educación de calidad y el acceso a la escuela y currículum

Aprendizaje

Todos los estudiantes alcanzan el más alto rendimiento que sea posible considerando sus necesidades, características e intereses.

Participación

Todos los estudiantes tienen la posibilidad de participar en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, convivir y sentirse perteneciente a la comunidad educativa.



El DUA quiere evitar:

- Normalizar estudiantes bajo un mismo estándar
- Proponer espacios fuera de aula para atender las NEE.
- Que los contenidos sean más relevantes ante las habilidades y competencias, sino que sean articulados para lograr el aprendizaje
- Que las expresiones del aprendizaje sean de una sola forma

Los tres principios que guían el DUA

1. Proporcionar múltiples medios de representación (el QUÉ del aprendizaje)

Los estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por tanto hay que ofrecer distintas opciones de abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditivo, visual y motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que sea posible y fácil de ser ajustado por el alumno.

Proporcionar opciones de percepción
Proporcionar opciones para el lenguaje y símbolo
Proporcionar opciones para la comprensión

2. Proporcionar múltiples medios para la acción y expresión (el "COMO" del aprendizaje)

Los estudiantes difieren en el modo que pueden navegar en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los niños(as) puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta)

Opciones para la acción física
Proporcionar opciones de habilidades expresivas
Opciones para las funciones ejecutivas

3. Proporcionar múltiples medios de compromiso (el PORQUE del aprendizaje)

Los estudiantes difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas.

Opciones para reclutar el interés
Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
Proporcionar opciones para la autorregulación

Metodología de aula

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños(as) hacen lo mismo

Diseño de materiales diversos
Agrupamiento de alumnos(as) metodologías variadas
Flexibilización de grupos y tiempos

Como modificar el aprendizaje desde el concepto de habilidades y competencias

Habilidades
son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y social

Competencias y capacidades
Conjunto de habilidades en un trabajo específico que contienen propiedades de la intervención psico-educacional

Redes de interconexión neuronal

Las personas presentan una gran variedad de habilidades, necesidades e intereses de aprendizaje. La neurociencia revela que estas diferencias son tan variadas y únicas como el ADN o las huellas digitales. Tres redes cerebrales primarias entran en juego.

Red cerebral de reconocimiento

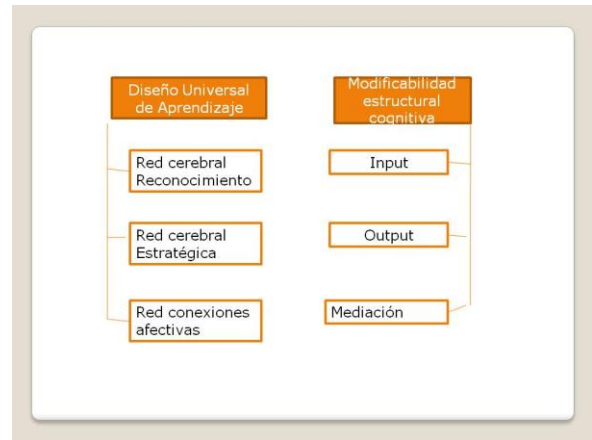
: especializado en recibir y analizar información (el **QUE** del aprendizaje)

Red cerebral estratégica

: Especializada en planear y ejecutar acciones (el **COMO** del aprendizaje)

Red de conexiones afectivas

: Especializadas en evaluar y asumir prioridades (el **por qué** del aprendizaje)



Redes de reconocimiento El "qué" del aprendizaje	Las redes estratégicas El "cómo" del aprendizaje	Las redes afectivas El "por qué" del aprendizaje
<p>¿Cómo podemos recabar la información y categorizar lo que vemos, oímos, y leer. Letras de identificación, las palabras, o el estilo de un autor son tareas de reconocimiento.</p>	<p>Planificación y ejecución de tareas. La forma de organizar y expresar nuestras ideas. Escribir un ensayo o resolver un problema de matemáticas son tareas estratégicas.</p>	<p>Cómo los alumnos se comprometan y motivan. ¿Cómo se desafían o interesan los estudiantes?</p>
<p>Felipe Parodi, Orestes e Inés Igudes - Material de libre uso para el fomento de Inclusión - No modificar Derechos de Autor</p>		



Etapas de la unidad didáctica	Elementos transversales del proceso
<p>Inicio de la clase o unidad didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar diferentes medios para motivar a los estudiantes de forma que tengan una predisposición favorable al aprendizaje. Utilizar diversas estrategias para conocer el punto de partida de todos los estudiantes respecto de los nuevos aprendizajes o temas que se van a abordar 	<p>Generar un clima positivo Evaluación</p>
<p>Desarrollo de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporcionar múltiples medios de presentación para que los contenidos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes Utilizar diversas estrategias para que puedan procesar y comprender la información y construir significados respecto de los contenidos de aprendizaje. Proporcionar una diversidad de experiencias y situaciones de aprendizaje. Proporcionar múltiples medios de expresión y ejecución. 	<p>Generar un clima positivo Evaluación</p>
<p>Cierre de la actividad o clase</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar diversas estrategias para sintetizar el proceso seguido Utilizar diferentes medios para expresar lo que han aprendido 	<p>Generar un clima positivo Evaluación</p>
<p>Felipe Parodi, Orestes e Inés Igudes - Material de libre uso para el fomento de Inclusión - No modificar Derechos de Autor</p>	

Anexo 9: Modulo 3 del Taller

¿Cuáles son los momentos de una clase según la propuesta DUA?

Los momentos se ordenan en tres:

- Inicio
- Desarrollo
- Cierre

- ✓ Cada uno de estos momentos tiene un sentido; sin embargo, conjunto, la clase debe dar cuenta de un continuo.
- ✓ La distinción entre uno y otro momento apunta a enfatizar su intencionalidad pedagógica y didáctica.
- ✓ Cuando se diseña, hay que considerar que en cada momento debieran estar claras:
 - Las estrategias y materiales que se utilizarán
 - Los que son acorde con la finalidad de cada momento
 - Estrategia elegida

Momento de inicio

Este momento:

- ✓ Esta destinado a rescatar los aprendizajes y experiencias previas que estén relacionadas con el tema, tópico o aprendizaje que se espera lograr en la clase.
- ✓ Importancia y sentido del aprendizaje que se propone
- ✓ La relación que tienen con otros aprendizajes, ya sea del mismo sector u otros sectores de aprendizaje.
- ✓ Explicitar como se evaluará



¿Qué posibilidades podemos trabajar en este momento de inicio?

1. Exposición breve del docente: quién proporciona el tema, plantea los objetivos, menciona los puntos importantes, menciona como se trabajará y cómo se evaluará.
2. Reportaje realizado por los estudiantes: En la clase anterior se solicita a los estudiantes que investiguen sobre el tema en distintos medios y al inicio de la clase exponen y se discute sobre el tema.
3. Lluvia de ideas con tarjetas: El docente plantea preguntas generadoras y los estudiantes responden en tarjetas para luego fundamentar y en conjunto jerarquizan la información.
4. Philipp 66: los estudiantes se agrupan de a seis y discuten durante seis minutos un tema o pregunta formulada por el docente. Un relator expone las conclusiones; se analiza y examina la información.
5. Role Playing: en grupos cada integrante asume un rol relacionado con el tema dado por el profesor; luego se discute y comenta.
6. Medios Audiovisuales: se presentan imágenes breves en video, power point, entre otros que sirva para visualizar el tema y motivar.

