

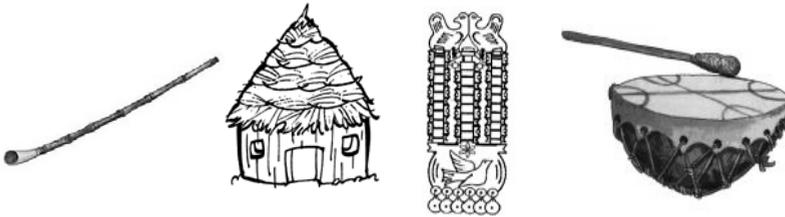


Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia



Presentada por **Ana Gajardo Rodríguez** para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín

Valladolid, España 2012

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS

(Art. 21 del R.D. 1393/2007 de 29 de octubre y Art. 4 c) de la Normativa para la defensa de la Tesis Doctoral)

D. Miguel Ángel Carbonero Martín, con D.N.I. nº 12233952-E profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, como Director de la Tesis Doctoral titulada *“Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia”*, presentada por Dña. Ana Gajardo Rodríguez (con D.N.I.: 14242582-3) alumno del programa “PSICOLOGÍA” impartido por el departamento de “PSICOLOGÍA”.

Autoriza la presentación de la misma, puesto que constituye un trabajo de investigación original, riguroso e inédito, cumpliendo todos los requisitos para optar al grado de Doctor por parte de su autora *Dña. Ana Gajardo Rodríguez*

Para que conste a los efectos oportunos lo firmo en Valladolid, 13 de Noviembre de 2012

El Director de la Tesis,

Fdo.: Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín

ILMO. SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas
mapuches: contextualizando la primera infancia

Presentada por **Ana Gajardo Rodríguez** para optar al
grado de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín

Valladolid, España 2012

Dedicado a mi familia, pilar fundamental del trabajo profesional que he decidido emprender

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

A Dios por el regalo divino de estar en esta instancia de mi vida, de mostrarme el camino y darme la fortaleza y entereza necesaria para disfrutar de la vida familiar y profesional.

A Thomas, mi marido quien me ha apoyado en la vida profesional, que ha comprendido y respetado mi trabajo.

A Tomás y Gabriela, mis hijos, quienes comprenden, a veces, atiborrados de preguntas, posibilitando mi labor profesional más allá de las horas establecidas.

A mi madre que, desde pequeña, me formó en el camino de la responsabilidad, que con el amor incondicional que ha demostrado ha sido mi fuente de inspiración en la vida familiar y profesional.

A mi padre que desde su silencio extremo se ha hecho presente, comprendiendo y sintiéndose orgulloso de lo que hasta el momento he logrado.

A mi director Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín, profesor guía de esta tesis, quien con su tesón, rigurosidad y generosidad ha sabido orientarme en este camino y lograr el objetivo anhelado.

A Dra. Gloria Herrera N., mi mentora, guía espiritual y profesional, que con sus sabios consejos y palabras alentadoras ha provocado en mí la fuerza y energía necesaria para seguir adelante en este camino que decidí tomar.

A mis amigas Pamela Cortés y Raquel Aburto quienes me forjaron y energizaron en momentos críticos. Por el apoyo incondicional e irrestricto que me brindan cada día.

Al Dr. Nelson Araneda G, quien dedicó numerosos días para apoyarme y guiarme en este trabajo.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

INDICE	7
INDICE DE FIGURAS	11
INDICE DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN GENERAL	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	18
CAPÍTULO I. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE	19
1. Cambio paradigmático del aprendizaje	20
2. Mecanismos implicados en el aprendizaje	24
3. Las estrategias de aprendizaje	28
3.1. El concepto de Aprendizaje	35
3.1.1. Técnicas de Estudio o Estrategias de Aprendizaje	37
3.1.2. Factores que intervienen en la enseñanza - aprendizaje	48
3.1.3. Aprendizaje Significativo	50
RESUMEN CAPÍTULO I	58
CAPÍTULO II. RENDIMIENTO ESCOLAR	61
1. Rendimiento Escolar	62
2. Motivación Académica	71
3. Autoconcepto Escolar como posibilitador del rendimiento escolar.	82
3.1. Interaccionismo simbólico	86
3.2. Desarrollo del autoconcepto	88
3.3. Organización interna del autoconcepto	94

4. Estrategias para la gestión de las emociones y la motivación	96
5. Estrategias de gestión de recursos	103
6. Componente afectivo de la motivación	110
RESUMEN CAPÍTULO II	117

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO MAPUCHE 122

1. Ubicación geográfica del pueblo mapuche desde sus inicios	123
2. Antecedentes históricos sobre la interculturalidad forjada desde el pueblo mapuche	126
3. Creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena	134
4. Importancia de la Educación Parvularia Intercultural: Principios y Orientaciones	137
4.1. Principios y Orientaciones Curriculares para la Educación Parvularia	142
4.2. Bases Curriculares para la Educación Parvularia y los Programas de Transición I y II	155
RESUMEN CAPÍTULO III	162

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO 166

CAPÍTULO V. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA 167

1. Fundamentación de la Investigación	168
2. Objetivos de la Investigación	169
3. Formulación de la Hipótesis	170

CAPÍTULO VI. MÉTODO 172

1. Descripción de la Muestra	173
2. Diseño de la Investigación	179
3. Variables de la Investigación	180
4. Instrumentos	181
4.1. Prueba de Lenguaje Nivel Transición I	183
4.2. Prueba de Lenguaje Nivel Transición II	184
4.3. Prueba de Matemática Nivel Transición I	184
4.4. Prueba de Matemática Nivel Transición II	185
5. Análisis Estadísticos Realizados	185
6. Procedimiento	186
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	190
1. Características del Rendimiento Escolar diferenciando el pre test con el post test en cada uno de los sectores de aprendizaje.	191
2. Características del Rendimiento Escolar en los sectores de aprendizaje diferenciado por género.	196
3. Características del Rendimiento Escolar diferenciado por ítem	203
CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	210
Conclusiones Generales	211
Limitaciones encontradas	227
Sugerencias sobre nuevas posibilidades de investigación	229
REFERENCIAS	231
ANEXOS	245

INDICE DE FIGURAS

- Figura 1 Capacidades Cognitivas (pag. 19)
- Figura 2 Proceso de Aprendizaje, Luchetti y Berlanda, 1998 (pag. 25)
- Figura 3. Aprendizaje Significativo, Marco Moreira, 2009 (pag.43)
- Figura 4. Aprendizaje Significativo, Marco Moreira, 2009 (pag. 44)
- Figura 5. Visión Interaccionista, Moreira, 2009. (pag. 45)
- Figura 6. Los componentes de la motivación, Pintrich y De Groot, 1990.(pag.61)
- Figura 7. Modelo Teórico, Marsh y Shavelson, 2010 (pag.77)
- Figura 8. Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones diferenciadas por Weiner. (pag.91)
- Figura 9. Atribuciones causales ante el éxito y ante el fracaso y reacciones afectivas. (pag.92)
- Figura 10. Distribución de los Mapuches, www.portaldelarte.cl (pag.101)
- Figura 11. Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia intercultural, 2009. (pag.117)
- Figura 12. Bases Curriculares para Educación Parvularia (2002). (pag.127)
- Figura 13. Grupo Control Prueba Transición 1. (pag.141)
- Figura 14. Grupo Control Prueba Transición 2. (pag.141)
- Figura 15. Grupo Experimental Prueba Transición 1. (pag. 142)
- Figura 16. Grupo Experimental Prueba Transición 2. (pag. 142)
- Figura 17. Grupo Control Diferencia de Género. (pag. 143)
- Figura 18. Grupo Experimental Diferencia de Género. (pag. 143)

INDICE DE TABLAS

- Tabla 1, Distribución de la muestra por Sector. (pag. 140)
- Tabla 2, Distribución según género. (pag. 140)
- Tabla 3. Diferencias entre el pre test y el post test en Lenguaje Transición I (pag. 155)
- Tabla 4. Diferencias entre el pre test y el post test en Lenguaje Transición II (pag. 156)
- Tabla 5. Diferencias entre el pre test y el post test en Matemática Transición I (pag. 157)
- Tabla 6. Diferencias entre el pre test y el post test en Matemática Transición II (pag. 158)
- Tabla 7. Diferencia de género, Grupo Control en Lenguaje Transición I. (pag. 159)
- Tabla 8. Diferencia de género, Grupo Experimental en Lenguaje Transición I (pag. 160)
- Tabla 9. Diferencia de género, Grupo Control en Lenguaje Transición II. (pag. 160)

- Tabla 10. Diferencia de género, Grupo Experimental en Lenguaje Transición II. (pag. 161)
- Tabla 11. Diferencia de género, Grupo Control en Matemática Transición I (pag. 162)
- Tabla 12. Diferencia de género, Grupo Experimental en Matemática Transición I (pag. 163)
- Tabla 13. Diferencia de género, Grupo Control en Matemática Transición II (pag. 164)
- Tabla 14. Diferencia de género, Grupo Experimental en Matemática Transición II (pag. 164)
- Tabla 15. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Lenguaje Transición I (pag. 166)
- Tabla 16. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Lenguaje Transición II (pag. 167)
- Tabla 17. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Matemática Transición I (pag. 169)
- Tabla 18. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Matemática Transición II (pag. 170)

INTRODUCCIÓN GENERAL

A partir del instante en que la escolarización empezó a ser generalizada el interés por el rendimiento escolar y su estudio se ha convertido en una constante para la Psicología. Los contrastes tanto en la actuación como en el rendimiento de los/as estudiantes en las tareas educativas, observados/as desde siempre, pero que sólo se han podido conocer en toda su extensión a partir de la aplicación de los tests estandarizados, los que por cierto han establecido un desafío permanente para los investigadores.

Este es un tema de invariable preocupación, tanto para los/as profesionales de la educación como para las autoridades nacionales que ven con intranquilidad que Chile se ubique en el puesto 44 de 65, no superando la media del puntaje esperado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por ello es que, desde la década del 90 todos los esfuerzos que han realizado los gobiernos, por medio del Ministerio de Educación, han sido mejorar la calidad de la educación que se imparte.

Sin embargo, para que la educación impartida sea comprehensiva no debería centrar su práctica únicamente en la memorización descontextualizada de saberes explicativos que con el tiempo se olvidan. Promover que los/as alumnos/as memoricen conocimientos expresivos y que se refieren sólo al saber qué (Villoro, 1982) carece de sentido si lo aprendido no se logra incorporar a las acciones y prácticas cotidianas de quienes estudian, transformándolas gradualmente para hacerlas cada vez más exitosas.

De la misma forma, Denyer, Furnémont, Poilain y Vanloubbeeck (2007) indican la importancia de fortalecer en la educación el desarrollo de “conocimientos vivos”, que a diferencia de los “conocimientos muertos”, son aquellos que se siguen analizando y enriqueciendo a lo largo de la vida, llevándolos a otros contextos semejantes o diferentes de donde originalmente fueron aprendidos.

La enseñanza de habilidades, destrezas y valores, que vinculados establecen el saber cómo, es fundamental en la educación porque no se puede pensar en el saber, ni en ninguna otra forma de conocimientos, como actividades desinteresadas y ajenas a fines prácticos.

De acuerdo con lo planteado, lo que ocasiona conocer es la necesidad de obtener fines concretos que varían en cada contexto; conocemos por razones prácticas, porque queremos que nuestra conducta sea exitosa y satisfaga las necesidades y propósitos que nos hemos planteado. Ante esta situación problemática, requerimos tanto del saber “qué” como del saber “cómo”, siendo dos aspectos inseparables del conocimiento, de cuya interacción se posibilita la realización exitosa de tareas (Valladares, 2010).

Si bien el espacio para la pluralidad y el reconocimiento de las múltiples formas de conocimientos que sirven como guías para las acciones exitosas, caracteriza a una educación científica comprehensiva como aquella que se aspira a desarrollar para superar los problemas derivados de la enseñanza enciclopédica de la ciencia, para lograr que la

enseñanza de las ciencias redunde en la transformación de las acciones y prácticas sociales del alumnado, también es preciso desarrollar una educación científica que además de comprensiva sea intercultural.

No existe un sistema de educación que incida en la transformación del alumnado, que sea ajeno a las características concretas de los contextos culturales en que los/as estudiantes viven y se desenvuelven. Producto de que los seres humanos vivimos inmersos y formamos parte de una cultura a partir de la cual organizamos nuestras vidas, relaciones y prácticas sociales en términos de un horizonte de sentido y significado que nos dota de una cierta identidad, la educación científica no puede prescindir de la consideración del contexto cultural en que se enseña y de las identidades individuales y colectivas de quienes aprenden.

De acuerdo a lo planteado, esta tesis doctoral intentará caracterizar el rendimiento académico en párvulos mapuches con una muestra de niños y niñas de los niveles de Transición I y Transición II.

El trabajo de investigación que se presentará posee una estructura dividida en dos partes, la primera parte – marco teórico- consta de un primer capítulo donde se presentan los factores que intervienen en el aprendizaje: cambio paradigmático, estrategias de aprendizaje, sus conceptos y técnicas de estudio. En el segundo capítulo se presenta el rendimiento académico, dentro de este la motivación académica, autoconcepto escolar como posibilitador del rendimiento escolar, estrategias para la gestión de emociones, de recursos y componente

afectivo de la motivación, finalmente en el tercer capítulo se presenta la educación intercultural en la primera infancia, la importancia de la educación parvularia intercultural, antecedentes sobre la interculturalidad forjada desde el pueblo mapuche y principios y orientaciones curriculares.

La segunda parte – marco empírico- se estructura en tres grandes capítulos: el planteamiento de la investigación, los resultados y finalmente las discusiones y conclusiones. En el planteamiento de la investigación se presentan todos aquellos apartados referidos a las cuestiones metodológicas que guían esta tesis doctoral- objetivos, hipótesis, diseño, participantes, instrumentos y técnicas de análisis de datos. En el capítulo de resultados, se realiza una descripción detallada de las diferencias de algunas variables contempladas de manera individual. Por otra parte, se comprueba el poder predictivo de las metas académicas y sociales, estableciendo los correspondientes perfiles motivacionales, caracterizados en función del mayor o menor predominio que tiene cada una de las metas dentro de cada perfil. Posteriormente, una vez definidos los perfiles, se analizan las diferencias en estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Finalmente, en el último capítulo, se discuten los resultados obtenidos tomando en consideración algunos de los trabajos más representativos desarrollados hasta el momento, para terminar con las conclusiones y aportaciones más relevantes de la presente investigación.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

1. CAMBIO PARADIGMÁTICO DEL APRENDIZAJE

Al inicio del siglo XX las corrientes imperantes de pensamiento psicológico eran el conductismo y cognitivismo, en un principio la mayoría de los trabajos se enfocaban al conductismo, el cual definía el aprendizaje por medio de un cambio de conducta desde fuera hacia adentro, es decir, factores ambientales eran responsables de lo que el sujeto aprendía; por ende las investigaciones poseían escasa fundamentación teórica, lo que se traducía en reconocer amplios códigos de aprendizaje que se aplicaban a la mayoría de las situaciones de aprendizaje.

El conductismo entendía al ser humano como individuo que va obteniendo aprendizajes por medio de mecanismos de asociación entre estímulos – respuestas declarando que los cambios producidos procedían de estímulos externos y no de procesos mentales internos.

Los postulados básicos del paradigma conductista se pueden resumir en cuatro aspectos explicativos: tesis del evolucionismo biológico, principios asociacionistas, mecanicistas y positivismo científico. Esta corriente admitió como materia de estudio únicamente hechos de conducta, entendiendo que son los únicos que reúnen las características fenoménicas, positivas, observables y verificables de los hechos científicos (Rodríguez, González-Cabanach, Valle, Núñez y González – Pienda, 2009).

Pasada la mitad del siglo XX adquirió protagonismo la visión cognitiva de la Psicología, siendo este un proceso interno que estudia los factores particulares e individuales, es decir, es el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas de estimulación. Esta visión proporciona significatividad del material de aprendizaje para el aprendiente, así como a aspectos sociales y cooperativos implicados en el aprendizaje.

Los supuestos asociados al paradigma cognitivo introducen el esquema estímulo- respuesta, la variable organismo: input – organismo (procesos mentales) – output (respuesta).

Figura 1 Capacidades Cognitivas



El paradigma cognitivo del aprendizaje centra sus intereses en la representación de la información de la memoria, atendiendo más adelante al proceso de adquisición de esa información (Monereo y otros, 2007).

En el siglo XXI se puede declarar que dentro del arquetipo cognitivo, la concepción del aprendizaje se puede caracterizar como socio- constructivista, donde el aprendiz selecciona, en la nueva

información, la que le sea más significativa. De este modo, el aprendizaje se concibe como un proceso social, cultural e interpersonal por medio del que se construye conocimiento, al tiempo que da sentido a la nueva información, destacando la influencia tanto de factores sociales, emocionales y culturales, como de factores cognitivos (Justo de la Rosa, 2010).

Mayer (2010) y Beltrán (2005) ilustran la propuesta de cambio paradigmático que se ha estado presentando. Mayer (2010) fundamenta que el cambio se produce en tres etapas del aprendizaje: como adquisición de respuestas, adquisición de conocimientos y como construcción de conocimiento.

La primera etapa: adquisición de respuestas, plantea el aprendizaje desde el punto de vista cognitivo que se relaciona con el modo de adquisición de conocimientos y aprendizajes que vienen determinados de estímulos externos que desatan en el sujeto respuestas: aquellas exitosas se refuerzan y las que no, se debilitan. Por lo tanto, el profesor es un vaciador de feedback, premiando y/o castigando, según la respuesta dada por el estudiante, dichos estímulos irán modelando la conducta de niños y niñas.

La calidad del aprendizaje, entonces, está basada en valores cuantitativos, por lo que los mecanismos para aprender deben ser innatos y el aprendizaje no está sujeto a procesos mentales de control consciente.

La segunda etapa: adquisición de conocimientos, presume el paso del conductismo al enfoque cognitivo, de la cuantificación de respuestas del estudiante al procesamiento de la información y de cuántas conductas a cuánto conocimiento adquiere dicho estudiante. La adquisición de conocimientos dominará el panorama de la investigación en psicología entre la década del cincuenta y la del sesenta (Beltrán, 2005).

En la adquisición de respuestas se denomina al profesor como “distribuidor” de feedback pasando en esta etapa a denominarle “distribuidor” de información. Esta etapa supone interiorizarse en la perspectiva cognitiva, la cual generará hitos que incidirán en el papel del aprendiz, en el proceso de aprendizaje, el cual evoluciona desde una concepción reactiva y pasiva a un papel más activo. El aprendizaje sigue siendo de responsabilidad de los profesores, quienes transmiten al estudiante los conocimientos que debe adquirir, y aunque se asumen procesos cognitivos en el aprendizaje, los que se miden en términos de cantidad de información que el alumno ha conseguido aprender; esto a pesar de las diversas transformaciones que se han suscitado en este lapso.

La tercera etapa, denominada El Aprendizaje como construcción del conocimiento. Beltrán, (2005) declara que a partir de los sesenta y hasta la actualidad, se sostiene un papel activo y creativo del aprendiz en su propio aprendizaje. Cuando se incorpora el conocimiento y el control de sobre sus propios procesos cognitivos, es decir, del análisis de las habilidades metacognitivas, el rol del estudiante no sólo se rige por la adquisición de conocimientos sino que anhela construirlos. Entonces el

alumno modela el nuevo aprendizaje con los conocimientos que ya posee, tratando de proporcionarles un significado personal. Por otro lado, el rol del profesor también es distinto, dejando de ser un dispensador de información para pasar a ser observado como mediador, orientador, del proceso que lleva a cabo el alumno. Los resultados de aprendizaje de los conocimientos ya adquiridos se miden de forma distinta, pasando de una valoración de la cantidad de conocimientos a responder el cómo se estructuran estos aprendizajes y a la calidad de estos. Esto deriva un cambio en las evaluaciones cuantitativas de conductas a las valoraciones cualitativas.

2. MECANISMOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE

Para que exista aprendizaje y por ende la estructura cognitiva del que ha aprendido se modifique, debe realizarse, necesariamente una interacción entre este y el objeto del conocimiento, además deben estar presentes abundantemente factores intervinientes del aprendizaje.

Estas causas que el estudiante percibe como las que explican el resultado obtenido, pueden estar influidas por dos tipos generales de mecanismos que se encuentran involucrados en el aprendizaje: factores ambientales y factores personales (Grau, 2005).

a.- Factores ambientales: entre los factores contextuales que ayudan a detectar la causalidad destacan:

- La información específica: referida a los datos concretos a los que tiene acceso el/la estudiante y que le proporciona un conocimiento directo de las causas de su conducta.
- El feedback del profesor: los datos que reciben los/as estudiantes de sus docentes sobre sus resultados en términos de capacidad.
- La interacción alumno – grupo: descrita como las atribuciones que dependen de la relación entre la actuación individual y la de la clase.

b.- Factores personales: además de la información exterior que le pueda llegar al sujeto, hay ciertos factores personales que también condicionan el proceso atribucional (Ortiz, 2007). Dentro de este proceso existen una serie de principios generales compartidos por todas las personas que condicionan la atribución:

- Las causas anteceden, casi siempre, a los efectos, por lo que sólo algo que ha ocurrido antes del resultado puede ser considerado como una causa.
- Los sucesos contiguos temporalmente serán incluidos, con mayor probabilidad, en relaciones de causa y efecto.
- Existe una mayor posibilidad de considerar como causas aquellos estímulos más llamativos desde el punto de vista perceptivo.
- Tendemos a atribuir los efectos importantes a grandes causas y los pequeños a causas menores.

Comprender el proceso de aprendizaje como elaboración de conocimiento, en el que los estudiantes son actores activos, nos transportan a descubrir los mecanismos que proporcionan las etapas de la información lo cual nos remite específicamente al estudio de la memoria. Las ideas actuales en torno al aprendizaje asumen que el aprendiz, seleccionando activamente la información que recibe y construyendo nuevo conocimiento en función de lo que ya sabe, se convierte en el agente fundamental del aprendizaje (Shuell, 1993).

Podemos diferenciar tres tipos de memoria, siguiendo los modelos clásicos del procesamiento de la información, en las cuales se recibe, codifica, analiza e interpreta la información: la memoria sensorial (MS) que es la encargada de la recepción de la información proveniente de los órganos sensitivos, información que se sostiene para su potencial procesamiento escasas décimas de segundo. Por otra parte, la memoria a corto plazo (MCP) se contempla como almacén de capacidad limitada que permite mantener algo más de tiempo la información recibida, y no desechada, por la MS. De todas formas, esta función estática de almacén asignada a la MCP no da cuenta de un modo satisfactorio de la dinámica de los procesos que darán lugar al recuerdo a largo plazo, por lo que, en las nuevas perspectivas en el estudio de la memoria, este concepto de MCP se sustituye progresivamente por la llamada “memoria de trabajo” (Barboza, 2002). Por último, la memoria a largo plazo (MLP) se concibe como un almacén de capacidad y duración temporal ilimitadas donde la información permanece organizada (Mayer, 2010).

Las diferencias en el aprendizaje no están tanto en la posibilidad de disponer de estos mecanismos básicos para procesar información como en su empleo estratégico. Bajo esta perspectiva, se conceptualizan una serie de estrategias dirigidas a manejar y optimizar las posibilidades de procesamiento de la información. Estas estrategias, que se vinculan a la secuencia del procesamiento de la información y del aprendizaje, suelen diferenciarse en estrategias de o para la selección, organización y elaboración de la información (Mayer, 2010).

Para que una práctica educativa se convierta en un acontecimiento complejo deben estar presentes cuatro elementos que se distinguen normalmente y que, en la descripción realizada por Schawb (2008), son: el profesor, el que aprende, el currículum y el medio. Ninguno de ellos puede subyugarse a cualquiera de los otros y cada uno debe ser tenido en cuenta en la actividad de educar. Por lo anteriormente expuesto, es trascendental el papel del/la docente, puesto que es él quien planifica las actividades que llevarán a cabo los estudiantes, teniendo en consideración el contexto en el cual labora, realizando juicio de valor y la correspondiente toma de decisiones respecto de qué conocimientos deberían tomarse en consideración y el orden de prioridades que le proporcionará a cada uno de estos.

Un profesional de la educación con experiencia en aula deberá, desde luego, abarcar al que aprende, en algunos aspectos de la planificación, aunque se supone que dicho especialista es más competente que el niño en el área de estudio de que se trate. Los estudiantes deben

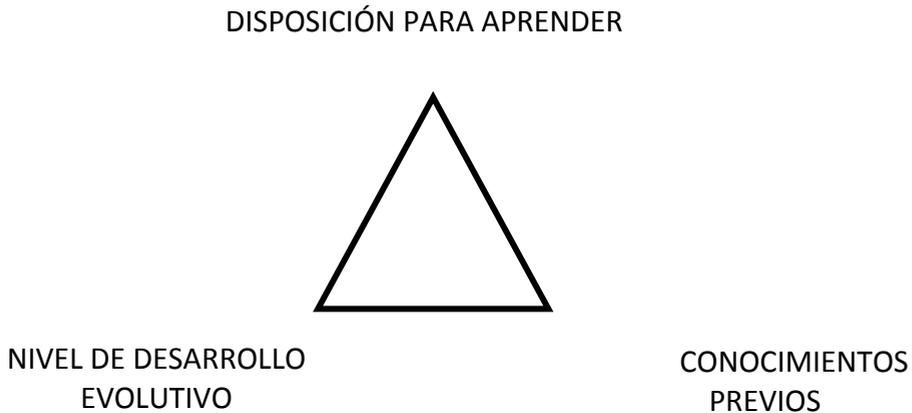
optar por aprender, siendo este una responsabilidad que no puede compartirse. El currículum comprende los conocimientos, habilidades y valores de la experiencia educativa que satisfagan criterios de excelencia, de tal modo que los conviertan en objeto digno de estudio. Un educador experto será competente tanto en los contenidos como en los criterios de excelencia que se aplican en el área de estudio. El medio es el contexto en que tiene lugar la experiencia de aprendizaje, e influye en la forma en que dicho profesional y el estudiante llega a compartir el significado del currículum. Gowin y Novak (1981) emplea el término “gobernación”, en lugar de medio social, para describir aquellos factores que controlan el sentido de la experiencia educativa. Los establecimientos educacionales, las aulas y los textos escolares proporcionados por el Ministerio de Educación, son ejemplos de factores relacionados con la gobernación. En muchos sentidos, la sociedad, los docentes y el currículum controlan o gobiernan el significado que se puede encontrar en la experiencia, aunque los infantes también desempeñan un papel protagónico.

3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Como el docente es el encargado de proponer nuevos objetos de conocimiento o los nuevos aspectos de mismo objeto, tiene que conocer de dónde parten los alumnos, para que lo propuesto constituya un verdadero conflicto cognitivo y no suponer “que todos los alumnos poseen los conocimientos previos. La concepción constructivista señala tres elementos básicos que determinan lo que se denomina el estado

inicial de los alumnos, a modo de radiografía, en el momento de iniciar un proceso cualquiera de aprendizaje”.

Figura 2 Proceso de Aprendizaje, Luchetti y Berlanda, 1998



Estas son las dimensiones que debiera abarcar el diagnóstico áulico, las cuales dependen de dos aspectos:

- deseo de aprender,
- confianza en las propias posibilidades

Estos dos aspectos se abren en un conglomerado de factores: grado de equilibrio personal del alumnado, autoimagen, autoestima, experiencias previas de aprendizaje exitoso, capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, representaciones y expectativas en relación con la/el docente y sus propios compañeros y compañeras y sobre las características de la tarea que han de realizar.

- En otra dimensión del diagnóstico – también intuitiva, empírica e informal – es igualmente llevada a cabo por los docentes, en mayor o menor medida. Para mejorar este aspecto del diagnóstico suele ser importante recordar las etapas evolutivas, definidas por Piaget (2001).
 - Sensoriomotora: 0 – 2 años aproximadamente
 - Intuitiva o preoperatoria: 2 – 6/7 años aproximadamente
 - Operatoria concreta: 7 -10/11 años aproximadamente
 - Operatoria formal: 11- 14/15 años aproximadamente

Estas etapas corresponden a una forma de organización mental, una estructura intelectual que se traduce en determinadas posibilidades de razonamiento y aprendizaje.

El paso de un estadio de pensamiento a otro ocurre secuencialmente y en las distintas personas se desarrolla a diferentes velocidades. Las características de los estadios (Piaget, 2001) son:

- La secuencia de adquisición es constante para todos los sujetos.
- Ninguno de ellos niega las construcciones de los estadios anteriores. Cada uno de ellos no se define por comportamientos distintos, sino por los esquemas básicos que dichos comportamientos suponen; así, el periodo operatorio concreto no se define por la clasificación, sino por la calidad reversible de los procesos operatorios de esa etapa que hacen viable la clasificación.
- comportan dos niveles: uno de transición que implica el pasaje de una estructura a otra y uno de acabamiento, donde la estructura se aplica

dinámicamente a los sucesos que la suponen y por lo tanto, se asimilan a ella.

Nos referimos brevemente a las etapas por las que transitan los alumnos de la enseñanza básica:

- la inteligencia sensomotriz alcanza el objeto fuera del campo perceptivo y de los itinerarios habituales y extiende así las distancias iniciales en el espacio y en el tiempo, pero queda limitada al campo de la acción propia.

- con los progresos del pensamiento intuitivo, la inteligencia llega a evocar objetos ausentes y por consiguiente fija su atención en situaciones pasadas y/o futuras. Procede con figuras más o menos estáticas, pero siempre tomada de la realidad.

Desde los 4 a 7 años se asiste a una coordinación gradual de las relaciones representativas, pero esta inteligencia se halla aún en estado prelógico.

Las recientes investigaciones que dicen relación con las biociencias, nos ha demostrado que la vida, es esencialmente, aprender, y que eso se aplica a los más diversos niveles que se puedan diferenciar en el fenómeno complejo de la vida. Al parecer consiste en un principio más amplio relacionado con la esencia de “estar vivo”, que significa interactuar, como aprendiente, con la ecología cognitiva donde se está sumido, desde lo estrictamente biofísico hasta el más abstracto plano

mental. A partir de esta visión, lo mental nunca se separa de la ecología cognitiva que hace factible al organismo vivo.

Consideramos que sería fructífero explorar ciertos conceptos, transversales y transmigrantes entre diversas disciplinas, tales como: complejidad, autoorganización, autopoiesis, morfogénesis y similares. Quizá haya que valorar en qué tiene razón quienes hablan del agotamiento del cuadro de conceptos tradicionales de las ciencias humanas y sociales.

El cerebro humano está delineado para aprender Céspedes, (2008) proporcionando las características que permiten comprender que las fronteras del aprendizaje cognitivo humano sean prácticamente ilimitadas entre las cuales se encuentran: la prolongada etapa de maduración; el sello constructivista de dicha maduración, en términos de la aparición de habilidades básicas sobre las cuales se instalan las habilidades metacognitivas; la precisa conjunción de aportes biológicos intrínsecos y de aperturas a la influencia ambiental; la existencia de modalidades de procesamiento de la información que complementan de un modo igualmente preciso la funcionalidad cognitivo afectiva cerebral permitiendo acceder a niveles de gran sofisticación intelectual; la existencia de un elaborado sistema de memoria y la presencia de un complejo sistema de administración de los recursos cognitivos y afectivos al servicio del aprendizaje. Lo que se debe tener presente es que los primeros veinte años de la vida, con su delicada plasticidad cerebral, sustentada en principios rectores como lo son: eficiencia, especialización y heterocronía, permiten la melodiosa interacción de la biología y del

ambiente, construyendo así un órgano asombrosamente dispuesto a la adaptación, el que continuará modificándose, enriqueciendo y potenciando así sus habilidades a lo largo de la vida.

Formarse el sello de un cerebro sano, y este término dista mucho del concepto del aprender, limitado a las acciones educativas dirigidas a un objetivo igualmente limitado, cual es el preparar al niño para la vida adulta, y que, demasiado a menudo, adquiere la fisonomía de un adoctrinamiento o domesticación del alma infantil.

Aprender requiere modificar lo ya incorporado al sistema neurocognitivo a través de activos procesos de:

- pensar
- imaginar
- crear
- proceder desde lo declarativo a lo procedimental

Pensar: convergente y divergentemente, sometiendo lo que se ha de aprender a activos procesos de análisis, de síntesis, de reelaboración, de transformación y de integración.

Imaginar: a partir de lo existente y a partir de lo posible, fantaseando libremente, sin convenciones que limitan y amordazan el pensamiento, abriendo gozosamente las compuertas que contienen el caudal ilimitado de la fantasía humana.

Crear: obras nuevas, originales, propias, únicas y que llevan el sello del asombro frente a las infinitas posibilidades que brinda la vida y la experiencia para transformarlas en un juego armónico entre juego y racionalidad.

Automatizar: el conocimiento, de modo de hacerlo altamente efectivo y eficiente.

Aprender requiere de una delicada armonía entre la fuerza interna del niño por aprender, entender y dominar el mundo y la acción sabia de un mediador, que sabe regular su presencia, desde el primer plano que requiere el momento en que una función ha de comenzar a automatizar sus aprendizajes, es decir, a hacerlos propios, dinámicos y altamente efectivos. Esta presencia sabia, que se denomina mediación o andamiaje sólo puede ser ejercida a cabalidad por adultos que posean ciertas pericias en relación a los infantes, las que se denominan en su conjunto “cuerpo de creencias” o “representación mental”, y que consisten en un archivo jerarquizado de conocimientos, sentimientos y conductas referidas a la niñez en relación al papel educador y/o formador. En parte significativa, este archivo es innato, propio de nuestra especie humana, caracterizada por una prolongada actitud de protección hacia quienes percibimos como débiles o desamparados, en la cual el sentimiento dominante es la ternura. Pero en parte no menos importante, dicho repertorio de conocimientos, sentimientos y conductas hacia los niños y niñas se sustenta en la memoria de nuestra propia infancia y adolescencia, en lo que recibimos y nos modeló positivamente, y en lo que se nos escamoteó, dejándonos huellas psicológicas como inseguridad, miedos. En algunos adultos, parte

importante del cuerpo de creencias es adquirido a través de lecturas, conversaciones, confrontación de experiencias con otros adultos que ha tenido un papel protagónico como formadores y educadores de infantes.

En aquellos adultos que han elegido o se les ha impuesto un papel formador y/o educador de niños, como padres, educadoras, el cuerpo de creencias debería sustentarse en un dominio consciente, activo y constantemente actualizado de conocimientos fundamentales acerca de los primeros veinte años de la vida, que se complementen con sentimientos específicos (ternura, respeto, deseos de confortar, consolar, proteger) y den origen a conductas efectivas concordantes con dichos conocimientos y sentimientos.

Muchos sienten curiosidad por saber en qué punto las investigaciones científicas – por ejemplo, sobre, el cerebro/mente- plantean desafíos nuevos a la actuación pedagógica como generadora de experiencias de aprendizaje. En los últimos decenios, no pocos científicos – especialmente de las biociencias, neurociencias, ciencias cognitivas en general, e informática fueron llevados, por sus propias investigaciones, a zambullirse, y algunos hasta fascinarse con la muy compleja trama que une procesos vitales y cognitivos.

3.1 El concepto de Aprendizaje

¿Qué es realmente aprendizaje? ¿Cómo surge el conocimiento? Para formulaciones similares a estas interrogantes la pedagogía o la

escuela tenían, tradicionalmente, una respuesta aparentemente asertiva: se aprende estudiando en una buena escuela, con buenos profesores. El conocimiento surge mediante el aprendizaje. Y la otra gran interrogante es ¿cómo surge el aprendizaje? Mediante la enseñanza. En esa visión, un buen aprendizaje sería el resultado normal de una buena enseñanza y del estudio disciplinado.

El aprendizaje comprendido como un proceso que presume un cambio duradero en la conducta, como resultado, algunas veces de la práctica, otras de las experiencias (Beltrán, 2005; Shuell, 1993) y comprendiendo *conducta* desde un sentido amplio, se da inicio a los estudios científicos alrededor de los aprendizajes.

Se entiende que el aprendizaje es constructivo Cobb, (2011); de este modo los aprendices son definidos como sujetos activos en la edificación de sus propios conocimientos, y esta a su vez de nuevo conocimiento, partiendo de la base que el aprendiz trae consigo información, la que se desarrolla sobre la base de la que ya posee.

El papel que juega el estudiante es netamente activo y el proceso de aprendizaje es un proceso autorregulado, orientado a metas (Bereiter y Scardamalia, 2011).

Se consideran de gran importancia las experiencias tempranas, puesto que estas inciden en la elaboración del cerebro, por medio de este, además en la naturaleza, profundización y extensión de las capacidades en

la vida adulta; por lo tanto, en cada niño existe un potencial de desarrollo y aprendizaje que emerge con fuerza en condiciones favorables. A la educación y por ende, a los profesionales responsables de esta le corresponde proveer de experiencias educativas que permitan a los infantes adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa.

El nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje, pero no necesariamente lo determina ni limita. No toda la experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizajes las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los infantes, los hagan avanzar más allá de sus posibilidades iniciales. Los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos, y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños/as son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo.