Momento de desarrollo

Durante este momento, el docente:

- Guía, supervisa, ordena, aclara, asesora o acompaña, utilizando materiales y guías claras y autosuficiente.
- Da oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan y se apropien del aprendizaje y contenido de la clase.
- Creo situaciones que desafien a los estudiantes a poner en juego sus habilidades cognitivas y sociales.
- Evalúa formativamente porque es muy importante ayudar en los aprendizajes.
- Encamina a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina.
- Fuerte interacción con los estudiantes, de estos últimos entre sí y con los materiales de enseñanza.



Recursos estratégicos para el momento de desarrollo

1. Exposición del profesor: para entregar información, contextualizar y motivar a los estudiantes.
2. Presentaciones: (pizarra, transparencias, power point, entre otros que ayuden a retener ideas, ordenar conceptos, clarificar algún aspecto puntual, visualizar posibles resultados.
3. Grupos e trabajo: uno de los recursos más utilizados, porque ayuda a promover el aprendizaje activo y autónomo; dando espacio para interactuar entre pares que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y actitudinales.
4. Lluvia de ideas: permite que todos los estudiantes participen, dando cuenta de los distintos puntos de vistas frente a un mismo tema o hecho; ayuda también a entregar soluciones creativas a un problema planteado.

Juego de tarjetas: ayuda a una planificación participativa y a generar consensos.

Método de los cuatro pasos: (preparar, demostrar, aplicar, ejercitar), permite dominar paso a paso un proceso de trabajo productivo.

Método de proyecto: favorece el desarrollo de competencias en tareas y trabajos interdisciplinarios.

Estudio de casos: Sirve para la resolución de problemas usando conocimientos que tiene los estudiantes.

Trabajo de laboratorio: permite a los estudiantes observar y tomar contacto con fenómenos reales.

Simulaciones: permite ver modelos a escala de un problema parecido a la realidad.

Demostraciones: permite mostrar secuencias o flujos de una tarea compleja.

Textos guías: para que los estudiantes trabajen en forma autónoma.

Momento de cierre

En este momento:

- ✓ Se fijan los aprendizajes.
- ✓ Es una instancia para redondear las ideas centrales del trabajo realizado.
- ✓ Se revisa el conjunto del proceso y destacar las partes y aspectos importantes.
- ✓ Establecer bases de continuidad de los aprendizajes y pasos a seguir
- ✓ Reforzar los aprendizajes que el docente considera claves.
- ✓ Valorar, estimular e incentivar a los estudiantes, destacando los aspectos positivos del trabajo realizado.
- ✓ Aclarar dudas y ampliar información.



Recursos para el momento de cierre

- ✓ **Síntesis:** el docente la realiza para destacar los aprendizajes esperados.
- ✓ **Recuento:** de los momentos más importantes de la clase, utilizando una tic.
- ✓ **Exposición breve:** destacando los puntos centrales de la clase, realizada por un estudiante o un grupo.
- ✓ **Evaluación formativa o autoevaluación breve:** sobre los aprendizajes propuestos (recordando que el docente puede utilizar la evaluación formativa como un recurso).
- ✓ **Dinámica:** cada alumno expresa lo aprendido, utilizando distintos métodos de expresión.

Anexo 10: Módulo 4 del Taller

Módulo 4

Condiciones para planificar las experiencias de aprendizaje

1. Video

Consideraciones para planificar estrategias motivacionales para utilizar en la implementación del desarrollo curricular

Medios para motivar a los estudiantes y que tengan una buena predisposición favorable al aprendizaje.

- ✓ Explicar los objetivos de cada tarea e informar de las actividades que se van a realizar.
- ✓ Asegurarse de que todos los estudiantes han comprendido lo que deben hacer.
- ✓ Los estudiantes participen en la planificación de las tareas, definición de objetivos, forma de realizar las actividades o elegir entre una serie de actividades.
- ✓ Plantear actividades que los estudiantes puedan realizar con ayudas necesarias.
- ✓ Centrarse en las competencias más que en las carencias y reforzar por el esfuerzo y no sólo por los resultados.
- ✓ Contar anécdotas o acontecimientos de la vida de los estudiantes para provocar la motivación por el aprendizaje.
- ✓ Generar un clima de confianza en el que se estimula asumir riesgos, aunque se equivoquen, considerando los errores como elementos de aprendizaje.

Estrategias para conocer el punto de partida de todos los estudiantes respecto de los nuevos aprendizajes o temas a tratar

Para explorar conocimientos previos se pueden utilizar diferentes estrategias que dependerán de la edad y características de los estudiantes y del tipo de aprendizaje que se va a abordar

- Hacer preguntas abiertas o cerradas
- Plantear un problema para que los estudiantes intenten resolverlo con los conocimientos que tienen en ese momento.
- Proponer un debate sobre un tema en que los estudiantes expresen sus ideas o puntos de vista
- Realizar organizadores gráficos y mapas conceptuales
- Expresar lo que saben a través de dibujos o dramatizaciones.

Uso de modalidades y alternativas de los contenidos de aprendizaje para favorecer el acceso a la información

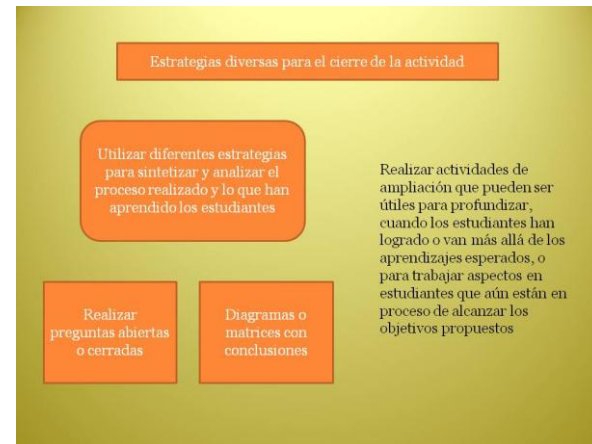
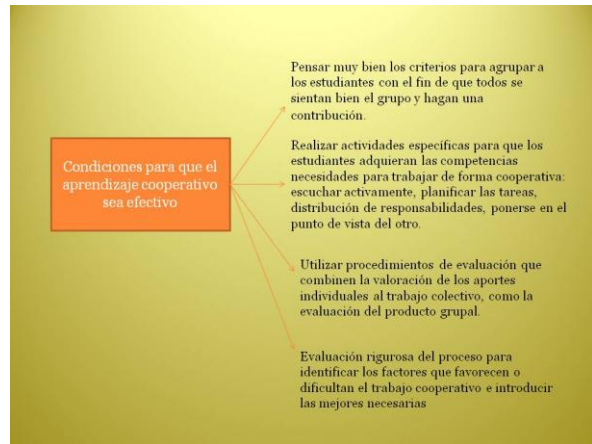
Alternativas de presentación a la información auditiva y visual	Modalidades que permiten al estudiante personalizar la percepción de la información.	Modalidades alternativas y complementarias de lenguaje oral y escrito
Descripciones (texto escrito u oral) utilización de gráficos, esquemas y videos	El tamaño del texto o imágenes, contraste entre fondo y texto, color para resaltar información.	Incorporar símbolos dentro de un texto, explicaciones a las referencias desconocidas, ilustrar con vínculos explícitos la relación entre el texto y cualquier representación de esa información.

Modalidades y estrategias para favorecer la comprensión

Estrategias alternativas para apoyar la memoria y transferencia.	Listas, organizadores, notas adhesivas, preguntas para activar estrategias de memorización, mapas conceptuales para apoyar el registro escrito.
Estrategias alternativas para guiar el procesamiento de la información	Instrucciones explícitas para cada paso en un proceso, modelos que guían la exploración y ejecución, entrega de la información en elementos más pequeños.
Revelar los conceptos esenciales, las ideas principales y las relaciones	Destacar elementos claves en un texto, gráfico, diagrama, utilizar múltiples ejemplos y contra ejemplos para destacar las características esenciales, reducir los elementos no pertinentes de la información.

Proporcionar una diversidad de experiencias y situaciones de aprendizaje

- Utilizar diversos métodos de enseñanza
- Diseñar actividades que permitan trabajar los temas con diferente grado de complejidad o aprendizaje distintos
- Diseñar una variedad de actividades para que los estudiantes practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido
- Combinar distintas formas de agrupamiento; trabajo en gran grupo, individual, en parejas o en pequeños grupos
- Utilizar una amplia gama de materiales didácticos que permitan diferentes formas de utilización así como el tratamiento de determinados temas con distinto nivel de complejidad
- Organizar el espacio del aula de forma que se favorezca la autonomía y movilidad de los alumnos y se pueda adaptar a los distintos tipos de actividades y agrupamientos
- Privilegiar las estrategias de aprendizaje cooperativo



La evaluación y un buen clima como elementos transversales que deben acompañar el proceso de enseñanza

Comprobar constantemente el grado de aprendizaje y participación de cada estudiante para introducir los cambios necesarios

Utilizar diferentes procedimientos de evaluación que se adapten a los estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los estudiantes

Utilizar diferentes estrategias para ayudar a niños/as a regular su proceso de aprendizaje: clarificar los objetivos de la actividad, ajustar expectativas, hacer preguntas dirigidas que reorienten el proceso o bien explicitar lo que han hecho.

Utilizar la información que proporciona la evaluación para la revisión y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje

Crear un clima relacional y emocional positivo que favorezca el aprendizaje, la participación y la convivencia

➤ Acoger a todos los estudiantes y valorar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.

➤ Tener altas expectativas respecto del aprendizaje de todos los estudiantes y darles retroalimentación positiva.

➤ Fomentar relaciones positivas y de empatía entre los estudiantes, potenciando el respeto y valoración mutua entre y utilizando estrategias que fomenten la cooperación y solidaridad en vez de la competencia.

Música para trabajo de planificación

<https://www.youtube.com/watch?v=AMYGQhc3dPo>

Anexo 11: Instrucciones del juego grupal colaborativo

1. Seleccionar las tarjetas según el enunciado, luego clasificar de acuerdo a criterio consensuado y ubicar según su pertinencia en el tablero.
2. El grupo debe reflexionar y organizarse con el fin de lograr una planificación, desde el enfoque DUA, que resulte coherente, articulada y pertinente.
3. El inicio y el fin del juego lo dará la música.
4. Finalmente, se expone argumentando las elecciones.

Tabla 4:
Juego: “Jugando con el DUA”

NT1	Ámbito: Relación con el medio natural y cultural	Núcleo: Seres vivos y su entorno	Aprendizaje Esperado BCEP: Identificar necesidades, características y cambios en los procesos de crecimiento y etapas del desarrollo de las personas y otros seres vivos en diferentes ambientes y lugares. Aprendizaje Esperado Específico: Reconocer semejanzas y diferencias entre el crecimiento y desarrollo de un animal y el de una persona.				
Ideas que motivan la experiencia	Experiencias de Aprendizaje	Inicio	Desarrollo	Cierre	Evaluación	Recursos Materiales	Ambiente educativo
	Experiencia clave						
	Experiencia de Menor complejidad						
	Experiencia de Mayor complejidad:						

Tarjetas para las estudiantes

En qué nos parecemos
con los Animales

Investigan diferentes
formas de crianza de
algunos animales

Conocen algunas
características de los
animales

Jugar a imitar animales, recordando algunos ejemplos (foca, caballo, chimpancé, entre otros) facilitando la elección con preguntas claves como: ¿Quién desea ser una foca? ¿Cómo se ve la foca? ¿Qué elementos te servirán para disfrazarte? Entre otras. Se les solicita que busquen los elementos necesarios en cada uno de los lugares previamente organizados y los apoya a disfrazarse y maquillarse.

Escuchar canción de “Los animales de la selva” y luego jugar a emitir las onomatopeyas de los animales que se nombran en la canción

Escuchar cuento “El Negrito Zambo” y representarlo en grupos pequeños disfrazados con máscaras hechas por los niños y niñas.

Observar fotos de los mismos niños y niñas traídas de su casa y describirlas, apoyados con preguntas claves como: ¿Cómo nos trasladamos al colegio? ¿Cómo expresamos lo que queremos comunicar? Luego observar láminas de algunos animales y hacer las mismas preguntas pero referidas a cada animal.

Observar láminas de animales, en grupos de tres niños y niñas, y describirlos. ¿Por qué eligieron esos animales? ¿Qué les gustó más? ¿Qué pueden decir de ellos? ¿Qué les preguntarían?

Invitar a jugar a “Ir y volver” apoyados con el ritmo que marca la mediadora con una pandereta. Se hará en el patio y se invita a ir como grandes animales de la selva y volver como diferentes animales del mar. Luego, se intercalan instrucciones incorporando el desplazamiento del hombre.

Ver el video de aves y luego comentar

Escuchar onomatopeyas de animales y sonidos de personas: bebés, niños, niñas, adultos hombres, mujeres de manera intercalada. Los niños son invitados a reconocerlos de manera auditiva.

Ver video musical de “La gallina Turuleca” y conversar sobre la letra. ¿Por qué la gallina habrá puesto los huevos? ¿Qué habrá dentro de los huevos? ¿Qué otros animales conocen que nazcan de huevos?

La educadora se sienta en círculo y atrae a niños y niñas con juego de manos. Los estudiantes se incorporan a medida que se van sentando.

Un niño trae de su casa el cuento "La aventura de los animales de la selva" y se lo muestra a la educadora.

Un grupo elaborará la "línea de crecimiento y desarrollo de una persona", descubriendo cómo es y qué necesita una guagua, un niño/a pequeño, un adolescente, un adulto y un anciano a través de la observación de láminas o fotos. Otro grupo representará y describirá la "línea de crecimiento de un animal" que ellos mismos escogieron, esto en las etapas de recién nacido, pequeño, joven y adulto. Los educadores escribirán lo que dicen y proponen niños y niñas. Orientará con preguntas como: ¿De dónde nace este animal? ¿Qué le hace falta para vivir sus primeros días/meses? ¿Qué pasaría si nadie lo cuidara? ¿Y si lo cuidaran más? ¿Qué pasaría con él si viviese en otro lugar? ¿Y si viviese en otro clima? Concluyen con las necesidades y características más importantes para la vida de cada uno en las distintas etapas definidas. Si un grupo finaliza antes, niños y niñas pueden crear una poesía acerca del animal o persona del que estaban conversando.

Graficar las diferencias entre animales y personas en el pizarrón, a medida que niños y niñas proponen sus percepciones.