3.1.1 Técnicas de Estudio o Estrategias de Aprendizaje

El interés central es dar a conocer la forma cómo influye el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea, lo que supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas “técnicas de

estudio”. Comprendemos que esta es una afirmación que puede explayarse a la mayoría de las situaciones de enseñanza – aprendizaje, sean cuales sean los parámetros concretos que las definan.

Utilizar una estrategia, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de tareas determinadas, más adelante nos ocuparemos de precisar a qué nos referimos cuando hablamos de estrategias y cómo enseñar y aprender estas estrategias. De momento, nos interesa sólo precisar que las diferencias cualitativas sobre qué enseñamos: técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje, habilidades cognitivas, estrategias y, aún hoy, no es infrecuente observar como estos términos son usados indistintamente, a pesar de responder a realidades y, sobre todo, a concepciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje muy distintas. A continuación nos proponemos clarificar, en la medida de lo posible, estos conceptos.

Partiendo del concepto más amplio y genérico que corresponde a las habilidades, es usual que el término se confunda con el de “capacidades”, cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genérico que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, dará lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y de oír con la que nacemos, devenimos observadores más o menos hábiles dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en ese sentido.

Siguiendo con esta argumentación y ampliándola con respecto a la distinción entre “habilidad” y “estrategia” parece oportuno la diferenciación que hace Schmeck (2009) cuando afirma que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica y que además pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. En cambio las estrategias como se han analizado siempre, se utilizan de forma consciente.

Por lo tanto, para lograr ser – hábil- en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que permiten al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea. Pero esta afirmación sugiere, al menos, una nueva interrogante. ¿Qué es un procedimiento? Si tomamos como punto de referencia las diferentes definiciones que desde la perspectiva educativa se nos ofrecen sólo podemos definir los procedimientos como “maneras” de proceder, de actuar para conseguir un fin y de acuerdo con el carácter general y amplio que se les atribuye, se incluyen en esta categoría el resto de los términos que nos ocupan. Algunas de estas definiciones recogidas en las citas siguientes son muy reveladoras: “un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” Coll (2007).

Podemos hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van

dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de “destrezas”, “técnicas” o “estrategias”, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definatorias en un procedimiento.

Precisamente este nivel de generalidad de la noción, que garantiza niveles de acuerdo elevados respecto a qué se entiende por procedimiento, puede convertirse en un obstáculo cuando se intenta realizar un análisis más minucioso, con el objetivo de diferenciar este término de aquellos que le son cercanos (técnicas, métodos, habilidades o estrategias), esfuerzo que, como registra Zabala (2011), parece absolutamente necesario, dado que nos permite avanzar en el camino de un tratamiento educativo más adecuado del conocimiento relativo a dichos contenidos, es decir, del conocimiento procedimental.

Valls (2009) presenta una de las propuestas más actuales en este sentido, la de establecer la necesidad de contar con algunos criterios para clasificar los diferentes tipos de procedimientos. Así, este autor tiene en cuenta el número de componentes que se requieren para llegar a los objetivos propuestos, el grado de libertad que queda a la hora de decidir sobre las operaciones que hay que realizar, las características de la regla que sustenta el procedimiento o el tipo de meta a que van dirigidos.

Desde nuestro punto de vista, los dos últimos criterios son, respectivamente, los más útiles para diferenciar entre los diversos tipos de procedimientos curriculares. En lo referente a la meta, se puede distinguir

entre objetivos, de aprendizaje, dentro de un área del currículum concreta, cuya consecución requeriría la utilización de procedimientos propios de cada área, de otros objetivos que podrían formularse desde áreas distintas y que supondrían la aplicación de procedimientos no adscritos a ningún área en particular.

De esta perspectiva podríamos distinguir entre un conjunto de maneras de actuar u operar sobre datos o fenómenos que se repiten en distintas áreas del diseño curricular de otras formas de actuación que están estrechamente vinculadas a una única área o disciplina curricular.

Esta distinción resulta especialmente importante porque remite a la necesidad de que el estudiante domine no sólo los procedimientos propios de cada disciplina, los procedimientos disciplinarios, sino, sobre todo, procedimientos más generales, cuya adquisición y aplicación resultará beneficioso en áreas diversas y, por consiguiente, de una enorme rentabilidad curricular. Este segundo tipo de procedimientos, como el resumen, las distintas modalidades de esquemas, el cuadro sinóptico, el subrayado, las técnicas de anotación o el mapa conceptual, entre otros, han sido denominados procedimientos interdisciplinares o de aprendizaje, por cuanto deben enseñarse y aplicarse en diferentes disciplinas o áreas del currículum escolar.

Atender al segundo criterio al que hemos aludido, el tipo de regla que subyace en un conjunto de operaciones, supone distinguir entre dos grandes tipos de procedimientos: los procedimientos heurísticos y los

algoritmos, una de las distinciones, por otra parte, más ampliamente compartida por la mayoría de los autores, que nos va a permitir establecer posteriormente relaciones entre las técnicas, los métodos y las estrategias.

Así pues, llamamos a un procedimiento “algorítmico” cuando la sucesión de acciones que hay que realizar se halla completamente prefijada y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea. En cambio, cuando estas acciones comportan un cierto grado de variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo hablamos de procedimientos “heurísticos”.

Uno de los ejemplos más utilizados para ilustrar estos dos tipos de procedimientos se refiere a las decisiones que se toman en una partida de ajedrez. En esta situación, utilizar un algoritmo exigiría imaginar todos los posibles movimientos que hay que realizar antes de mover ninguna pieza y explorar exhaustivamente las consecuencias de estas posibles jugadas. La dificultad es evidente, dada la lentitud de este procedimiento, que se convierte en inviable en el desarrollo usual de una partida de ajedrez. Sin embargo, como señala De Vega (2011), el jugador puede guiarse por el procedimiento heurístico de “salvar a la reina del peligro”, que reduce sensiblemente el número de movimientos analizables. El heurístico pues, guía las acciones que hay que seguir, pero no asegura la consecución del objetivo”.

Las características apuntadas han llevado a algunos autores (Bransford y Stein, 1987; Pressley y otros, 1990; Valls, 1993; Zabala y

otros, 1993) a relacionar las técnicas con los procedimientos algorítmicos, y las estrategias, con los procedimientos heurísticos.

Parece poco discutible que las técnicas entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos, respondan a una caracterización algorítmica. No podemos ser contundentes con otra noción muy socorrida: los métodos. Así, se considera que un método no sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre los que también encontramos las ya mencionadas técnicas. Algunos ejemplos ilustran estas precisiones: se habla de método de lectura y si se considera que dicho método incluye prescripciones secuenciadas, más o menos precisas, que hacen referencia a actuaciones, procedimientos, técnicas que profesor y alumnos deben realizar; lo mismo sucede cuando nos referimos a un método de enseñanza y explicamos con detalle sus características. También suele remarcarse (Valls, 2009) la característica de que un método parte de un principio orientador razonado y que, normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, entre otros.

Estos matices nos permiten considerar que un método puede incluir diferentes técnicas, y que el empleo de una técnica, aunque ésta puede ser muy compleja, a menudo está subordinado a la elección de determinados métodos que sugieren su utilización.

Retomando la distinción entre procedimientos algorítmicos y heurísticos, cabe precisar que dichos procedimientos no deberían ser considerados de forma aislada, sino constituir respectivamente, los dos extremos de un continuum en el que se sitúen los diferentes tipos de procedimientos según su proximidad o lejanía respecto a cada uno de ellos. Siguiendo con esta propuesta y de acuerdo con los argumentos que hemos expuesto anteriormente, deberíamos situar las técnicas más cerca del extremo correspondiente a los algoritmos, y los métodos en un posición intermedia, más o menos lejana de dichos algoritmos, según el método sea más o menos prescriptivo en la secuencia de acciones que propone. En muchos casos un método educativo no suele garantizar unos resultados seguros, característica que se considera definitoria de un procedimiento heurístico.

Numerosos son los autores que han expresado la definición y qué presume la utilización de estrategias, realizando la diferencia entre técnica y estrategia. Las técnicas se utilizan de forma más mecánica, sin que para su aplicación exista un objetivo de aprendizaje: por su parte las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto presume que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias: además los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Por lo tanto, *la estrategia es considerada una guía de las acciones que hay que seguir*, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shuckmith, 1987).

De acuerdo a la diferenciación realizada anteriormente no se puede concluir que no exista la necesidad de aprender la mecánica de cómo se aplican los procedimientos de cada área curricular, por el contrario, el aprendizaje es imprescindible para poder tomar decisiones sobre cuándo y por qué se deben utilizar unos procedimientos y no otros. Por otra parte, no basta con ese conocimiento sobre cómo utilizar o aplicar los diversos procedimientos, desde una perspectiva constructivista en la que nos situamos (Coll, 1988), acá lo relevante es que el estudiante construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de dichos procedimientos.

En consecuencia, nos incorporamos en una de las características esenciales de la acción estratégica que admite la necesidad de comprender esta actuación en el contexto de una situación determinada de enseñanza y aprendizaje. Desde esta mirada, se considera que la calidad del aprendizaje no depende, en su mayoría, de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias que conllevan las tareas en una situación de aprendizaje determinada y registrar con los medios adecuados. El factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia, y esta capacidad raras veces es enseñada o alentada en la escuela” (Nisbet y Shucksmith, 1987).

Existe clara preocupación para que los estudiantes recuperen un tipo de conocimiento ligado a la acción o ejecución, el denominado *conocimiento procedimental*, la existencia de estos conocimientos es condición necesaria, pero no suficiente para hablar de una actuación estratégica, es decir, una actuación en la que se emplean estrategias de aprendizaje. Se puede hablar de utilización de estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, no perdiendo de vista alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible.

La utilización de estrategias requiere de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea preciso, qué conocimientos declarativos o procedimentales hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva articulación. La pieza regular del concepto de estrategia es el denominado *sistema de regulación* (Monereo y otros, 2007), el cual puede caracterizarse por los siguientes aspectos:

- Reflexión consciente: al explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y enfrentarse a tomar decisiones sobre su posible resolución, el estudiante toma conciencia, en una especie de diálogo consigo mismo. Este canon, al comienzo requiere plantearse por qué elegir esa definición y no otra.

- Chequeo: el proceso de aprendizaje debe estar examinándose constantemente, por lo que este se da en los distintos momentos, comenzando con la primera fase de *planificación* en la que se formula qué

se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje y la forma en que se llevará a cabo dicha actuación durante un período temporal. Para el estudiante que emplea una estrategia, le sigue una siguiente fase denominada *realización* de la tarea, controlando continuamente el curso de la acción y efectuando cambios considerados cuando sea imprescindible y así garantizar la consecución de los objetivos perseguidos. La última fase de *evaluación* se lleva a cabo cuando el estudiante considera que los resultados obtenidos satisfacen la demanda de la actividad o tarea, o concuerdan con sus propios objetivos, además analiza su actuación, con la intención de identificar las decisiones cognitivas que pueden haber sido tomadas de forma inapropiada.

- Conocimiento condicional: resulta del análisis sobre cómo, cuándo y por qué es pertinente una estrategia determinada y que permitirán relacionar situaciones de aprendizajes concretas con determinadas formas de actuación mental.

Desde las consideraciones anteriores podemos realizar una definición de estrategias de aprendizaje como los procesos de toma de decisiones, conscientes e inconscientes, en los cuales el alumno elige y recupera, de forma coordinada, los conocimientos que necesita para dar cumplimiento a una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

3.1.2 Factores que intervienen en la enseñanza - aprendizaje

En este punto desarrollaremos una declaración proporcionando algunos elementos variables o factores del contexto educativo que, inciden directamente en la selección y utilización de estrategias durante el aprendizaje.

Primeramente nos enfocaremos en lo que comprendemos por *contexto educativo*, puesto que esta noción está en la base de la forma de interpretar la actividad en el aula y, Coll (1988) enuncia que constituye el elemento básico que posibilita y potencia la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen entre las personas que en ella participan.

Teniendo como referente los modelos de la Psicología el contexto está referido a “todos los factores que afectan a los acontecimientos del aula... es un dibujo que incluye la figura y el fondo del suceso” (Alvermann y otros, 1988). Además Rogoff, (1982) lo describe como el conjunto de factores que determinan la percepción que el estudiante tiene de la acción educativa, referida a lo que es perceptible y explícito, factores físicos, culturales y sociales. Este contexto es conocido y *compartido por todos los* que participan en una situación educativa, aunque cada uno de ellos lo interpreta personalmente y se lo representa de una forma particular.

La necesidad de analizar y conocer en profundidad la naturaleza y alcance de la relación profesor – alumno que se establece durante la actividad conjunta en el aula, esto ha provocado la recuperación y relanzamiento de una serie de teorías psicológicas que parten de la mediación y el intercambio social como elemento explicativo principal del aprendizaje y el desarrollo humano. Vigotsky y sus seguidores se centran en la Psicología sociocultural que se centra en el interés educativo, enfatizando la importancia de la relación interpersonal que cooperan en una actividad conjunta, de la cual comparten el sentido y significado, gracias a la cual el conocimiento del maestro más capaz pasa a formar parte del sistema cognitivo de otro participante.

Para hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, el maestro debe ayudar al estudiante a tener una comprensión básica del sentido de lo que está discutiendo y negociando en el aula, y debe asegurarse de que su percepción del contexto educativo es compartida por el estudiante, sólo de este modo le proporcionará la comprensión y adquisición del contenido curricular, el cual es objeto de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias, estas deben enseñarse por medio de la actividad conjunta, de modo que el estudiante pueda realizar una apropiación personal (Leontiev, 1959). Se deben considerar numerosos factores de tipo individual, los cuales forman parte del contexto educativo, referidos a las personas que en él conviven e interactúan, y que ayudarán al estudiante a tomar decisiones acerca de los procedimientos a

utilizar, cómo y por qué utilizarlos en cada secuencia de aprendizaje. Esto referido a factores, que a continuación se desglosan:

- Factores relativos a los aspectos personales: acá van a intervenir dos agentes humanos el profesor y el alumno, entendiendo al primero como el que enseña y el segundo como el que aprende, esta indiscutible interacción entre las personas conduce a afirmar que la utilización de conductas estratégicas, tanto en el aprendiz como en el enseñante está influida por factores de tipo cognitivo y emocional.

3.1.3 Aprendizaje Significativo

Las últimas investigaciones psicológicas sobre el proceso de aprendizaje y el funcionamiento de la memoria han impulsado el concepto de aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel en 1963 para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo.

Ausubel (1983), declara que el aprendizaje significativo se da “cuando el alumno relaciona los conceptos y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee: construye nuevos conocimientos a partir de los que ha adquirido anteriormente porque quiere y está interesado en ello”. Para que el aprendizaje sea significativo debe cumplir diversas condiciones, que a continuación se presentan:

- Contenido por aprender: sea potencialmente significativo, desde el punto de vista de la lógica interna de la disciplina y de la estructura psicológica del estudiantado.

- Motivación: en todo proceso de aprendizaje son fundamentales las cualidades de la persona, que dependen de la motivación, pues sin ésta no hay aprendizajes.

- Ideas previas: es importante también que el alumnado sea consciente de las ideas previas que posee respecto al tema de estudio, pues aprender significativamente supone una intensa actividad mental para modificar los propios esquemas de conocimiento. Desde esta perspectiva, el profesor pasa a ser el facilitador de los aprendizajes y para ello debe seleccionar materiales didácticos y estrategias docentes significativas.

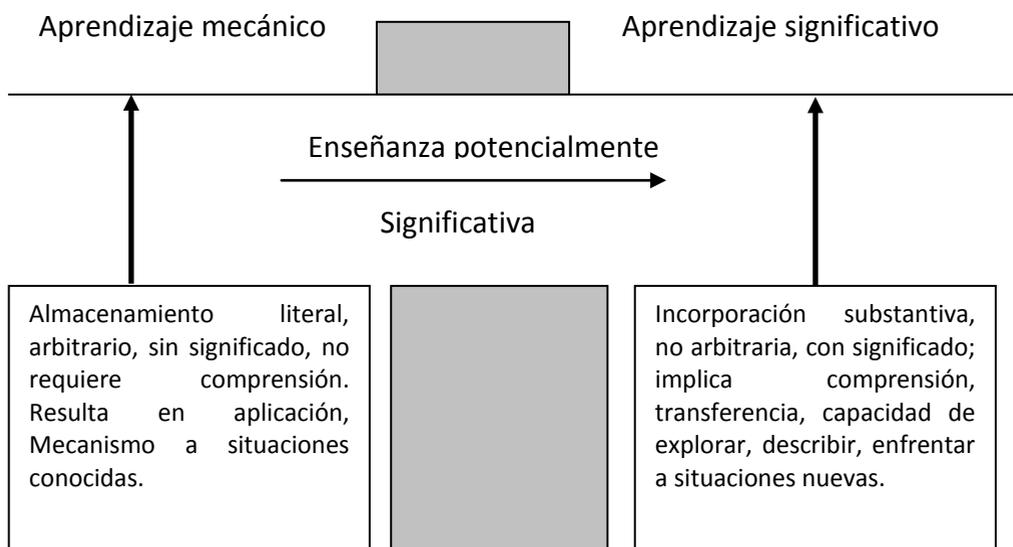
- Aprender a aprender: para que el individuo realice aprendizajes significativos es fundamental el papel que representa la memoria comprensiva, pues “para el niño pequeño pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente recordar significa recordar” Vigotsky (1979) Según esto, la memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido sino la base para realizar nuevos aprendizajes; permite poseer esquemas de conocimiento, datos con los que pensar. Cuantos más ricos sean estos esquemas, más cantidad y más contenidos. Sólo así será más fácil conseguir el objetivo prioritario de la intervención educativa: que los alumnos y las alumnas sean capaces de planificar y regular su propia actividad de aprendizaje; en definitiva, que aprendan a aprender.

- Ruptura y reconstrucción: la modificación de los esquemas de conocimiento tiene lugar a través de un proceso que pasa del equilibrio inicial al desequilibrio y a un reequilibrio posterior. El primer paso es romper el equilibrio inicial de los propios esquemas respecto al contenido

del aprendizaje. El segundo consiste en lograr el reequilibrio modificando adecuadamente estos esquemas o construyendo otros nuevos.

En definitiva la **visión de Ausubel es de tipo clásica/interaccionista cognitiva**, en donde los estudiantes adquieren y retienen de forma reveladora. Además es progresivo, con errores y estos deben ser aprovechados por los profesores.

Figura 3. Aprendizaje Significativo, Marco Moreira, 2009



Moreira, (2004) realiza la siguiente clasificación de Aprendizaje Significativo:

- Forma: dentro de esta se encuentra el aprendizaje subordinado, superordenado y el combinatorio.

- Condiciones: que consiste en poseer material potencialmente significativo y la disposición para aprender que debe ostentar el estudiantado.

- Principios Facilitadores: acá se encuentra la diferencia progresiva, reconciliación integradora y consolidación de la organización secuencial.

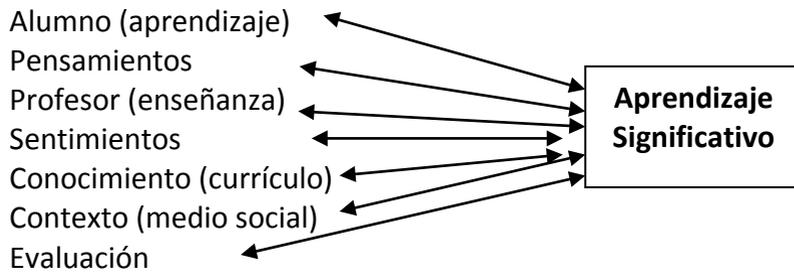
Estas particularidades con las que cuenta el aprendizaje significativo nos dan a conocer que se debe proporcionar intención de dar significado a los contenidos, por lo que hablaríamos de un imposible al tratar de imponerlo. Es importante, además considerar la relevancia que posee el aprendizaje previo, puesto que permite trabajar de forma más fluida con material concreto presente en el aula.

En cuanto a la evaluación de Aprendizaje Significativo, se cuenta con la búsqueda de evidencias, es progresiva, no lineal y trabaja con la zona gris del cerebro, además posee recursividad, entendida como rehacer las actividades. Para evaluar los aprendizajes existen situaciones nuevas propuestas progresivamente, es decir, no hay recetas, por lo que se considera necesario errar, para aprovechar ese recurso.

Moreira (2004) realiza un análisis y exposición de los autores que han realizado un aporte al Aprendizaje Significativo:

Respecto de la **Visión Humanista**, llevada a cabo por **Novak y Gowin** (1997) el pensamiento, los sentimientos y acciones están integrados en el ser humano, para bien o para mal. Subyace a la integración constructiva.

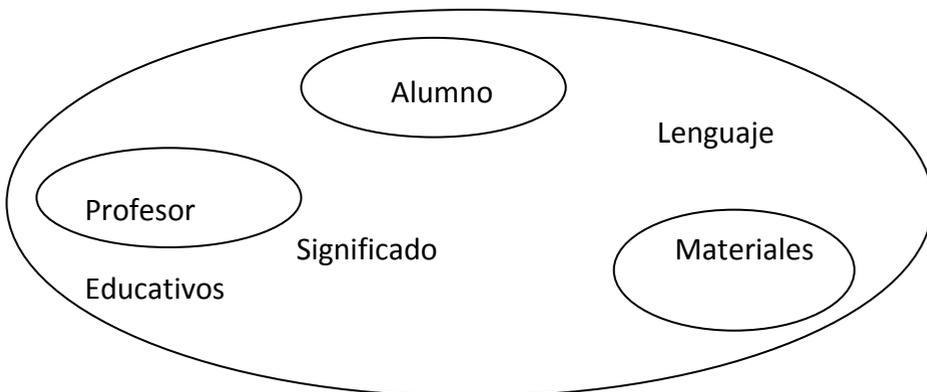
Figura 4. Aprendizaje Significativo, Marco Moreira, 2009



La experiencia educativa se encuentra relacionada con el conocimiento humano, el que es construido y donde los significados son contextuales. Se debe precisar que los conocimientos adquiridos y los aprendizajes significativos son muy resistentes al cambio, además que la enseñanza debe ser planeada de modo de facilitar el aprendizaje significativo, propiciando experiencias afectivas, lo anterior debe ser cautelado por el docente, quien tendrá la responsabilidad de llevarlo a cabo.

La Visión Interaccionista creada por **Gowin** (1981) se presenta en la figura 4, donde incorpora los elementos que debe contener el Aprendizaje Significativo.

Figura 5. Visión Interaccionista, Moreira, 2009.



Para Gowin (1981) las relaciones didácticas son degeneradas, el significado se torna contextual, la enseñanza se produce cuando profesor y alumno comparten significados, el primero actúa de manera intencional, presentando a los alumnos los significados compartidos por la comunidad, mientras que el estudiante manifiesta una disposición para aprender significativamente, él o ella actúan intencionadamente para captar los significados presentados por el docente.

El alumno debe externalizar al profesor los significados que captó y este por su parte debe verificar si los significados son aceptados en el contexto de la materia. Si no alcanza el compartir significados el proceso debe seguir con menor captación.

La Visión Cognitiva Contemporánea defendida por **Johnson – Laird** (2006) nos indica que la mente es representacional, que las personas no captan el mundo externo directamente, construyendo representaciones mentales. Mientras que los modelos mentales son análogos, estructurales de la situación – problema construido en la memoria de trabajo; la construcción del modelo mental es el primer paso de la interacción cognitiva que caracteriza el aprendizaje significativo, proporcionando nuevo conocimiento, lo que implica construcción de modelos mentales. La predisposición para aprender pasó a significar “predisposición para representar mentalmente” la construcción mental.

La Visión de la Complejidad y de la Progresividad definida por **Vergnaud** (1981) nos indica que el aprendizaje significativo es progresivo, los conocimientos son moldeados y las situaciones previamente dominadas, hay un continuo entre aprendizaje mecánico y significativo. La conceptualización es el núcleo del desarrollo cognitivo; son las situaciones que dan sentido a los conceptos, para que estos sean aprendidos significativamente los nuevos conocimientos deben tener sentido para el aprendiz.

Las situaciones deben ser propuestas en niveles crecientes de complejidad. La Visión Crítica precisada por Moreira (2004), se basa en principios, los que consisten en:

- Aprendemos de lo que ya sabemos (conocimientos previos como la variable más importante).
- Preguntas en vez de respuestas (interacción social y cuestionamientos).
- Diversidad de materiales (abandono del manual único).
- Alumno como perceptor representado (somos perceptores y representadores del mundo).
- Conocimiento como lenguaje (está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad).
- Conciencia semántica (el hombre aprende corrigiendo errores).
- Desaprendizaje (no usar conceptos y estrategias irrelevantes).
- Incertidumbre del conocimiento (las preguntas son instrumentos de percepción).
- Diversidad de estrategias (abandono de la pizarra).

- Abandono de la cátedra (enseñanza centrada en el alumno, dar clase con la boca cerrada).

Finalmente se presenta la **Visión Computacional** puntualizada por Araujo, Veit y Moreira (2007), quienes manifiestan que las personas no captan el mundo exterior directamente, lo que hacen es distinguir representaciones mentales. No tiene sentido pensar en la relación alumno – profesor – material educativo, si la presencia del computador está traspasando todo tipo de relaciones.

Si el desfase es demasiado grande, la tarea resultará totalmente ajena, alejada de sus intereses y posibilidades, el alumno no podrá atribuir significado a lo que se le propone, y el proceso se bloqueará. Si esta situación se fuerza, puede desembocar en un aprendizaje puramente repetitivo.

Muchos sienten curiosidad por saber en qué punto las investigaciones científicas plantean desafíos nuevos a la actuación pedagógica como generadora de experiencias de aprendizaje. En los últimos decenios, no pocos científicos, especialmente de las biociencias, neurociencias y ciencias cognitivas en general, e informática fueron llevados, por sus propias investigaciones a zambullirse y algunos hasta fascinarse con la muy compleja trama que une procesos vitales y cognitivos Asmann (2002).

RESUMEN CAPÍTULO I:

Al iniciar el siglo XX las corrientes del pensamiento psicológico eran el conductismo y cognitivismo, al inicio los trabajos se dirigían al conductismo, el que precisaba que los factores externos o ambientales eran los responsables del aprendizaje de una persona. A mediados del siglo XX comenzó a ganar protagonismo la visión cognitiva, que se define como un proceso interno por el cual se elabora información proveniente de principios internos y externos, esta mirada es relevante en cuanto al material de aprendizaje.

En el siglo XXI la concepción de aprendizaje se caracteriza por ser socio – constructiva, es decir, es el estudiante quien selecciona lo que es significativo del aprendizaje, es decir este se concibe como un proceso social, cultural e interpersonal.

Para que el aprendizaje del que ha aprendido se modifique debe cumplirse una interacción entre el sujeto y el objeto del conocimiento, el que se puede ver afectado por dos tipos de mecanismos del aprendizaje, Grau y otros (2005) los clasifica en factores ambientales y factores personales.

Las corrientes vigentes respecto del aprendizaje asumen que el aprendiz continuamente selecciona la información que recibe para construir un nuevo conocimiento. Dicho conocimiento recibe, codifica, analiza e interpreta la información que obtiene, alcanzando los modelos

de procesamiento de la información de los cuales se pueden obtener tres tipos de memoria: sensorial, corto plazo y largo plazo. Las diferencias en el aprendizaje se encuentran en el empleo estratégico de o para la selección, organización y elaboración de información (Mayer y Cook 2010).

La noción constructivista indica que los tres elementos básicos que determinan el estado inicial de los estudiantes son: disposición para aprender, nivel de desarrollo evolutivo y los conocimientos previos. Debemos tener presente que las fronteras del aprendizaje son ilimitadas, entre las que se destacan la etapa de maduración, su sello constructivista, aportes biológicos, modalidades de procesamiento de la información, entre otras.

Hemos planteado la corriente del pensamiento psicológico desde el siglo XX hasta nuestros días, además de la mirada constructivista de este, pero nos falta definir lo que entendemos por aprendizaje; tomaremos la definición de Beltrán (2005) que lo especifica como un proceso que presume un cambio duradero en la conducta, como resultado, algunas veces de la práctica, otras de las experiencias.

El rol del estudiante es netamente activo y el proceso de aprendizaje que va teniendo es autorregulado, orientado a metas; es necesario que domine no sólo los procedimientos propios de cada disciplina, los procedimientos disciplinarios, sino, sobre todo, procedimientos más generales, cuya adquisición y aplicación resultará

beneficioso en áreas diversas y, por consiguiente, de una enorme rentabilidad curricular.

Cuando mencionamos el rol que debe poseer el estudiante nos estamos refiriendo de forma indirecta al Aprendizaje Significativo que éste posee y que Ausubel menciona que debe cumplir condiciones como que: el contenido sea potencialmente significativo, en todo proceso de aprendizaje es fundamental las cualidades de la persona, puesto que influirán en la motivación que éstas transfieran, es relevante que los estudiantes estén conscientes de las ideas previas que posean en cuanto al tema en estudio, para que el sujeto obtenga aprendizajes significativos es esencial la memoria comprensiva y finalmente la modificación de los esquemas de conocimiento tiene lugar por medio de un proceso denominado de ruptura y reconstrucción. Por su parte Moreira (2006) clasifica el Aprendizaje Significativo como: forma, condiciones y principios facilitadores, además este mismo autor analiza y expone la visión de los distintos investigadores que han escrito sobre el aprendizaje significativo, así encontramos la Visión Humanista llevada a cabo por Novak, Visión Interaccionista creada por Gowin, Visión Cognitivo Contemporánea defendida por Johnson – Laird, la Visión de la Complejidad y la Progresividad definida por Vergnaud y la Visión Crítica analizada por el mismo Moreira.

CAPÍTULO II. RENDIMIENTO ESCOLAR

1. RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento académico no se ha estudiado, generalmente, de modo directo. Más bien, se ha estudiado en relación a, o conjuntamente, con otros constructos motivacionales y cognitivos que influyen, directa o indirectamente, en el rendimiento de los alumnos.

El constructo motivacional puede estudiarse en componentes o dimensiones fundamentales: el motivacional de valor, motivacional de expectativas y el afectivo de la motivación. Epíteto decía que *"cada uno no es lo que es, sino lo que cree que es"*, las ideas que tenemos de la realidad son casi más relevantes que la realidad misma.

Actualmente los profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, se debe tener presente que no es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. Sin embargo, su hallazgo no gozó de un rápido beneplácito, pues no le faltaron contrarios que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1929 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Se puede formar, evidentemente, una línea temporal en la que el punto de partida del estudio de la motivación se sitúe en los años 20. Un

primer período histórico, que se iniciara en esta década y que culminaría a finales de los sesenta, podría caracterizarse por el estudio del fenómeno motivacional desde varias perspectivas teóricas.

Freud ideaba la motivación en términos de energía psíquica, en el campo de la psicoterapia, protegiendo la existencia de unas fuerzas internas e inconscientes de las personas. Dicha presunción ensoberbecía la importancia de la cognición y de los factores ambientales, al asumir que la mayor parte de los motivos de una persona procedían de unas fuerzas internas, con frecuencia inconscientes.

Por su parte, en Estados Unidos, los conductistas ya sostenían que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. Mirado desde este punto de vista, se entiende la motivación como un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales. A diferencia de las teorías freudianas sobre el inconsciente, o incluso el consciente, estas teorías concentran su atención en el análisis de la conducta manifiesta o directamente observable.

Las primeras teorías del condicionamiento que se pueden destacar son: la teoría conexionista de Thorndike, (1929) el condicionamiento clásico de Pavlov, (1927) y el condicionamiento operante de Skinner y otros (1990). Estas tres teorías, distintas entre sí, destacan la unión entre

estímulos y respuestas como el componente primordial para el aprendizaje.

Los extractos del condicionamiento anteriormente mencionados cuentan con un beneficio práctico. A pesar de, sus teorías ofrecen un enfoque parcial de la motivación. Por un lado, no permite diversificar entre motivación y aprendizaje, al utilizar los mismos principios para explicar toda conducta. Por otro lado, al desconocer los procesos cognitivos que motivan al estudiante, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana. El énfasis del conductismo, en la regulación externa de la conducta, forjó una visión reduccionista y desenfocada del concepto, obstaculizando la generación de un marco conceptual adecuado para comprender de manera completa la motivación académica. Los refuerzos y castigos motivan a los estudiantes, pero sus efectos no son inmediatos y directos, sino que están intervenidos por las creencias de los individuos.

En el campo del aprendizaje y la motivación el psicoanálisis y el conductismo no fueron las únicas teorías influyentes. En este amplio período, Woodworth (1918) y Spence y Spence (1966), formularon las teorías del drive (impulso), que destacaban el papel de los impulsos, entendidos a modo de fuerzas internas que persiguen la homeostasis o los niveles óptimos de los mecanismos corporales, como factores internos en la explicación de la conducta. Si bien es cierto que el concepto de impulso podría explicar las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos, también lo es que presenta dificultades para esclarecer el

comportamiento complejo que caracteriza a la motivación humana (Weiner, 1985).

El predominio de estos paradigmas, en los años sesenta, de corte menos cognitivo, va menguando debido a que cada vez son más evidentes las limitaciones del papel asignado a los pensamientos, sentimientos, creencias, expectativas, metas, valores y voluntad del individuo a la hora de explicar su conducta. Así, el segundo gran período histórico, que podría comprender desde finales de los años sesenta hasta nuestros días, se caracterizaría por la ampliación del estudio de la motivación y, específicamente, por la integración de constructos cognitivos estrechamente interrelacionados, como, por ejemplo, las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, los pensamientos vinculados a las metas, los afectos, los valores, las comparaciones sociales, el autoconcepto, entre otros.

Este marco cognitivo destaca, por tanto, el papel que las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información tienen en la motivación. Ahora la motivación es interna, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende de factores tanto personales como ambientales. Si bien todos los teóricos cognitivos están de acuerdo a la hora de establecer la predominancia relativa de cada uno de ellos.

Con el enfoque cognitivo, el estudio de la motivación pasa a desarrollarse en un marco de corte cuantitativo, centrada en conceptos

como homeostasis, instinto, arousal, energía, fuerzas, necesidades, impulsos internos, drive o tensión interna, intensidad de conducta, a otro más cualitativo, centrada en los procesos internos – pensamientos, valores y sentimientos. Los investigadores reconsideran así el hecho de que la conducta humana no sólo está orientada por ciertas necesidades fundamentalmente fisiológicas o biológicas, ni sencillamente explicada por los refuerzos, positivos y negativos, aplicados tras la actuación del individuo, sino que es propositiva e intencional y está guiada por las propias creencias. El trabajo de investigación pasa de dedicarse a la explicación de la conducta infrahumana para concentrarse en la explicación de la conducta humana propiamente dicha Weiner (citado por Richard 2007).

A continuación realizaremos una breve revisión de los últimos trabajos en relación al rendimiento académico.

Así, Duperat y Marine (2005), en un trabajo en el que trataban de contrastar y ampliar la teoría sociocognitiva de Dweck con una muestra de alumnos de escuelas de adultos muestran que, en consecuencia con esta teoría, las metas de aprendizaje o de dominio tienen un impacto positivo y significativo en los resultados de las actividades de aprendizaje, mientras que las metas orientadas al rendimiento o las de evitación de la tarea, tienen efectos negativos sobre éstos. Igualmente, sugieren que estos efectos positivos de las metas de aprendizaje sobre el rendimiento se producen a través del esfuerzo invertido de los sujetos.

Igualmente, Bandalos, Finney y Geske (2003) contrastaron un modelo basado en la teoría de las metas académicas con respecto a la determinación del rendimiento escolar. Así, concluyeron que, tanto la orientación hacia la tarea como la orientación hacia el rendimiento influyen en el rendimiento académico posterior no de forma directa sino indirecta, haciéndolo concretamente a través de las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y los niveles de ansiedad, los cuales actúan como mediadores o moduladores de la conducta motivada.

Por su parte, Linnenbrink (2005) obtuvo resultados similares en un trabajo con alumnos del ciclo superior de la escuela primaria, en el que pretendía analizar la relación entre las metas personales y grupales de los alumnos y otras variables como la estabilidad emocional, la búsqueda de ayuda, el compromiso cognitivo y el rendimiento académico. Los resultados mostraron que las metas personales de aprendizaje tenían efectos positivos sobre la práctica total de las variables restantes. Incluida el rendimiento académico. Por el contrario, las metas personales de aproximación al rendimiento influían negativamente en el rendimiento y los niveles de ansiedad, no obteniendo significación con el resto de variables.

Igualmente, Wolters y Rosenthal (2004) en un trabajo con un objetivo similar al anterior, pero realizado con alumnos en el área de matemáticas, obtuvo relaciones positivas estadísticamente significativas entre la orientación al aprendizaje y el rendimiento final. Por el contrario, las relaciones de las orientaciones de rendimiento y evitación no

obtuvieron significación. En esta línea también se han mostrado los resultados obtenidos por Shim, Ryan y Anderson (2008), los cuales a partir de un estudio longitudinal en el que estudiaban las metas de los alumnos preadolescentes y su relación con el rendimiento académico, obtuvieron que las metas de aprendizaje estaban relacionadas con rendimientos académicos elevados, mientras que las metas de rendimiento, o no tenían relación alguna, o si la había era de carácter negativo.