Nombra y describe semejanza(s) entre persona y animal.

Finalmente, se juntan ambos grupos y los niños que lo desean van presentando las características de la persona o el animal, orientados por el adulto para establecer las diferencias y semejanzas existentes, con preguntas tales como: ¿Qué semejanzas pudieron apreciar? ¿Cuáles son las diferencias entre el crecimiento y desarrollo de una persona y este animal? ¿Qué semejanzas se aprecian? ¿Son más las semejanzas o las diferencias? Los comentarios de comparación que hacen niños/as se van escribiendo en el pizarrón, enfatizando las diferencias y semejanzas, y se leen por última vez entre todos.

Representa, a través del movimiento y la actuación, las diferencias entre personas y animales

¡Les quedó muy bien! Invitemos a los niños de la otra sala a ver su trabajo.

¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué les pareció lo más interesante?

- Láminas de animales
- Video de la canción “La gallina Turuleca”
- Papeles, tijeras, pegamento para hacer máscaras
- Video de aves
- Grabaciones de onomatopeyas y lenguaje de personas
- Cuento musical “El negrito Zambo”
- Pandereta

¿Qué fue lo que más les costó?
Invitar a recordar las actividades del día respecto a los animales y a las personas.

La educadora se pasea por los grupos monitoreando el trabajo y apoya a aquellos que les cuesta recortar.

¡Vamos bien, sigue adelante!

Representa a través del dibujo o modelado de animales y personas, luego expresa las diferencias entre ambos. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?

Anexo 12: Formato de pauta de observación de las alumnas

OBSERVACIÓN N°

Nombre de la alumna en práctica:

Nivel: NT____

Jardín Infantil comuna de _____

Días de la semana

Fecha

Actividad

Lunes

Martes

Miércoles

Jueves

Viernes

Comentarios del contexto de observación:

EVALUACIÓN

SI

Se observa

No

No se observa

INDICADORES

SI	NO
----	----

1. ¿Considera importante presentarle a niños y niñas los objetivos de la experiencia de aprendizaje a realizar antes de implementarla?

Comentarios:

2. ¿Plantea la experiencia de aprendizaje como un logro alcanzable por niños y niñas?

Comentarios:

3. Considera que promueve la autonomía de niños y niñas, dentro de su quehacer Pedagógico al

a) Permitir a niños y niñas la elección de materiales

b) Permitir a niños y niñas la elección de compañeros de trabajo

c) Permitir a niños y niñas la elección del lugar de trabajo

Comentarios:

4. ¿Activa el interés por la experiencia de aprendizaje incentivando con premios tales como: diplomas, estrellas u otros?

Comentarios:

5. ¿Potencia la valoración social de niños /as frente a sus pares con palabras de elogio y aprobación en torno a logros obtenidos?

--	--

Comentarios:

6. Activa conocimientos previos a través de preguntas específicas, mapas, imágenes u otros, relacionadas con la nueva experiencia a realizar

--	--

Comentarios:

7. Anima a niños y niñas a persistir en el trabajo recurriendo a preguntas, proponiendo espacios para solucionar dudas, desplazándose y sondeando en los lugares de trabajo.

--	--

Comentarios:

8. Ofrece diversas alternativas a niños y niñas para superar las dificultades que pudieran enfrentar en la experiencia.

--	--

Comentarios:

9. Utiliza diferentes tonos de voz acorde a la experiencia, para generar un clima afectivo y entusiasta en niños y niñas.

--	--

Comentarios:

10. Utiliza diferentes gestos y variantes en su expresión corporal para entusiasmar y activar el interés por la experiencia de aprendizaje.

--	--

Comentarios:

11. Utiliza el humor para favorecer la confianza y el entusiasmo entre niños y niñas.

--	--

Comentarios:

12. Utiliza el juego para favorecer la atención en los distintos momentos de las experiencias de aprendizaje,

--	--

Comentarios:

13. Dispone de variedad de recursos para las experiencias con el fin de respetar el ritmo de aprendizaje de niños y niñas.

--	--

Comentarios:

14 Propone alternativas de trabajo en grupo en torno a la experiencia de aprendizaje.

Comentarios:

15. En la planificación explícita el momento de inicio de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a estilos de aprendizaje visuales, kinestésicos y auditivos.

Comentarios:

16. En la planificación explícita el momento de desarrollo de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a estilos de aprendizaje visuales, kinestésicos y auditivos.

Comentarios:

17. Al presentar la experiencia de aprendizaje utiliza diferentes formatos tales como cuentos, videos, mímica, títeres, canciones u otros.

Comentarios:

18. Permite que niños y niñas expresen lo aprendido de diferentes maneras tales como el dibujo, representaciones, expresión verbal u otros.

Comentarios:

19. Dispone de recursos didácticos variados y pertinentes a la experiencia de aprendizaje.

Comentarios:

20. Dispone de estrategias que incentiven a niños y niñas a participar haciendo preguntas o aportando ideas respecto de la experiencia de aprendizaje.

Comentarios:

21. Utiliza el entorno que rodea a niños y niñas como patios, biblioteca, jardín u otros lugares diferentes de la sala para las experiencias de aprendizaje.

Comentarios:

22. Varía la organización del espacio educativo de niños y niñas de diferentes maneras, utilizando rincones o estaciones de trabajo, o espacios despejados que faciliten sentarse en el suelo o el libre desplazamiento.

Comentarios:

23. Fomenta que niños y niñas autoevalúen los resultados de su experiencia

de aprendizaje.

Comentarios:

24. Conversa individualmente o grupalmente con niños y niñas acerca de los logros obtenidos en la experiencia de aprendizaje, a modo de retroalimentación.

Comentarios:

Anexo 13: Cuestionario para las estudiantes de pedagogía en educación parvularia

Nombre de la educadora: _____

Nivel: NT _____

Jardín Infantil de la comuna de _____

ENCUESTA

Introducción

A continuación presentamos una encuesta para ser respondida por usted, respecto a las estrategias motivacionales que utiliza en las experiencias de aprendizaje en el jardín infantil donde está haciendo su práctica. Esta tiene como finalidad obtener información acerca de su autopercepción sobre la importancia y la aplicación de estrategias de motivación en sus prácticas pedagógicas en el desarrollo curricular.

EVALUACIÓN

SI

Se observa

No

No se observa

INDICADORES

SI	NO
----	----

1. ¿Considera importante presentarle a niños y niñas los objetivos de la experiencia de aprendizaje a realizar antes de implementarla?

Comentarios:

2. ¿Plantea la experiencia de aprendizaje como un logro alcanzable por niños y niñas?

Comentarios:

3. Considera que promueve la autonomía de niños y niñas, dentro de su quehacer Pedagógico al

a) Permitir a niños y niñas la elección de materiales

b) Permitir a niños y niñas la elección de compañeros de trabajo

c) Permitir a niños y niñas la elección del lugar de trabajo

Comentarios:

4. ¿Activa el interés por la experiencia de aprendizaje incentivando con premios tales como: diplomas, estrellas u otros?

Comentarios:

5. ¿Potencia la valoración social de niños /as frente a sus pares con palabras de elogio y aprobación en torno a logros obtenidos?

--	--

Comentarios:

6. Activa conocimientos previos a través de preguntas específicas, mapas, imágenes u otros, relacionadas con la nueva experiencia a realizar

--	--

Comentarios:

7. Anima a niños y niñas a persistir en el trabajo recurriendo a preguntas, proponiendo espacios para solucionar dudas, desplazándose y sondeando en los lugares de trabajo.