De igual modo, Shih (2005), trató de evaluar en qué medida los diferentes tipos de metas se relacionaban con el mayor o menor uso de estrategias de aprendizaje significativo, así como con los diferentes niveles de rendimiento académico. Los resultados obtenidos mostraban que los alumnos con metas de aprendizaje obtenían puntuaciones más elevadas en motivación intrínseca, compromiso cognitivo y rendimiento. Independientemente de su nivel de orientación de aproximación al rendimiento. Igualmente, los resultados apoyan la diferenciación conceptual de las metas de rendimiento según los parámetros de aproximación/evitación.

Por su parte, Sideridis (2005), estudió la relación entre las diferentes orientaciones de meta, la tendencia a la depresión y el rendimiento escolar en alumnos de segundo ciclo de educación básica. Así, la orientación hacia el rendimiento se asoció positivamente con los resultados académicos, el esfuerzo y la persistencia, y negativamente con la ansiedad y la depresión. Por el contrario, según el modelo causal

planteado por el autor, los afectos negativos, el bajo rendimiento y la depresión están determinados por las metas de evitación de la tarea.

Gehlbach (2006), en un trabajo en el que evaluó la evolución de las orientaciones de meta en alumnos universitarios y su relación con el rendimiento académico, obtuvo, igualmente, que las puntuaciones elevadas en metas de aprendizaje se relacionaban positivamente con altos niveles de rendimiento. La orientación hacia el rendimiento, por el contrario, se relacionaba negativamente.

Indistintamente, Valle y otros (2003), analizando las relaciones entre las metas académicas de los alumnos de educación básica y sus resultados escolares, obtuvieron que niveles altos en las metas orientadas al aprendizaje y en las centradas en la obtención de un trabajo futuro digno, suelen estar asociados con mejores niveles de rendimiento en la mayor parte de las asignaturas. En cambio, los niveles más altos en metas orientadas al yo y en las metas orientadas a la evitación de castigos aparecen vinculados generalmente con los niveles de rendimiento más bajos.

Concisamente, como se ha señalado, la disposición de meta hacia el aprendizaje es la que ordena más intensamente con mediadores positivos (Harackiewicz, Barron, Elliot, 1996) y, consecuentemente, con mejores niveles de rendimiento escolar. Asimismo, también parece bastante consensuada la idea de que la orientación hacia la evitación de la tarea es la que correlaciona en mayor medida con peores rendimientos en

el estudio. Empero, existe, una menor evidencia empírica en el papel de las metas de rendimiento en los resultados académicos. Así, mientras unos consideran que se trata de una meta poco adaptativa y que suele estar asociada a resultados poco satisfactorios Dupeyrat y Marine, (2005), otros no la consideran desadaptativa, especialmente si la comparamos con la de evitación de la tarea Midgley, Kaplan y Middleton (2001), o que será más o menos adaptativa en función de la situación en la que se generan Pintrich, (2000). Para deshacer esta controversia, Senko y Harackiewicz (2005) señalan que, mientras las metas de aproximación al rendimiento se relacionan con el nivel de logro escolar de los alumnos, las metas de aprendizaje se sitúan más en el ámbito del interés, el esfuerzo y la persistencia.

Definitivamente, otros autores han contrapuesto la adopción de múltiples metas paralelamente tal y como se ha señalado anteriormente, destacando las ventajas de los estudiantes con puntajes elevados en orientación al aprendizaje y moderados o altas en orientación al rendimiento Barron y Harackiewicz (2001). Este aspecto constituiría una de las tipologías del aprendizaje autorregulado, el cual no es sólo definido por la regulación motivacional Piñeiro y otros (2001). Así los alumnos con puntajes elevados en ambas disposiciones reflejan mayores niveles de autoeficacia, de valor asignado a las tareas, de afectos positivos tras los fracasos, menor utilización de estrategias de evitación Lau y Lee, (2008), tendencia a atribuir el éxito a la capacidad y al esfuerzo con mayor frecuencia, mayor adaptación de las estrategias de estudio a las demandas

de la tarea y el contexto y mejores niveles de rendimiento escolar Valle, González-Cabanach, Núñez y González – Pienda (2003).

2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA

La motivación juega un papel clave en el aprendizaje, de ahí su importancia. Por ende, algunos autores no vacilan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: “La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” Hernández y García (citado por González Pienda, 2002).

Contrariamente del reconocimiento e importancia que los psicólogos otorgan a la motivación a la hora de aprender, al día de hoy no existe una aproximación unificada al término debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo. A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado Pintrich (citado por Rodríguez y otros 2009), se puede obtener cierta aceptación respecto a la definición de motivación, entendiéndola como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993).

Cada uno de nuestros estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que se plantean de un modo peculiar, donde cuanto más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que

el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarrea la tarea (Carver y Scheier, 2000). Del mismo modo, cuanto más negativo sea el signo de la valoración motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea.

Cuando nuestros estudiantes se enfrentan a las tareas de estudio que les planteamos, y especialmente cuando esas tareas tienen para ellos cierta dificultad o son novedosas, de una forma más o menos deliberada valoran motivacionalmente esa tarea. Esta valoración que el estudiante realiza de la actividad antes de implicarse o no en ella.

No cabe duda de que el conocimiento preciso de uno mismo es lo que permite ir respondiendo razonablemente a cada una de estas consideraciones, reconociendo, en cada momento, las posibilidades y limitaciones propias. Una ponderación razonable de los pros y los contras es lo que llevará al estudiante a evitar, por ejemplo, esas tareas que, en un momento determinado, superan sus habilidades, y, al mismo tiempo, a sacar el máximo provecho de las oportunidades que se hallan a su alcance.

Desde de los axiomas clásicos de motivación a las que nos referíamos antes, a modo de conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, observaremos, en primer lugar, la diferenciación de tres aspectos descriptivos del

comportamiento motivado: el entusiasmo, la persistencia y la adecuación del propósito. De este modo, el individuo evidenciará estar motivado cuando toma una decisión entre una serie de posibilidades y persevera en esa elección en pos de un objetivo. Esta triple dimensión en el análisis del comportamiento motivado nos permite sugerir que de poco servirá “activarse” o entusiasmarse con una tarea si después no persistimos en su consecución, o activarse y persistir, pero hacerlo en una dirección poco fructífera (Beltrán, 2002).

A pesar del acuerdo tácito en torno a lo que entendemos por comportamiento motivado, la explicación de este comportamiento sigue siendo difusa. Todos hemos escuchado en más de una ocasión que los malos o poco satisfactorios resultados académicos de un alumno se deben a su falta de motivación. Sin embargo, esta razón explicativa no deja de ser baladí si no somos capaces de determinar cuáles son los procesos implicados en la activación, dirección y persistencia que caracteriza el comportamiento motivado. Es por ello que se tratará de perfilar las dimensiones o componentes que subyacen a la actuación académica motivada.

En el paradigma cognitivista actual es, probablemente, la observación multidimensional de los múltiples enfoques teóricos existentes y, consecuentemente, la clarificación conceptual, lo que nos puede ayudar a entender el fenómeno de la motivación en toda su extensión. De hecho, la definición de los constructos vinculados a la motivación acabará convirtiéndose en una tarea básica de la psicología:

“una de las cuestiones claves para el futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos” (Pintrich, 2003).

En un intento de abordar esta variabilidad, Pintrich y De Groot (1990) propusieron la diferenciación de tres componentes básicos de la motivación académica: el componente de valor, el componente de expectativa y el componente afectivo (véase Figura 6).

Figura 6: Los componentes de la motivación, Pintrich y De Groot, 1990.

COMPONENTE DE VALOR	COMPONENTE DE EXPECTATIVAS	COMONENTES AFECTIVOS
- Valor dado a la tarea	- Autopercepciones y creencias sobre uno mismo. - Percepciones de competencia o autoeficacia.	- Reacciones emocionales ante la tarea.
- Metas de logro	- Percepciones de control o responsabilidad.	- Evaluación de uno mismo en términos de autovalía.

El dispositivo de valor hace referencia a las razones o motivos que subyacen a la implicación en una tarea actividad. Este componente de valor permite contestar a la pregunta de ¿por qué motivo o con qué intención realizo esta tarea? Justamente estas razones, motivos o propósitos son los que van a conferir valor a la tarea, pues determinan cuan importante o relevante es dicha actividad para una persona y,

consiguientemente, determinarán su ejecución y la responsabilidad que le compete al sujeto (véase Figura 6).

Por su parte, el componente o dimensión de expectativa aglutina las creencias y percepciones que la persona tiene sobre sí misma y sobre la actividad a la que se enfrenta, tratando de responder a la cuestión: ¿me siento capaz de abordar esta actividad? Estas autopercepciones y creencias de cada uno, más generales y específicas, se convierten en piedras angulares en la explicación de la motivación académica, ya que no serviría que el estudiante disponga de razones de peso para implicarse en la actividad académica si le asaltan las dudas sobre su capacidad y competencia para desarrollarla (véase Figura 6).

Finalmente, la motivación contemplaría una tercera dimensión, la afectiva, donde se recogerían aquellas variables afectivas y emocionales que los individuos asociamos a la actividad. Este componente, que engloba los sentimientos, las emociones y las reacciones afectivas que se generan al afrontar una actividad, sería el componente que nos permitiría responder a la pregunta: ¿qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea? (véase Figura 6).

Estas variables emocionales se convierten en procesos funcionales que permiten a las personas adaptarse y responder al medio y que están estrechamente ligadas a otros componentes motivacionales, pues la consecución de metas para las que se está motivado generará reacciones emocionales positivas y, su no consecución, negativas, sosteniéndose en

cada caso patrones de creencias diferentes. Además, cabe esperar que reacciones emocionales más positivas sostengan la motivación del individuo, mientras que las negativas podrían inhibir el comportamiento y generar reacciones de evitación. En último término, los perfiles afectivos – motivacionales estarán ligados a procesos psicológicos relevantes, tales como percepción, atención, memoria, aprendizaje, entre otros Fernández – Abascal (citado por Goleman 2006).

Así, los estudiantes, posiblemente, no estarán motivados si se consideran incapaces de hacer las tareas académicas, si piensan que el resultado final en las mismas no dependerá de su trabajo, si las tareas no son interesantes o si realizarlas les genera ansiedad o tristeza. Del mismo modo, tampoco podemos suponer que el estudiante no se embarcará en aquellas actividades que le generan ansiedad y/o para las cuales no se considera capacitado o competente, ya que puede acabar dedicándole sus esfuerzos al conferirle un valor o importancia que permita superar esos inconvenientes. Es más, podemos suponer que el estudiante puede implicarse profundamente en tareas a la espera del reconocimiento o la gratitud de los demás, aún cuando no aborden actividades de interés.

En definitiva, asumiendo que todas las tareas de logro son percibidas como más o menos útiles, difíciles o valiosas, el individuo acabará comprometiéndose en la actividad cuando alcance un balance positivo entre las emociones generadas, las consideraciones personales sobre la posibilidad de afrontarla con éxito y del interés personal en la misma. Así, observando esta variabilidad causal, rica y diferenciada de un

constructo motivacional multidimensional, trataremos a continuación de profundizar en el análisis de cada uno de los componentes motivacionales definidos.

En el último tiempo numerosos autores han estudiado cómo los alumnos se convierten en reguladores de su propio aprendizaje, construyendo sus propias herramientas cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz Winne, (1995). Definiendo el aprendizaje autorregulado como “el proceso a través del cual son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas” Schunk, (2001), se entiende el carácter eminentemente constructivo y dirigido a metas. En este contexto, donde el estudiante debe establecer metas realistas y utilizar un amplio número de recursos, se comprende que “la combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados (Maxim, 2009).

Como podemos apreciar, distintas perspectivas teóricas comparten una misma definición de aprendizaje autorregulado, entendiéndolo como aquel donde el alumno es un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, tanto a nivel metacognitivo, como motivacional y conductual. De esta definición se deriva el énfasis en una serie de condiciones personales como el sentido de autoeficacia, voluntad, compromiso y conciencia metacognitiva, al tiempo que la impulsividad, las bajas metas académicas, la baja autoeficacia, el escaso control y las conductas de evitación podrían asociarse a una menos eficiente autorregulación en el propio proceso de aprendizaje.

La representación de estudio del aprendizaje autorregulado atendiendo a la necesidad de que los aprendices se perciban competentes, capaces de controlar su propio aprendizaje y de autodeterminar sus acciones y conectados efectivamente al ambiente en que se desarrollan Connell (citado por Gerpe, 2007), refleja la importancia del componente “humano” Zimmerman, Bandura y Martínez, (1992).

El principiante no sólo va a construir conocimientos en el proceso de aprendizaje, sino que también va a elaborar representaciones de cómo percibe la propia situación didáctica – si es estimuladora e interesante o abrumadora e inalcanzable - , y de cómo se percibe a sí mismo en el proceso de aprendizaje – competente, capaz e interesante en sus interrelaciones con profesores y compañeros, o todo lo contrario, incompetente, con pocos recursos y poco hábil en las interrelaciones con los demás.

Así, tal y como ya hemos observado, el aprendizaje autorregulado está vinculado, en primer lugar, al establecimiento de metas y a una planificación para alcanzarlas, lo que implica, entre otros aspectos, una coordinación entre las distintas acciones a desarrollar y su dirección a unos fines, transformando, como indica Lemos, (citado por Valle, 2010), actividades segmentadas en acciones significativas. Por otra parte, la percepción del aprendiz sobre su propia competencia y eficacia es un elemento clave en la orientación de meta que adopte, así como en su nivel de motivación. Es por ello que Pintrich (1990) señala que las respuestas

que el aprendizaje obtiene, por lo que será capaz de hacer y de tener éxito ante una tarea, serán las que marquen su implicación motivacional, la calidad de su proceso de aprendizaje y el resultado alcanzado.

Además de la percepción de autoeficacia, el aprendizaje autorregulado remite al poder automotivador del autoconcepto y forma de posibles roles. De tal modo que, además de observar la influencia de la percepción que se tenga del yo en un determinado momento de aprendizaje, este se encontrará influido por el yo que se quiere llegar a ser o el yo que no se quiere llegar a ser. La imagen de uno mismo en el futuro, actuando como regulador de la conducta de cara a obtener un “yo futuro deseado”, evitar un “yo futuro temido” o cambiar un “yo presente negativo”, podría convertirse en un incentivo de cara a la consecución del objetivo deseado Reyero y Tourón, (2003) y podría explicar aspectos motivacionales como el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades, la constancia o la elección de tareas González Torres, (1997).

Desde esta perspectiva observamos al aprendiz como un todo, donde lo que hace y los resultados que obtiene no dependen en exclusiva de sus capacidades cognitivas, sino también de la imagen de sí mismo y de su interés e implicación en el proceso de aprendizaje. De hecho, el concepto de aprendizaje autorregulado toma en consideración tanto aspectos cognitivos y metacognitivos como aspectos de carácter afectivo – emocional, como las necesidades, expectativas y metas del aprendiz, las cuales permiten hacer o no hacer lo que se espera que haga Boekaerts, (2002).

A pesar de los trabajos realizados, aún no se puede describir con exactitud el proceso de desarrollo del aprendizaje autorregulado puesto que no disponemos de suficiente investigación para explicar por qué unos alumnos toman la responsabilidad de autorregular su propio aprendizaje y lo alcanzan, y otros fracasan en el intento Boekaerts, (2002). Lo que sí conocemos es que, aquellos que autorregulan su propio aprendizaje, son conscientes cognitiva y motivacionalmente de lo que hacen y de lo que precisan hacer para lograr con éxito sus objetivos. Y, por otra parte, presentan un equilibrio positivo entre las creencias que tienen de sí mismos, la tarea o materia de estudio y las razones que explican su implicación.

Considerando, las fases de la autorregulación, en el área motivacional el aprendiz autorregulado debería reunir una serie de “condiciones”. Así, al inicio de la actividad de estudio, el aprendiz autorregulado debería: a) tener claro que el desarrollo de la tarea y sus resultados dependerán de sí mismo; b) creer que posee suficiente capacidad para aplicar de manera eficaz sus conocimientos y destrezas en los nuevos aprendizajes; c) creer que su implicación en estos nuevos aprendizajes conllevará incentivos positivos; d) tener cierto interés por el nuevo aprendizaje (percepción de valor, utilidad, importancia) y e) establecer algún tipo de meta que oriente su proceso de estudio (mejorar sus propios conocimientos o destrezas).

En la fase de control, durante la cual se desarrollan los procesos de estudio, el aprendiz autorregulado debería mantener su creencia de ser suficientemente competente para desarrollar positivamente la actividad de aprendizaje, percibir que sigue dependiendo de él alcanzar la meta de estudio y que progresa en la dirección adecuada hacia dicha meta establecida. Al finalizar una actividad de estudio, el aprendiz autorregulado debería mantener y/o optimizar sus creencias de autoeficacia, promover la dedicación futura de tiempo y esfuerzo a las actividades de estudio y potenciar el planteamiento de nuevas metas académicas.

De todas formas, este equilibrio entre creencias, razones y emociones o reacciones afectivas es difícil de determinar empíricamente, puesto que depende, con bastante probabilidad, de la historia personal de cada sujeto. Así, habrá estudiantes que persistan en plantear metas desafiantes y en dedicar tiempo y esfuerzo en alcanzarlas, a pesar de no percibir una autoeficacia muy positiva o no tener una percepción clara y motivadora de los progresos realizados en tareas de aprendizaje previo, mientras que otros pronto deciden no esforzarse o se plantean metas vinculadas a la evitación de su implicación académica.

Tal y como sugeríamos, la autorregulación debe entenderse en el contexto académico como una graduación en la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y debería estudiarse tanto en su vertiente cuantitativa como en la cualitativa, es decir, se deben establecer tanto las creencias, razones, emociones y procedimientos que sostiene el

alumno, como su frecuencia y efectividad. El estudio en este sentido de la autorregulación motivacional podría facilitarnos no sólo el desarrollo de un marco teórico y otra forma de abordar la motivación académica, sino también que podría indicarnos pautas de actuación e intervención en el aula.

3. EL AUTOCONCEPTO ESCOLAR COMO POSIBILITADOR DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El autoconcepto es un tema que se ha trabajado e investigado bastante el último tiempo, de la década de los sesenta a la de los noventa, la variable más representativa en la investigación fue el autoconcepto Weiner, (1990) especialmente, en edades escolares. Se pretende, entonces darle la importancia que tiene, fundamentalmente la forma en que repercute positiva o negativamente en los/as estudiantes.

Debido a las numerosas investigaciones publicadas, surge una confusión sobre los términos utilizados para ejemplificar, en la literatura europea, se utilizan términos como “conceptos de sí mismo” o “representación de sí mismo”, mientras que la americana utiliza los términos como “autoconcepto” o “autoestima”.

En general, la terminología más comúnmente utilizada es autoconcepto y autoestima, observándose una tendencia a utilizar estos términos de forma indistinta por gran cantidad de autores. Con ello, se

revela la referencia al conjunto de imágenes, sentimientos y rasgos que la persona reconoce como parte de sí misma.

Al intentar distinguir entre ambos (autoconcepto y autoestima), algunos autores limitan el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del “sí mismo” y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivo.

No obstante, se utiliza y acepta el término autoconcepto englobando todos los factores antes mencionados para el autoconcepto y la autoestima, justificando tal postura en la creencia de que las dimensiones cognitiva y evaluativa del autoconcepto no son separables ni empírica ni teóricamente.

Históricamente, cobran importancia muchas de las teorías que sobre el autoconcepto se han formulado. James (1890), concibe un modelo que aún resulta perfectamente válido, teniendo en cuenta que los avances posteriores en el conocimiento de este constructo no concibe sino apoyar y profundizar en sus planteamientos. El self (persona) es a la vez un yo y un mí, dos aspectos distintos de una misma realidad. El yo se definiría como sujeto pensador y agente de la conducta, mientras que el mí o autoconcepto estaría constituido por la suma total de cuanto el hombre puede llamar suyo. James, (1890).

Desde los esbozos básicos del cognitivismo hasta las actuales concepciones, han mediado grandes e importantes avances con respecto al

autoconcepto. En las primeras décadas del siglo XX, se desarrolló una corriente sociológica, que se desarrolló dentro de la Psicología Social: El Interaccionismo. Por su parte Mead (2000) formula que la autoimagen constituye un reflejo de la imagen que de nosotros tienen los demás (metáfora del “Looking – glass self”), y que el individuo puede llegar al conocimiento de sí mismo a través del proceso “taking the role of other”, es decir, viéndose a sí mismo desde el punto de vista de los otros. El self es esencialmente una estructura social y se desarrolla en la experiencia social.

De acuerdo con lo planteado por el autor, el momento que alcanza el medio en la formulación del autoconcepto es primordial en los primeros años de vida, especialmente, porque en esta etapa la personalidad es vulnerable a las creencias que los demás construyen de los otros. La persona puede salir fuera de sí experiencialmente convirtiéndose en objeto para sí mismo, mediante la adopción de las actitudes que los miembros del grupo social al que pertenece muestran hacia él. Esto le llevará a la formación de su autoconcepto González y Touron (citado por Jiménez, 2005).

Si bien, la valoración que los otros/as poseen establece parámetros del autoconcepto no quiere decir que sea la más substancial y decisiva en la formación de este; se deben considerar los procesos internos que cada uno va construyendo de manera determinante en la formación.

En general, los planteamientos del Interaccionismo Simbólico han contribuido, de cierta forma, a la comprensión de fenómenos como: comunicación y socialización, involucrados en el proceso educativo. Dicha representación teórica radica, entre otras, de las teorías del rol, pero va más allá, puesto que simplemente responde a su esquema. El Interaccionismo Simbólico presupone un papel activo en los sujetos, ya que al interactuar definen y estructuran la situación. Por medio de la interacción se configura nuestro “self” como capacidad que poseemos las personas para observar, responder y dirigir nuestra conducta a través de un proceso reflexivo que permite organizar de forma estable nuestras cogniciones y actitudes cuando son activadas por los otros, transformando así el control social del autocontrol (Perea, 2004).

Ciertamente, antes de ser independientes, los juicios y valoraciones formulados por “otros” se constituyen en principios fundamentales a partir de los cuales se piensa y valora la propia experiencia e, incluso, la propia valía. Sin embargo, cuando se piensa de forma autónoma, este pensamiento se realiza de forma consciente, entonces, es posible reflexionar sobre las experiencias personales y se descubre que la forma de ser es resultado de imposiciones y valores ajenos. A partir de aquí es cuando comienza el sujeto a juzgar, valorar, evolucionar y asumir de forma íntegra su propio destino. Entra, entonces, en juego la voluntad. La persona es también fruto de lo que quiere ser.

3.1 Interaccionismo Simbólico

Por lo anteriormente expuesto, es que se presentan los aspectos básicos a considerar en el proceso de elaboración del concepto de sí mismo, según Ribeiro (1997).

- la elaboración del concepto de sí mismo por el sujeto se realiza a partir del juicio que los demás manifiestan sobre él es decir, está en función de apreciaciones ajenas.
- El hombre no elabora el concepto propio de sí mismo a partir de una realidad objetiva impuesta, sino de la significación que otorga a esa realidad. El significado que las cosas tienen para el sujeto constituye algo esencial en la formación del autoconcepto. Así, pues el ser humano orienta su conducta en función de lo que las cosas significan o valen para él.
- El significado de las cosas surge como consecuencia de la interacción social. El individuo actúa en respuesta a los demás. Así, a partir de este proceso comunicativo simbólico en el que se hace necesario comprender el significado de actos ajenos, el sujeto va elaborando los significados, reestructurándolos, modificándolos.
- Los significados se van modificando como consecuencia del proceso de interpretación del sujeto partir de las situaciones a que se enfrenta.
- El ser humano llegará a tomar conciencia de sí mismo, a valorarse, a elaborar un determinado autoconcepto que estará en función de

la interpretación que haga de las situaciones que se le presentan, en función del significado que para él tienen las situaciones y las actuaciones ajenas con respecto a él.

Al principio, se mencionaba que por medio de la interacción se configura el concepto de sí mismo como capacidad de observar, responder y orientar la conducta a través de un proceso reflexivo de interpretación a partir del significado que para el sujeto tienen los objetos, activado por los “otros”, lo que permite organizar cogniciones y actitudes. De esta forma, más que de control social, habría que hablar de autocontrol.

Ribeiro, propone que en el Interaccionismo Simbólico se presentan dos formas distintas de representar el autoconcepto.

Interaccionismo Simbólico Procesual, cuyo aporte gira en torno al proceso de formación del autoconcepto, siendo su enfoque de carácter interpretativo, humanístico e inductivo...otra forma de descripción del autoconcepto es la adoptada por el Interaccionismo Estructural...se centra en describir la estructura y contenido del autoconcepto, más que en atender a su proceso de formación, utilizando métodos cuantitativos y experimentales en sus investigaciones (Ribeiro, 1997).

Desde el Interaccionismo Simbólico Procesual se comprende la organización y el contenido del autoconcepto como un reflejo de la organización y contenido de la sociedad. Así, el sujeto tiene como misión

representar en los diferentes papeles a desempeñar, diversas situaciones que, dependerán de la forma en que actuará, manejando así las impresiones que proyecta sobre sí mismo.

En relación con el Interaccionismo Estructural, la persona se identifica en los roles que desempeña en la sociedad, por lo tanto, el individuo se valora respecto a las expectativas sociales asociadas a esos roles. Desde esta perspectiva, se concibe el autoconcepto como una organización de identidades.

De acuerdo con lo expuesto, respecto a la forma en que se presenta el autoconcepto se observa que, mientras la escuela de Interaccionismo Simbólico se ocupa de cómo aparece la persona ante diferentes situaciones, la escuela de Interaccionismo Estructural estudia el desarrollo de identidades sociales a partir del desempeño de determinados roles.

3.2 Desarrollo del Autoconcepto

A partir de muy temprana edad, niños y niñas toman de sus experiencias la imagen de todo lo que les rodea, lo que les permite tener su propia imagen. Esta imagen mental es una representación que de alguna u otra forma, les proporciona información de lo que los demás piensan de él o ella. La valoración de la imagen que el niño va haciéndose de sí mismo, depende, de alguna manera, de la forma en que él va percibiendo que cumple las expectativas de sus padres, en relación a

las metas y a las conductas que se esperan de él Haeussler y Milicic, (1995).

Por lo tanto, si niños y niñas se dan cuenta de que lo que van logrando está de acuerdo con lo que se espera, se observará eficaz, capaz, competente. Al contrario, si se da cuenta de que no cumple con lo que los demás esperan, se sentirá poco capaz y poco valioso, lo que, sin duda, menoscabará su autoestima.

Para Rogers (2003), el autoconcepto se refiere a la forma en que la persona se ve y se siente, definiéndola como “*imágenes reales e ideales*”, aunque forja la diferencia entre el sí mismo real del ideal. Confirmación organizada de percepciones del sí mismo, admisibles en la conciencia. Está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos de sí mismo en relación a los demás y el ambiente; las cualidades que se perciben y se asocian con experiencias y con objetos; y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas Thorne, (2003).

Este mismo autor da cuenta de que, la realidad externa es precisa con la realidad subjetiva cuando se forma un cierto estado de correspondencia entre la imagen real y la imagen ideal, se podría aseverar que la persona ha alcanzado la madurez. En el caso contrario, cuando existe obstáculo entre la experiencia y organización, se produce la desadaptación del sujeto.

En relación con las afirmaciones que establecen el autoconcepto del sujeto en un clima de aceptación, en donde no está presente la evaluación, tratando de que los valores y criterios obtenidos por la persona y por los cuales se guía y juzga, sean examinados por el propio individuo hasta que establezca sus auténticos y personales valores, lo que regirán su conducta, así logrará conseguir niveles superiores de autonomía, por lo tanto, irá dejando la subordinación de las evaluaciones de los demás, al tiempo que se logra una mayor autoaceptación y autoestima.

Existe numerosa teoría sobre el autoconcepto; lo que no se ha realizado masivamente son los modelos de las dimensiones que este contiene. Autores como Shavelson (2010) plantea algunos hallazgos, dentro de los cuales se señalan lo siguientes:

- estructura multidimensional: las autopercepciones que el individuo construye a lo largo de su vida no son de la misma naturaleza, ni se encuentran relacionadas linealmente, ni tampoco tienen la misma importancia o valor en la construcción del autoconcepto.
- Ordenamiento jerárquico: el número y naturaleza de las dimensiones tiene que ver con el nivel factorial al que correspondan. Según este modelo, las dimensiones del autoconcepto derivadas directamente de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales.

- Estabilidad en sus dimensiones más genéricas e inestabilidad en las más específicas: cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad posee.
- Con entidad propia: el autoconcepto es un constructo con entidad propia, y por tanto, diferenciable de otros constructos como, el rendimiento académico.

Los modelos de las dimensiones presentadas dan cuenta de las distintas etapas por las que pasa un individuo en el moldeamiento del autoconcepto, su importancia en el ajuste personal, las conexiones entre el sí mismo real e ideal y la importancia de las aspiraciones e ideales en la formulación del mismo y, por ende, de su personalidad, permitiéndole realizar una diferencia entre las percepciones de rendimiento y sentimientos asociados.

Asimismo, se debe enfatizar la idea del autoconcepto como un cúmulo de percepciones que se organiza de manera jerárquica, coherente y estable, aunque susceptibles de cambios, y que el yo es una realidad que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales.

En síntesis: en el constructo del autoconcepto se incluyen:

- ideas, imágenes y creencias que el hombre tiene y hace de sí mismo.
- Imágenes que los demás tienen del individuo.
- Imágenes de cómo el sujeto le gustaría ser.

- Imágenes que al sujeto le gustaría tener” (Herbert y Shavelson, 2005).

En el proceso de formación del autoconcepto surge la necesidad de ser apreciado y aceptado por el resto y al mismo tiempo de quererse a sí mismo. El autoconcepto se aprende y construye a partir de las apreciaciones que provienen de la experiencia y que van haciendo una progresión más compleja.

Gurney clasifica tres etapas del autoconcepto:

La primera la llama existencial o del sí mismo primitivo; abarca desde el nacimiento hasta los dos años.

La segunda etapa la denomina del sí mismo externo; comprende desde los dos hasta los doce años, aproximadamente.

La tercera etapa la llama del sí mismo interior y abarca desde los doce años en adelante Gurney (citado por Coria, 2007).

En la primera etapa, niños y niñas se relacionan exclusivamente con el entorno familiar, especialmente, con la madre, quien es la persona que le aporta alimentación y seguridad, teniendo estas características se percibe a sí mismo como una realidad distinta de los demás.

En la segunda etapa, niños y niñas son más independientes, adquieren el lenguaje y se comunican con los demás, por lo que están en condiciones de proporcionar información acerca de sí mismos.

Paulatinamente van agregando elementos y precisión a su visión de sí. Comienzan a evaluarse en un sentido positivo y negativo.

La última etapa, en donde los preadolescentes buscan respuesta a todas sus interrogantes, pero sobre todo, la identidad personal, pretendiendo responder a la pregunta “¿quién soy?”.

Los cambios cognitivos que se desarrollan a partir de los quince años, primordialmente, en relación al pensamiento abstracto y crítico, afecta su autoconcepto. Esta tercera etapa, descrita por Gurney, es muy vulnerable en términos de autoestima, tanto por el propio cuestionamiento personal como por la influencia de la crítica externa en un período de la vida de especial sensibilidad.

Una vez que el niño comienza a diferenciar su yo como una realidad diferente de las otras personas, empieza también a percibir los efectos que sus acciones despiertan en las personas que lo rodean y, de alguna manera, los otros comienzan a ser como espejos que se reflejan y le dan información significativa acerca de sí mismo. Cada vez que se establece una relación, se está transmitiendo aprobación o desaprobación y, en esa misma medida, se van devolviendo o entregando características personales que pasan a integrar la autoimagen de esa persona. Haeussler I. y Milicic N., (1995).

En esta perspectiva, la pregunta central que los educadores se deben plantear es ¿qué imagen personal se contribuye a formar en los

estudiantes? La mayor parte de las veces se trata de un proceso no consciente, en que los correlatos psicológicos no son reflexivos, son derivados de factores situacionales que, en muchas ocasiones, son más dañinos que positivos para una buena imagen personal.

En la medida en que los adultos han sido socializados en ambientes críticos, interiorizan la idea de que educar es corregir. Por ello, es que resaltan los comportamientos negativos de los niños, más que los positivos, por lo que resulta fácil deducir que aquellos hijos e hijas presentarán dificultades de autovaloración positiva en diversas dimensiones de la autoestima.

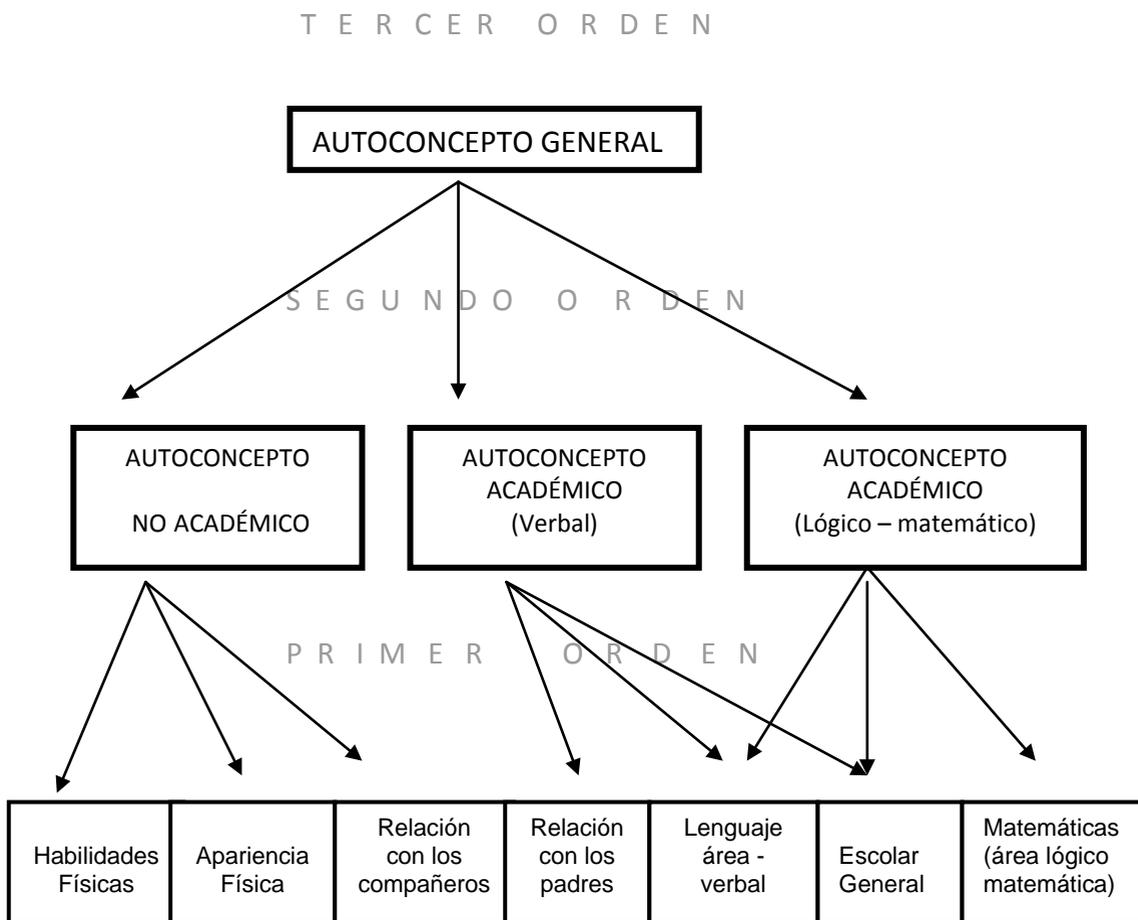
Se aprecia el autoconcepto como una actitud básica que establece el comportamiento de la persona, su rendimiento escolar y la construcción de su personalidad. Existe conciencia de que el contexto escolar, al igual que el familiar, ejercen importante influencia en la formación y desarrollo del autoconcepto de niños y niñas, por lo que se considera fundamental instalar la educación del autoconcepto como objetivo tanto para las educadoras de párvulos como para el equipo de profesionales que trabajan en un mismo establecimiento educacional.

3.3 Organización interna del autoconcepto

El modelo teórico que se presenta se muestra como necesario si se pretende realizar una intervención educativa, puesto que Marsh y

Shavelson (2010), proponen la identificación de los distintos factores que componen el autoconcepto y su organización.

Figura 7: Modelo Teórico, Marsh y Shavelson, 2010



En cuanto al aspecto no académico del autoconcepto, se puede mencionar la imagen corporal como fundamental, siendo el cuerpo la forma como se va manifestando el concepto de sí mismo, específicamente, en la construcción de la autoimagen, y por medio de

este organismo es que se diferencia de otros. El reconocimiento del sí mismo ante el espejo se constituye en medio muy adecuado para que el niño llegue a la conciencia del sí, aunque este método no sea el único medio para lograr tal objetivo” Zazzo, (2005).

El concepto de sí mismo no viene dado genéticamente, se dice que se construye de acuerdo con la imagen que otros tienen de nosotros mismos, de esos otros significativos (padres, grupos de pares).

4. ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y LA MOTIVACIÓN

Cada quehacer que requiere aprendizaje exige al estudiante una serie de demandas, para las cuales va a disponer una serie de recursos. Las posibles discrepancias existentes entre las demandas exigidas y los recursos disponibles conllevarán que dicho alumno experimente una serie de emociones positivas o negativas y, un cierto grado de preocupación por la propia actuación ante esta tarea. De este modo, observamos como creencias, emociones y afectos, desencadenados por las condiciones de la actividad, afectan al comportamiento del individuo cuando este pone en marcha una serie de estrategias motivacionales que le ayudan a alcanzar el éxito en su realización o, cuando menos, a que le afecten mínimamente el fracaso y/o las consecuencias del fracaso.

Aún siendo especialmente relevante para la autorregulación del aprendizaje la dimensión cognitiva, no podemos perder de vista la

necesidad de que el estudiante llegue a regular del mismo modo sus creencias, emociones y afectos. Es por ello que será preciso definir y estudiar no sólo estrategias cognitivas, sino también estrategias motivacionales. Como señalan Pintrich y De Groot, (1990), la orientación general hacia la tarea viene determinada por la interacción mutua entre las metas de los estudiantes, sus creencias, el contexto de la tarea y el ambiente del aula. Estas estrategias motivacionales las describe Wolters y Rosenthal (2004) como una serie de actividades con las cuales los estudiantes inician, mantienen o complementan su voluntad a fin de influir en su motivación. Por tanto, se pueden considerar estrategias autorregulatorias y, consiguientemente un factor más para determinar si un alumno es o no autorregulado.

Por ello, las estrategias motivacionales las podemos considerar como mecanismos y procedimientos empleados para promover estados emocionalmente adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan el bienestar personal (Boekaerts, 2002). Esto es, las estrategias motivacionales permiten a los alumnos sostener un clima afectivo y emocional positivo en las diferentes situaciones de aprendizaje y estudio en las que se encuentren y, por lo tanto, enfrentarse a la ansiedad, mantenerse implicado en la actividad de estudio y/o sostener sus creencias y emociones positivas. Esto es lo que conlleva que, siempre que se encuentre en dificultades, el alumno evalúe su actuación en función de los motivos que tenga para hacer las cosas. El resultado de dicha valoración por el alumno es la que nos permite diferenciar, tal como señala González-Cabanach, Rodríguez, Núñez y Valle (2004), entre

estudiantes centrados en la tarea, es decir, son estudiantes que valoran positivamente su actuación y que van a optar por aumentar tiempo, esfuerzo, resultados, soluciones o alternativas dedicados a hacer frente a esas dificultades, y estudiantes centrados en sí mismos, que son los que hacen una valoración negativa de su actuación y que van a optar, bien por mantenerse implicados en la tarea, bien por dirigir sus esfuerzos a mantener su bienestar emocional en detrimento de la tarea. Esta diferenciación nos lleva a distinguir, en el ámbito educativo, entre estrategias motivacionales dirigidas a mantener el compromiso personal con el aprendizaje y el estudio y estrategias motivacionales dirigidas a la defensa y protección del bienestar personal.

Así dentro de las estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso del estudiante con el aprendizaje y el estudio MacCann y García, (2010) señalaron que el fortalecimiento de la autoeficacia, el uso de incentivos y la reducción del estrés podrían ser eficaces para iniciar y mantener la concentración en las tareas académicas. Por su parte, Purdie y Hattie (2002) y Wolthers y Rosenthal (2004) hacen referencia, concretamente, al uso de autorrefuerzos para el compromiso con las tareas de aprendizaje. Asimismo, se señala, además de recompensas y/o castigos externos, que el alumno también se puede decir autoalabanzas o autoelogios a modo de refuerzos que faciliten el éxito en la consecución de las intenciones o metas académicas Graham y Harris, (2000). Al mismo tiempo, los alumnos pueden autorregular su motivación recordando y enfatizando las razones que tienen para realizar y persistir en la tarea, que bien pueden ser razones de dominio – tener más

conocimientos, sentirse más autónomo o ser más competente – o razones de rendimiento – sacar buenas notas, hacerlo mejor que el resto o demostrar la propia competencia Wolters y Rosenthal, (2004).

También dentro de las estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso, podemos hablar de aquellas basadas en la manipulación, por parte del estudiante, de sus atribuciones. En este caso, el alumno va a aumentar el control atribucional y, con ello, su compromiso con el aprendizaje en situaciones o tareas problemáticas o complejas, sesgando positivamente la información referida a sí mismo mediante el recuerdo de experiencias pasadas exitosas, la comparación social positiva, la búsqueda de autoinformación y de refuerzo positivos y/o recurriendo a las atribuciones retrospectivas adaptativas González-Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, (2002). Esto implica, como señala Norem y Cantor (2005), un comportamiento dirigido al éxito y basado en unas altas expectativas de resultado, experiencias pasadas positivas y el deseo de incrementar la imagen de competencia.

Por otra parte, también se encuadrarían dentro de las estrategias motivacionales orientadas al sostenimiento del compromiso, todas aquellas acciones encaminadas a concentrarse en las actividades de estudio organizando el ambiente. Serían acciones para reducir intencionalmente los potenciales distractores y/o para controlar las necesidades fisiológicas, con lo cual se facilitaría la finalización de una determinada tarea Corno, (citado por Rodríguez y otros 2009).

Pero así como el estudiante puede optar por este tipo de estrategias motivacionales que le facilitan sostener su compromiso con las intenciones de aprendizaje y estudio, también puede optar, en caso de tareas difíciles por desarrollar acciones tendentes a evitar el fracaso o, en su caso, sus consecuencias negativas. Son situaciones en que los alumnos están orientados más a metas de rendimiento o ego – defensivas, como intentar hacerlo mejor que otros más que a metas de dominio y de control metacognitivo. Es decir, son situaciones en las que los estudiantes están centrados en sí mismos, desarrollando tácticas que eviten el fracaso. Estas estrategias defensivas se han dividido conceptualmente en tres categorías Thompson, (1993): a) estrategias para la protección de la valía personal b) estrategias de self – handicapping y c) estrategias de pesimismo defensivo.

Las estrategias para la protección de la valía personal se caracterizan por retirar el propio esfuerzo ante el riesgo del fracaso. Esto crearía una ambigüedad en la explicación a ese resultado negativo, pues evita determinar que es la falta de capacidad la razón del mismo Rinaudo, (2003). Por tanto, vemos que el esfuerzo es un factor de doble cara, por una parte es valioso para los alumnos pues los profesores los valoran, por otra parte es temible porque amenaza la valía personal en los casos en los que se prevé que se vaya a hacer mal Baumeister y Scher, (2012).

Sin embargo, el esfuerzo también se ve implicado de otra manera distinta: se puede ver incrementado su nivel por parte de un alumno en casos en los que también se espera resultados negativos. Esta situación se

manifiesta en aquellos casos que, sabiendo el valor dado por profesores y padres al esfuerzo realizado y al tiempo empleado aún en caso de malos resultados, incrementan el nivel de esfuerzo que realizan y el tiempo que dedican a las tareas de estudio y aprendizaje con la finalidad de que, al menos, se les reconozca cierto mérito. Este esfuerzo sin sentido o inespecífico puede verse, por ejemplo, en la realización de más material de aprendizaje sin sentido, en el incremento del número de respuestas, aunque estas sean al azar, o en la modificación irracional de esquemas o trabajos.

Las estrategias de self – handicapping, por su parte, van más allá de lo comentado hasta el momento. Se basan en la creación de una excusa real o no, que pueda explicar un potencial fracaso Baumeister y Scher, (2012). Como señalan algunos autores como Fernández (2007), es una estrategia que facilita controlar emociones, pues se trata de proporcionar una explicación suficientemente aceptable ante un potencial resultado negativo. Por ejemplo, generará menos tensión que profesores o familia piensen que el bajo rendimiento se debe a un fuerte dolor de cabeza que a una falta de capacidad, por tanto la esencia del self- handicapping es la creación de obstáculos para el éxito de cara a mantener el autovalor y los autoesquemas positivos.

Finalmente, el tercer grupo de estrategias motivacionales dirigidas a la defensa y protección del bienestar personal son las estrategias de pesimismo defensivo. Estas hacen referencia al intento de minimizar la ansiedad que podrían generar las tareas académicas en los alumnos

mediante el mantenimiento de unas bajas expectativas de éxito en las mismas o para subestimar su importancia Cantor y Harlow, (2009). Además son estrategias con efectos positivos en cuanto a autoestima y autovalía personal del alumno.

Como vemos, todas estas estrategias dirigidas a la protección personal conllevan a gastar esfuerzo, tiempo y recursos en la protección de la propia imagen más que en las propias tareas de estudio y aprendizaje. Además, son procesos estratégicos que pueden acabar provocando más ansiedad que la generada por las propias tareas académicas, pues son mecanismos de control o defensa emocional que pueden interferir en el proceso de aprendizaje al disminuir, aún más de lo previsto por el propio alumno, su concentración en el mismo.

A pesar de lo indicado, estas estrategias, aún siendo desadaptativa en términos de compromiso e implicación en el estudio, también tienen su función como mecanismos de control. Así, son estrategias que pueden facilitar la percepción selectiva de información interna y externa, inhibir estados emocionales desadaptativos, incrementar o reducir la intensidad evaluativa y proteger la autoestima y el bienestar personal. Así, el self – handicapping, aunque es una forma poco adaptativa de enfrentarse a los contextos académicos, tiene su función positiva cuando se emplea como estrategia para controlar las atribuciones y externalizar las fuentes del posible fracaso como, por ejemplo, en una situación académica donde se requiere cierto nivel de rendimiento y donde la probabilidad de éxito es

baja y el fracaso puede suponer algo molesto. González-Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, (2007).

Por lo anterior, no podemos confirmar que el aprendizaje autorregulado tiene un curso unitario, lineal y adecuado. Logramos encontrarnos con estudiantes que se plantean inicialmente dedicar sus esfuerzos a una tarea académica que más tarde dejan, por considerar, por ejemplo, que es demasiado fácil, que le aporte poco personalmente o que no tiene los recursos necesarios para desarrollarla, y esto no quiere decir que no esté regulando y controlando su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, estas estrategias motivacionales, sustentadas en creencias, razones, emociones y afectos individuales, van a operar en función del conocimiento específico de dominio y al repertorio de recursos y estrategias de los que se dispone, por lo que pueden afectar, a su vez, a la selección de otros procedimientos y recursos, todo ello en función de la situación específica y del contexto de la actividad de estudio.

5. ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE RECURSOS

Las estrategias de gestión de recursos hacen referencia a estrategias desarrolladas para el control activo de los distintos recursos que el alumno tiene a su disposición en una situación de aprendizaje Zimmermann y Martínez – Pons, (1986). La gestión del tiempo, el entorno de estudio o la ayuda de profesores y compañeros permitirán al estudiante una mejor adaptación al contexto y posibilita su modificación para adecuarlo a sus objetivos y necesidades propias.

Dado que todo alumno, antes o después, precisará ayuda o consejo para poder continuar con su actividad académica, las estrategias de búsqueda de ayuda pueden convertirse en una forma adaptativa de modificar las situaciones en respuesta a la dificultad o a la falta de familiaridad en el ámbito académico Rohrkemper y Corno, (2012) y en una alternativa que permitiría responder a una inadecuada actuación Ames, (2006).

No obstante, en circunstancias cotidianas del aula nos encontramos con que hay muchos estudiantes que rara vez preguntan algo. Ocasionalmente, los estudiantes son renuentes a pedir ayuda por temor a parecer con escasa capacidad frente a sus iguales. De hecho, durante un extenso periodo, de una manera sencilla, se ha caracterizado a quienes solicitan de ayuda como inmaduros e independientes Newman, (2009), etiquetas que han favorecido ese rechazo a solicitar ayuda públicamente dentro del aula.

En diversas ocasiones, los estudiantes son conscientes de que precisan ayuda para poder desarrollar las tareas académicas, pero no la solicitan Pintrich, (2000a). Esto implica que, aunque hay factores vinculados al contexto de cara a solicitar ayuda – clima de aula, estructura de la actividad en el aula, tipo de tarea o material curricular con el que se trabaje Newman, (2009)-, también hay factores motivacionales y afectivos relevantes influyentes – metas académicas que se sostengan, creencias personales de autoeficacia o emociones asociadas al contexto y/o la persona a quien se pida ayuda Newman, (2009)-. Además de los

aspectos contextuales, se han estudiado dos aspectos psicosociales subyacentes a esa evitación de búsqueda de ayuda: el deseo de autonomía y la amenaza a la competencia Butler, (2009). Así, pueden ser reacios a solicitar ayuda aquellos alumnos con bajo rendimiento, baja autoestima o con percepciones de baja eficacia, que están preocupados por la imagen que los demás puedan hacerse de ellos. Del mismo modo, pueden evitar la búsqueda de ayuda aquellos estudiantes que entienden este comportamiento como contradictorio con el deseo de autonomía Butler, (2009).

Asimismo, se ha corroborado que la petición de ayuda puede jugar un papel de relevancia en la orientación a metas del estudiante. Quien adoptase metas de dominio, donde el objetivo es comprender y dominar la materia de estudio, sería proclive a solicitar ayuda de cara a alcanzar dicho objetivo. Sin embargo, la orientación a metas de rendimiento, podría reducir la búsqueda de ayuda en aras a evitar juicios negativos sobre la propia capacidad. Midgley, Kaplan y Middleton (2001).

La búsqueda adaptativa de ayuda puede convertirse en una estrategia útil y eficaz al evitar, tanto la distracción o el abandono, como el perseverar disfuncional del estudiante en momentos de estancamiento o de bloqueo en las tareas académicas Rohwer y Thomas, (2010). Buscar ayuda, exige al alumno, por una parte, tomar conciencia de esa necesidad de ayuda – metaconocimiento – y, por otra, tomar efectivamente la decisión de buscar ayuda – motivación -. De este modo, la búsqueda adaptativa de ayuda requerirá de un proceso de reflexión en torno a si se

debe o no pedir ayuda, cómo solicitarla y con qué fin, de la adecuación de la petición a la situación y circunstancia, y de la implementación de estrategias que implican a otra u otras personas Nelson Le Gall, (2012), Newman, (2009). Además de la secuencia de procesos cognitivos y motivacionales implícitos en la búsqueda de ayuda, el estudiante debe procesar la ayuda recibida y optimizar las peticiones de ayudas futuras.

Con ello, la búsqueda de ayuda se convierte en una estrategia que facilita el afrontamiento de diferentes situaciones de aprendizaje Karabenick y Sharma, (2011) y exige cierto nivel de control contextual. Efectivamente aprender a gestionar la búsqueda de ayuda implica saber cuándo, cómo y a quién solicitarla Karabenick y Sharma, (2011). Además, el empleo de una estrategia adaptativa de búsqueda de ayuda facilita la obtención real de ayuda eficiente, ya que no sólo funciona como remedio a un problema inmediato, sino que facilita la autonomía a largo plazo del estudiante Nelson Le Gall, (2012).

Por lo que respecta a la ayuda material, la investigación concluye que los alumnos más avanzados suelen emplear fuentes originales y frecuentar más las bibliotecas que los alumnos menos eficientes Nelson y Hayes, (2010) y, más específicamente sugiere que la habilidad lectora y las ayudas autoseleccionadas por los estudiantes, dentro de las ayudas que se les facilitaban para la realización de una composición escrita, predecían la calidad final de dicho escrito Risemberg, (2009).

Además de la ayuda, la gestión de recursos en contextos de logro nos remite a las estrategias para tramitar el tiempo. Así, un estudiante, en función de la tarea y del contexto en el que ésta se sitúa, deberá hacerse una estimación del tiempo y dedicación o esfuerzo que le supondría realizarla. Una adecuada gestión del tiempo cuenta con tres procesos esenciales: el establecimiento de metas, la planificación de la actividad y la programación. Las metas establecidas deben ser realistas y estar más enfocadas al proceso que al resultado, es decir, deben ayudar al alumno a dirigir su atención al desarrollo de la actividad, deben incrementar su esfuerzo y persistencia y deben optimizar el proceso de autosupervisión. La planificación deberá establecer una secuencia adecuada de tareas y subtareas. La programación implicaría una temporalización de las secuencias, la cual juega un papel preeminente en la supervisión de los procesos de aprendizaje, pues ayuda a mantener la atención sobre lo que va ocurriendo en el proceso de aprendizaje.

Estas estrategias de gestión de recursos, si bien no tiene una incidencia directa sobre el procesamiento cognitivo implícito en el aprendizaje, pueden ayudar o perjudicar en cuanto al esfuerzo de los alumnos a la hora de realizar las tareas académicas. De hecho, el déficit en la gestión del tiempo no deja de ser una dificultad importante a la que se enfrentan los estudiantes en sus actividades académicas. Así, por ejemplo Nelson y Leonesio (2011) indican que los estudiantes menos exitosos podrían fallar al determinar el tiempo de estudio preciso para asimilar los contenidos académicos más difíciles. Una medida que puede ayudar en esta concienciación sobre la gestión del propio tiempo de

aprendizaje puede ser el llevar un diario de actividades en intervalos determinados. Su análisis posterior puede reportar una visión de cómo se ha empleado dicho tiempo, y con ello, optimizar su gestión, reduciendo o eliminando las posibles pérdidas.

Usualmente, uno de las situaciones conflictivas con las que nos podemos encontrar de cara a una adecuada gestión del tiempo de estudio viene determinado por el pobre conocimiento que los alumnos tienen acerca del tiempo requerido por las distintas actividades académicas. Regularmente, esto va unido al establecimiento de metas poco realistas, por lo que sería aconsejable llevar una especie de fichas que facilitasen la estimación del tiempo necesario antes de iniciar la actividad, durante y al final de la misma, sí como el tiempo realmente empleado en alcanzar las metas establecidas junto con los progresos conseguidos.

Las disposiciones señaladas anteriormente, como el diario de actividades o la ficha sobre el tiempo empleado, pueden ser muy útiles en el futuro, una vez interiorizado por los estudiantes, para la autorregulación de sus progresos hacia metas, para implementar la planificación, para la consecución de dichas metas y para la supervisión del uso del tiempo ante objetivos diferentes Zimmermann, (2006). En consecuencia, el dominio de estas estrategias para la gestión del tiempo de estudio también facilitará a los alumnos la gestión en las distintas fases implicadas en el aprendizaje autorregulado.

A pesar de lo indicado, Morgan (2009) hace hincapié a la existencia de otras dimensiones que pueden resultar tan beneficiosas o más que el tiempo empleado. Como se ha indicado a la hora de hablar de las estrategias cognitivas, aquellos estudiantes que emplean estrategias de procesamiento más profundo, como son las estrategias de organización y elaboración suelen obtener mejores resultados que los que emplean sólo estrategias de selección y repetición. De la misma forma, se manifiesta entre quienes usan estrategias de autorregulación del propio proceso de aprendizaje – usando estrategias de planificación, supervisión y regulación – y quienes no lo hacen, pues los primeros obtendrán, generalmente, mejores resultados en cuanto a rendimiento académico se trate.

Puesto de relieve desde distintos modelos de la psicología (modelo sociocultural, etológico, conductual) el contexto se refiere a “todos los que incluye la figura y el fondo del suceso” Alvermann y otros, (1988). Asentándonos en el marco de la reforma educativa, podemos describirlo como el conjunto de factores que determinan la percepción que el estudiante tiene de la acción educativa Rogoff (citado por Uriarte, 2006) referidos tanto a lo que es inmediatamente perceptible y explícito como a lo más sutil, no perceptible ni implícito; concretamente, factores físicos (distribución del espacio en el aula, objetos, lugar), culturales (características sociales, hábitos, pautas de comunicación y comportamiento) y sociales (influencia de los distintos grupos sociales con los que el alumno interactúa: familia, escuela, participación en actividades de educación no formal). El argumento es destacado y

compartido por todos los que participan en una situación educativa, aunque cada uno de ellos lo interpreta personalmente y se lo personifica de una forma particular Pérez Gómez, (2011) y, como hemos dicho estipula y establece lo que el alumno hace en el aula, la manera como enfrenta las tareas de aprendizaje, sus pensamientos en relación al estudio y su estilo particular de entender y actuar en la escuela. Conjuntamente, el contexto educativo se refiere e incluye un aspecto que nos parece fundamental: la interacción entre las personas que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y el significado de la tarea que conjuntamente realizan.

La necesidad de analizar y conocer en profundidad la naturaleza y alcance de esta relación maestro – alumno que se establece durante la actividad conjunta en el aula, ha precipitado la recuperación y relanzamiento de una serie de teorías psicológicas que parten de la mediación y el intercambio social como elemento explicativo principal del aprendizaje y el desarrollo humano.

6. Componente afectivo de la motivación

Atkinson (1964), en su teoría de la motivación de logro, planteó que las expectativas de éxito y el valor del incentivo eran dos determinantes situacionales relevantes de la motivación de logro, definiendo el valor del incentivo como el atractivo relativo que supone alcanzar el éxito en una determinada tarea. En 1982, Feather amplió la definición de Atkinson sobre el valor del logro, estableciendo los valores

como creencias centrales sobre lo que el sujeto debería o no debería hacer. Estas creencias guiarán la actuación del individuo en cada contexto y estarían influenciadas tanto por las reglas sociales como por las propias necesidades psicológicas. Por lo tanto, los valores de cada sujeto influirían en la consideración de mayor o menor atractivo de la actividad y, consiguientemente, sobre la motivación de cara a alcanzar una meta determinada. Además de estas consideraciones en torno al valor del incentivo, Feather (1982) indicó que la expectativa de éxito influirá en el comportamiento del sujeto. El individuo adoptará una meta determinada cuando observa una alta probabilidad de éxito, y viceversa, por muy valiosa que fuese una meta, si el individuo considera que hay una baja probabilidad de éxito, podría acabar no adoptándola.

En la misma línea de Feather, Eccles et al (1983) proponen un modelo explicativo del rendimiento y de la elección de metas basado en las expectativas individuales y los valores del individuo. Además, los autores ampliarán la definición del valor de las tareas diferenciando cuatro aspectos: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste.

El componente afectivo de la motivación está referido a las reacciones afectivas y emotivas ante la tarea. En el ámbito académico, este componente hace referencia a si a los alumnos les gustan o les disgustan los profesores, si se sienten aceptados o rechazados, si se sienten orgullosos de sí mismos o se sienten avergonzados por sus resultados o alguno de ellos. Como vemos, estas emociones están ligadas

a contextos sociales, aunque debemos diferenciar entre las dirigidas a uno mismo y las regidas hacia los demás, pero estando ambos tipos entrelazados Hoog y Vangham, (2010) y pudiendo ser explicado por los mismos principios, que son básicamente los que conforman la teoría de la atribución de Weiner, (1985). Weiner parte de la premisa de que sentimos conforme pensamos, por lo que las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones, e indica que el comportamiento depende de pensamientos y sentimientos. Concretamente, se ha encontrado que en situaciones de logro, el resultado de la acción, la atribución realizada a dicho caso concreto y la dimensión causal implicada eran los principales determinantes de las emociones.

El antecedente básico sobre la que se asienta la teoría de la atribución es que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas García Torres, (2001). Esta tendencia a buscar las causas de ciertos sucesos le concede la característica de ser agente motivador, pues no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa Woolfolk, (2006), sino también ayuda a comprender y a controlar dichos sucesos. Tal y como señalan Pardo y Alonso Tapia (1990), aunque esta teoría atribucional de la motivación de logro se basa en la expectativa de meta y el valor de meta, ambos componentes sólo se pueden entender bajo el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida. Precisamente, en un principio, un resultado conllevará en el sujeto una reacción afectiva, formándose el proceso atribucional. Es decir, ante un buen resultado, el sujeto se sentirá satisfecho y le atribuirá, a continuación, las razones a dicho resultado,

sobre todo si resulta inesperado, negativo o importante para el individuo. En la determinación de las causas influyen una serie de variables denominadas por Weiner como antecedentes causales, en las cuales se engloban todas las experiencias significativas del sujeto en relación con el resultado obtenido, tales como: su historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, entre otras.

El posterior paso, según Weiner, consiste en las atribuciones causales que el sujeto realiza para explicar el resultado obtenido. Aquí, aunque esfuerzo, capacidad, suerte y dificultad de la tarea suelen ser las causas del éxito o fracaso en la tarea, también influyen otros factores como: estado de ánimo, fatiga, ayuda o no del profesor Tapia, (1991). De todas formas, para Weiner lo realmente importante para la motivación no con las atribuciones causales en sí mismas, sino las características que tenga cada causa. Por ello, propone tres dimensiones en las que clasificar los factores causales mencionados: la dimensión interna – externa, la dimensión estable – inestable y la dimensión controlable – incontrolable.

Figura 8: Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones diferenciadas por Weiner.

DIMENSIONES CAUSALES	Capacidad	FACTORES CAUSALES		Suerte
		Dificultad de la tarea	Esfuerzo	
Locus de Control Estabilidad Controlabilidad	Interna Estable Incontrolable	Externa Estable Incontrolable	Interno Inestable Controlable	Externa Inestable Incontrolable

Así, la dimensión interna – externa hace referencia a si el factor causal está dentro o fuera de la persona, considerándose capacidad y esfuerzo, mientras que suerte y dificultad de la tarea, son externos. Por su parte, la dimensión estable – inestable señala el hecho de si la causa permanece estable a lo largo del tiempo o no. Por ello, mientras que la capacidad se considera un factor de naturaleza estable, pues solemos creer que es así, que nuestra capacidad permanece estable a lo largo del tiempo, el esfuerzo es de naturaleza inestable, y, por otra parte, mientras que la dificultad de la tarea se considera de naturaleza estable, la suerte de naturaleza inestable. Y la tercera dimensión, la dimensión controlable – incontrolable, hace referencia al hecho de que determinados factores los consideramos bajo nuestro control, como el esfuerzo o la dificultad de la tarea, mientras que otros no, como la capacidad o la suerte. Como vemos, no debemos presuponer que el hecho de que un factor causal sea de dimensión interna, necesariamente sea controlable.

A su vez, las atribuciones causales frente a un resultado y sus características, según las dimensiones causales referidas, van a suponer una reacción afectiva ante el mismo, la cual diferirá si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o uno de fracaso. En la siguiente tabla podemos ver el abanico de posibilidades sobre dichas reacciones afectivas según la causa a la que se atribuye el resultado:

Figura 9: Atribuciones causales ante el éxito y ante el fracaso y reacciones afectivas.

REACCIONES AFECTIVAS		
ATRIBUCIÓN CAUSAL	Ante una situación de éxito	Ante una situación de fracaso
Capacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos de competencia, confianza en uno mismo, orgullo y satisfacción. - Altas expectativas de éxito futuro. - Responsabilidad ante el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en uno mismo, vergüenza. - Bajas expectativas de éxito futuro. - Responsabilidad ante el fracaso.
Esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> - Orgullo y satisfacción. - Responsabilidad ante el éxito. - Sentimientos de control. 	<ul style="list-style-type: none"> - Culpabilidad - Responsabilidad ante el fracaso. - Sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro.
Suerte	<ul style="list-style-type: none"> - Sorpresa - Ausencia de responsabilidad ante el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorpresa - Ausencia de responsabilidad ante el fracaso.
Causas controladas por otros	<ul style="list-style-type: none"> - Gratitud 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfado, ira, cólera

Como podemos observar, la dimensión estable – inestable afectaría a las expectativas de éxito futuro, pues si atribuyen el éxito o el fracaso a una causa estable, como la capacidad, esperan que suceda lo mismo en el futuro, algo que no esperaría una persona si la atribución causal es hacia una causa inestable como la suerte, por ejemplo. Así, en palabras del propio Weiner (1986), “los cambios en las expectativas de éxito que sigue a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento”.

Por su parte, las dimensiones interna – externa y controlable – incontrolable generan distintas reacciones afectivas que tiene claras influencias en la motivación. Así, la atribución a factores causales

internos influyen en los sentimientos de autoestima, autovalía y de competencia, tanto para bien como para mal, pero no los externos. Y el grado de influencia será mayor o menor según sí, a lo que se atribuye el éxito y el fracaso, está o no bajo nuestro control. Así, mientras que el fracaso por falta de capacidad, factor interno incontrolable, genera vergüenza o pena, el fracaso por falta de esfuerzo, factor interno controlable, produce sentimiento de culpa. Pero también los factores causales controlables e incontrolables generan otro tipo de reacciones afectivas en los sujetos. Por ejemplo, si la atribución de un resultado se da por factores controlados por otros, como el profesor, que es un factor incontrolable para el propio individuo, las reacciones ante el éxito y ante el fracaso incontrolable para el propio individuo, las reacciones ante el éxito y ante el fracaso van a ser muy distintas. En cualquier caso, lo que si se ve claro es que la percepción de control es vital a nivel motivacional Reyero y Tourón, (2003).

En este contexto cabe destacar que lo realmente importante va a ser, tanto que un resultado concreto se le atribuya una causa determinada en un momento determinado, como la existencia de una tendencia más o menos generalizada de atribuciones causales Alonso Tapia, (1991). Así, podríamos referirnos a patrones atribucionales adaptativos, que favorecen la motivación, o desadaptativos, que la inhibirían Reyero y Tourón, (2003).

Así, la motivación se vería incrementada en caso de atribuir el éxito a factores internos estables, como la capacidad, o a factores internos

inestables controlables, como el esfuerzo, o de atribuir el fracaso a factores internos controlables, no haberse esforzado lo suficiente (lo que implica que, si lo hace en un futuro, el resultado puede ser positivo), o a factores externos incontrolables, como la dificultad de la tarea o la mala suerte (factores que le eximen de culpa en dicho fracaso). Por el contrario, la motivación se verá afectada negativamente si los resultados positivos se atribuyen a estos factores externos incontrolables, como la suerte, o los negativos a factores internos estables, como la falta de capacidad. En estas situaciones, las expectativas futuras de éxito se ven mermadas, al tiempo que generan sentimientos negativos que, a su vez, influyen negativamente en la motivación Núñez y González Pienda, (2006). De cara a solventar esta situación y mejorar la motivación de los alumnos, Weiner señala la necesidad de enseñarles a atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo, factor interno inestable controlable, y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje.

RESUMEN CAPÍTULO II:

El rendimiento escolar siempre ha sido estudiado con otros constructos, sean estos motivacionales o cognitivos, por esta razón es que se relaciona el rendimiento con la variable motivacional. Numerosos investigadores del siglo pasado fijaron su foco en la motivación, así los conductistas, los encargados de la teoría del condicionamiento y la teoría del impulso, entre otros concentran su atención en el análisis de la conducta manifiesta o directamente observable.

El segundo período que se puede destacar es aquel que comprende finales de los años sesenta hasta nuestros días, el cual se caracteriza por el desarrollo de la motivación, específicamente por la incorporación de constructos cognitivos. En este constructo destaca el rol que juegan, en la motivación, las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información.

La motivación juega un papel clave en el aprendizaje, es por ello que algunos autores no vacilan en considerarla el núcleo de la Psicología. A pesar del acuerdo tácito respecto de lo que entendemos por comportamiento motivado, la explicación sigue siendo difusa, aunque es necesario determinar cuáles son los procesos implicados en la activación, dirección y persistencia que caracteriza el comportamiento motivado. Autores como Pintrich y De Groot propusieron realizar una comparación de tres componentes básicos de la motivación académica: componente del valor, de expectativas y el afectivo.

En el último tiempo diversos autores han estudiado cómo los estudiantes se convierten en reguladores de su aprendizaje construyendo sus propias herramientas cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz, lo que llamamos “aprendizaje autorregulado”, que debe ser entendido como una graduación en la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y debería estudiarse tanto en su vertiente cuantitativa como en la cualitativa.

Desde la década de los sesenta a la de los noventa, la variable más representativa en la investigación fue el autoconcepto, Mead (2009) plantea que el momento que alcanza el medio en la formulación del autoconcepto es primordial en los primeros años de vida, especialmente, porque en esta etapa la personalidad es vulnerable a las creencias que los demás construyen de uno.

Ribeiro, propone que en el Interaccionismo Simbólico se presentan dos formas distintas de representar el autoconcepto: a) procesual, su enfoque es de carácter interpretativo, humanístico e inductivo se centra en describir la estructura y contenido del autoconcepto b) estructural, el individuo se valora respecto a las expectativas sociales asociadas a esos roles. Desde esta perspectiva, se concibe el autoconcepto como una organización de identidades.

Existen numerosas teorías sobre el autoconcepto, Shavelson (2010) plantea algunos hallazgos sobre los modelos de las dimensiones que este contiene: estructura multidimensional, ordenamiento jerárquico, estabilidad en sus dimensiones más genéricas e inestabilidad en las más específicas y con entidad propia, los modelos de las dimensiones presentadas dan cuenta de las distintas etapas por las que pasa un individuo en el moldeamiento del autoconcepto, su importancia en el ajuste personal, las conexiones entre el sí mismo real e ideal y la importancia de las aspiraciones.

Dentro del análisis del autoconcepto debemos considerar las estrategias motivacionales, las cuales pueden considerarse como mecanismos y procedimientos empleados para promover estados emocionalmente adaptativos. Es decir, estas estrategias permiten a los alumnos sostener un clima afectivo y emocional positivo en las diferentes situaciones de aprendizaje y estudio en las que se encuentren y, por lo tanto, enfrentarse a la ansiedad, mantenerse implicado en la actividad de estudio y/o sostener sus creencias y emociones positivas.

En cuanto a las estrategias de gestión de recursos, referidas a estrategias desarrolladas para el control activo de los recursos que el alumno tiene a disposición en situaciones de aprendizaje. La gestión del tiempo es clave, la ayuda del profesor, permitirá al estudiante una mejor adaptación al contexto. En diversas ocasiones, los estudiantes son conscientes de que necesitan ayuda para desarrollar sus tareas académicas, pero no precisan ayuda, lo que lleva a inferir que existen factores motivacionales y afectivos relevantes influyentes – metas académicas que se sostengan, creencias personales de autoeficacia o emociones asociadas al contexto y/o la persona a quien se pida ayuda. Si bien estas estrategias no tienen una incidencia directa sobre el procesamiento cognitivo implícito en el aprendizaje, pueden ayudar o perjudicar en cuanto al esfuerzo de los alumnos a la hora de realizar las tareas académicas.

Atkison (1964), en su teoría de la motivación de logro, planteó que las expectativas de éxito y el valor del incentivo eran dos

determinantes situacionales relevantes de la motivación de logro, definiendo el valor del incentivo como el atractivo relativo que supone alcanzar el éxito en una determinada tarea.

En cuanto a la teoría de la atribución podemos decir que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas, la tendencia de buscar las causas de ciertos sucesos les concede la característica de ser motivador, puesto que además de satisfacer la curiosidad y sorpresa, ayuda a comprender y a controlar dichos procesos. El estudiante ante un buen desempeño escolar se sentirá satisfecho y a continuación le atribuirá las razones a este buen desempeño; a este paso se le denomina antecedentes causales. El siguiente paso se denomina atribuciones causales, que el sujeto realiza para explicar el resultado obtenido; Weiner afirma que lo realmente importante para la motivación no son las atribuciones causales en sí mismas, sino las características que tenga cada causa. Por ello, propone tres dimensiones en las que clasifica los factores causales mencionados: la dimensión interna – externa, la dimensión estable – inestable y la dimensión controlable – incontrolable.

**CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA
PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO MAPUCHE**

1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL PUEBLO MAPUCHE DESDE SUS INICIOS

A partir del lugar situado entre los ríos La Ligua y Aconcagua y hasta el sector norte de la Isla de Chiloé vivía en el siglo XVI el mayor conglomerado poblacional de Chile. Se trataba de más de un millón de personas, que hablaban con ligeras variaciones dialectales, el mapudungún. En dicha lengua se auto-denominan “mapuche” que significa gente de la tierra.

A la llegada de los españoles, estos fueron nominando distintos grupos de indígenas, hasta llegar al río Itata, donde se ubica la mayor cantidad de mapuches, los que tenían como límite norte el río Itata y como límite sur el río Toltén. Tres siglos de “Guerra de Arauco” corrieron su frontera norte hasta el río Bío-Bío, demarcando la zona en la que hoy todavía habitan numerosos mapuches, sin embargo, la mayor cantidad de ellos ha emigrado a Santiago.

El Censo del año 2002 arrojó que la población mapuche era de 604.349. En la Región Metropolitana habita un total de de 182.918 personas mapuches, de las cuales el 51,3% son mujeres. Este dato es muy significativo, ya que establece diferencias de género importante en cuanto a la constitución del sujeto mapuche en la capital del país. En la Región de La Araucanía se concentra la mayor población indígena, representando el 23% del total de habitantes de la región, y dónde además, se concentra el mayor número de comunidades indígenas del país. Del total de

habitantes mapuches de esta Región, el 50.7% son hombres y el 4,9% corresponde a población infantil menor a 9 años.