--	--

Comentarios:

8. Ofrece diversas alternativas a niños y niñas para superar las dificultades que pudieran enfrentar en la experiencia.

--	--

Comentarios:

9. Utiliza diferentes tonos de voz acorde a la experiencia, para generar un clima afectivo y entusiasta en niños y niñas.

--	--

Comentarios:

10. Utiliza diferentes gestos y variantes en su expresión corporal para entusiasmar y activar el interés por la experiencia de aprendizaje.

--	--

Comentarios:

11. Utiliza el humor para favorecer la confianza y el entusiasmo entre niños y niñas.

--	--

Comentarios:

12. Utiliza el juego para favorecer la atención en los distintos momentos de las experiencias de aprendizaje,

--	--

Comentarios:

13. Dispone de variedad de recursos para las experiencias con el fin de respetar el ritmo de aprendizaje de niños y niñas.

--	--

Comentarios:

14 Propone alternativas de trabajo en grupo en torno a la experiencia de aprendizaje.

Comentarios:

15. En la planificación explícita el momento de inicio de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a estilos de aprendizaje visuales, kinestésicos y auditivos.

Comentarios:

16. En la planificación explícita el momento de desarrollo de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a estilos de aprendizaje visuales, kinestésicos y auditivos.

Comentarios:

17. Al presentar la experiencia de aprendizaje utiliza diferentes formatos tales como cuentos, videos, mímica, títeres, canciones u otros.

Comentarios:

18. Permite que niños y niñas expresen lo aprendido de diferentes maneras tales como el dibujo, representaciones, expresión verbal u otros.

Comentarios:

19. Dispone de recursos didácticos variados y pertinentes a la experiencia de aprendizaje.

Comentarios:

20. Dispone de estrategias que incentiven a niños y niñas a participar haciendo preguntas o aportando ideas respecto de la experiencia de aprendizaje.

Comentarios:

21. Utiliza el entorno que rodea a niños y niñas como patios, biblioteca, jardín u otros lugares diferentes de la sala para las experiencias de aprendizaje.

Comentarios:

22. Varía la organización del espacio educativo de niños y niñas de diferentes maneras, utilizando rincones o estaciones de trabajo, o espacios despejados que faciliten sentarse en el suelo o el libre desplazamiento.

Comentarios:

23. Fomenta que niños y niñas autoevalúen los resultados de su experiencia de aprendizaje.

Comentarios:

24. Conversa individualmente o grupalmente con niños y niñas acerca de los logros obtenidos en la experiencia de aprendizaje, a modo de retroalimentación.

Comentarios:

Anexo 14: Instrumento validado



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA FAMILIA

MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Estimada Katherine:

Somos un grupo de estudiantes de la Universidad Finis Terrae y nos encontramos realizando nuestro Proyecto de Aplicación Profesional para optar al grado de Magíster en Neurociencias Aplicadas a Educación Infantil.

Nos dirigimos a usted, por su reconocida trayectoria profesional, con el fin de solicitarle su colaboración en la realización de la emisión de juicio de experto de los instrumentos que pretenden recoger información en el marco del proyecto de aplicación **"ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA SER UTILIZADAS DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE - DUA, POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS EN EL AULA, CON NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN I Y II EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO Y SAN MIGUEL"**. Sus sugerencias y observaciones constituirán para nosotras un valioso aporte que enriquecerá nuestro trabajo y a la vez constituirá un elemento esencial que nos permitirá contar con validez de los instrumentos, elemento esencial del Proyecto de Aplicación Profesional.

Una vez realizada la validación le rogamos consignar su nombre, firma y estudios en los espacios destinados para ello.

Desde ya agradecemos su disposición y colaboración en la formación de futuras profesionales de la educación

Nombre Completo Validador: _____ Katherine Strasser _____

Título	Firma
Profesora Asociada Escuela de Psicología P. Universidad Católica de Chile	
Psicóloga, Licenciada en Psicología, P. Universidad Católica de Chile	
Master of Science, Developmental Psychology, University of Michigan	
PhD, Education and Psychology, University of Michigan	

Estimado/a evaluador/a:

Agradecemos su disposición para emitir un juicio de experto a los instrumentos que nos permitirán recoger información en el marco del proyecto de aplicación **"ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA SER UTILIZADAS DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE - DUA, POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS EN EL AULA, CON NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN I Y II EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO Y SAN MIGUEL"**

Este proyecto tiene como propósito brindar fundamentos teóricos sobre la importancia de los procesos de motivación en el desarrollo curricular (planificación, implementación y evaluación) de las experiencias de aprendizaje en el aula, y diseñar una intervención para que las estudiantes incorporen en su quehacer educativo estrategias motivacionales inclusivas, que favorezcan a la diversidad de niños y niñas en los diferentes ámbitos y estilos de aprendizaje.

A continuación Ud. deberá evaluar el nivel de pertinencia, relevancia y claridad de los indicadores de la pauta de observación, que pretende recoger información respecto de las estrategias motivacionales que utilizan las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia, en el desarrollo curricular de experiencias de aprendizaje. Las definiciones de los criterios se han especificado antes de los ítems por evaluar a fin de evitar ambigüedades en el proceso de validación.

Cada uno de las preguntas debe ser evaluada en función de sus criterios. El nivel de adecuación se manifiesta marcando una de las siguientes opciones:

1	Muy malo
2	Malo
3	Regular
4	Bueno
5	Muy bueno

**DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS A TRAVÉS DE LOS CUALES SE
VALIDAN LOS ÍTEMES**

CRITERIO	DEFINICIÓN
Pertinencia	Nivel de ajuste/relación entre el ítem/pregunta y el ámbito al cual pertenece. Un ítem puede estar relacionado con una categoría determinada o con un tema específico.
Relevancia	Grado de importancia del ítem/pregunta para efectos de evaluar aquello que se pretende.
Claridad	Nivel de entendimiento oracional que el ítem/pregunta provoca en quien lo lee.

"Pauta de observación de una Experiencia de Aprendizaje"

REACTIVOS/ ÍTEMES O PREGUNTAS POR VALIDAR

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/ Potencia la motivación intrínseca de niños/as													
1.- Presenta con claridad los objetivos resaltando el propósito y su significancia cuando propone una experiencia de aprendizaje													
PERTINENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD					
Observación/sugerencia VER COMENTARIO SOBRE PALABRA "SIGNIFICANCIA" EN LA OTRA PAUTA													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/ Potencia la motivación intrínseca de niños/as													
2.-Plantea la experiencia de aprendizaje como un desafío, adecuado al nivel de competencias e intereses de niños y niñas													
PERTINENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD					
Observación/sugerencia ME PARECE MAS CLARO" LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJES SON DESAFIANTES PERO ADECUADAS..."													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar / Potencia la motivación intrínseca de niños/as

3.- En las experiencias de aprendizaje propuestas promueve la autonomía de niños y niñas:

- a).- Permitiendo que elijan materiales
- b).-permitiendo que elijan compañero de trabajo
- c).-permitiendo que elijan el lugar de trabajo (en el suelo, en silla, otros)

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

OJO; EN UNA PAUTA DE OSBERVACION OBTIENES DIFERENTES COSAS SI LE PONES "PROMUEVE LA AUTNONOMIA" QUE SI LE PONES "PERMITE QUE ELIJAN MATERIALES". CON LA PRIMERA OBTIENES LA OPINION DEL OBSERVADOR SOBRE SI LA EDUCADORA PROMUEVE LA AUTONMIA. EN LA SEGUNDA OBTIENES UNA EVALUACION DE LA OCURRENCIA DE LA CONDUCTA. ¿Cuál QUIEREN USTEDES?