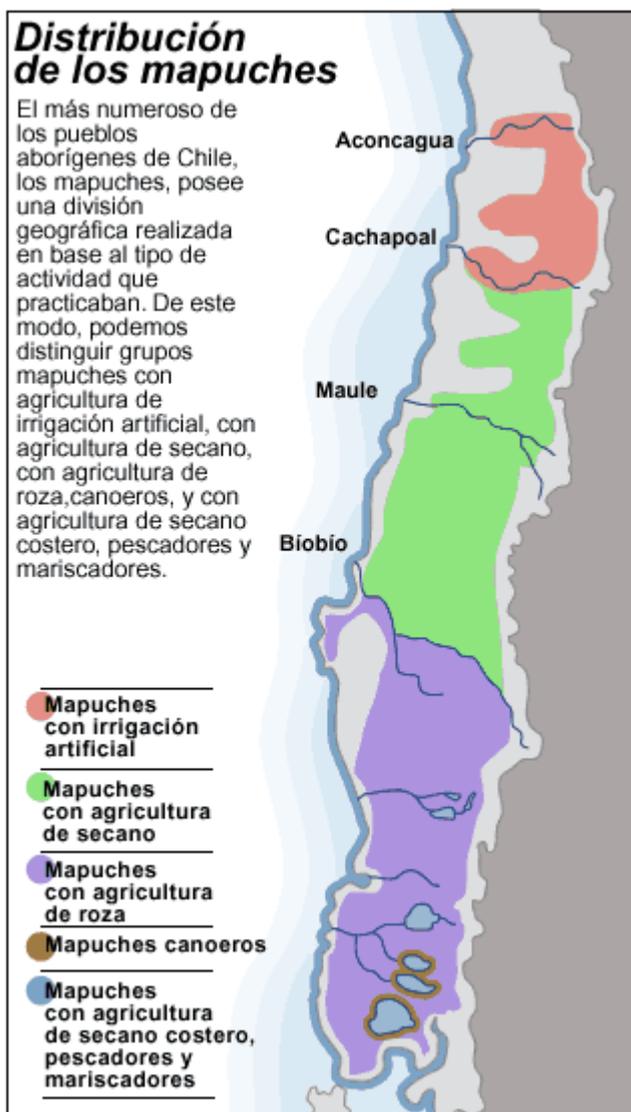
De acuerdo a los mismos datos del Censo (2002), a nivel nacional, la población mapuche de 0 a 4 años de edad es de 44.853 y la que va desde los 5 a los 9 años de edad es de 55.412. En términos proporcionales, la población mapuche menor a los 6 años de edad corresponde al 9,11%, la población mapuche urbana menor a los 6 años de edad corresponde al 8,8% y la población mapuche rural menor a los 6 años de edad al 9,6%.

En la IX región cuyos faldeos cordilleranos que llegan hasta Argentina, vive una rama de este grupo que puede llamarse mapuche pehuenche formada por unas 1.200 personas.

En la zona de Chiloé, se mantienen aproximadamente unas 450 personas, y que pasarían a denominarse Mapuche - Huilliche.

Los orígenes y comienzos del pueblo Mapuche presenta todavía varias interrogantes, por lo que se sabe, desde sus primeros contactos con los conquistadores españoles hasta nuestros días se concluye que poseían una gran cohesión social y adaptabilidad para superar diferentes crisis.

Figura 10. Distribución de los Mapuches, www.portaldelarte.cl



2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD FORJADA DESDE EL PUEBLO MAPUCHE

Es pertinente establecer criterios conceptuales que permitan construir los paradigmas que fundamentan la interculturalidad. En este sentido, creemos necesario establecer en nuestra investigación, al menos, las diferencias y analogías que se establecen entre los distintos significados de los términos que abordan la interculturalidad, la multiculturalidad y la pluriculturalidad.

Una de las definiciones que creemos interesante, corresponde a la propuesta de abordar la interculturalidad como una relación entre culturas, Poblete, (2007). Relación que puede ser de intercambio, de aprendizaje entre las culturas que entran en relación, pero sobre todo de enriquecimiento mutuo, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda, de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos Casanova, (2005). Ello, ciertamente, supone, entre otras cosas, cambios de actitudes tanto individuales como grupales, por lo que nadie deberá esperar que el proceso sea corto ni que sea unilateral. La interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente.

La interculturalidad, también debe ser entendida como la habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de

diferencia que existen en la sociedad Poole, (2003). De este modo, la interculturalidad constituye un medio fundamental para desarrollar valores democráticos y responsabilidad política; y para ello, es fundamental fomentar la competencia comunicativa intercultural Elosúa, (2010). Por tanto, debe quedar claro que la interculturalidad no es equivalente a la multiculturalidad. La interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo y, propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua.

En el siglo XIX, la escuela como institución formadora comienza a llegar a lugares rurales de toda Latinoamérica, fundamentalmente a los pueblos indígenas. Aunque su inclusión no estuvo exenta de polémicas, puesto que para algunos grupos oligárquicos ésta era una forma de que los indígenas se apropiaran de herramientas que les permitirían ser personas independientes, con cultura y educación Fuenzalida y otros (2008).

En esa época resultaba difícil poder enseñar en las escuelas la lengua y cultura indígenas, que era sólo por ellos conocida, lo que permitió que la enseñanza fuese recibida exclusivamente en castellano Poblete, (2007). A comienzos del siglo XX, surgieron escasas ideas para incorporar la lengua y cultura indígena sin resultados positivos.

A través del tiempo, numerosos países latinoamericanos han incorporado en el currículo escolar la lengua indígena y reconociendo el

beneficio causado a niños y niñas de la comunidad, no sólo como forma de encontrar una enseñanza más cercana, sino también, como mecanismo de aprendizaje para aquellos estudiantes que no siendo indígenas, tienen la posibilidad de educarse en la interculturalidad Grabivker y otros, (2009).

Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto de siglo. Estas experiencias han formado parte de la retórica innovadora de los proyectos pioneros experimentales de educación bilingüe en que se articulan: las demandas de las organizaciones indígenas, la apertura del estado, el apoyo financiero internacional y la mirada visionaria de lingüistas, antropólogos y pedagogos con claro compromiso con el cambio.

Hasta la década de los noventa, el sistema educativo chileno se caracterizó por una concepción homogeneizadora de sus propuestas, aún cuando en el discurso se propugnaba la flexibilidad del currículo y la adecuación a las realidades de los estudiantes. El argumento socio – político del estado respecto a la inflexibilidad de acoger la diversidad étnica en el currículo escolar nacional, consistía en afirmar que sólo existía un pueblo (el chileno), sin reparar en que la identidad nacional está constituida por la suma y fusión histórica y geográfica de un conjunto de pueblos y culturas originarias tanto endógenas como exógenas Poblete, (2007).

Situación que dificultó el reconocimiento de las distintas identidades presentes en el ámbito nacional. Al respecto, Marimán (2009) en referencia al pueblo mapuche, plantea que “la escuela ha sido concebida como un elemento de homogenización cultural por excelencia y seguramente ha operado como un elemento aculturizante en desmedro de las generaciones de escolares mapuches que acuden masivamente a ellas”. Similar aseveración es aplicable a la región norte del país, espacio de asentamiento de aymarás y atacameños.

La educación bilingüe en las escuelas indígenas surge entonces como una doble aspiración: como una necesidad pedagógica derivada de la situación lingüística en que los escolares indígenas son casi monolingües en castellano en donde resulta pertinente el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en la lengua indígena, y como una aspiración etno – política de que las lenguas indígenas se restablezcan a partir de los niños, manteniéndose y desarrollándose en el curso de las generaciones, revirtiendo el proceso de sustitución lingüística mediante la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua entre los escolares indígenas monolingües en castellano.

La cultura mapuche posee una estrecha relación con la naturaleza y los elementos que ésta contiene, por lo que al percibir la forma en que esta se expresa la presencia de enfermedades, la interacción entre las personas y el medio, suele constituirse en una preocupación para sus integrantes. La cosmovisión de un pueblo, como es el caso del Mapuche – Williche, representa su forma de ver el mundo y de relacionarse con él.

Constituye un universo de saberes y conocimientos conformando una red de significados que dan cuerpo a su especificidad cultural Fuenzalida, P. y otros, (2008).

En una comunidad mapuche, al igual que sucede en cualquier otra comunidad originaria, lo trascendental es llegar a acuerdos respecto de temas que les afectan, y entre ellos, no nos cabe duda alguna que los más importantes son la educación, la cultura y la política. Así se va forjando un punto de referencia y anclaje identitario que les permite colocar en acción sus propias capacidades que serán necesarias para que se les diferencie de otros grupos culturales.

Por otra parte, la forma en que interaccionan con el entorno establecen pautas y normas sobre la forma de relación que los miembros de las comunidades van asumiendo. En este sentido, es interesante destacar la diferencia de género que se produce en el reparto que se asigna a los miembros de la sociedad mapuche: la enseñanza del hilado y tejido es exclusiva de las mujeres, quienes transmiten este saber de generación en generación, que comúnmente es de madre a hija “...estos saberes ancestrales los aprendí de mi madre y la única forma que tenía para continuar la tradición de traspasarlo a las siguientes generaciones era de manera oral” Cheuquián, (2005).

En la cultura y sociedad mapuche, la mujer constituye el agente de reproducción cultural más activo, los primeros procesos de socialización y enculturación de un niño y niña ocurren bajo la dirección e influencia de

su madre y/o su abuela, además de los significados culturales y de la lengua “...la mujer no sólo teje el vestuario de la familia, sino que fundamentalmente teje los significados culturales con que se vestirán identitariamente sus hijos y descendientes. En pocas palabras, la mujer mapuche es una tejedora de cultura” Fuenzalida y otros, (2008).

Pese a la estructuración y organización del pueblo mapuche durante siglos, se ha visto trastocada y modificada por la irrupción de la escuela, religión occidental, procesos de urbanización y modernización de la sociedad chilena que han impactado la forma de vida del pueblo mapuche, lo que está suplantando el cúmulo de conocimientos y saberes ancestrales por otros, cuyos sustratos epistemológicos se sostienen en una racionalidad altamente escolarizada y legitimada desde los centros del poder.

El contacto interétnico, como todo proceso social, no está ajeno a los conflictos de intereses y de racionalidades que sustentan diferentes grupos que se enfrentan en el campo simbólico. Tensiones que modifican las formas de interacción, tanto en la dimensión política como en los circuitos de significados culturales, que se dan en la comunidad, en torno al contacto interétnico. Entre los dispositivos de interacción que operan entre estos grupos se encuentran las que pertenecen al Estado, que en la mayoría de sus intervenciones implica la predominancia del pensamiento gubernamental, que en el caso del contacto entre la sociedad mapuche y la chilena, la primera sufre los efectos de los procesos aculturativos y globalizadores que sufre la última. Así, a través de la historia de este

contacto, la sociedad dominante chilena (criolla – mestiza) utilizando los recursos del Estado, principalmente, “...el denominado Estado de Derecho, ha construido una serie de etiquetado y dispositivos jurídicos que como resultado ha generado una pérdida sustantiva de la matriz cultural indígena y desincentivando la expresión de la ritualidad y otras prácticas culturales que dan cuenta de diferentes manifestaciones de su cosmovisión” Casas M. y otros, (2008).

El pueblo mapuche se encuentra incrédulo de diversas acciones que ha emprendido el Estado en favor de ellos, puesto que consideran que ese accionar más que beneficiarlos los perjudica y desprestigia y ello se produce, en parte, porque se ha contacto muy poco o prácticamente nada con ellos.

Durante décadas el Estado ha establecido e incorporado leyes en donde añade y entrega a la comunidad mapuche beneficios. Beneficios que se ven reflejados en el área de educación donde se incorporan orientaciones curriculares para una educación intercultural. Pero, ¿ha contado el gobierno con la comunidad mapuche para realizar estas orientaciones curriculares en el área de la educación intercultural?

Entendiendo la necesidad de los pueblos indígenas de fortalecer su cultura e identidad, a través, de la interrelación de aquellos factores que se constituyen en la cultura autónoma y los aportes de la cultura apropiada, y en donde la educación juega un papel fundamental. En efecto, el grado de instrucción de un grupo o segmento está asociado a las condiciones

generales de vida de esa población. Es claro que a mayor nivel de instrucción corresponden mayores posibilidades de desarrollo en el ámbito cultural, social y económico.

La educación es uno de los sectores donde claramente el Estado ha establecido una relación de poder excluyente e impositiva hacia los pueblos indígenas. Históricamente, el Estado ha fijado políticas educacionales coherentes con la realidad de los grupos pertenecientes a la cultura dominante, buscando la creación de una identidad nacional que no reconoce ni asumen la condición pluriétnica del país, excluyendo de sus planes y programas de estudio los contenidos que pudiesen considerar a las culturas autóctonas y la conservación de su patrimonio. En efecto, “la educación chilena siempre estuvo pensada para los no indígenas. Esta exclusión ha determinado una situación de inequidad con respecto a las oportunidades educacionales de los ciudadanos indígenas” Cañulef, (1998).

Igual percepción, sustentada desde diversos ámbitos de trabajo, la comparten pensadores indígenas, quienes afirman que “nadie puede negar que las políticas educativas y culturales de nuestro país...se han caracterizado por sus políticas centralistas y uniformes tendientes, aunque sin lograrlo, a una completa asimilación de las poblaciones indígenas a la cultura dominante. No ha existido ninguna política educativa diferenciada hacia las poblaciones indígenas. El objetivo implícito ha sido la asimilación para lo cual se han utilizado diversos mecanismos de

dominación, siendo la escuela el instrumento fundamental de cambio Supanta, (2007).

3. CREACIÓN DE LA CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) se creó en el año 1995 y nace con el objetivo de apoyar a los distintos pueblos indígenas que se encuentran en el territorio nacional: Aymaras, Quechuas, Diaguitas, Atacameños, Rapa Nui, Mapuche, Kawashkar y Yagán. Esta Corporación fue creada con la ayuda de diversos dirigentes indígenas que cimentaron el movimiento indígena en el país, fue así como en el año 1993 se dirigieron a conversar con el Presidente de la República de la época, Patricio Aylwin Azócar para proponerle la creación de un cuerpo técnico, bajo la supervisión del gobierno, con el fin de proteger y promover la conservación y reconocimiento del aporte que las culturas ancestrales hicieron y continúan realizando a la construcción nacional. En estos 15 años se han logrado entregar importantes recursos para desarrollo productivo, cultural, educacional, compra de tierra, para crear espacios en la sociedad donde nuestros niños, jóvenes y adultos de los pueblos indígenas se sientan orgullosos de llevar la sangre de quienes fueron los primeros habitantes de este rincón del mundo Paineacán, (2009, en línea).

Con la Ley 19.253 promulgada el 5 de octubre de 1993 se da inicio a la Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI) y se acuerdan

diferentes normas y leyes tan fundamentales como las relativas a la cultura y educación indígena. Así en el artículo N° 7, aparece recogido: “el Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio cultural de la nación chilena”. Si bien el estado reconoce el derecho de los pueblos indígenas a sus manifestaciones culturales, también se hace parte como ente que debe, entre otras cosas, promover las culturas indígenas en los ámbitos de desarrollo de éstas. Existe una segunda norma, la Ley, 20.249, referida a la creación del espacio costero marino de los pueblos originarios. El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente CONADI, (2008).

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena ha jugado un rol pionero en el impulso y generación de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe, ha financiado proyectos en escuelas básicas rurales, en jardines de comunidades y en enseñanza media, en contexto con alta densidad de alumnos mapuches, Carhuentro, (2009) el eje principal de estas experiencias ha sido la valoración de la diversidad cultural existente en nuestro territorio y su incorporación curricular, imperativos aún pendientes en la educación chilena actual.

Esta reforzada función del Estado como entidad que registra y potencia las culturas indígenas determina las transformaciones educacionales que éste busca llevar a cabo con el fin de conservar la

identidad de los grupos étnicos del país, como así lo estipula el artículo 28 de la Ley Indígena sobre el Reconocimiento, Respeto y Protección de las Culturas Indígenas, donde en síntesis, se contempla:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta concentración indígena.
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarlos positivamente.

Para dar cumplimiento a lo que se señala, CONADI debió contactarse con el Ministerio de Educación, realizar un trabajo en conjunto y así promover Planes y Programas de fomento de la cultura indígena. Además de firmar convenios con organismos públicos y privados de carácter nacional, regional o comunal que tuviesen objetivos coincidentes con los señalados anteriormente.

Las posibilidades que la ley establece permiten acceder a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como uno de los métodos pertinentes en la promoción y conservación de la identidad étnica de los distintos grupos presentes en el país, entregando tal responsabilidad a los gobiernos regionales y provinciales, además, de otras instancias como organizaciones indígenas y comunidades involucradas en el proceso, siendo igualmente los municipios organismos ligados directamente en la formulación y aplicación de los programas interculturales.

En esta ley se considera como eventualidad la conservación de los idiomas indígenas en zonas de alta concentración, lo que plantea una seria dificultad en las zonas urbanas donde la población es minoritaria en las escuelas. Ello determina que las políticas educacionales estén dirigidas a educandos que se adscriben en el ámbito de la cultura dominante, la chilena.

4. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA INTERCULTURAL: PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES

Sin proponérselo, casi de un modo exclusivo, la educación intercultural se asoció con una teoría global y pedagógica de transformación de las sociedades y de los sujetos aplicables a las nacientes formas escolarizadas de la educación indígena.

Con el tiempo, el hecho que la educación intercultural haya emergido en escuelas indígenas se tornaría un obstáculo ideológico para generalizar la propuesta de cambio en el sistema nacional Castro, (2009). Sintomáticamente, esta vinculación sectorizada prevalece hasta el presente, pese a que las reformas educativas interculturales siguen esforzándose por involucrar a todos los sectores de la educación. Pues bien, de esta época provienen los primeros y ambiguos intentos por pedagogizar el multiculturalismo Muñoz, (2008).

La discusión que se lleva a cabo en países donde la educación intercultural ha dado los primeros pasos, plantea que no basta que los indígenas recobren su lengua y cultura y por tanto su identidad, sino que es necesario que toda la sociedad nacional conozca de la diversidad cultural y lingüística que se da dentro de su territorio.

Sin duda este es un avance en torno a dimensionar que el problema de la inequidad del sistema con respecto a los indígenas no está en ellos mismos, Marholz, (2009) sino en la valoración y consideración que hacen otros de ellos; la de una sociedad que no estima o procura una relación de mutua colaboración con otra cultura, considerada como igualitaria y con los mismos derechos.

Por lo tanto, no basta enseñar a los indígenas a reconocer otros mundos donde les toca convivir, aún cuando se estimule su autoestima, para enfrentar el rechazo y la discriminación. Mucho más dignificante para una nación, es procurar que todos los grupos o nacionalidades se reconozcan y necesiten para compartir un futuro común. En consecuencia, la interculturalidad, no es para algunos, es para toda la sociedad global. Y es esa interculturalidad la que permitirá eliminar prejuicios y estereotipos, permitiendo una convivencia pacífica y tolerante.

La Reforma Educacional del Gobierno de Chile, que se puso en marcha en el país en el año 1990, planteó la necesidad de establecer un nuevo paradigma en relación con la manera de enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, trasladando el objetivo educativo desde la

transmisión de contenidos de tipo académico hacia un énfasis en la construcción, por parte de niños, de nuevas competencias y capacidades que les permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. La descentralización, equidad, indicadores de logro, adecuaciones curriculares, son algunos de los conceptos que marcan las metas, a corto y largo plazo, de la agenda educativa. El concebir una educación en la diversidad equivale, en estricto rigor, a hablar de Educación Intercultural, pues el reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias, nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y acepten las múltiples singularidades individuales y sociales que integren nuestra realidad social, aspectos fundamentales en esta concepción ya que pueden colaborar en sí a un cambio cultural Grabivker y otros, (2009).

El Programa de Mejoramiento de la Infancia constituyó una de las experiencias formales de atención a párvulos desarrollada por el Ministerio de Educación en convenio con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y el Fondo Social de Inversión Social. Su objetivo era constituir un aporte a la calidad de atención educativa mediante proyectos comunitarios de atención parvularia, y aumentar la cobertura a través de la focalización en la población infantil que no accedía a otras instancias educacionales. En su origen se encontró el Programa Talleres de Integración Local a nivel Nacional, desarrollado entre los años 1993 y 1994, orientado al perfeccionamiento de los profesionales y no profesionales, sobre las relaciones entre el trabajo

comunitario y la educación parvularia, además de la articulación entre diversas instituciones y personas vinculadas al tema.

El Programa de Mejoramiento a la Infancia se caracterizó, entre otros aspectos, por ciertas opciones estratégicas o temas eje entre los que se encuentran la constitución de grupos de adultos con capacidad para generar propuestas educativas particulares y, una estrecha articulación entre cultura y proyecto educativo local. En este contexto, surge la siguiente pregunta: ¿podrían estos temas ejes del Programa de Mejoramiento de la Infancia constituir un aporte significativo a la Educación Parvularia? (Ministerio de Educación, 2000).

El primer tema que puede constituir un aporte significativo a la Educación Parvularia, guarda relación con el reconocimiento, valoración e incorporación de la cultura local como centro del quehacer educativo con los párvulos Antinao, (2009). En definitiva, este aspecto pretende buscar la articulación entre cultura y currículum, a su sentido, sus fundamentos y a la conceptualización requerida para su operacionalización en grupos en base a que, la mayoría de las veces, están conformadas por un profesional o técnico y algunas madres con una formación escolar incompleta. El segundo tema se relaciona con la creación de un espacio de participación y la incorporación entre distintos saberes.

En este ámbito se han dejado traslucir distintos fenómenos sociales y culturales contemporáneos, parte de los cuales han abierto

brechas que aún no se han logrado solucionar de forma eficiente. Una de estas fisuras son las reivindicaciones, impulsando la formalización de políticas estatales que conlleven al reconocimiento y a la adopción de políticas especiales, como lo es la Ley Indígena que hasta ahora ha funcionado como programas especiales acotados a un determinado grupo sin que la sociedad en su conjunto los asuma de forma sistemática.

Reconociendo que en las formulaciones que plantea la Educación Parvularia ha existido la intención durante los últimos años de incluir aspectos vinculados con las distintas culturas y etnias del país, es posible señalar que aún falta mucho por hacer Melipan, (2009). Es necesario otorgar un mayor énfasis a la concepción de la persona desde una perspectiva integral y contextualizada, particularmente desde las prácticas pedagógicas, en donde, por una parte, se propicie que los niños y niñas se sientan parte del mundo y puedan reconocerse en él, y, por otra parte, se reconozca y acepte que existen numerosos párvulos que crecen en la dualidad entre su realidad familiar y la de las realidades de las instituciones educativas a las que asisten. Son fundamentales aquellas que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos. El respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular. Por esta razón, aparece como fundamental la consideración de los párvulos como agentes educativos de estas culturas específicas,

aportando desde su perspectiva de niños y niñas (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001).

Es fundamental que el nivel educativo inicial garantice a los párvulos y a sus familias una inserción segura establecida a partir del conocimiento y el reconocimiento de las distintas culturas que participan en la comunidad educativa.

Por ello, es necesario generar una propuesta curricular de vinculación explícita entre los fundamentos actuales de la Educación Parvularia y una comprensión intercultural de los mismos que oriente prácticas pedagógicas en este nivel.

4.1. Principios y Orientaciones Curriculares para la Educación Parvularia

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, desde el año 1996 ha jugado un rol pionero en el impulso y generación de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe.

Las Orientaciones Curriculares Interculturales, publicadas el año 2009, pueden constituirse en un nexo y al mismo tiempo fortalecer el vínculo entre las familias, comunidad e institución educativa, y que puedan considerarse como un instrumento de referencia respecto a la Educación Parvularia Intercultural en distintos contextos, sean estos urbanos o rurales, tanto para las educadoras como para las técnicas que

desconocen aspectos propios de algunas culturas o viven una interculturalidad desde la interacción de otras comprensiones tales como religiosas, migratorias, entre otras. Sin embargo, el escenario cambia cuando dichas profesionales o técnicos trabajan en una realidad étnica determinada, en particular, los pueblos originarios, conociendo dicha cultura y dominando sus “contenidos” étnicos y lingüísticos del cual son parte.

Gualaman y otros (2003) presentan algunos de los principios y orientaciones fundamentales para la Educación Inicial Intercultural como una forma de conocer el aporte medular recogido en las experiencias aplicadas:

- integrar los conocimientos y saberes Huilliche en una perspectiva pedagógica globalizadora.
- propender a superar la tematización de los contenidos culturales.
- revisar las formas en que la acción pedagógica operacionaliza los procesos de enseñar y aprender.
- favorecer una orientación pedagógica que recoja y legitime las producciones de sentido de la cultura mapuche wiilliche.
- profundizar en las formas tradicionales de transmisión del conocimiento.
- revisar los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares, para articular la cosmovisión y el conocimiento cultural en un enfoque integrado.
- realizar una revisión crítica de la selección de los recursos materiales, su organización en el espacio del aula, los momentos de trabajo y las

formas en que se utilizan para visibilizar qué se está valorando y qué se está excluyendo en la labor pedagógica.

- favorecer la articulación coherente de la educación intercultural en todos los niveles educativos.
- entender la interculturalidad como proyecto educativo que acompaña y forma parte del proyecto político del pueblo mapuche willeche.

Principios Educativos:

- Autonomía curricular
- La educación como espacio propio
- Necesidad de superar la fragmentación
- Pedagogía que asume el conflicto
- Subjetivación de la educación

La Ley N° 19.634 señala que la Educación Parvularia es el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política del Estado en el año 1999. Como tal, atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, sin constituirse como nivel obligatorio. Su propósito es favorecer en “forma sistemática, oportuna y pertinentes aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años, a través de instituciones y organismos, en forma complementaria a la educación que realizan las familias”.

Reconociendo que en las formulaciones que plantea la Educación Parvularia ha existido la intención durante los últimos años de incluir

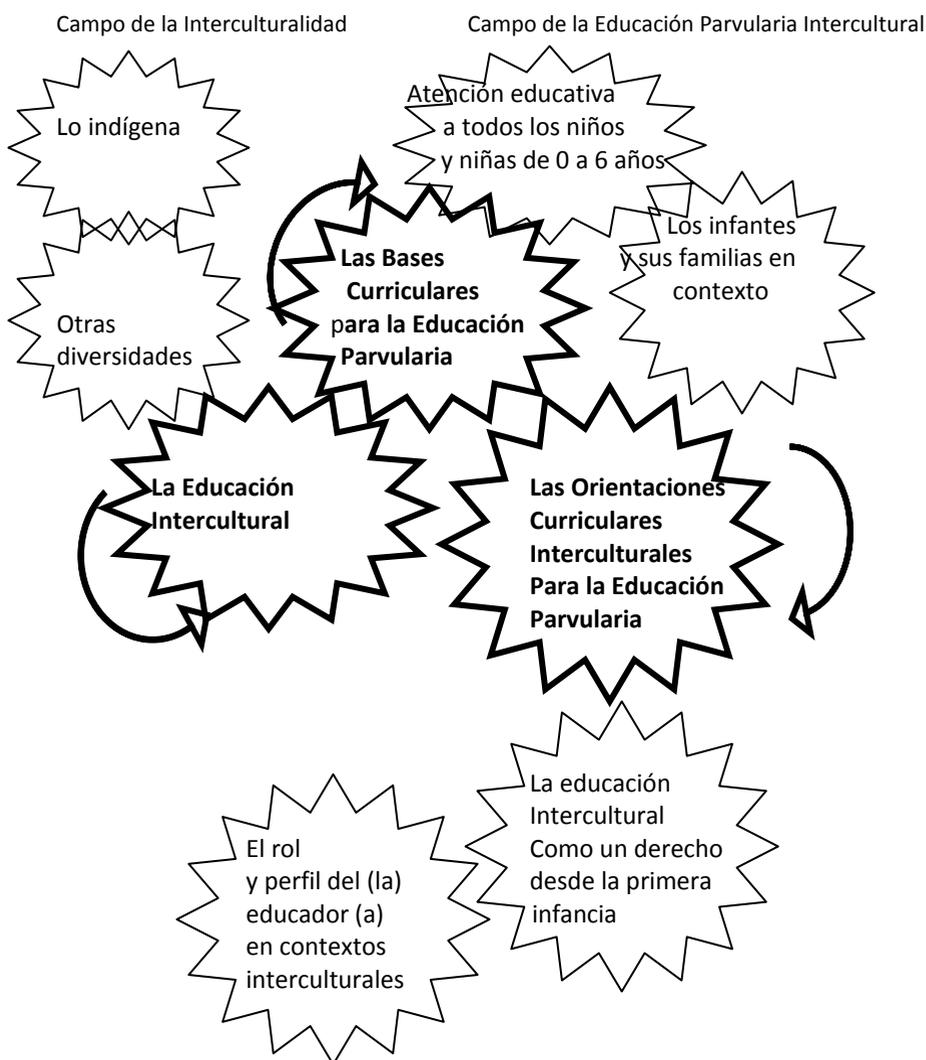
temas vinculados con las distintas culturas y etnias de nuestro territorio, es posible señalar que aún falta mucho por hacer Grabivker y otros (2009). Es necesario otorgar un mayor énfasis a la concepción de la persona desde una perspectiva integral y contextualizada, particularmente desde las prácticas pedagógicas, en donde por una parte se propicie que los educandos se sientan parte del mundo y puedan reconocerse en él, y, por otra parte, se reconozca y se acepte que existen numerosos párvulos que crecen en una dualidad entre su realidad familiar y la de las realidades de las instituciones educativas a las que asisten.

Metodológicamente, la Educación Parvularia Intercultural se sostiene en un conjunto de engranajes que posibilitan una acción pedagógica armoniosa de los diferentes componentes que concurren a ella. Estos componentes centrales son: La Educación Intercultural, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y las Orientaciones Curriculares Interculturales

Cada uno de los cuales, a su vez, contiene elementos cardinales que aportan distintas herramientas didácticas y conceptuales desde sus propios campos de competencia. Desde la Educación Intercultural se desprenden los contenidos indígenas y la noción de diversidad; desde las Bases Curriculares el derecho a la atención educativa de todos los niños y niñas entre los 0 y 6 años y la pertinencia de atención a los párvulos y sus familias tomando en cuenta los contextos culturales que poseen.

Así las cosas, creemos necesario tener en cuenta, a modo de síntesis, el esquema que representa los engranajes de la Educación Parvularia Intercultural, que muestra los componentes centrales que sustentan la interculturalidad en Educación Parvularia

Figura 11. Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia intercultural, 2009.



La potencialidad de trabajar metodológicamente la Educación Parvularia Intercultural bajo un esquema de componentes articulados, es la de ir superando la idea de que la Educación Intercultural entra en tensión con los lineamientos educativos (enseñanza- aprendizaje) requeridos por el sistema escolar. Por lo tanto, hay una fundamentación de primer orden en torno a validar la pertinencia curricular intercultural. Es relevante porque impide el aislamiento (tanto en la formulación como en la aplicación) de los elementos del currículo y la consideración de los “ingredientes” (es decir, políticas, taxonomías, conceptos, métodos) de cada uno de los campos involucrados.

Lo intercultural, sobre todo como ejercicio pedagógico, supone la consideración de conceptos relevantes que articulen ejes que permitan, por un lado, a la Educación Parvularia Intercultural ubicarla como un paradigma educativo y no como una conceptualización técnica aplicada a ciertos aspectos de un programa determinado, y, por otro, como una práctica educativa pertinente referida a contextos culturales y educativos diversos. De lo que se trata entonces es de establecer criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la educación parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de los niños, con las intenciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el currículum” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001).

Ejes y contextos, soportan la bisagra del reconocimiento de la diversidad en el ejercicio docente. Los ejes que se presentan surgen a partir de una reflexión de la experiencia y conocimiento en el ámbito de la Educación Parvularia que deben incluirse como fundamentos en la planificación, evaluación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que permitan articular una nueva manera de enseñar y aprender. Dichos ejes, fueron extraídos de “Las Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural (2009), son los siguientes:

- **la interculturalidad, una tarea de y para todos.** El proyecto educativo, las planificaciones y la intención pedagógica deben estar inmersos en la idea de tolerancia y respeto hacia la diversidad, sea cual sea su manifestación. Esto último requiere que se valore positivamente y que la participación de los sujetos sea, por tanto, activa en el proceso educativo. No sólo es la labor del educador o de la educadora sino también de los miembros de la comunidad el de llevarla a cabo.
- **La interculturalidad como comprensión inclusiva e integradora de la diversidad.** La valoración positiva de la diversidad conlleva la aceptación del otro desde su propia cultura y acontecer, propiciando con esto un contexto de equidad en las relaciones interpersonales y sociales. En este sentido, la interculturalidad no debe vincularse a la relación con un grupo determinado sino al diálogo entre distintas culturas que tratan de comprenderse, incluirse e integrarse mutuamente.

- **La diversidad y sus múltiples formas.** Por medio de la interculturalidad se pueden visualizar aspectos que antes eran invisibles para el individuo y la sociedad. Es por ello que el educador y la educadora deben saber reconocer aquellos aspectos relevantes que conforman la diversidad sean estas físicas, psicológicas, sociales, lingüísticas, religiosas y culturales y trabajarlas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Tensiones y problemática de la diversidad.** Los valores, conocimientos, saberes y prácticas culturales, en muchos casos, son distintas y provocan una tensión entre una cultura y otra. Es por ello que el educador y la educadora deben propender a una actitud activa, dialógica y comprensiva en la comunidad educativa, sobre todo para que ellos mismos puedan tener la posibilidad de dar respuesta a aquellos aspectos que resultan ser problematizadores. Desde este punto de vista, la problematización no debe ser vista como algo negativo que tiene que excluirse, sino más bien como una situación que posibilita el aprendizaje emocional, social y cognitivo. La búsqueda de consensos no puede estar exenta de las diversas percepciones y miradas de los actores involucrados. La posibilidad de una convivencia democrática se relaciona con el reconocimiento y la explicitación de lo común y de lo diferente, incluso dentro de las propias relaciones de poder que se establecen entre ellos.
- **La Educación Parvularia Intercultural.** Debe entenderse, entonces, como una práctica pedagógica dialógica, participante y

colaborativa entre los distintos sujetos, y que propicia el vínculo familiar y comunitario.

Este marco general nos permite señalar, con propiedad, que el proceso de desarrollo de una estrategia para la incorporación de la Educación Intercultural en los establecimientos educacionales y redes sociales situados en contextos urbanos obligadamente precisa de una estrategia diferente a la desarrollada en una realidad rural o en un área étnica nuclear. Es decir, una especificidad que opera en la medida que la presencia de la población indígena en las ciudades resulta ser minoritaria, sin dejar de ser importante; también debido al proceso de transculturación al que han estado sometidos los miembros de estos grupos étnicos en los espacios urbanos, proceso que ha operado sobre la base de su condición de migrantes; del mismo modo, por el profundo desconocimiento que tienen los residentes no indígenas de la cultura y la historia de los pueblos originarios; y, por último, porque han sufrido una mimetización cultural con el entorno en el cual viven como un recurso social para no ser discriminados.

Si bien desde la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253, hasta la actualidad, la Educación Intercultural Bilingüe ha experimentado notables avances a partir de los esfuerzos técnico – pedagógicos desplegados por los equipos del Ministerio de Educación y la CONADI. En realidad, su desarrollo no ha sido cabal desde la perspectiva de una inserción plena en los planes y programas generales impulsados por el sistema educativo formal y aplicados por los distintos establecimientos

del país, como tampoco en lo que se refiere al mandato establecido por el mencionado cuerpo normativo en su artículo 28, letra b, donde específicamente se señala el “establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”.

Si bien este capítulo proporciona la posibilidad de incorporar la Lengua Indígena, esta práctica se da con mayor énfasis en los lugares que se han definido como nucleares, a partir de una alta presencia de población y estudiantes indígenas; por ello es necesario dejar en evidencia la necesidad de establecer algunos saltos cualitativos que permitan consolidar y ampliar los alcances de la Educación Intercultural.

La inflexión señalada debe apuntar a superar los siguientes inconvenientes que se han generalizado y que pueden provocar un importante retroceso en el desarrollo futuro de la Educación Intercultural:

- a) El asociar equivocadamente la Educación Intercultural en el ámbito estricto de un contexto rural o con una alta concentración de población (escolar y no escolar) indígena.
- b) El restringir los logros más significativos de la Educación Intercultural al exclusivo fortalecimiento del bilingüismo, como también a la asociación “alumno indígena, pobreza y bajos aprendizajes”.

- c) El privilegiar la inserción de la Educación Intercultural en el ámbito de lo estrictamente socio – cultural, en cuanto revaloración y reconocimiento de la sociedad dominante, y no como una herramienta altamente potencial para obtener logros en el aprendizaje escolar general.
- d) El centrar la Educación Intercultural en una aplicación segmentada para los alumnos de ascendencia indígena.
- e) Reducir la formación pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe al estricto ámbito de los profesores de ascendencia indígena y descuidar el perfeccionamiento de los educadores en general, cuestión que ha provocado que entre el gremio de profesores la Educación Intercultural sea desconocida o bien ignorada como relevante para el logro de aprendizaje relevante.

La recuperación de las lenguas indígenas es un imperativo que se debe asumir con la responsabilidad de construir soportes técnicos y metodológicos que permitan ver sus progresos sustantivos, tanto en el orden académico como en el plano social-comunicativo. La importancia de ello se refiere a que resulta ser el vehículo que permite transmitir, conservar y desarrollar las creencias, costumbres y conocimientos de un pueblo.