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar /Potencia la motivación extrínseca de niños/as

4.-Activa el interés inicial por la experiencia de aprendizaje incentivando la obtención de premios como: diplomas, estrellas u otros

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

IDEM QUE ARRIBA

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar / Potencia la motivación extrínseca de niños/as

5.- Potencia la valoración social de niños y niñas frente a sus pares con palabras de elogio y aprobación en torno a los logros obtenidos

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia
 ESTAS ASUMIENDO QUE LOS ELOGIOS SIEMPRE SON EN FRENTE A OTROS, POR LO DE “POTENCIA LA VALORACION SOCIAL”

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/En el actuar pedagógico en el aula

6.- Activa conocimientos previos a través de preguntas específicas sobre el tema de la nueva experiencia a realizar

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Actuar pedagógico en el aula

7.- Monitorea el trabajo de niños y niñas durante la ejecución de la experiencia, animando a la persistencia y el sentimiento de logro

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia
 VER COMENTARIOS A ESTE ÍTEM EN EL CUESTIONARIO.

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Actuar pedagógico en el aula

8.- Orienta la atención de niños y niñas hacia la búsqueda de otros medios para superar las dificultades que pudieran enfrentar en la experiencia

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia
 VER COMENTARIOS AESTE ITEM EN EL CUESTIONARIO.

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje

9.- Utiliza diferentes tonos de voz acorde a la experiencia para generar un clima afectivo y entusiasta en niños y niñas

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje

10.- Utiliza diferentes gestos y variantes en su expresión corporal para entusiasmar y activar el interés por la experiencia de aprendizaje

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje													
11.- Utiliza el humor para favorecer la confianza y el entusiasmo entre niños y niñas													
PERTINENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD					
Observación/sugerencia													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje													
12.- Utiliza el juego para favorecer la atención y confianza entre niños y niñas													
PERTINENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD					
Observación/sugerencia VER COMENTARIOS A ESTE ÍTEM EN EL CUESTIONARIO.													
CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje													
13.- Flexibiliza las experiencias a fin de respetar el ritmo de aprendizaje de niños y niñas													
PERTINENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD					
Observación/sugerencia													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

14.- Propone alternativas de trabajo en grupo en torno a la experiencia de aprendizaje

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia
 VER COMENTARIOS AESTE ITEM EN EL CUESTIONARIO.

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Planificación / Considera los diversos estilos de aprendizaje

15.-En la planificación explicita el momento de inicio de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a los distintos estilos de aprendizaje

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Planificación / Considera los diversos estilos de aprendizaje

16.- En la planificación explicita el momento de desarrollo de la experiencia considerando los distintos estilos de aprendizaje

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/Aplica los principios DUA													
17.- Al presentar la experiencia de aprendizaje utiliza diferentes formatos, tales como cuentos videos, mímica, títeres, cancones u otros													
PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD			
Observación/sugerencia													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/Aplica los principios DUA													
18.- Permite que niños y niñas expresen sus experiencias y aprendizajes de diferentes maneras tales como, el dibujo, representaciones, expresión verbal u otros													
PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD			
Observación/sugerencia VER COMENTARIOS AESTE ITEM EN EL CUESTIONARIO.													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/Aplica los principios DUA													
19.- Dispone de recursos didácticos variados y pertinentes a la experiencia de aprendizaje													
PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD			
Observación/sugerencia													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación /Promueve el trabajo activo y participativo

20.- Permite que niños y niñas participen haciendo preguntas o aportando ideas respecto de la experiencia de aprendizaje

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia
 VER COMENTARIOS AESTE ITEM EN EL CUESTIONARIO.

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación /Promueve el trabajo integrado al entorno

21.- Utiliza el entorno que rodea a niños y niñas tales como patios, biblioteca, jardín u otros lugares diferentes de la sala para la experiencias de aprendizaje

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia
 VER COMENTARIOS AESTE ITEM EN EL CUESTIONARIO.

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación /Organiza el espacio educativo para la experiencia

22.- Varía la organización del espacio educativo de niños y niñas de diferentes maneras, ya sea utilizando rincones o estaciones de trabajo, o espacios despejados que faciliten sentarse en el suelo o el libre desplazamiento.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM Evaluación/ Realiza evaluación y retroalimentación después de la tarea													
23.- Fomenta que niños y niñas autoevalúen los resultados de su experiencia de aprendizaje													
PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD			
Observación/sugerencia													

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Evaluación/ Realiza evaluación y retroalimentación después de la tarea													
24.- Conversa individualmente o grupalmente con niños y niñas acerca de los logros obtenidos en la experiencia de aprendizaje, a modo de retroalimentación													
PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD			
Observación/sugerencia													

Anexo 15: Instrumento validado 2



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA FAMILIA

MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Estimada Cecilia:

Somos un grupo de estudiantes de la Universidad Finnis Terrae y nos encontramos realizando nuestro Proyecto de Aplicación Profesional para optar al grado de Magíster en Neurociencias Aplicadas a Educación Infantil.

Nos dirigimos a usted, por su reconocida trayectoria profesional, con el fin de solicitarle su colaboración en la realización de la emisión de juicio de experto de los instrumentos que pretenden recoger información en el marco del proyecto de aplicación "ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA SER UTILIZADAS DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE - DUA, POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS EN EL AULA, CON NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN I Y II EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO Y SAN MIGUEL". Sus sugerencias y observaciones constituirán para nosotras un valioso aporte que enriquecerá nuestro trabajo y a la vez constituirá un elemento esencial que nos permitirá contar con validez de los instrumentos, elemento esencial del Proyecto de Aplicación Profesional.

Una vez realizada la validación le rogamos consignar su nombre, firma y estudios en los espacios destinados para ello.

Desde ya agradecemos su disposición y colaboración en la formación de futuras profesionales de la educación

Nombre Completo Validador: Isabel M. Santis Silva

Título	Firma
<u>Educadora de Parvulos</u> <u>Magister en Educación Diferen</u> <u>cial</u>	

Estimado/a evaluador/a:

Agradecemos su disposición para emitir un juicio de experto a los instrumentos que nos permitirán recoger información en el marco del proyecto de aplicación **"ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA SER UTILIZADAS DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE - DUA, POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS EN EL AULA, CON NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN I Y II EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO Y SAN MIGUEL"**

Este proyecto tiene como propósito brindar fundamentos teóricos sobre la importancia de los procesos de motivación en el desarrollo curricular (planificación, implementación y evaluación) de las experiencias de aprendizaje en el aula, y diseñar una intervención para que las estudiantes incorporen en su quehacer educativo estrategias motivacionales inclusivas, que favorezcan a la diversidad de niños y niñas en los diferentes ámbitos y estilos de aprendizaje. **Hoy el modelo DUA diseño universal de aprendizaje es justamente eso lo que solicita con el fin de que las adecuaciones curriculares que se realicen sean mínimas.**

A continuación Ud. deberá evaluar el nivel de pertinencia, relevancia y claridad de los indicadores de la pauta de observación, que pretende recoger información respecto de las estrategias motivacionales que utilizan las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia, en el desarrollo curricular de experiencias de aprendizaje. Las definiciones de los criterios se han especificado antes de los ítems por evaluar a fin de evitar ambigüedades en el proceso de validación.