La enseñanza de la lengua indígena en Chile es un tema muy reciente, mucho más en el sistema formal, por lo cual se deben recoger experiencias y apuestas que permitan generar con certeza aprendizajes significativos. Se plantean estrategias de enseñanza formal que buscan

materializar los propósitos que diversos organismos públicos y privados han tratado de impulsar.

La enseñanza de la lengua puede tener una o varias estrategias dependiendo del contexto al cual se refieren. Contextos que se pueden referir a lo rural o a lo urbano. En Chile, para la Educación Básica, se ha postulado por parte del Ministerio de Educación un subsector de lengua indígena el cual se encuentra desarrollándose para los diferentes ciclos de este nivel escolar y para las lenguas indígenas vigentes. El subsector se organiza en dos ejes: Oralidad y Comunicación escrita. En la Oralidad se aborda, por una parte, las tradiciones orales que comprenden prácticas lingüísticas asociadas a la cultura y que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo, y, por otra parte, la comunicación oral que incluye y refuerza las interacciones cotidianas y las prácticas discursivas y conocimiento y manejo de la lengua indígena. En Comunicación escrita, en tanto, se aborda gradualmente la forma de escribir una lengua indígena, reforzando la comunicación oral y alcanzando el dominio de la expresión escrita también en la lengua indígena (Álvarez Ticuna, 2008. En Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural, 2009).

Si bien en el país se han realizado experiencias iniciales de inmersión lingüística con lenguas indígenas, se puede recomendar estas estrategias complementadas con la enseñanza más escolarizada. Se trata de estrategias intensivas de enseñanza de lenguas que considerarán un contexto o ambiente de aprendizaje más bien, amplio, que va desde el

círculo más cercano al más lejano. En la práctica, abarca todos aquellos elementos (recursos humanos, y físicos) que coadyuven al propósito. En tal circunstancia, para crear un contexto de inmersión propicio se debe generar un ambiente exigente e intercomunicativo que motive al aprendiz a alcanzar rápidamente capacidades de comunicación y expresión a fin de vincularse de manera efectiva en el nivel oral con sus interlocutores, puesto que de otra manera quedaría incomunicado.

No obstante, dada la gran dispersión dialectal, de prejuicio y descalificación por parte de la sociedad dominante sobre las lenguas originarias, se debe abordar el tema con mayor amplitud. En este sentido, algunos aspectos que se pueden considerar, siguiendo las recomendaciones de Álvarez Ticuna (2008), son los siguientes:

- **Motivación:** El abordaje de las lenguas indígenas en un territorio urbano debe inferir primero el por qué queremos incorporar L2 en contextos urbanos.
- **Estrategias educativas:** Se recomienda utilizar una metodología que tenga un orden lógico (escuchar, hablar, leer y escribir).
- **La propuesta curricular:** Se debe partir de un diagnóstico sociolingüístico de las necesidades básicas de aprendizaje. La enseñanza debe fortalecer la conciencia y sensibilización de la identidad indígena.

En cuanto a la capacitación, las educadoras deben capacitarse permanentemente en L2 (segunda lengua) para incorporarla con propiedad gradualmente en todos los niveles educativos. Implementar

procesos de formación docente proporcionando estrategias metodológicas sobre la base de un enfoque de segundas lenguas. Conformar equipos de trabajo para implementar estrategias de la enseñanza de L2.

4.2 Bases Curriculares para la Educación Parvularia y los Programas de Transición I y II

Los fundamentos de las Bases Curriculares para Educación Parvularia resultan un sustento suficientemente contundente, amplio y flexible como para contener en sí mismo un paradigma intercultural, por ese motivo no nos detendremos en su análisis, sólo mencionaremos los títulos – Orientaciones valóricas. La familia y el medio. La educación parvularia y el rol de la educadora. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza y Principios Pedagógicos - al considerarse en el trabajo cotidiano no sólo posibilitan, sino que intencionan propuestas interculturales.

Los Principios pedagógicos declarados en las Bases Curriculares (2002) y la comprensión desde la interculturalidad, son los siguientes:

Principio de bienestar: “Toda situación educativa debe propiciar que cada niño y niña se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición”. Este principio se relaciona con una mirada intercultural, de respeto a la integración de todas las diversidades existentes. De igual forma, la labor educativa intercultural implica considerar el bienestar en diferentes contextos, para desde estos y desde sus saberes ir generando consensos.

Principio de actividad: “la niña o el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en el que se les ofrece oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades”. Desde una mirada intercultural, se concibe a la educadora como generadora de situaciones que, a través del contacto, movimiento, exploración, expresión de sentimientos, ideas y pensamientos, favorezcan la construcción de aprendizajes significativos.

Principio de singularidad: “cada niña o niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizajes propios”. Es relevante destacar que cada niño proviene de un contexto particular, y esa pertenencia actúa como uno de los factores determinantes de su singularidad, lo que significa reconocer a cada niño dentro del conjunto de interacciones, biografía y entorno en las que se desarrolla.

Principio de potenciación: “El proceso de enseñanza – aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo”. La declaración y

reconocimiento del medio es un elemento decisivo para desarrollar acciones educativas potenciadoras, entendiendo por estas las que consideran al desarrollo humano desde una perspectiva no lineal y como producto de las interacciones con el medio. Es imprescindible considerar el nivel de desarrollo que presenta cada niño como punto de partida para intencionar la construcción de nuevos aprendizajes.

Principio de relación: “Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social”. Cualquier aprendizaje se construye desde la mirada social y a partir de las relaciones que se establecen con otros y con el ambiente. Esto se produce desde las vivencias concretas y los referentes significativos.

Principio de unidad: “El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico”. Desde este principio se puede comprender la necesidad de abordar la realidad desde una perspectiva holística que permita reconocer los distintos elementos y múltiples interacciones que conforman "un todo".

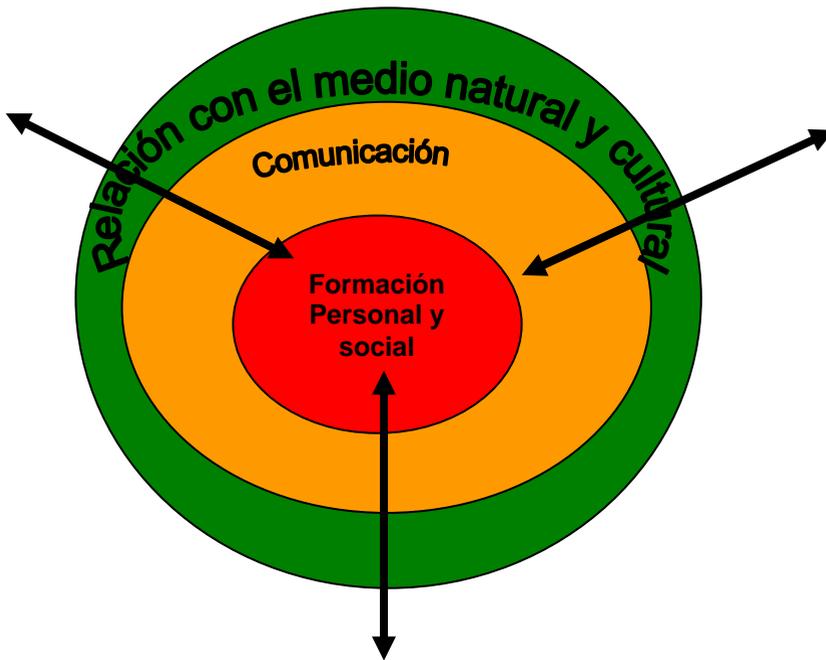
Principio del significado: “Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y reconocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos”. La posibilidad de significar la realidad se produce debido al cúmulo de experiencias y conocimientos

previos que cada niño trae consigo. Las vivencias personales y colectivas en comunidad son la base para la construcción de nuevos saberes.

Principio del juego: “Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y el niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad”. El juego es por excelencia la actividad principal que realizan los niños en su primera etapa de vida. Se produce más allá de las diferencias y diversidades culturales. Reconociendo que este responde a las particularidades de cada contexto, y por tanto, es posible considerarlo como una actividad integradora de lo humano.

Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia se estructuran en tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje y estos en Núcleos de Aprendizaje.

Figura 12. Bases Curriculares para Educación Parvularia (2002).



El diagrama anteriormente presentado da cuenta de las interrelaciones que se producen desde la persona que se comunica con el medio natural y cultural, los núcleos del aprendizaje hacen referencia a distintos focos de un mismo ámbito, las que desarrollaremos, para efectos de esta investigación, son Núcleo del Lenguaje Verbal y Relaciones lógico matemáticas y cuantificación.

En cuanto al Lenguaje Verbal, se puede mencionar que “comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y

escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido” (Bases Curriculares, 2001).

Por medio del intercambio, los niños aprenden el uso del lenguaje, sus funciones, construyen significados y se apropian de las convenciones del mismo. Es importante que la educadora sea consciente que la adquisición de una lengua se logra, desde una perspectiva comunicativa, gracias a la creación de ambientes que favorezcan su uso en contextos reales y cotidianos, por lo tanto la lengua materna es un proceso natural que se aprende espontáneamente en el ámbito social cotidiano. Lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda, el lenguaje estructura el desarrollo del pensamiento, a la vez que el pensamiento permite construir y apropiarse de niveles cada vez más complejos de lenguaje (Vigotsky, 1979).

El lenguaje gestual, corporal, oral y/o escrito está presente en las numerosas actividades que se realizan en el aula y a las que se les da énfasis desde sala cuna, aunque cobran mayor relevancia en los niveles de Transición I y II. Las valoraciones que la educadora haga de las formas comunicativas de los niños y sus contextos son relevantes para el desarrollo del lenguaje, del mismo modo que el conocimiento que tenga del vocabulario y las expresiones cotidianas.

Desde una perspectiva comunicativa del lenguaje, es importante centrarse en las competencias comunicativas que se refieren a lo que los niños, como hablantes, debiesen saber para lograr comunicarse de manera

eficaz, ya sea como productores de mensajes significativos en contextos culturales apropiados (Snow, 2009). En niños de 4 a 6 años es importante el reconocimiento del proceso que realiza el ser humano del lenguaje oral al escrito, considerando que no todas las culturas han desarrollado lengua/lenguaje escrito; establecer relaciones entre lo que se habla y lo que se escribe, darse cuenta que lo hablado se puede plasmar en signos escritos. De ahí el énfasis en la producción e interpretación de mensajes significativos y que los niños adquieran los Aprendizajes Esperados y Claves que solicita el Ministerio de Educación, para los niveles de Transición I y II en los núcleos de Lenguaje y Razonamiento lógico y cuantificación.

En cuanto al trabajo en el núcleo de las Relaciones lógico matemáticas y cuantificación podemos mencionar que “interpretar y explicarse la realidad estableciendo y resolviendo diferentes problemas en que éstas se aplican” (Bases Curriculares, 2001).

Es fundamental generar situaciones que posibiliten el desarrollo de una estructura lógica elemental a partir de las relaciones entre el conocimiento físico y el conocimiento social. El contacto directo, la exploración y manipulación del ambiente permiten establecer relaciones entre las características físicas de los objetos, personas, situaciones y el conocimiento social que le pone nombre y formas de uso a cada cultura.

Estas relaciones, de equivalencia, orden y correspondencia, constituyen, junto a las nociones con que se establecen, la base del

pensamiento lógico matemático. Las nociones de objeto, espacio, tiempo y causalidad, se van estructurando también dentro de un propio contexto y en ese sentido es importante ser cuidadosos y respetuosos de las perspectivas diversas. La comprensión del tiempo, así como la relación entre pasado, presente y futuro, no nos cabe duda alguna, que pueden diferir desde una perspectiva mapuche a una “europea – occidental”.

Del mismo modo ocurre en el uso funcional de cantidades. En la vida cotidiana podemos recurrir a números y cuantificadores; la explicitación de estos en situación de uso va permitiendo su identificación, reconocimiento y apropiación.

RESUMEN CAPÍTULO III:

En el siglo XVI el pueblo mapuche se ubicaba entre los ríos La Ligua y Aconcagua y hasta el sector norte de la Isla de Chiloé, su lengua es el mapudungun.

El Censo del año 2002 arrojó que la población mapuche era de 604.349, en la Región Metropolitana habitan un total de de 182.918 personas mapuches, de las cuales el 51,3% son mujeres.

Es oportuno establecer algunas definiciones acerca de la interculturalidad que permita ir proporcionando claridad en el concepto y deducir las implicancias que éste supone, Poblete (2007) la define como la relación entre culturas, Poole (2003) la define como la habilidad para

reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia que existen en la sociedad, entre otras.

Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto de siglo, así la educación bilingüe surge en las escuelas indígenas como la necesidad pedagógica, siendo en una comunidad mapuche, lo trascendental es llegar a acuerdos respecto de temas que les afectan como lo son la educación, cultura y política.

En el año 1995 nace la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) que se creó con el objetivo de contribuir a los distintos pueblos indígenas que posee el territorio nacional. Las posibilidades que la ley establece permiten acceder a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como uno de los métodos pertinentes en la promoción y conservación de la identidad étnica de los distintos grupos presentes en el país.

Respecto de la Educación Intercultural en la primera infancia, se creó el Programa de Mejoramiento de la Infancia, que se constituyó en una de las experiencias formales de atención a párvulos desarrollada por el Ministerio de Educación en convenio con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y el Fondo Social de Inversión Social. Su objetivo era constituir un aporte a la calidad de atención educativa mediante proyectos comunitarios de atención parvularia, y aumentar la cobertura a través de la focalización en la

población infantil que no accedía a otras instancias educacionales. Uno de los aportes más significativos que realizó este programa fue el reconocimiento, valoración e incorporación de la cultura local como centro del quehacer educativo con los párvulos.

En el año 2009 se publican las Orientaciones Curriculares Interculturales que pueden constituirse en un nexo y al mismo tiempo fortalecer el vínculo entre las familias, comunidad e institución educativa, además de considerarse como un instrumento de referencia respecto a la Educación Parvularia Intercultural en distintos contextos. Dentro de las Orientaciones se desarrollan principios y orientaciones como una forma de conocer el aporte medular recogido en las experiencias aplicadas.

Los ejes que hemos desarrollado deben incluirse como fundamentos en la planificación, evaluación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje: la interculturalidad, una tarea de y para todos, la interculturalidad como comprensión inclusiva e integradora de la diversidad, a diversidad y sus múltiples formas, tensiones y problemática de la diversidad y la Educación Parvularia Intercultural.

En cuanto a las lenguas originarias, se deben abordar algunos aspectos, siguiendo las recomendaciones de Álvarez Ticuna (2008): motivación, estrategias educativas y la propuesta curricular. Las Bases Curriculares declaran principios pedagógicos que son fundamentales para el trabajo con párvulos: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego. Las Bases Curriculares cuentan con

Núcleos, los que, para esta investigación se enfocarán en Lenguaje Verbal y Relaciones lógico – matemático y cuantificación.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente siglo el aprendizaje se caracteriza por ser socio – constructiva, es decir, es el estudiante quien selecciona lo que es significativo de este, es decir, se concibe como un proceso social, cultural e interpersonal.

Los estándares dominantes asumen que el aprendiz constantemente selecciona la información que recibe para construir un nuevo conocimiento. Este recibe, codifica, analiza e interpreta la información que obtiene, así logra alcanzar modelos de procesamiento de la información. Las diferencias en el aprendizaje se encuentran en el empleo estratégico de o para la selección, organización y elaboración de información (Mayer, 2010).

Por otra parte, el rendimiento escolar ha sido aprendido con constructos motivacionales y/o cognitivos, esta es la razón por la que se relaciona el rendimiento con la variable motivacional.

Así se procura que los estudiantes se convierten en reguladores de su aprendizaje, es decir, construyen sus propias herramientas cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz, lo que se denomina “aprendizaje autorregulado” (González-Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010), que debe ser entendido como una graduación en la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Si a los componentes de aprendizaje significativo, rendimiento escolar, aprendizaje autorregulado, incorporamos otro factor como el contexto educacional que posee cada uno de los estudiantes, podríamos afirmar que estamos en presencia de una educación que respeta y proporciona educación a cada uno de los estudiantes y sus realidades.

En Chile, recién el año 1995 nace la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) creada con el objetivo de contribuir a los distintos pueblos indígenas que posee el territorio nacional, además de dar respuesta a necesidades educacionales que era de suma urgencia poner atención y dar respuesta. Así, en el año 2009 se publican las Orientaciones Curriculares Interculturales que pasan a ser el instrumento de referencia respecto a la Educación Parvularia Intercultural. Álvarez Ticuna (2008), enfatiza que la motivación, estrategias educativas y la propuesta curricular son aspectos que se deben abordar para mejorar las prácticas docentes.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación se sintetizan en tres puntos. El primero y a nivel general es Conocer el efecto del Programa de intervención sobre el rendimiento académico en Lenguaje y Matemática, por lo que se caracterizará el rendimiento escolar diferenciado por sector de aprendizaje, nivel de transición y género de niños y niñas mapuches que asisten a escuelas rurales. Específicamente, establecer la capacidad de predicción de la variable intervención sobre el rendimiento escolar de los

niños de Transición I y II, que se han estudiado de forma diferenciada en las áreas de lenguaje y matemática.

El segundo y a nivel específico, se trata de comprobar la caracterización del rendimiento escolar que poseen niños y niñas mapuches en las áreas del Lenguaje y Matemática, según género.

Finalmente el tercero, se trata de analizar la relación entre género y sector de aprendizaje.

3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Respecto a los objetivos planteados, se plantean las siguientes hipótesis:

1. El grupo experimental mejorará sus resultados después de la aplicación del programa de intervención en Lenguaje, significativamente más que el grupo control.

2. El grupo experimental mejorará sus resultados después de la aplicación del programa de intervención en Matemática, significativamente más que el grupo control.

3. El grupo experimental mejorará sus resultados en rendimiento final después de la aplicación del programa de intervención, significativamente más que el grupo control.

4. El grupo de mujeres mejorará sus resultados después de la aplicación del programa de intervención en Lenguaje, significativamente más que el grupo de varones.

5. El grupo de mujeres mejorará sus resultados después de la aplicación del programa de intervención en Matemática, significativamente más que el grupo de varones.

CAPÍTULO VI: MÉTODO

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En cuanto a la cantidad de participantes podemos decir que la muestra utilizada para esta investigación estaba compuesta por 30 niños y niñas que cursaban los Niveles de Transición I y 78 párvulos de Transición II. Los establecimientos educacionales poseen características de rurales, ambas escuelas pertenecen a la comuna de Cañete, VIII Región Chile; lugar donde se concentra un 5%, en promedio de mapuches. De este modo apelamos a un muestreo por conglomerados en el que tomamos como unidad muestral los establecimientos educacionales referenciales. Conscientes de que la selección de esta no se realizó con criterios aleatorios, ya que recurrimos a los centros educativos mencionados por el Jefe de Departamento; esta situación derivada de una selección de muestreo incidental puede llevar a contar con algunas limitaciones de tipo práctico, no obstante por las características de la metodología y de los recursos empleados se hace dificultoso verificar una selección aleatoria en la mayoría de los estudios de investigación del ámbito rendimiento escolar.

Es importante dar a conocer que en las comunidades mapuches, la mayoría de la población se encuentra en la ciudad, siendo reducido el número de habitantes que habitan la zona rural, y por ende escasos los establecimientos educacionales que cuentan con la característica de rural.

Como se ha mencionado, la muestra total fue de 108 niños y niñas de dos establecimientos educacionales rurales de la comuna de Cañete,

ambos establecimientos son públicos y cuentan con los Niveles de Transición I y II; la distribución de los centros queda de la siguiente manera:

Tabla 1. *Distribución de la muestra por Sector*

ESTABLECIMIENTO	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	PORCENTAJE
A	Sector El Huape	37%
B	Sector Pangueco	63%

De la tabla presentada, podemos mencionar que el 37% de la muestra pertenecen al sector de “El Huape” y el 63% restante al sector “Pangueco”, mientras que el 58% corresponde a niños y el 42% son niñas y la distribución por establecimientos se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Distribución según género.*

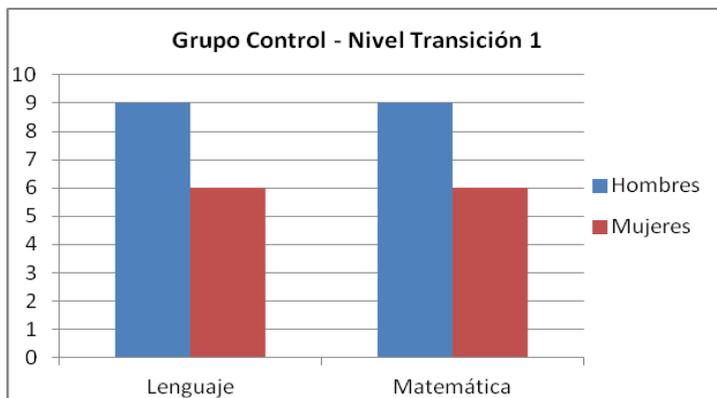
NOMBRE ESTABLECIMIENTO	Sector El Huape	Sector Pangueco
MUJERES	43%	57%
HOMBRES	33%	67%

La tabla 2 muestra la distribución de hombres y mujeres, respectivamente, donde el 33% de los hombres se concentra en el Establecimiento Educativo del Sector “El Huape” y el 67% en el Establecimiento Educativo del Sector “Pangueco”. Mientras que la

distribución por mujeres donde el Establecimiento Educacional del Sector “El Huape” se concentra el 43% y el 57% en el Establecimiento Educacional “Pangueco”. Es importante destacar que el 28% de la muestra eran estudiantes de Primer Nivel de Transición y 72% alumnos de Segundo Nivel de Transición.

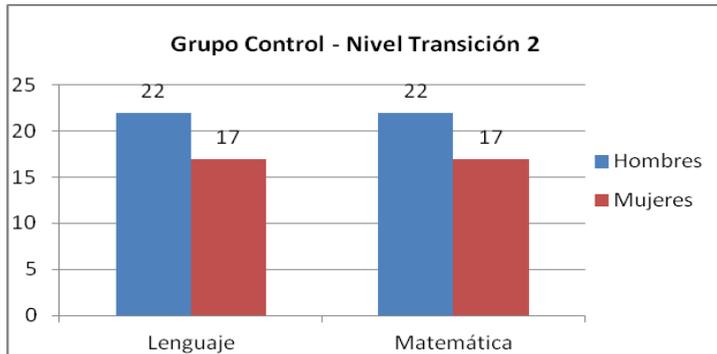
A continuación se presentan figuras que, de forma explicativa y general dan a conocer la cantidad de asistentes a rendir las pruebas de Lenguaje y Matemática en los Niveles de Transición I y Transición II.

Figura 13. *Grupo Control Prueba Transición I*



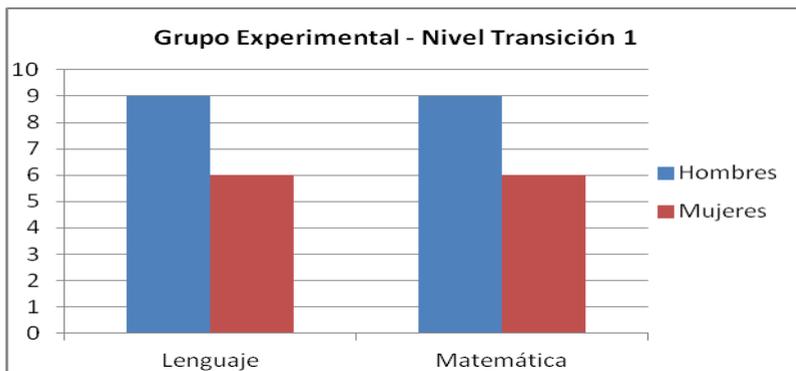
El grupo control conformado por niños y niñas de 4 a 5 años de edad, que corresponde al nivel de Transición I, consta de 15 niños y niñas, dividido en 9 niños y 6 niñas; tanto en el pre test como en el post test se presentan a rendir las pruebas de Lenguaje y Matemática la misma cantidad de estudiantes, por lo que el análisis resulta mucho más simple de explicar.

Figura 14. Grupo Control Prueba Transición 2



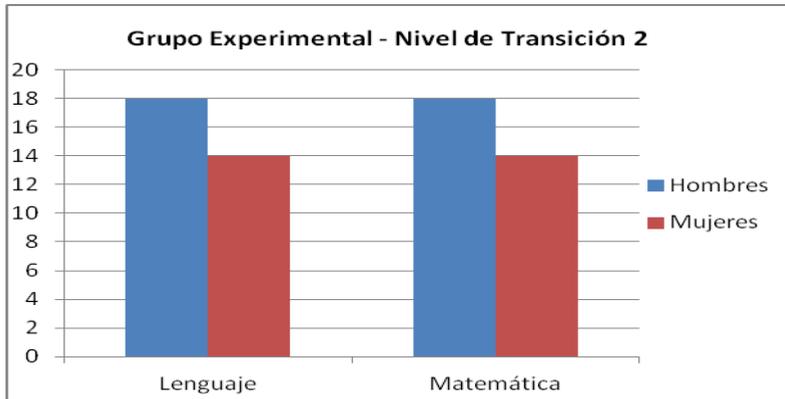
Por su parte, el grupo de infantes que abarca las edades de 5 a 6 años, correspondiente a niños y niñas de Transición II, también del grupo control, se presentan a rendir las pruebas de Lenguaje y Matemática 22 niños y 17 niñas, donde los primeros corresponden al 56% y las niñas al 44%.

Figura 15. Grupo Experimental Prueba Transición 1



En cuanto al grupo experimental del Nivel Transición I, en las pruebas de Lenguaje y Matemática, asisten 9 niños y 6 niñas, en total 15 estudiantes que rindieron ambas pruebas, es decir, el 60 % de hombres y el 40% de mujeres.

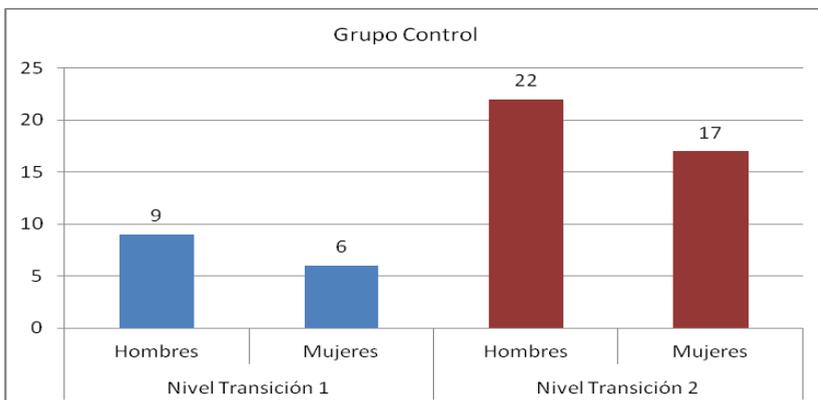
Figura 16. Grupo Experimental Prueba Transición 2



El grupo Experimental de Transición II compuesto por 18 hombres y 14 mujeres, es decir, 56% de niños y 44% de niñas fueron quienes asistieron a dar las pruebas de Lenguaje y Matemática.

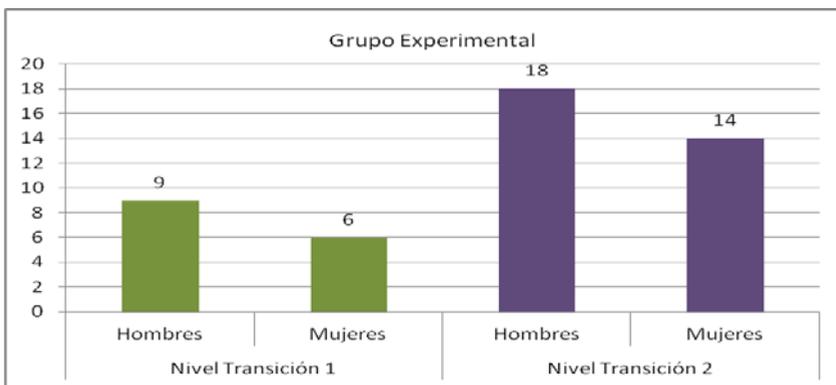
A continuación se presentan los gráficos de forma comparativa para representar la diferencia de género existente entre el grupo control y el grupo experimental.

Figura 17. Grupo Control Diferencia de Género



En el grupo control se aprecia que el nivel más numeroso está representado por Transición II y está constituido por un total de 37 estudiantes, los cuales, 22 son hombres y 17 son mujeres. El Nivel Transición I conformado por un total de 15 estudiantes, de estos 9 son hombres y 6 mujeres.

Figura 18. Grupo Experimental Diferencia de Género



En cuanto al grupo experimental el desglose es el siguiente: se presenta, al igual que el grupo control, el Nivel Transición II con mayor cantidad de estudiantes, en total 32, siendo 18 hombres y 14 mujeres, a su vez, Transición I con un total de 15 alumnos, de los cuales 9 son hombres y 6 mujeres.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto describiremos el proceso metodológico que hemos llevado a cabo para recoger la información y el análisis de los datos obtenidos con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

La investigación cuenta con un tipo de diseño cuasi experimental – secuencial con grupo control no equivalente, ya que tanto los grupos experimental y control no han sido determinados de manera aleatoria, por lo tanto, los sujetos de estos grupos no han sido asignados al azar.

La investigación se centró en el diseño y contrastación de un programa de intervención en Lenguaje y Matemática dirigido a estudiantes de Transición I y II. La investigación se presenta con un diseño cuasi experimental-secuencial con grupo control no equivalente. Su objetivo es conocer el efecto de este programa de intervención sobre el rendimiento académico en Lenguaje y Matemática. Los participantes en esta investigación han sido 108 (54 estudiantes que forman el grupo experimental y 54 que componen el grupo control). Los resultados obtenidos permiten verificar la eficacia de la intervención, tanto en el dominio de las estrategias entrenadas como en la mejora del rendimiento específico.

3. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Las variables incorporadas en esta investigación son las siguientes:

3.1 Variable Independiente

- Programa de Intervención

El Programa de Intervención se elaboró de forma contextualizada, para ser trabajado con en el grupo experimental por un período de 32 sesiones. Su creación está acuerdo a los requerimientos solicitados por Las Orientaciones Curriculares Interculturales para Educación Parvularia.

3.2 Variables Dependientes

- Sexo
 - o Hombre
 - o Mujer
- Nivel
 - o Transición I
 - o Transición II
- Rendimiento Académico Final:
 - o Rendimiento Académico Final en Lenguaje
 - o Rendimiento Académico Final en Matemática

4. INSTRUMENTOS

En la presente investigación se han evaluado variables como: rendimiento escolar y sector de aprendizaje, donde se utilizaron pruebas de Lenguaje y Matemática que fueron elaboradas por un grupo de profesionales, en el cual participé y donde el énfasis fundamental estaba en los contenidos, que estaban basados en los Programas Ministeriales. Sin embargo, dichas pruebas fueron la base para la construcción de las posteriores Pruebas de Lenguaje y Matemática en los Niveles de Transición I y II, con el objetivo de ser aplicadas a estudiantes en realidades y contextos interculturales. La publicación de esta Tesis Doctoral me permitirá realizar la validación de dichos instrumentos para su posterior aplicación en contextos interculturales.

El Ministerio de Educación en el año 2002 creó las Orientaciones Curriculares Interculturales, de ahí en adelante ha existido la preocupación, de distintos organismos, de editar textos para niños y profesores. Sin embargo, al buscar material interactivo para el trabajo con los niños en contextos interculturales la búsqueda no es del todo exitosa, de ahí nace la idea de crear estos Programas Interactivos.

El objetivo de elaborar los softwares e incorporarlos en el trabajo del grupo experimental fue implementar una mediación pedagógica, donde el niño tendría acceso al conocimiento de una manera rápida, pensando en que la intervención sería de 32 sesiones y se necesitaba lograr aprendizaje. Por otra parte, el objetivo que nos propusimos a largo

plazo es que este material pueda servir para estimular a otros niños en el contexto y realidad propia de los estudiantes mapuches.

Se pensó en este tipo de instrumentos, porque en todos los establecimientos educacionales y niveles, los estudiantes tienen acceso a computadores y su manejo es cotidiano, además beneficia la interactividad, retroalimentación y se evalúa de forma periódica lo que el estudiante ha aprendido. Entre las características fundamentales que posee el software educativo es facilitar las representaciones animadas, incidiendo en el desarrollo de las habilidades a través de la ejercitación, al estudiante le permite simular procesos complejos, al profesor le permite reducir el tiempo de que se dispone para impartir gran cantidad de conocimientos, facilitando un trabajo diferenciado, introduciendo al estudiante en el trabajo con los medios computarizados, facilita el trabajo independiente y a la vez un tratamiento individual de las diferencias.

Teniendo estos elementos en cuenta podemos decir que el uso de los software educativos en el proceso de enseñanza – aprendizaje puede ser, que por parte del alumno se evidencia cuando opera directamente el software educativo, pero en este caso es de vital importancia la acción dirigida al profesor. Sin embargo, se manifiesta cuando el profesor opera directamente el software y el estudiante actúa como receptor del sistema de información.

Es importante enfatizar que la elaboración de los softwares “Fill Antü”, que en mapuzungün quiere decir “Todos los días”, dirigido a niños

de niveles de Transición I y Transición II en Lenguaje y Matemática, fue pensado en el contexto mapuche, para obtener en los estudiantes aprendizajes significativos y dentro de su realidad.

4.1 Prueba de Lenguaje Nivel Transición I

La siguiente evaluación contiene la valorización en sí misma, orientaciones de aplicación del diagnóstico de Iniciación al Lenguaje y Comprensión para Nivel Transición I. Para cada uno de los ítems que componen la prueba, las orientaciones entregan información de utilidad sobre los siguientes aspectos:

- Aprendizaje clave implicado en cada ítem, con su correspondiente indicador de evaluación.

- Relación con el Mapa de Progreso de Lectura, el que constituye un estándar evaluativo que describe el desempeño lector esperado para los alumnos de cada nivel.

A continuación se presenta el detalle de la prueba:

- Conciencia Fonológica
- Interpretación de signos escritos
- Reconocimiento de tipo de texto
- Extraen información:

- a) Número existente en el texto b) título del cuento c) la última palabra del texto.

- Argumentación
- Parafraseo
- Incremento de vocabulario

4.2 Prueba de Lenguaje Nivel Transición 2

Las preguntas se generan a partir de un tema cercano y transversal a toda la prueba, la temática utilizada es “Elementos del Entorno”.

Los ítems y ejemplos que abarca la prueba son:

- Escritura
- Reconoce sonido inicial y final
- Reconoce y escribe la cantidad de sílabas indicadas
- Relaciona palabras
- Relaciona imágenes
- Conciencia de lo impreso: “a) marca con una cruz el dibujo b) Subraya el título del cuento c) Encierra e las letras mayúsculas que hay en el texto d) Marca con una cruz el número. e) Marca la última palabra del texto.
- Comprensión de lectura

4.3 Prueba de Matemática Nivel Transición 1

La prueba de Matemática es complementada con la información del Marco Curricular vigente para la Educación Parvularia, Programas Pedagógicos y Mapas de Progreso. Los contenidos que trata son:

- Números y Operaciones
- Geometría

4.4 Prueba de Matemática Nivel Transición 2

La prueba de Matemática es complementada con la información del Marco Curricular vigente para la Educación Parvularia, Programas Pedagógicos y Mapas de Progreso.

La prueba está dividida en dos partes, la primera en que los niños responden cada ítem de forma autónoma (1 – 13) y una segunda parte que es aplicada directamente por un adulto y de forma individual a cada estudiante (14 – 21).

- Números y Operaciones
- Geometría

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS

Respecto del Análisis realizado primero se presentarán las diferencias pretest-postest, el cual se realizó mediante el estadístico T de Student (análisis intragrupo). Los datos descriptivos (medias y desviaciones típicas) correspondientes a las variables medidas en esta investigación.

En cuanto a los resultados obtenidos respecto a las comparaciones entre ítems de los grupos de estudiantes en el pre test y el postest, desde una perspectiva general se aplicó la Prueba de Mc Nemar, la que presenta los resultados en Tablas de Contingencias que explica una cantidad de ítems que estadísticamente se observa significativa. Su relevancia indica que el programa de intervención pudo ser efectivo para mejorar el

rendimiento escolar en estudiantes de Transición I y II en las áreas de Lenguaje y Matemática.

6. PROCEDIMIENTO

En este punto describiremos el procedimiento que hemos llevado a cabo para recoger la información con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

El primer contacto que realizamos en la zona fue a través de un llamado telefónico al Departamento Municipal de la comuna, donde se explicó al Jefe de dicho Departamento las características de los establecimientos que se necesitaban para la aplicación de pruebas en las áreas de Lenguaje y Matemática, quien amablemente entregó los datos de los establecimientos, nombres y números de teléfonos de los directores de ambas escuelas, con la información obtenida, el segundo paso era contactarse con los directores, a quienes se les dio a conocer el objetivo de investigación, de la estructura y contenidos de las pruebas que se aplicarían, además de la intervención que se realizaría en los cursos, del tiempo que se necesitaría para aplicarlas, así como de la disposición y compromiso de entregar e informar los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación. A continuación los directores solicitaron que se les enviara el Anteproyecto para presentarlo en Consejo de Profesores, donde se resolvió la aplicación de las pruebas y la intervención a los cursos de Transición I y II, posterior a ello entregaron respuesta vía mail y luego se pudo concretar la visita a cada una de las escuelas.

Dentro de los Procedimientos llevados a cabo, se puede mencionar el Programa de Intervención el cual tuvo como orientación los contenidos presentados en las Bases Curriculares y Orientaciones Interculturales para la educación parvularia en los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Matemática.

Se elaboró un Programa de Intervención Interactivo para trabajar Lenguaje y Matemática en los Niveles de Transición I y II, denominado:

- Fill Antü Aprendizaje Matemática NT1
- Fill Antü Aprendizaje Matemática NT2
- Fill Antü Aprendizaje Lenguaje NT1
- Fill Antü Aprendizaje Lenguaje NT2

Dichos programas interactivos fueron dirigidos para la labor con los infantes de ambos niveles, los cuales consistían en trabajar los contenidos propuestos por las Bases Curriculares y Programas Pedagógicos que entrega el Ministerio de Educación.

En cada una de las sesiones se realizaba la presentación del programa (objetivos, diseño y características del programa, metodología de enseñanza y principios instruccionales), manual de enseñanza para el docente (para cada una de las sesiones se elaboró un material que contenía: a) objetivos de la sesión —breve presentación de lo que se trabajaba en cada sesión—, b) metodología de enseñanza —secuencia didáctica del desarrollo de las sesiones—), manual de trabajo para el

alumno (que incluye una serie de actividades prácticas referidas a los contenidos trabajados en cada sesión).

En la etapa de aplicación, el programa constaba de dos partes: a) sesiones previas a su aplicación (dos sesiones con las educadoras de párvulos, donde se buscaba conocer, analizar y reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizaban los alumnos, b) sesiones de intervención propiamente tal (dieciséis sesiones de clase, cada sesión con una duración de tres clases de cuarenta y cinco minutos desarrolladas dos veces por semana durante ocho semanas consecutivas). Es relevante mencionar que el programa, partiendo de los aportes de los diversos expertos en el tema (Vigostky, 1979; Ausubel, 1983; Grau, 2005), incorpora en las sesiones un orden común respecto de las actividades a realizar.

La instrucción sucedida para la implementación del programa de intervención constaba de procedimientos que pasamos a detallar: Información proporcionada (descripción detallada del Programa Interactivo, señalando cuándo y cómo utilizarla, así como los beneficios de su aplicación), enseñanza (explicación detallada de los contenidos que se lograrán y la forma en que se debe dar uso al programa interactivo: estrategia de enseñanza), modelo (ejemplificación de la tarea por un experto, educadora, técnico, de forma tal que los estudiantes observen y construyan el modelo que se requiere para realizar la tarea. La educadora ejecuta la estrategia delante de los estudiantes verbalizando lo que hace, lo que permitirá construir un modelo adecuado de las actividades que se

requieren para una apropiada ejecución), recordar (se estimula su recuerdo por medio de la verbalización individual o grupal), práctica (aplicación de la estrategia a las actividades en lenguaje y matemática desarrollada en el programa de intervención inicial).

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se entregan los resultados más importantes obtenidos en esta investigación, derivado de los análisis estadísticos aplicados a los datos aportados por la muestra, respecto de las pruebas aplicadas a los grupos control y experimental, diferenciando la aplicación del pre test en comparación con el post test en cada uno de los sectores de aprendizaje, nivel de transición y género de niños y niñas mapuches que asisten a escuelas rurales. Específicamente, establecer la capacidad de predicción de las variables cognitivo – emocionales sobre el rendimiento escolar de los niños de Transición I y II, que se han estudiado de forma diferenciada en las áreas de lenguaje y matemática.

Para reflejar estos datos más claramente, lo haremos siguiendo los diferentes objetivos propuestos al principio de este trabajo.

1. CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DIFERENCIANDO EL PRE TEST CON EL POST TEST EN CADA UNO DE LOS SECTORES DE APRENDIZAJE

Para conocer las posibles causas de la diferencia entre el pre test con el post test, en los sectores de aprendizaje se aplicó la Prueba t para dichos sectores en los niveles de Transición I y Transición II.

A continuación se presentan los resultados del pre test y el post test de Lenguaje Transición I, la Tabla N° 13 y las siguientes, se muestran los cuadros y el respectivo análisis, las que entregarán la Desviación Típica, la Media y el porcentaje de confianza para la diferencia inferior y

superior; la segunda tabla muestra la *t* de Student, Nivel de Significación y la Significación.

Tabla 3. *Diferencias entre el pre test y el post test en Lenguaje Transición I*

Grupo		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Experimental	Pretest/ Posttest	15	-5.800	3.821	-5.879	.000
Control	Pretest/ Posttest	15	.533	2.669	.774	.452

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Como se puede observar en la Tabla N° 3, los 15 niños a los que se les aplicó el pre y pos test, en el sector de Lenguaje en el nivel de Transición I, presentan una notoria significación, diferencia a favor del grupo experimental, en todos los ítems de funciones básicas y comprensión lectora, los estudiantes de este grupo obtienen puntajes medios significativamente más altos que el grupo control. A pesar que este último grupo obtuvo avances en los ítems mencionados, estos no son relevantes para esta investigación y se deduce, es parte del proceso de maduración que tienen los estudiantes a lo largo del tiempo, lo que nos lleva a deducir que la intervención realizada a este grupo demuestra un efecto positivo en dicho grupo de niños y niñas.

En cuanto a las diferencias entre el pre test y el post test en estudiantes de Transición II igualmente en Lenguaje, la Tabla N° 3

entregará los datos que ayudarán a interpretar y profundizar la información.

Tabla 4. *Diferencias entre el pre test y el post test en Lenguaje Transición II*

Grupo		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Experimental	Pretest/ Postest	39	-3.923	3.996	-1.753	-1.753
Control	Pretest/ Postest	39	.026	.160	-.450	-.450

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La tabla anterior da cuenta de la diferencia existente entre el grupo control y el experimental en la prueba aplicada a los 39 estudiantes de Transición II en el pre test y en el post test, donde nuevamente se observa que el grupo control presenta algún tipo de diferencia, a favor en el post test, aunque ésta no resulta significativa; por su parte el grupo experimental logra una diferencia notable entre el pre test y el post test, lo que nos lleva a pensar que la influencia mayor se encuentra en la intervención educativa realizada, puesto que los estudiantes lograron elevar sus niveles en cuanto a funciones básicas y comprensión lectora, aspectos reforzados en el Programa de Intervención aplicado.

Concluimos que el grupo experimental, en los Niveles de Transición I y Transición II presenta resultados similares y con un nivel de significación relevante para la investigación, por otra parte, se aprecia que el grupo control, en Lenguaje, en el Nivel de Transición I, contó con

menos avances que el Nivel de Transición II. Teniendo el panorama de ambas pruebas y niveles, podemos finiquitar que el Programa de Intervención aplicado fue un éxito en el grupo experimental en los niveles de Transición I y II, puesto que los contenidos reforzados son aquellos explicitados por los Programas Curriculares establecidos por el Ministerio de Educación.

A continuación se presentarán las diferencias entre el pre test y post test en el sector de Matemática en los niveles de Transición I y II:

Tabla 5. *Diferencias entre el pre test y el post test en Matemática Transición I*

Grupo		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Experimental	Pretest/ Posttest	15	-1.200	2.651	-1.753	.101
Control	Pretest/ Posttest	15	-.400	3.439	-.450	.659

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

En la Tabla N° 5 se dan a conocer los resultados obtenidos por los 15 estudiantes en la prueba de Matemática Transición I; aquí podemos observar la presencia de un fenómeno distinto al analizado en Lenguaje, si bien el grupo experimental muestra una notable diferencia respecto del grupo control, dicha diferencia no cuenta con el nivel de significación para este análisis, aunque no podemos concluir que la intervención, no tuvo el éxito esperado, puesto que los datos anteriormente presentados no

dan cuenta de la divergencia, se presupone puede deberse a factores que no fueron contemplados ni analizados en esta ocasión.

Pasamos a presentar la Tabla N° 6 que proporciona información del pre test y pos test en Matemática NT2:

Tabla 6. *Diferencias entre el pre test y el post test en Matemática Transición II*

Grupo		N	M	DT	t	Sig.
Experimental	Pretest/ Posttest	39	-3.051	3.410	-5.588	.000
Control	Pretest/ Posttest	39	.103	5.062	.127	.900

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La Tabla N° 6 proporciona la información de la Prueba de Matemática en Transición II, donde se observa el fenómeno que se ha repetido en la mayoría de los casos anteriores, existe una notoria diferencia a favor del grupo experimental, lo que reafirma la mayoría de los resultados que se han obtenido a lo largo del análisis de las pruebas aplicadas; podemos afirmar que el grupo experimental obtuvo significancia respecto del grupo control, lo que nos lleva a concluir que la intervención realizada, por medio del programa interactivo tuvo el efecto que se esperaba en los niños y niñas de Transición I y II en Matemática.

Como se mostró en este punto las diferencias fueron notorias a favor del grupo experimental, claramente se puede afirmar que la

intervención realizada obtuvo un gran impacto en Lenguaje NT1, NT2 y Matemática NT2, por su parte Matemática NT1 logró avanzar más que el grupo control, pero este avance no logró ser a nivel de significativo.

2. CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS SECTORES DE APRENDIZAJE DIFERENCIADO POR GÉNERO

Para conocer las posibles diferencias entre género respecto del rendimiento escolar es que se presentan las tablas, la primera es la de Lenguaje en Transición I, analizada con el grupo control y experimental:

Tabla 7. *Diferencia de género, Grupo Control en Lenguaje Transición I.*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	11	2	1.732	.122	.715
	Posttest	10	3.12			
Mujeres	Pretest/	11.33	2	-.108	.918	.560
	Posttest	11.50	3.12			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

En la tabla se presentan los resultados que obtuvieron los estudiantes del Grupo Control en Lenguaje en el nivel Transición I, podemos apreciar que ni hombres ni mujeres obtuvieron en el pre test y en el post test puntajes que proporcionaran algún tipo de significación para la investigación. A pesar de lo anteriormente señalado, tanto en hombres como en mujeres se observan avances menos significativos,

aunque los hombres aumentan más que las mujeres, lo que en este grupo de estudiantes podemos inferir, se debe a la madurez intelectual natural que poseen los hombres, por sobre las mujeres.

Tabla 8. *Diferencia de género, Grupo Experimental en Lenguaje Transición I*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	8.11	3.65			
	Posttest	14.56	2.40	-4.52	.002	.486
Mujeres	Pretest/	8.33	2.80			
	Posttest	13.17	1.94	-3.788	.013	.551

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Claramente se aprecia que los avances del grupo experimental son significativos tanto en hombres como en mujeres, aunque al analizar los resultados exhaustivamente se aprecia una diferencia a favor de los hombres, es decir, este grupo aumentó de manera más significativa que las mujeres; fenómeno que pudimos apreciar en el Grupo Control y se repite en el Grupo Experimental, por lo que reafirmamos, que la madurez intelectual de los niños jugó un papel preponderante en los resultados, además deducimos que la intervención efectuada fue de alto impacto cuando realizamos la comparación con el Grupo Control.

Tabla 9. *Diferencia de género, Grupo Control en Lenguaje Transición II*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	11.18	3.92			
	Posttest	12.14	3.29	-4.282	.0001	.630
Mujeres	Pretest	11.53	3.48			
	Posttest	11.47	3.46	1.00	.332	.599

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La Tabla N° 9 Grupo Control, muestra que en la Prueba de Lenguaje Transición II existe diferencia entre el pre test y el post test, los estudiantes mujeres y hombres avanzaron desde la primera prueba a la segunda y dentro de este resultado se observa que los hombres cuentan con un puntaje de significancia mayor que las mujeres, es decir, nuevamente podemos inferir que dicha diferencia puede ser ocasionada porque los hombres alcanzan una madurez intelectual antes que las mujeres.

Tabla 10. *Diferencia de género, Grupo Experimental en Lenguaje Transición II*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	11.36	3.52			
	Posttest	15.32	1.52	-4.413	.000	.100
Mujeres	Pretest/	11.94	3.19			
	Posttest	16.06	1.43	-3.788	.013	.057

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Sin embargo, la Tabla N° 10 muestra que en la misma prueba de Lenguaje, para el nivel de Transición II, el Grupo Experimental alcanza notorias diferencias respecto del grupo control analizado recientemente; acá nos encontramos con resultados que cuentan con una significancia relevante, puesto que tanto hombres como mujeres obtienen avances notables entre el pret test y pos test, aunque, como se ha dado en los análisis anteriores, existe una escasa diferencia a favor de los hombres, este fenómeno puede ocurrir por el facto madurez, mencionado anteriormente. Sin embargo, lo puntajes logrados por hombres y mujeres pueden ser ocasionado por la intervención realizada durante el segundo semestre del año 2011.

En cuanto al Sector de Aprendizaje, Matemática, las Tablas N° 11 y 12 presentarán los resultados encontrados. A continuación en la Tabla N° 11 observaremos las diferencias entre hombres y mujeres en el Grupo Control:

Tabla 11. *Diferencia de género, Grupo Control en Matemática Transición I*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	11.44	3.28			
	Posttest	11.89	2.97	-0.766	.466	.814
Mujeres	Pretest/	12.33	3.26			
	Posttest	12.67	2.58	-1.54	.088	.503

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La Tabla N° 11 muestra las diferencias existentes entre hombres y mujeres del grupo control en Matemática Transición I, acá podemos apreciar en ambos grupos que no se produjeron progresos que resulten ser de alta significancia, aunque se debe establecer la salvedad que las mujeres obtienen puntajes por sobre los hombres, los que quedan por debajo de los aprendizajes logrados por las mujeres; por lo anteriormente expuesto podemos inferir que las mujeres logran más competencias matemáticas que los hombres a pesar de no llevar a cabo la intervención, dicho progreso se debe a la madurez lograda tanto por niñas como por niños.

Tabla 12. *Diferencia de género, Grupo Experimental en Matemática Transición I*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	12.89	2.26			
	Posttest	14.78	2.81	-1.760	.116	.154
Mujeres	Pretest/	14.83	1,47			
	Posttest	15.00	1.26	-.415	.695	.057

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La Tabla N° 12 presenta los resultados en Matemática del Grupo Experimental en el Nivel Transición I, acá podemos evidenciar que, tanto en hombres como en mujeres existió avances, en el Pre test y post test, pero en el análisis respecto de la Diferencia de género, podemos decir que

aunque se puede observar la diferencia existente entre niños y niñas, las últimas logran obtener una diferencia que les favorece en cuanto a progreso de puntajes y logros en los contenidos presentados. A pesar de que este grupo fue estimulado, por medio de la intervención la que no resultó ser efectiva en esta área y para este nivel, lo que pudo deberse a inmadurez de parte de los estudiantes.

Finalmente se presentan los resultados del Grupo Control en Matemática, en el nivel de Transición II, posterior a ello se realiza el análisis de sus efectos:

Tabla 13. *Diferencia de género, Grupo Control en Matemática Transición II*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	14.45	2.95			
	Posttest	15.68	2.67	-5.642	.000	.444
Mujeres	Pretest/	13.29	4.21			
	Posttest	14.65	2.73	-1.086	.293	.215

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La Tabla N° 13 muestra la diferencia de género del grupo control, específicamente en el grupo de hombres, allí se aprecia que el trabajo realizado por este grupo de estudiantes fue significativo, sin embargo, en el grupo de mujeres los resultados se estancaron y no tuvieron los avances obtenidos por sus compañeros.

Tabla 14. *Diferencia de género, Grupo Experimental en Matemática Transición II*

Grupo		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sig.</i>
Hombres	Pretest	15.00	2.04			
	Posttest	17.18	.588	-4.57	.000	.056
Mujeres	Pretest/	12.65	4.09			
	Posttest	16.82	1.62	-3.98	.001	.020

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Por su parte, la Tabla N° 14 muestra claramente que el grupo experimental, Transición II, logra una alta puntuación en las pruebas aplicadas, tanto en hombres como en mujeres. Existe una leve diferencia a favor de los hombres, la que podemos deducir y fundamentar se debe a la madurez que éstos logran, que es con anterioridad que las mujeres. Cabe mencionar que a este grupo de estudiantes se les aplicó el Programa de intervención, por lo que podemos inferir que este resultó ser exitoso en estudiantes de Transición II en el área de matemática.

3. CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DIFERENCIADO POR ÍTEM

En seguida se presentan los resultados analizados por cada ítem en cada sector de aprendizaje y nivel presentado, se aplicó la Prueba de Mc Nemar, utilizando la distribución binominal.

La prueba de Mc Nemar para pt1 y pos1, pt5 y pos5, pt7 y pos7, pt10 y pos10 no se realizó porque ambas variables son no dicotómicas, es decir, con los mismos valores.

A continuación se presentan las diferencias en Transición I en la prueba de Lenguaje, para cada uno de los ítems.

Tabla 15. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Lenguaje Transición I

Ítems	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		N
	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	
1	1.00	<i>n.s</i>	.039	*	15
2	.625	<i>n.s</i>	.259	<i>n.s</i>	15
3	.250	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
4	.500	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
5	1.00	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
6	1.00	<i>n.s</i>	.031	*	15
7	1.00	<i>n.s</i>	.070	<i>n.s</i>	15
8	1.00	<i>n.s</i>	.500	<i>n.s</i>	15
9	1.00	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
10	1.00	<i>n.s</i>	.125	<i>n.s</i>	15
11	1.00	<i>n.s</i>	.0001	**	15
12	1.00	<i>n.s</i>	.500	<i>n.s</i>	15
13	1.00	<i>n.s</i>	.039	*	15
14	1.00	<i>n.s</i>	.002	**	15
15	1.00	<i>n.s</i>	.008	**	15
16	1.00	<i>n.s</i>	.004	**	15
17	1.00	<i>n.s</i>	.021	*	15

p*<.05. *p*<.01. ****p*<.001

Los resultados presentados muestran la diferencia existente entre el grupo control respecto del grupo experimental en la prueba de lenguaje Transición I; como se puede apreciar los avances del grupo experimental se enfocan de forma considerable en las preguntas 6, 14 y 17, la primera de ellas consistió en marcar la cantidad de sílabas que tiene una palabra, la segunda consiste en interpretar el logo presentado y finalmente deben dar a conocer el sinónimo de la palabra presentada. Posterior a este análisis se presentan claramente los logros y avances de forma significativa en las preguntas 11, 13, 14, 15 y 16, en la primera de estas, los estudiantes debían identificar la palabra conocida, además de unir la palabra con la imagen que lo representa, la pregunta 14 solicita identificar el dibujo, el número que se encuentra en el texto y la última palabra, por otra parte, la pregunta 15 solicita contestar de forma oral las preguntas relacionadas con el texto y por último, a partir de un relato escuchado deben marcar la imagen considerándola como alternativa correcta. Por su parte, los estudiantes del grupo control en ninguna de las preguntas contestadas logran puntajes significativos, esto nos lleva a concluir que la intervención realizada al grupo experimental logra el objetivo para el cual fue creada.

A continuación se presentan las diferencias del Nivel Transición II en el área de Lenguaje, para cada uno de los ítems.

Tabla 16. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Lenguaje Transición II

Ítems	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		N
	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	
1	1.00	<i>n.s</i>	.125	<i>n.s</i>	39
2	1.00	<i>n.s</i>	.146	<i>n.s</i>	39
3	1.00	<i>n.s</i>	.388	<i>n.s</i>	39
4	1.00	<i>n.s</i>	.146	<i>n.s</i>	39
5	1.00	<i>n.s</i>	.003	*	39
6	1.00	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	39
7	1.00	<i>n.s</i>	.687	<i>n.s</i>	39
8	1.00	<i>n.s</i>	.250	<i>n.s</i>	39
9	1.00	<i>n.s</i>	.289	<i>n.s</i>	39
10	.500	<i>n.s</i>	.006	*	39
11	.250	<i>n.s</i>	<.0001	**	39
12	.500	<i>n.s</i>	.016	*	39
13	.500	<i>n.s</i>	.019	*	39
14	.063	<i>n.s</i>	<.0001	**	39
15	.500	<i>n.s</i>	.210	<i>n.s</i>	39
16	.250	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	39
17	1.00	<i>n.s</i>	<.0001	**	39
18	1.00	<i>n.s</i>	<.0001	**	39
19	1.00	<i>n.s</i>	.007	*	39

p*<.05. *p*<.01. ****p*<.001

Pasamos a realizar la comparación entre el grupo control y el experimental en la prueba de Lenguaje Transición II. Podemos observar que el grupo control, en el pre y pos test cuenta con algunas diferencias en cada una de las preguntas, sin embargo, esta diferencia no alcanza a ser significativa. Por otra parte, al percatarnos de las diferencias existentes en el grupo experimental, podemos realizar un análisis de las diferencias

significativas y muy significativas que logró este grupo de estudiantes. En la pregunta 5, 12, 13 y 19 se observa diferencias relevantes, los contenidos en los que se presentan los avances son: identifica la vocal dictada con la palabra, relaciona el logo con el concepto que representa, identifica el dibujo en el texto presentado, identifica el título, las letras mayúsculas, el número en el texto, la última palabra del texto y finalmente es capaz de continuar la historia que se le presenta.

Del análisis presentado anteriormente, podemos concluir que los avances obtenidos por el grupo experimental en Lenguaje Transición II fue producto de la intervención realizada.

En cuanto a las diferencias del Nivel Transición I en Matemática también se aplicó la Prueba de MC Nemar para cada uno de los ítems, estos son los resultados, posteriormente se presenta el análisis.

Tabla 17. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Matemática Transición I

Ítems	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		N
	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	
1	-		-		15
2	1.00	<i>n.s</i>	.219	<i>n.s</i>	15
3	-	<i>n.s</i>	.500	<i>n.s</i>	15
4	.625	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
5	-		-		15
6	1.00	<i>n.s</i>	.125	<i>n.s</i>	15
7	-		-		15
8	1.00	<i>n.s</i>	.625	<i>n.s</i>	15
9	-		.500	<i>n.s</i>	15
10	.250	<i>n.s</i>	-		15
11	.625	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
12	1.00	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
13	1.00	<i>n.s</i>	.344	<i>n.s</i>	15
14	1.00	<i>n.s</i>	.500	<i>n.s</i>	15
15	1.00	<i>n.s</i>	.375	<i>n.s</i>	15
16	1.00	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	15
17	1.00	<i>n.s</i>	.727	<i>n.s</i>	15

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

En la Tabla N° 17 podemos apreciar que el grupo control, al igual que el grupo experimental no logran avances significativos en la prueba aplicada en el pres test respecto del post test, de lo cual se infiere que ambos grupos obtienen similares resultados y que, a pesar de contar con intervención, el grupo experimental no fue capaz de elevar sus resultados, lo que puede deberse a factores como la inmadurez de este grupo de estudiantes, motivación, dificultad de las matemáticas para el nivel, entre otros factores.

Tabla 18. Diferencia por ítem, Grupo Control y Experimental Matemática Transición II

Ítems	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		N
	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	Sig. Exacta Pret / Post	<i>p</i>	
1	.727	<i>n.s</i>	<.0001	**	39
2	.250	<i>n.s</i>	.210	<i>n.s</i>	39
3	1.00	<i>n.s</i>	.031	*	39
4	.219	<i>n.s</i>	.125	<i>n.s</i>	39
5	.453	<i>n.s</i>	.375	<i>n.s</i>	39
6	.250	<i>n.s</i>	.250	<i>n.s</i>	39
7	.508	<i>n.s</i>	<.0001	**	39
8	.625	<i>n.s</i>	.125	<i>n.s</i>	39
9	.125	<i>n.s</i>	.125	<i>n.s</i>	39
10	1.00	<i>n.s</i>	.016	*	39
11	.375	<i>n.s</i>	.063	<i>n.s</i>	39
12	.125	<i>n.s</i>	1.00	<i>n.s</i>	39
13	1.00	<i>n.s</i>	.250	<i>n.s</i>	39
14	.549	<i>n.s</i>	.180	<i>n.s</i>	39
15	.388	<i>n.s</i>	.021	*	39
16	.508	<i>n.s</i>	.210	<i>n.s</i>	39
17	1.00	<i>n.s</i>	.004	**	39
18	.039	*	<.0001	**	39
19	1.00	<i>n.s</i>	.004	**	39
20	.344	<i>n.s</i>	.023	*	39
21	.727	<i>n.s</i>	.016	*	39

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Finalmente, realizaremos el análisis de los grupos control y experimental en la prueba de Matemática en Transición II, observamos que el grupo control cuenta con un ítem que fue respondido asertivamente por la mayoría de los estudiantes, en el cual se les

solicitaba realizar una sustracción. En cuanto, al grupo experimental podemos evidenciar que los estudiantes, en su mayoría respondieron correctamente las preguntas 3, 10, 15, 20 y 21, y sus contenidos correspondientes a: secuencia temporal, identificar el concepto liviano, adiciona hasta 5, identifica cuerpos geométricos como, esfera, cubo, cono, cilindro y pirámide e identifica una figura con 3 atributos, respectivamente. Por otra parte, las preguntas que fueron contestadas por todos los estudiantes y que son significativas son 1, 7, 17, 18 y 19.y los contenidos que abarcan consisten en: ordenar del más largo al más corto, relacionar el triángulo con un objeto que tenga la misma forma, y realiza sustracción hasta 5.

El análisis anteriormente presentado nos lleva a deducir que la intervención interactiva y contextualizada al nivel y al contexto influyó para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones más importantes de esta investigación tienen que ver con los objetivos e hipótesis planteadas. A continuación pasaremos a presentar las conclusiones referidas al Rendimiento Escolar Diferenciando el pretest con el postest en cada uno de los sectores de aprendizaje, posteriormente pasaremos a presentar el análisis de las características del rendimiento escolar en los sectores de aprendizaje por género y finalmente se presentará una conclusión de las características del rendimiento escolar diferenciado por ítem.

Es importante señalar que esta investigación no contó con una cantidad amplia de estudiantes de 4 a 6 años, puesto que la población indígena, en este caso mapuche, es reducida. Los datos que arrojó el Censo 2002 dan cuenta que en la Región de La Araucanía se concentra la mayor población indígena, representando el 23% del total de habitantes de la región, además se concentra el mayor número de comunidades indígenas del país. Del total de habitantes mapuches de esta Región, el 50.7% son hombres y el 4,9% corresponde a población infantil menor a 9 años.

En cuanto a las **características del rendimiento escolar diferenciando el pre test con el post test en cada uno de los sectores de aprendizaje**, se puede concluir que el sector de Lenguaje en Transición I obtiene un avance significativo a favor del grupo experimental, en los ítems de funciones básicas y comprensión lectora, este grupo obtiene puntajes medios, significativamente más altos que el grupo control. A pesar que este último grupo obtuvo avances en los ítems mencionados,

estos no fueron de alta significancia para esta investigación y se deduce, forma parte del proceso de madurez que tienen los estudiantes. En general, podemos afirmar que la intervención realizada al grupo experimental logró su objetivo, el de elevar los avances en los distintos ítems para los que fue creado, esto nos lleva a deducir que la intervención a este grupo, demuestra que haber tenido un efecto positivo en dicho grupo de estudiantes.

La diferencia existente entre el grupo control y el experimental en la prueba aplicada a Transición II, donde se observa que el grupo control presenta algún tipo de diferencia a favor en el post test, aunque dicha diferencia no resulta significativa; por su parte el grupo experimental logra una diferencia notable entre el pre test y el post test, lo que permite deducir que la influencia mayor se encuentra en la intervención educativa realizada, puesto que los estudiantes lograron elevar sus niveles en cuanto a funciones básicas y comprensión lectora.

Se puede concluir que el grupo experimental, en los Niveles de Transición I y Transición II presenta resultados notoriamente similares y significativos para la investigación, por otra parte, se aprecia que el grupo control, en Lenguaje, en el Nivel de Transición I, cuenta con menos avances que el Nivel de Transición II. Se aprecia una diferencia favorable para el grupo que obtuvo la intervención, por lo que, se infiere que la aplicación de un trabajo experimental y contextualizado optimiza la calidad de los aprendizajes, especialmente si el grupo que obtuvo esta mediación fue un grupo de estudiantes pertenecientes a educación infantil

de comunas rurales y con la característica de ser indígena. Así tal como sugiere la investigación previa, concebir una educación en la diversidad equivale, en estricto rigor, a hablar de Educación Intercultural, pues el reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y acepten las múltiples singularidades individuales y sociales que integren nuestra realidad social, aspectos fundamentales en esta concepción ya que pueden colaborar en sí a un cambio cultural (Grabivker y otros, 2009). Por otra parte, se afirma que el primer tema que puede constituir un aporte significativo a la Educación Parvularia, dice relación con el reconocimiento, valoración e incorporación de la cultura local como centro del quehacer educativo con los párvulos (Antinao, 2009).

Cabe mencionar que con el retorno a la democracia nuestro país creó la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena el año 1995; entidad que nace con el objetivo de contribuir a los distintos pueblos indígenas que posee el territorio nacional, “el Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio cultural de la nación chilena” (CONADI, 1995).

El argumento socio-político del estado respecto a la inflexibilidad de acoger la diversidad étnica en el currículo escolar nacional, era que existe sólo un pueblo (el chileno), sin reparar en que la identidad nacional está constituida por la suma y fusión histórica y geográfica de un conjunto de pueblos y culturas originarias y exógenas (Poblete, 2007). Una década

más tarde el Ministerio de Educación incorpora la Educación Intercultural Bilingüe, que ha financiado proyectos en escuelas básicas rurales, en jardines de comunidades y en enseñanza media, en contexto con alta densidad de alumnos mapuches (Carihuentro, 2009).

En cuanto a las conclusiones obtenidas respecto de las **características del rendimiento escolar en los sectores de aprendizaje diferenciado por género**; se aprecia que los avances del grupo experimental son significativos tanto en hombres como en mujeres, aunque al analizar exhaustivamente los resultados se puede apreciar una diferencia a favor de los hombres, puesto que aumentaron de manera más significativa que las mujeres, por lo que podemos deducir que la intervención efectuada fue de alto impacto para los niños. En el caso del grupo control, tanto en hombres como en mujeres se observan avances menos significativos, aunque coincidentemente los hombres aumentan más que las mujeres, lo que en este grupo de estudiantes podemos inferir que la madurez de los niños es mayor que en las niñas.

En cuanto al Grupo Control, muestra que en la Prueba de Lenguaje Transición II existe una diferencia considerable a favor de los hombres, respecto de las mujeres, donde nuevamente podemos inferir que dicha diferencia puede ser ocasionada porque los hombres alcanzan una madurez intelectual antes que las mujeres. Sin embargo, la prueba de Lenguaje para el nivel de Transición II, el Grupo Experimental, alcanza notorias diferencias con el grupo control, nos encontramos con resultados que son significativamente relevantes, puesto que tanto hombres como

mujeres obtienen avances notables entre el pret test y pos test, aunque, como se ha dado en los análisis anteriores, existe una escasa diferencia a favor de los hombres, este fenómeno puede ocurrir por la madurez mencionada anteriormente. Sin embargo, los puntajes logrados por hombres y mujeres le entregan su reconocimiento a la intervención realizada.

Si bien en la prueba de Matemática Transición I, las diferencias existentes entre hombres y mujeres del grupo control no se observan significativas, existe una leve diferencia a favor de las mujeres, los hombres quedan por debajo de los aprendizajes logrados por ellas; por lo anteriormente expuesto podemos inferir que las mujeres logran más competencias matemáticas que los hombres. Por otra parte los resultados en Matemática del Grupo Experimental en el Nivel Transición I, se evidencia que no existió avance en este grupo, es decir, a pesar de ser estimulados y realizar una intervención esta no resultó ser efectiva en esta área para este nivel.

El grupo experimental, Transición II, en Matemática, logró resultados significativos en hombres, sin embargo las mujeres igualmente logran este tipo de resultados aunque con una leve diferencia a favor de los hombres, nuevamente afirmamos que los resultados obtenidos de forma significativa han sido producto de la intervención realizada.

En cuanto a las características del rendimiento escolar diferenciado por ítem, las conclusiones son las siguientes. Los resultados

presentados muestran la diferencia existente entre el grupo control respecto del grupo experimental en la prueba de lenguaje Transición I; como se puede apreciar los avances del grupo experimental se enfocan de forma considerable en contenidos que tienen que ver con marcar la cantidad de sílabas que tiene una palabra, la segunda consiste en interpretar el logo presentado y finalmente deben dar a conocer el sinónimo de la palabra presentada. Posterior a este análisis se presentan claramente los logros y avances de forma significativa, en la primera de estas, los estudiantes debían identificar la palabra conocida, además de unir la palabra con la imagen que lo representa, solicita identificar el dibujo, el número que se encuentra en el texto y la última palabra, por otra parte, solicita contestar de forma oral las preguntas relacionadas con el texto y por último , a partir de un relato escuchado deben marcar la imagen considerándola como alternativa correcta. Por su parte, los estudiantes del grupo control en ninguna de las preguntas contestadas logran puntajes significativos, esto nos lleva a concluir que la intervención realizada al grupo experimental logra el objetivo para el cual fue creada.

Pasamos a realizar la comparación entre el grupo control y el experimental en la prueba de Lenguaje Transición II. Podemos observar que el grupo control, en el pre y pos test cuenta con algunas diferencias en cada una de las preguntas, sin embargo, esta diferencia no alcanza a ser significativa. Por otra parte, al percatarnos de las diferencias existentes en el grupo experimental, podemos realizar un análisis de las diferencias significativas y muy significativas que logró este grupo de estudiantes. En

los contenidos que se presentan avances son: identifica la vocal dictada con la palabra, relaciona el logo con el concepto que representa, identifica el dibujo en el texto presentado, identifica el título, las letras mayúsculas, el número en el texto, la última palabra del texto y finalmente es capaz de continuar la historia que se le presenta.

Se constata que el grupo control, al igual que el grupo experimental no logran avances significativos en la prueba aplicada en el pres test respecto del post test, de lo cual se infiere que ambos grupos obtienen similares resultados y que, a pesar de contar con intervención, el grupo experimental no fue capaz de elevar sus resultados, lo que puede deberse a factores como la motivación de los niños, la dificultad de las matemáticas para el nivel, entre otros factores.

Finalmente, se presentan los resultados de los grupos control y experimental en la prueba de Matemática en Transición II, donde observamos que el grupo control cuenta con un ítem que fue respondido asertivamente por la mayoría de los estudiantes, el cual les solicitaba realizar una sustracción. En cuanto, al grupo experimental podemos evidenciar que los estudiantes, en su mayoría respondieron correctamente las preguntas que tiene que ver con los contenidos correspondientes a: secuencia temporal, identificar el concepto liviano, adiciona hasta 5, identifica cuerpos geométricos como, esfera, cubo, cono, cilindro y pirámide e identifica una figura con 3 atributos, respectivamente. Por otra parte, las preguntas que fueron contestadas por todos los estudiantes y que son significativas son 1, 7, 17, 18 y 19.y los contenidos que abarcan

consisten en: ordenar del más largo al más corto, relacionar el triángulo con un objeto que tenga la misma forma, y realiza sustracción hasta 5.

Se destaca y concluye que es fundamental la incorporación de la educación intercultural en los establecimientos educacionales que cuenten con estudiantes de alguna de las etnias que el país posee, sin embargo, esta debe ser acompañada en su contexto. Los establecimientos educacionales visitados pertenecen a la zona rural, donde se pueden llevar a cabo numerosas actividades significativas y propias de la cultura.

En cuanto a las conclusiones referidas al rendimiento escolar diferenciado por género, analizando el pre test y el pos test, a nivel general se destaca que en los sectores de aprendizaje de Lenguaje Transición I y Transición II, además de Matemática Transición II los puntajes más altos son de los hombres, aunque es preciso declarar que la diferencia entre hombres y mujeres no es significativa, si profundizamos en el análisis podemos declarar que en Lenguaje Transición I en el grupo control existe una diferencia a favor de los hombres, aunque se observa que la tendencia sería más alta en mujeres, por lo que podemos decir que esta divergencia no es significativa. Por su parte en el grupo experimental los resultados de los hombres impactan más que el de las mujeres, pero nuevamente esta diferencia no es significativa; al realizar el análisis entre hombres podemos constatar que aquí la discrepancia se torna significativa. Citamos a algunos autores que fundamentan la importancia del contexto educativo, puesto que esta noción está en la base de la forma de interpretar la actividad en el aula. Coll (1988). Por su parte Grau,

(2005) enfatiza que para que se lleve a cabo el aprendizaje deben estar presentes los factores ambientales y factores personales; y que dicho aprendizaje no es exclusivo de hombre o mujer, sino de cuánto influye el ambiente, positivo o negativo en el que se desenvuelva el estudiante y los factores personales que trae consigo.

Relevante es mencionar que las diferencias en el aprendizaje se encuentran en el empleo estratégico de o para la selección, organización y elaboración de información (Mayer, 2010), es decir, es fundamental y clave el papel que juega el profesor dentro del aula. El rol del estudiante debe ser activo y el proceso de aprendizaje que va teniendo debe ser autorregulado, orientado a metas; por lo que se torna necesario no sólo el dominio de los procedimientos propios de cada disciplina, los procedimientos disciplinarios, sino, sobre todo, procedimientos a nivel general, cuya adquisición y aplicación resultará beneficioso en áreas diversas y, que conlleva, a una enorme rentabilidad curricular.