Cada uno de las preguntas debe ser evaluada en función de sus criterios. El nivel de adecuación se manifiesta marcando una de las siguientes opciones:

1	Muy <u>malo</u> Me parece feo utilizar estos criterios mejor. Destacado, competente, básico, deficiente y ausente.
2	Malo
3	Regular
4	Bueno
5	Muy bueno

DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS A TRAVÉS DE LOS CUALES SE VALIDAN LOS ÍTEMES

CRITERIO	DEFINICIÓN
Pertinencia	Nivel de ajuste/relación entre el ítem/pregunta y el ámbito al cual pertenece. Un ítem puede estar relacionado con una categoría determinada o con un tema específico.
Relevancia	Grado de importancia del ítem/pregunta para efectos de evaluar aquello que se pretende.
Claridad	Nivel de entendimiento oracional que el ítem/pregunta provoca en quien lo lee.

“Cuestionario Estudiantes en Práctica Profesional”

REACTIVOS/ ÍTEMES O PREGUNTAS POR VALIDAR

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/ Potencia la motivación intrínseca de niños/as														
1.- Al proponer una experiencia de aprendizaje usted: ¿Presenta con claridad los objetivos resaltando el propósito y su <u>significancia</u> ? Podrían relacionarlo con el criterio de mediación de intencionalidad y reciprocidad														
PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/ Potencia la motivación intrínseca de niños/as

2.- Al presentar una experiencia de aprendizaje: ¿La plantea como un desafío adecuado al nivel de competencias e intereses de niños y niñas?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/ TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar / Potencia la motivación intrínseca de niños/as

3.- En las experiencias de aprendizaje propuestas usted:

a) ¿Promueve la autonomía permitiendo elegir materiales? **Sólo así se puede facilitar la autonomía? Y qué hay de elegir entre alternativas de experiencias? Como en los rincones por ejemplo**

b) ¿Promueve la autonomía permitiendo elegir compañero de trabajo?

c) ¿Promueve la autonomía permitiendo elegir lugar de trabajo?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar /Potencia la motivación extrínseca de niños/as

4.- ¿Activa el interés por la experiencia de aprendizaje incentivando con premios tales como: diplomas, estrellas u otros? **Habría que hacer énfasis sobre todo en el reconocimiento social más que en lo material**

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar / Potencia la motivación extrínseca de niños/as

5.- ¿Potencia la valoración social de niños y niñas frente a sus pares con palabras de elogio y aprobación en torno a los logros obtenidos? **Principio de relación**

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Actuar pedagógico en el aula

6.- ¿Activa conocimientos previos a través de preguntas relacionadas con la nueva experiencia a realizar? **Principio de significado**

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Actuar pedagógico en el aula

7.- ¿Monitorea el trabajo de niños y niñas durante la ejecución de la experiencia animando a la persistencia y al sentimiento de logro?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Actuar pedagógico en el aula

8.- ¿Orienta la atención de niños y niñas hacia la búsqueda de otros medios para superar las dificultades que pudieran enfrentar en la experiencia? **Principio de potenciación**

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje

9.- ¿Utiliza diferentes tonos de voz acorde a la experiencia para generar un clima afectivo y entusiasta en niños y niñas?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje

10.- ¿Utiliza diferentes gestos y variantes en su expresión corporal para entusiasmar y activar el interés por la experiencia de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje

11.- ¿Utiliza el humor para favorecer la confianza y el entusiasmo entre niños y niñas?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

12.- ¿Utiliza el juego para favorecer la atención y confianza entre niños y niñas?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
							x							

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

13.- ¿Flexibiliza las experiencias a fin de respetar el ritmo de aprendizaje de niños y niñas?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

14.- ¿Propone alternativas de trabajo en grupo en torno a la experiencia de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Planificación / Considera los diversos estilos de aprendizaje

15.- ¿Planifica el momento de inicio de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a los distintos estilos de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Planificación / Considera los diversos estilos de aprendizaje

16.- ¿Planifica el desarrollo de las experiencias considerando los distintos estilos de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/ Aplica los principios DUA

17.- ¿Utiliza diferentes formatos para presentar la experiencia de aprendizaje tales como cuentos, videos, mímica, títeres, canciones u otros?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/ Aplica los principios DUA

18.- ¿Permite que niños y niñas expresen sus experiencias y aprendizajes de diferentes maneras tales como el dibujo, representaciones, expresión verbal u otros?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/ Aplica los principios DUA

19.- ¿Dispone de recursos didácticos variados y pertinentes para utilizar en la experiencia de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación / Promueve el trabajo activo y participativo

20.- ¿Permite que niños y niñas participen haciendo preguntas o aportando ideas respecto de la experiencia de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación / Promueve el trabajo integrado al entorno

21.- ¿Utiliza el entorno que rodea a niños y niñas como patios, biblioteca, jardín u otros lugares diferentes de la sala para las experiencias de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación / Organiza el espacio educativo para la experiencia

22.- De acuerdo a la experiencia de aprendizaje usted: Varía la organización del espacio educativo:

a) Usando rincones

b) Usando espacios despejados para sentarse en el suelo o facilitar el libre desplazamiento

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Evaluación/ Realiza evaluación y retroalimentación después de la tarea

23.- ¿Fomenta que niños y niñas autoevalúen los resultados de su experiencia de aprendizaje?

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Evaluación/ Realiza evaluación y retroalimentación después de la tarea

24.- ¿Conversa individualmente o grupalmente con niños y niñas acerca de los logros obtenidos en la experiencia de aprendizaje, a modo de retroalimentación?

Criterio de la Regulación y Control de la Conducta, bien

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observación/sugerencia

Anexo 16: Instrumento validado 3

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA FAMILIA

MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Estimada Cecilia:

Somos un grupo de estudiantes de la Universidad Finis Terrae y nos encontramos realizando nuestro Proyecto de Aplicación Profesional para optar al grado de Magíster en Neurociencias Aplicadas a Educación Infantil.


Nos dirigimos a usted, por su reconocida trayectoria profesional, con el fin de solicitarle su colaboración en la realización de la emisión de juicio de experto de los instrumentos que pretenden recoger información en el marco del proyecto de aplicación "ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA SER UTILIZADAS DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE - DUA POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS EN EL AULA, CON NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN I Y II EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO Y SAN MIGUEL"

Sus sugerencias y observaciones constituirán para nosotras un valioso aporte que enriquecerá nuestro trabajo y a la vez constituirá un elemento esencial que nos permitirá contar con validez de los instrumentos, elemento esencial del Proyecto de Aplicación Profesional.

Una vez realizada la validación le rogamos consignar su nombre, firma y estudios en los espacios destinados para ello.

Desde ya agradecemos su disposición y colaboración en la formación de futuras profesionales de la educación

Nombre Completo Validador: Cecilia Oldenis Jara Krümel

Título	Fir
Doctor en Educación Mención currículum y didáctica	
Psicopedagoga	
Educadora de Párvulos	

Estimado/a evaluador/a:

Agradecemos su disposición para validar los instrumentos que nos permitirán recoger información en el marco del proyecto de aplicación **"ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA SER UTILIZADAS DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE - DUA, POR ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL INSTITUTO PROFESIONAL IPCHILE, EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS EN EL AULA, CON NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL TRANSICIÓN I Y II EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO Y SAN MIGUEL"**

Este proyecto tiene como propósito brindar fundamentos teóricos sobre la importancia de los procesos de motivación en el desarrollo curricular (planificación, implementación y evaluación) de las experiencias de aprendizaje en el aula, y diseñar una intervención para que las estudiantes incorporen en su quehacer educativo estrategias motivacionales inclusivas, que favorezcan a la diversidad de niños y niñas en los diferentes ámbitos y estilos de aprendizaje. En la actualidad el modelo DUA es justamente lo que solicita, con el fin de que las adecuaciones curriculares sean mínimas.

A continuación Ud. deberá evaluar el nivel de pertinencia, relevancia y claridad de los indicadores de la pauta de observación, que pretende recoger información respecto de las estrategias motivacionales que utilizan las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia, en el desarrollo curricular de experiencias de aprendizaje. Las definiciones de los criterios se han especificado antes de los ítems por evaluar a fin de evitar ambigüedades en el proceso de validación.

Cada uno de las preguntas debe ser evaluada en función de sus criterios. El nivel de adecuación se manifiesta marcando una de las siguientes opciones:

1	Muy malo
2	Malo
3	Regular
4	Bueno
5	Muy bueno

**DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS A TRAVÉS DE LOS CUALES SE
VALIDAN LOS ÍTEMES**

CRITERIO	DEFINICIÓN
Pertinencia	Nivel de ajuste/relación entre el ítem/pregunta y el ámbito al cual pertenece. Un ítem puede estar relacionado con una categoría determinada o con un tema específico.
Relevancia	Grado de importancia del ítem/pregunta para efectos de evaluar aquello que se pretende.
Claridad	Nivel de entendimiento oracional que el ítem/pregunta provoca en quien lo lee.

"Pauta de observación de una Experiencia de Aprendizaje"

REACTIVOS/ ÍTEMES O PREGUNTAS POR VALIDAR

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/ Potencia la motivación intrínseca de niños/as														
1.- Detalla los objetivos resaltando el propósito y la importancia del aprendizaje esperado, relacionándolo con situaciones de la vida u otros aspectos del conocimiento.														
PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x				x	
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/ Potencia la motivación intrínseca de niños/as

2.-Plantea la experiencia de aprendizaje como un logro alcanzable por niños y niñas de acuerdo al nivel de competencias e intereses.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x				x						x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar / Potencia la motivación intrínseca de niños/as

3.- En las experiencias de aprendizaje propuestas permite la autonomía de niños y niñas:

- a).-En la elección de materiales
- b).-En la elección de compañero de trabajo
- c).-En la elección del lugar de trabajo (en el suelo, en silla, otros)

este reactivo está mal diseñado, lo deben separar

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Activa recompensas???			x						x		x			

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar /Potencia la motivación extrínseca de niños/as

4.-Activa la atención inicial por la experiencia de aprendizaje a través de la obtención de premios como: diplomas, estrellas u otros.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			x				x						x	

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar / Potencia la motivación extrínseca de niños/as

5.- Potencia la valoración social de niños y niñas frente a sus pares con palabras de elogio y aprobación en torno a los logros obtenidos.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Motivación escolar/En el actuar pedagógico en el aula

6.- Activa conocimientos previos a través de preguntas específicas, mapas, imágenes, otros, sobre el tema de la nueva experiencia a realizar.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Actuar pedagógico en el aula

7.- Anima a niños y niñas a persistir en el trabajo recurriendo a preguntas, proponiendo espacios para solucionar dudas, desplazándose y sondeando en los lugares de trabajo. *(se considerará si lo hace o no, al hacer una acción o más de una, idealmente separar las conductas o establecer el estándar que se considerará como lograda)*

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x				x	

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Actuar pedagógico en el aula

8.-Ofrece diversas alternativas de qué a niños y niñas para superar las dificultades que pudieran enfrentar en la experiencia.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x				x	
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

9.- Utiliza diferentes tonos de voz acorde a la experiencia para generar un clima afectivo y entusiasta en niños y niñas. Está podría estar en la anterior, tiene que ver con la pragmática

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			x					x						x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje

10.- Utiliza diferentes gestos y variantes en su expresión corporal para entusiasmar y activar el interés por la experiencia de aprendizaje.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales / Organiza a clase creando un clima favorable para el aprendizaje

11.- Utiliza el humor para favorecer la confianza y el entusiasmo entre niños y niñas.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x				x						x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

12.- Utiliza el juego para favorecer la atención en los distintos momentos de la experiencia de aprendizaje.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

13.- Dispone de variedad de recursos para las experiencias con el fin de respetar el ritmo de aprendizaje de niños y niñas.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Factores actitudinales /Organiza la clase creando un clima favorable para el aprendizaje

14.-Propone alternativas de **agrupamiento de los estudiantes** ~~trabajo en grupo~~ en torno a la experiencia de aprendizaje.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x				x						x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Planificación / Considera los diversos estilos de aprendizaje

15.-En la planificación explicita el momento de inicio de la experiencia considerando estrategias motivadoras de acuerdo a estilos de aprendizaje visuales, kinestésico y auditivo.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Planificación / Considera los diversos estilos

de aprendizaje

16.- En la planificación explicita el momento de desarrollo de la experiencia considerando estilos de aprendizaje visual, kinestésico y auditivo.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/Aplica los principios DUA

17.- Al presentar la experiencia de aprendizaje utiliza diferentes formatos, tales como cuentos videos, mímica, títeres, canciones u otros.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/Aplica los principios DUA

18.- Permite que niños y niñas expresen lo aprendido de diferentes maneras, como: dibujo, modelado, representaciones, expresión verbal u otros.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x

Observación/sugerencia

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación/Aplica los principios DUA

19.- Dispone de recursos didácticos variados y pertinentes a la experiencia de aprendizaje.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación /Promueve el trabajo activo y participativo

20.- Dispone de estrategias que incentiven a niños y niñas a participar haciendo preguntas o aportando ideas respecto de la experiencia de aprendizaje.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación /Promueve el trabajo integrado al entorno

21.- Utiliza el entorno que rodea a niños y niñas tales como patios, biblioteca, jardín u otros lugares diferentes de la sala para las experiencias de aprendizaje.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Implementación /Organiza el espacio educativo para la experiencia

22.- Varía la organización del espacio educativo de niños y niñas de diferentes maneras, ya sea utilizando rincones o estaciones de trabajo, o espacios despejados que faciliten sentarse en el suelo o el libre desplazamiento.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM Evaluación/ Realiza evaluación y retroalimentación después de la tarea

23.- Fomenta que niños y niñas autoevalúen los resultados de su experiencia de aprendizaje.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														

CATEGORÍA/TEMA DEL ÍTEM: Evaluación/ Realiza evaluación y retroalimentación después de la tarea

24.- Conversa individualmente o grupalmente con niños y niñas acerca de los logros obtenidos en la experiencia de aprendizaje, a modo de retroalimentación.

PERTINENCIA					RELEVANCIA					CLARIDAD				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				x					x					x
Observación/sugerencia														