En cuanto a Lenguaje Transición II los resultados obtenidos dan cuenta que el grupo control entre hombres y mujeres obtiene similar diferencia al grupo control anteriormente mencionado. El grupo experimental entre hombres y mujeres, al principio se observan iguales, sin embargo, al finalizar el análisis se demuestra que las mujeres avanzan mayormente que los hombres.

En Matemática Transición I los resultados obtenidos dan cuenta de que el grupo control no tuvo diferencias, por lo que sus resultados no

fueron significativos; lo que se puede explicar por distintas variables como las que hemos mencionado y que se respalda en la teoría.

Concluyendo el análisis de este punto podemos decir que los resultados del pre test de hombres y mujeres son similares, sin embargo, en el post test los resultados de los hombres impacta más que las mujeres, aunque no significativamente. Se finaliza infiriendo que no basta con contar con conocimientos respecto de cómo utilizar o aplicar los diversos procedimientos adquiridos, desde una perspectiva constructivista en la que nos situamos (Coll, 2011), lo fundamental es que el estudiante construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de dichos procedimientos para que los resultados que pueda obtener sean significativos y relevantes.

Finalmente corresponde analizar las diferencias del rendimiento escolar analizado por ítem, iniciaremos el análisis proporcionando información respecto de Lenguaje Transición I, donde los contenidos altamente logrados están referidos a identificar la palabra familiar del texto (papá, mamá), identificar los elementos centrales del texto (título, imagen), entrega su opinión respecto de un texto leído y logra la comprensión lectora de manera eficaz.

En Lenguaje Transición II, se observa que identifica los elementos gráficos presentados, comprensión de lectura, representa de forma gráfico lo que se describe oralmente e identifica la idea central del texto que escucha.

En el sector de Lenguaje existe coincidencia en los contenidos logrados de manera significativa, puesto que concuerda en que ambos niveles, Transición I y II, identifican la idea central del cuento, comprensión lectora de un texto escuchado apoyado con imágenes, identifican elementos gráficos que le son conocidos. Desde la teoría podemos señalar que la preponderancia que tiene el Lenguaje en la primera infancia es primordial, por ello es que los últimos gobiernos han ampliado la cobertura para el nivel y se ha enfatizado el Lenguaje Verbal, así se menciona que “comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido” (Bases Curriculares, 2001) es la clave para un futuro éxito académico de los estudiantes.

Lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda, el lenguaje estructura el desarrollo del pensamiento, a la vez que el pensamiento permite construir y apropiarse de niveles cada vez más complejos de lenguaje (Vigotsky, 2008). Continuando con el análisis, desde una perspectiva comunicativa del lenguaje, es importante centrarse en las competencias comunicativas que se refieren a lo que los niños, como hablantes, debiesen saber para lograr comunicarse de manera eficaz, ya sea como productores de mensajes significativos en contextos culturales apropiados (Snow, 2009).

En cuanto al trabajo en el núcleo de las Relaciones lógico matemáticas y cuantificación podemos mencionar que “interpretar y explicarse la realidad estableciendo y resolviendo diferentes problemas en que éstas se aplican” (Bases Curriculares, 2001).

Como se puede apreciar, los resultados de la investigación apuntan hacia el logro de un aprendizaje eficaz, mediante la utilización de estrategias de aprendizaje; aunque no podemos declarar que es la única variable que interviene en un aprendizaje significativo.

Por medio de esta investigación y los resultados obtenidos en cada área y contenido evaluado se ha demostrado que el programa de intervención «Fill Antü Aprendizaje Matemática y Lenguaje NT1 y NT2» fue exitoso, puesto que logró que el grupo experimental, en las sesiones planificadas de trabajo incrementara sus logros en cuanto a los contenidos trabajados: rendimiento escolar y niveles de aprendizaje de forma significativa respecto al grupo control, al mismo tiempo que mejora el rendimiento específico de los alumnos que recibieron el entrenamiento, afirmaciones que se confirman a través de los análisis estadísticos realizados, los cuales apuntan hacia la confirmación de la eficacia del programa y, por tanto, a la validación de las hipótesis.

Puedo mencionar que el hecho de haberme enfocado en un tema tan apasionante como la “Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches” me permitió adentrarme en el pueblo mapuche, conocer el trabajo que las profesionales realizan con los niños de 4 a 6

años, la realidad educativa que poseen y desde allí elaborar la forma en que estimularía el trabajo e intervención.

Desde allí nace la idea de crear softwares educativos en Lenguaje y Matemática, los cuales y de acuerdo a los resultados expuestos en esta investigación, reflejan ser un gran aporte, puesto que la mayoría de los niños resultan beneficiados con la aplicación, es decir, mejoran sustancialmente sus aprendizajes, lo que les permitirá a futuro contar con una mejor y mayor disposición al aprendizaje.

La incorporación de los softwares “Fill Antü” permitió mejorar las capacidades de los niños para ser más hábiles y diestros; también, cumplió con un objetivo terapéutico, puesto que en cada aula encontramos estudiantes con algún tipo de déficit que, en mayor o menor medida, incrementa su calidad de vida como consecuencia de utilizar estas técnicas de intervención.

Dentro de los numerosos beneficios que proporcionó y que sin, duda, puede seguir proporcionando el Programa Educativo a los estudiantes que fueron intervenidos se encuentra, la adquisición y práctica de habilidades personales, que los niños se habituaron a dedicar una porción de tiempo periódico y continuado al estudio, es decir, adquirieron un hábito sistemático de trabajo, además permite fomentar la capacidad de atención, concentración y memoria, desarrolla de forma simultánea y coordinada las capacidades cognitivas, psicomotrices, de lenguaje y socialización, fomento de la autoestima. El hecho de avanzar

según sus capacidades y ritmo de aprendizaje permite al estudiante crecer con seguridad y enfrentarse a los desafíos intelectuales de manera creativa y positiva.

Por otra parte, permite adquirir y asentar conocimientos propios de su capacidad y nivel de una forma progresiva y duradera, la estimulación cognitiva disminuye el grado de hiperactividad infantil, pues se está saciando la sed de aprendizaje manifiesta a edades tempranas, fomento de la seguridad y destreza en el uso de ordenadores y nuevas tecnologías.

Además de realizar un aporte a la educación intercultural con los softwares educativos para Lenguaje y Matemática dirigido a niños de 4 a 6 años, no es menor el aporte realizado con las pruebas en las mismas áreas mencionadas, que también han sido de mi autoría y que están dirigidas a los pueblos originarios, en un contexto intercultural.

No debemos olvidar que un niño mapuche williche atendido por las instituciones educativas tiene derechos individuales y colectivos que se inician en la formación de una subjetividad coherente y armónica con los valores y sentidos que caracterizan su entorno. Pensamos entonces en una educación innovadora, más abierta y menos coercitiva, que vaya más allá de las narrativas de las subjetividades.

Esta postura innovadora donde se incluyan las diferentes culturas, es precisamente el espacio donde estas posibilidades son más ciertas y es precisamente allí donde hemos querido poner el énfasis, respecto de las

Pruebas y los softwares educativos, teniendo como principio de la educación la subjetivación que en breve significa, un espacio donde docentes y niños se constituyen en sujetos, se incluyen y construyen su propia marca identitaria. Que el armado de la identidad se da a partir de una elaboración desde el sujeto mismo, no como una identidad dotada desde afuera.

Teniendo en consideración que los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas e intervención realizada me sirven de respaldo y cobra mayor importancia la elaboración de estrategias e instrumentos creados para esta investigación y que fueron mi real aporte, es que deseo contribuir con ellos, a los profesionales que trabajan en contextos interculturales, a niños pertenecientes al pueblo mapuches y otros pueblos originarios.

Mi anhelo es que los software puedan ser utilizados en los propios hogares de los niños; lo que permitirá afianzar los vínculos afectivos entre padres e hijos ya que les permite a ambos participar en una actividad común desde muy pequeños, además de proporcionar una formación complementaria a las actividades de las escuelas, que pueden ser empleadas tanto para aprender más, como para reforzar lo aprendido en clase o incluso para recuperación.

LIMITACIONES ENCONTRADAS

Para llevar a cabo esta investigación me contacté con la Dirección de Departamento de Educación de la comuna de Cañete, donde di a conocer las características de los establecimientos educacionales que necesitaba para aplicar las pruebas y realizar la posterior intervención.

La primera dificultad encontrada fue el escaso número de escuelas con las características de rurales, en la ciudad de Cañete sólo existen tres, puesto que la mayoría de los mapuches ha emigrado a las ciudades, especialmente a la capital del país. Esto ha condicionado la muestra de la investigación.

En cierta medida estas dificultades se vieron subsanadas con la buena disposición de los directores de dichas escuelas que al darles a conocer el trabajo que se realizaría, recibieron bien la propuesta y entregaron su disposición al trabajo.

La segunda dificultad encontrada, por lo descrito anteriormente, es la baja matrícula existente de niños mapuches en los centros objeto de la investigación, lo que influyó de forma directa en el número y representatividad de la investigación e intervención realizada.

Al ser la comunidad mapuche, una comunidad tan intervenida por agentes externos, esta ha implantado una serie de protocolos necesarios

para poder trabajar con los niños de dicha comunidad, como es la solicitud de autorización a los padres para realizar cualquier tipo de aplicación de pruebas e intervención, siendo necesario entregarles información detallada de todos por pasos a seguir en la investigación. Esto ha complicado la formalización de la muestra pues hubo que esperar a tener todos los permisos para poder configurar la muestra de forma definitiva.

Me hubiese gustado contar con una muestra más amplia de estudiantes, sin embargo, esto no fue posible. Mi idea inicial era aplicar más instrumentos con el objetivo de contrastar los elementos, pero lamentablemente me encontré con trabas puestas por los padres de los estudiantes, los cuales no accedieron a que se les aplicara más de un instrumento.

Somos conscientes de que al tratarse de un colectivo específico y muy sensible a los aspectos sociales, celosos de aspectos que puedan tener que ver con la información que dábamos y recibíamos de sus hijos, esto limitó el desarrollo tal como nos hubiese gustado del trabajo. No obstante decidimos seguir adelante porque nos parecía que la información recabada podía ser suficiente para sacar conclusiones que nos indicasen pautas de actuación con un colectivo necesitado de dichas aportaciones.

SUGERENCIAS SOBRE NUEVAS POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN

Considero necesario continuar con esta línea de investigación con una muestra más amplia y en contextos rurales y sobre todo urbanos, con el fin de corroborar y mejorar los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Es necesario seguir realizando investigaciones dentro del contexto intercultural con población de pueblos originarios, en colaboración con el Ministerio de Educación, priorizando la lengua indígena como forma de integrar en la formación de los pueblos distintas sensibilidades, trabajando las necesidades de las distintas culturas. Es un campo por explorar y completar la oferta de actividades educativas contrastadas.

En nuestro caso como hemos indicado antes, es importante que las investigaciones se realicen en el futuro en el entorno de la capital del país, que es donde se centra el mayor número de mapuches.

Tenemos la intención de facilitar el material interactivo a varias comunas indígenas con el fin de recoger información a una muestra más amplia que sea representativa de los efectos que pueden tener a nivel macro. Estas acciones me pueden llevar a realizar un monitoreo general de lo que va sucediendo con otros estudiantes, pero en la misma realidad.

Las líneas de investigación que se exploran en el contexto intercultural, son amplias tanto desde los aspectos educativos como psicosociales que permitirán enriquecer y aportar con nuevos saberes nuestra aportación.

REFERENCIAS

- Alonso, Tapia, J. (1998). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Alsina, A. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro- Eumo.
- Álvarez, J. (2009). Reseña de Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural. *Cuadernos Interculturales* 7, (12), 1 pp 18-34.
- Álvarez, T. y otros (2009). Estrategias de Aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97 – 101.
- Alvermann, D. y otros (1988). *Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Antinao, N. (2009). *Historia de los antiguos mapuches del sur*. , Santiago de Chile: Catalonia.
- Ames, C. (2006). Achievement goals in the classroom student`s learning strategies processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260 – 267.
- André, CH. (2006). Cuestión de autoestima. *Revista de Psicología, Psicoanálisis, Neurociencias y Conocimiento*, 42, 446 – 461.
- Araujo, I.S.; Veit, E.A. y Moreira, M.A. (2007). Um estudo exploratorio sobre as potencialidades do diagrama AVM na aprendizagem significativa de tópicos de Física. *Indivisa, Boletim de Estudos e Investigação, Monografia VIII*, 503-514.
- Asmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: NJ. Van Nostrand.
- Ausubel, D. & otros (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bandalos, D.L., Finney, S.J. y Geske, J.A. (2003). A model of statics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95, 604 – 616.
- Barboza, L. (2002). Estrategias de Lectura. *Revista Digital*, 9, 300 – 305.
- Barron, K.E. y Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706 – 722.
- Baumeister, R.F. y Scher, S.J. (2012). Self – defeating behaviour patterns among normal individuals: Review an analysis of common self – destructive tendencies. *Psychological Buelletin*, 104, 3 – 22.

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la Instrucción III. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de Aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2002). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Beltrán, J. (2005). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2011). Intentional learning as a goal of instruction. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdare: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y Aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Boekaerts, M. (2002). Self regulated learning: bridging the gap between metacognitive and meta motivation theories. *Educational Psychology*, 10, 195 – 200.
- Bransford, J.D. y Stein, B.S. (1987). *Solución IDEAL de problemas*. Madrid: Labor.
- Butler, R. (2009). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help – avoidance and help seeking behaviors in a experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 17, 471 - 479.
- Canhuentro, J. (2009). *Relato oral mapuche*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Cantor, N. y Harlow, R. (2009). Personality, strategic behaviour, and daily- life problem solving. *Curriculum Direction of Psychology Science*, 43, 459 – 467.
- Cañulef, E. (1998). *Algunas mentiras del estado de Chile a los Mapuches*. Santiago de Chile.
- Carver, C. S., Y Scheier, M. F. (2000). Action, emotion, and personality: Emerging conceptual integration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 741 – 751.

- Casanova, P. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25, 423 – 435.
- Casas, M. y otros (2009). *Principios y Orientaciones para la educación inicial intercultural en el Fütawillimapu*. Osorno: Talleres de Printus.
- Castro, E. (2009). La evaluación del desempeño escolar y la política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 105 – 128.
- Céspedes, A. (2008). *Cerebro, Inteligencia y Emoción. Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Santiago, Chile: Fundación Mírame, Prosa S.A.
- Cheuquian, D. (2005). Artesanía: herencia ancestral. *Revista ser indígena*.
- Cobb, P. (2011). Constructivism and learning. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131 – 142.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161, 34 – 39.
- Coria, A. (2007). *Creencias, trayectorias y prácticas académicas en el campo universitario*. Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Argentina.
- Denyer, M.; Furnémont, J.; Poulain, R. Y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE Vega, M. (2011). Las creencias académico – sociales del profesor y sus efectos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 8 – 48.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 55 – 75.
- Dietz, G. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 77 - 90.

- Duperat, C. y Marine, C. (2005). *Implicit theories of intelligence, goal orientation cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults contemporary Educational Psychology*.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 – 1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social- cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 – 273.
- Elosúa, O. (2010). Exploring the Factorial Structure of the Self – Concept. *Hogrefe Publishing*, 15, 58 – 67.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo Colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Feather, N. (1982). *Expectations and actions: expectancy- value models in psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, J. (2007). Aspectos cognitivos del self: El enfoque de autoesquemas. *Psicologemas*, 8, 1 – 35.
- Freud, S. (1901). *Obras Completas*. Madrid: Amorrortu.
- Fuenzalida, P. y otros (2008). *Rakizumwün fütawillimapu che” Encuentro del pensamiento de la gente de las grandes tierras del sur*. Puerto Montt, Chile: Ediciones Universidad de Los Lagos.
- García Torres, B. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto Manual Versión 1.0*. Madrid: EOS.
- Gehlbach, H. (2006). How changes in students` goal orientations relate to out comes in social studies. *The Journal of Educational Research*, 99, 358 – 370.
- Gerpe, A. (2005). *Study of 5-nitroindazoles' anti-Trypanosoma cruzi mode of action: Electrochemical behaviour and ESR spectroscopic studies*. Grupo de Investigación del LQO - IQB
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. Estados Unidos: Bantam Dell.
- González-Cabanach, R.G.; Rodríguez, S.; Núñez, J.C. y Valle, A. (2004). El estudiante estratégico. En R. González-Cabanach, J.A. González – Pienda, S. Rodríguez, J.C. Núñez y A. Valle, *Estrategias y técnicas de estudio. Cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid: Pearson.
- González –Pienda, J. y otros (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271 – 289.
- González –Pienda, J. y otros (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97 – 109.

- González –Pienda, J. y otros (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548 – 556.
- González –Pienda, J. y otros (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853 – 860.
- González Torres, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y Pautas de Intervención*. Pamplona: EUNSA.
- Gowin, B. y Novak, J. (1981). *Learning how to learn*. Cambridge University.
- Grabivker, M. y otros (2009). *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*. Viña del Mar: CPEIP Ediciones.
- Graham, S. y Harris, K. (2000). The role and development of self – regulations in the writing process. En D.H. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self regulation of learning and performance: issues and educational applications*, 203 – 228. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grau, A. y OTROS (2005). *Influencia de factores personales, profesionales y transnacionales en el síndrome de burnout en personal sanitario hispanoamericano y español*. Barcelona: Gaceta Sanitaria.
- Gualaman, y OTROS (2003). *Monografías Humanitas*. Fundación Privada.
- Haeussler, I. y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. y Elliot, A.J. (1996). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1 – 21.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284 – 1295.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 93, 638 – 645.

- Herbert, W. y Shavelson, J. (2005). Self description questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153 – 174.
- Hoog, M. y Vaughan, G. (2010). *Social psychology*. 3ª ed. Harlow: Prentice Hall.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Harvard University.
- Jiménez, J. (2005). *Dificultades en la lectura y escritura (Programa de prevención y recuperación. Alumnos)*. Madrid: La tierra hoy.
- Johnson-Laird, P. (2006). *How We Reason*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-856976-3.
- Justo de la Rosa, M. (2009). *Habilidades básicas del pensamiento y competencia para aprender a aprender*. Congreso Internacional fortaleciendo las competencias. Noviembre. Madrid.
- Karabenick, S. y Sharma, R. (2011). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. En P.R. Pintrich, D. Brown y C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning: Essays in honour of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lau, K. y Lee, J. (2008). Examining Hong Kong students achievement goals and their relations with students perceived classroom environment and strategy use. *Educational Psychology*, 28, 357 – 372.
- Leontiev, A. (1959). *Problemas del desarrollo de la Psique*. Moscú: Edit. Muisl.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance –approach goal: the use of simple goal context to promote student`s motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 28, 37 – 58.
- Luccheti, E. y Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Mac Can, E. y García, T. (2010). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 3, 259 – 279.
- Marholz, G. (2009). *Cuadernos Interculturales*. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio.
- Marimán, P. (2009). *Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un Epílogo del futuro*. Santiago de Chile: LOM.
- Marsh, W. y Shavelson, J. (2010). Self concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107 – 123.

- Maxim, R. (2009). Repercusión de los hábitos televisivos sobre la actividad física y el rendimiento escolar de los niños. *Revista Cubana*, 20.
- Mayer, R.E. y Cook, L.K. (2010). *Effects of shadowing on prose comprehension and solving*. Memorizing and cognition.
- Mead, M. (2000). *The Study of Contemporary western cultures. And keep your powder dry. An Anthropologist looks at America*. British Library.
- Melipan, V. (2009). *Comunidad Mapuche*. CONADI, Temuco, Chile.
- MIDGLEY, C., KAPLAN, A. y MIDDLETON, M.J. (2001). Performance- approach goals: Good for what for whom, under what circumstances and at what cost. *Journal of Educational Psychology*, 93, 77 – 86.
- Milicic, N. (2001). *Creo En ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres.
- Ministerio de Educación. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago de Chile: Maval Ltda.
- Monereo, C. y otros (2007). *Estrategias del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: VISOR.
- Moreira, M., Caballero, S., Concesa, M^a. y Rodríguez Palmero, M^a LUZ (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Morgan, M. (2009). Self – monitoring of attained subgoals in private study. *Journal Educational Psychology*, 77, 623 – 630.
- Muñoz, C. (2008). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL, 167 – 191.
- Musito, G. (2003). *Familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nelson, J. y Hayes, J. (2010). *How the writing context shapes collage students strategies for writing form sources*, Tech. Report Berkeley: National Center for de Study of Writing and Literacy at the University of California and Carnegie Mellon University.
- Nelson- LE Gall. (2012). Help- seeking behavior in learning. Review of research. *American Educational Research Education*, 12, 55 – 90.

- Nelson, T.O. y Leonesio, R.J. (2011). Do different metamemory judgments tap the same underlying aspects of memory? *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*.
- Newman, R.S. (2009). Adaptive help – seeking: A strategy of self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmermann (Eds.), *self – regulation and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Norem, J.K. y Cantor, N. (2005). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal Personality and Social Psychology*, 51, 1208 – 1217.
- Novak, J. y Gowin, B. (1997). *Aprendiendo a aprender*. Santiago, Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Núñez, J.C. y González – Pienda, J.A. (2006). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo – motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ortiz, Á. (2007). *Procesos de atribución, causas de la conducta del alumnado*. Universidad de Granada.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford: University Press.
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2000). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 1696 – 2095.
- Perea, R. (2004). *Educación de la salud, reto de nuestro tiempo*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Pérez Gómez, A. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. Cultura y Educación. *Revista de Teoría, investigación y práctica*, 59, 1 - 15.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pintrich, P.R. y DE Groot, E.V. (1990). Motivational and self – regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33 – 40.

- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self – regulated learning. En M. Boekaerts, P.R., Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self- regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92 – 104.
- Pintrich, P.R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goals orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544 - 555
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 667 – 686.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., Suárez, J.M. y Fernández, A.P (1998). Atribuciones causales internas y externas: Autoconcepto y rendimiento académico. *Aula Abierta*. 72, 249-266.
- Piñeiro, I., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S. y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*. 57, 525-546.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., y Núñez, J.C. (2001a). Diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 105 – 126.
- Poblete, R. (2007). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Poole, B. (2003). *Tecnología Educativa*. Colombia: Mc Graw Hil.
- Pressley, M. y Ghatala, E.S. (1990). Self- regulated learning: Monitoring learning from the text. *Educational Psychologist*, 25, 19 – 33.
- Purdie, N. y Hattie, J.(2002). Cultural differences in the use of strategies for self - regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33, 845 – 871.
- Reveco, O. (2009). Conclusiones y reflexiones respecto de la Educación Infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 146 – 163.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento: La aceleración como estrategia educativa*. España: Serie Altas Capacidades.

- Ribeiro, L. (1997). *Aumente su autoestima*. Barcelona: Urano.
- Richard, S. (2007). *Practicing Culture*. Oxon Routledge.
- Rinando, D. (2003). *La enseñanza de la ética profesional*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Risemberg, R. (2009). Self – regulated strategies of organizing and information seeking when writing expository text from sources. *Journal Educational Psychology*, 1, 1 – 16.
- Rodríguez, S., González-Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González – Pienda, J.A. (2009). Diferencias en el uso del self – handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 625 – 631.
- Rogers, C. y otros ((1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Madrid: Paidós.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rogoff, B. (1982). Intrating context and cognitive developmi'nt. En M. K. Lamb y A. I. nrown (Eds.). *Munm ju Jatlifiatm fiycMogy* (Vol. 2, pp' 125-170). Hillsdaile, NJ: Erlbaum.
- Rohr, E. y Corno, (2012). *La destrucción de los símbolos culturales indígena*. Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
- Rohwer, W.D. y Thomas, J. (2010). Domain – specific knowledge, metacognition and the promise of instructional reform. En McKormick, G. Miller y M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research*. New York: Springer – Verlag.
- Saura, P. (1995). *Educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sacristán, J.G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Schwab, (2008). *Brecha étnica e influencia de los pares en el rendimiento escolar: evidencia para Chile*. Cepal.
- Schmeck, R. (2009). Estrategias de Autoestima. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1, 27 – 45.
- Schunk, DH (2001). Social cognitive theory and self regulated learning. In BJ Zimmerman & DH Schunk (Eds.), *Self-regulated learning andacademic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1995). Development of strategic competence through self – regulations of attributions. *Comunicación presentada al Annual Meeting of The American Psychological Association, New York.*
- Senko, C. y Harackiewicz, J.M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal Educational Psychology, 97*, 320 – 336.
- Shavelson, R. y Herbert, W. (1985). Self – Concept: It's Multifaceted, Hierarchical Structure. *Journal of Educational Psychology, 82*, 107 – 123.
- Shavelson, R. (2010). *Measuring collage learning responsibly: accountability in a new era.* United States: Stanford University Press.
- Shih, S.S (2005a). Role of achievement goals in children`s learning in Taiwan. *Journal of Educational Research, 98*, 310 – 319.
- Shih, S.S. (2005b). Taiwanese sixth grader`s achievement goals and their motivation, strategy use and grade`s: An examination of the multiple goal perspective. *Elementary School Journal, 106*, 39 – 58.
- Shih, S.S., Ryan, A.M. y Anderson, C.J. (2008). Achievement goals achievement during early adolescence: Examining time – varying predictor and outcome variables in growth – curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 655 – 671.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research, 56*, 411- 436.
- Shuell, T.J. (1993). Toward an integrated theory of teaching of learning. *Educational Psychologist, 28*, 291 – 311.
- Sideridis, G.D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory Framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 366- 375.
- Skinner, E., Wellborn, J., y Conell, J. (1990). What it takes to do well in school and wether i`ve got it: a process model of perceived control and children`s engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22 – 32.
- Spence, J. y Spence, K. (1966). The motivational of manifest anxiety: drive and drive stimuli. En C.D. Spielberg (Ed.), *Anxiety and behaviour.* London: Academic Press.

- Suárez, B. y Carbonero, M.A. (2009). *Cuestionario de Autoconcepto Infantil. Departamento de Psicología*. Universidad de Valladolid. España.
- Supanta, A. (2007). *Políticas y Programas sobre Educación Intercultural Bilingüe*. Temuco – Chile. Instituto de Estudios Indígenas.
- Tapia, A. (1991). *La orientación educacional y su relación con el rendimiento escolar*. Red Internacional del Libro. Santiago de Chile.
- Thompson, T. (1993). Characteristics of self – worth protection in achievement behaviour. *British Journal Educational Psychology*, 63, 469 – 488.
- Thorndike, L. (1929). *Elementary principles of education*. New York: MacMillan.
- Thorndike, E. L. (1912). *Education: A first book*. New York: MacMillan.
- Thorne, K. (2003). *Organización abierta en el centro escolar*. Madrid: Anaya.
- Uriarte, C. (2006). *Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias sobre Deserción Escolar*. Consejo Nacional de Educación, Departamento de Asuntos Educativos.
- Valladares, L. (2010). *Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico*. México D.F., México: Perfiles Educativos.
- Valle, A., González-Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González – Pienda, J., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71 – 87.
- Valle, A., González-Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González – Pienda, J., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003b). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557 – 580.
- Valls, J. (2009). *Diferenciación de los diversos tipos de contenidos procedimentales*. Madrid: Santillana.
- Valls, J. (1993). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Vega, M. (2011). *Proyecto de Autoconcepto y el Rendimiento Académico Final*. Perú: Instituto Superior Pedagógico Privado.
- Vernaud, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Peter Lang.

- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Weiner, B. (1990). History motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616 – 622.
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548 – 573.
- Winne, P.H. (1995). *Inherent details in self – regulated learning*. Educational Psychologist.
- Wolthers, C y Rosenthal, J. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict student`s motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236 – 250.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic Psychology*. New York: Columbia University Press.
- Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice – Hall Hispanoamericana.
- Zabala, A. (2011). Criterio para la mejora de la práctica educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 13 – 16.
- Zabala, A., y OTROS (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Zazzo, R. (2005). *Les filels à l´ école: des gagnantes*, École des Parents.
- Zazzo, R. y Gratiot-A. (1975). *Tratado de psicología del niño*. Madrid.
- Zimmerman, B.J., y Martínez – Pons, M. (2006). Self – motivation for academic attainment: The role of self efficacy belief and personal goal selfing. *American Educational Research Journal*, 29, 663 – 676.

ANEXOS



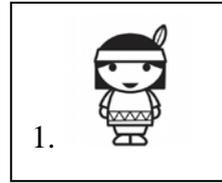
Prueba
Iniciación al Lenguaje y la
Comprensión
para niños y niñas de 5 años

Nombre : _____
Establecimiento : _____
Fecha : _____

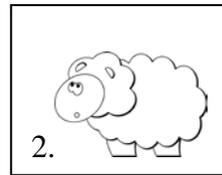
Pregunta 1

Une la letra con el dibujo

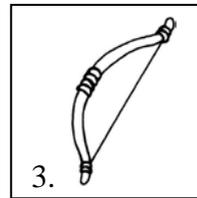
A a



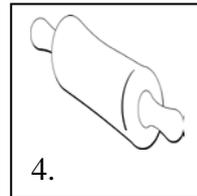
E e



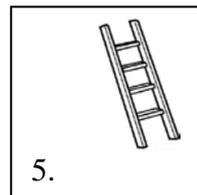
I i



O o

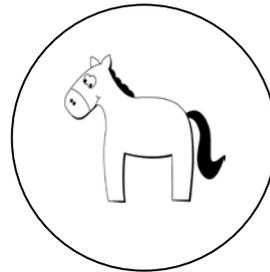


U u



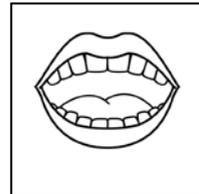
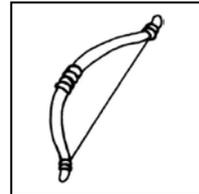
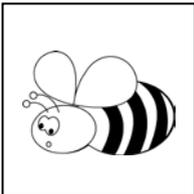
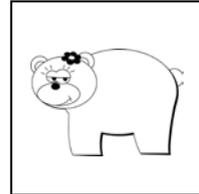
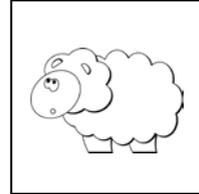
Pregunta 2

Rodea con una línea el dibujo que terminan con un sonido igual al modelo.



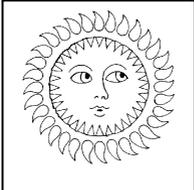
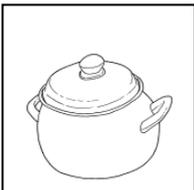
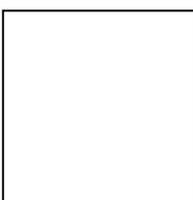
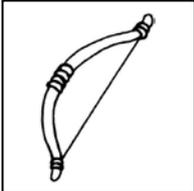
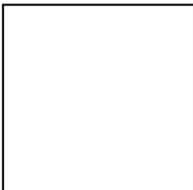
Pregunta 3

Une con una línea los dibujos que tengan el mismo sonido final



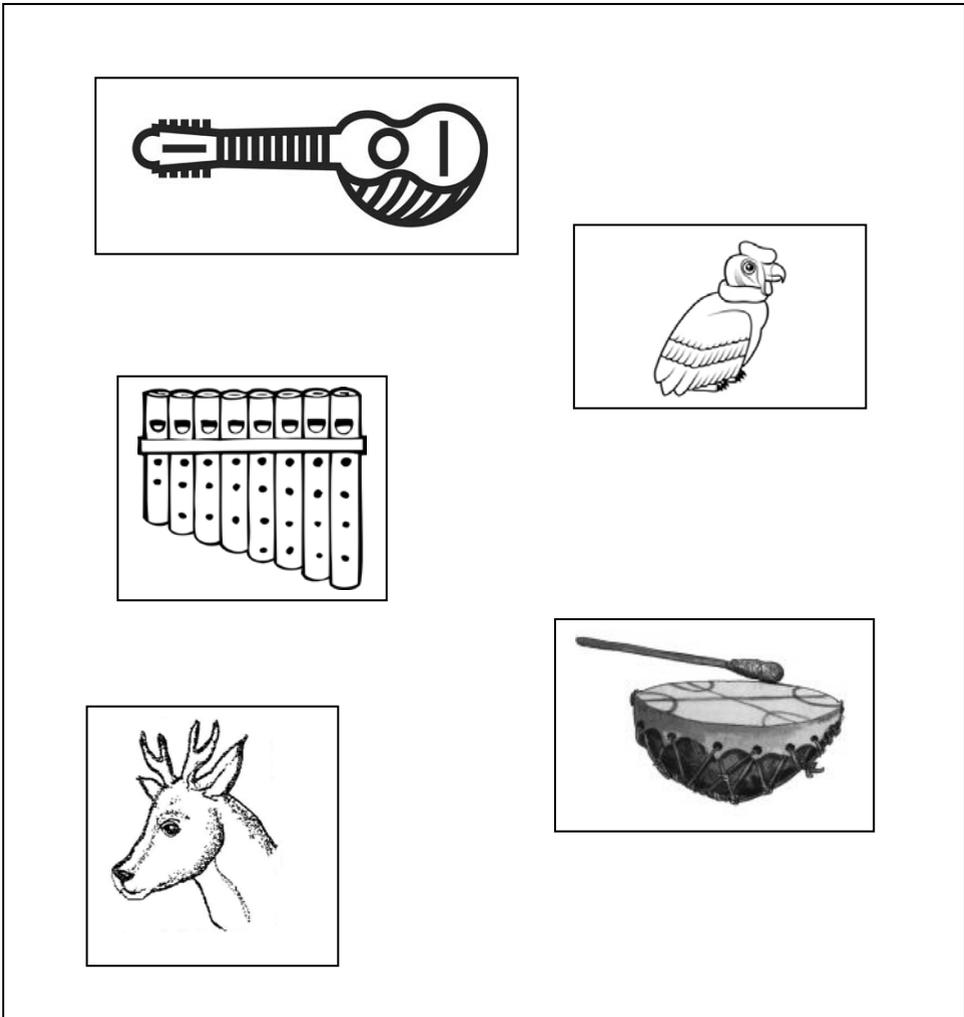
Pregunta 4

Dibuja una imagen cuyo sonido inicial sea igual al modelo que le corresponde

	→	
	→	
	→	
	→	

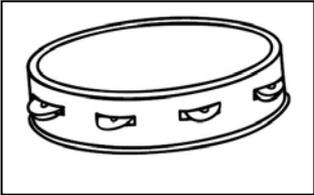
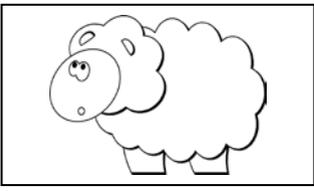
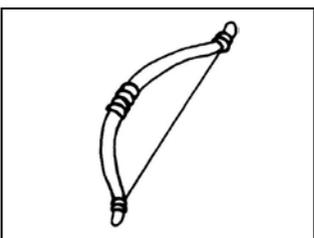
Pregunta 5

Marca los dibujos que corresponden al sonido inicial que te voy a dictar



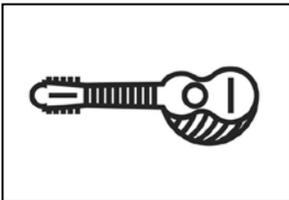
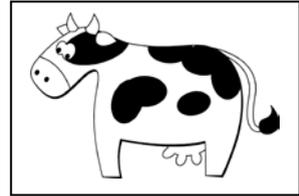
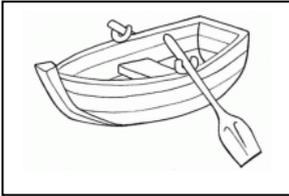
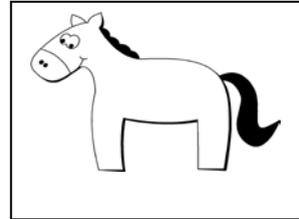
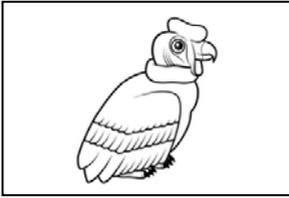
Pregunta 6

Marca con rayitas la cantidad de sílabas correspondientes frente a cada ilustración (La educadora nombra cada uno de los animales).

	<input data-bbox="606 550 1066 649" type="text"/>
	<input data-bbox="606 769 1066 868" type="text"/>
	<input data-bbox="606 1030 1066 1129" type="text"/>
	<input data-bbox="632 1271 1066 1370" type="text"/>

Pregunta 7

Une con una línea los dibujos cuyos nombres tengan la misma cantidad de sílabas.



Pregunta 8

Encierra en un círculo la palabra más largas que observes en cada rectángulo

Arco

Pez

Trutruca

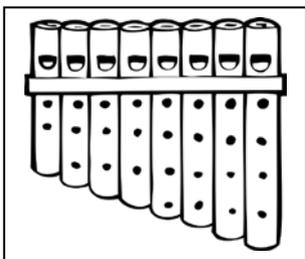
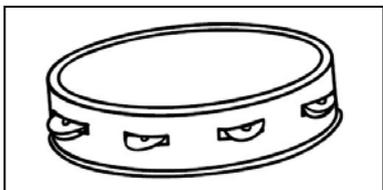
Bote

Pez

kultrún

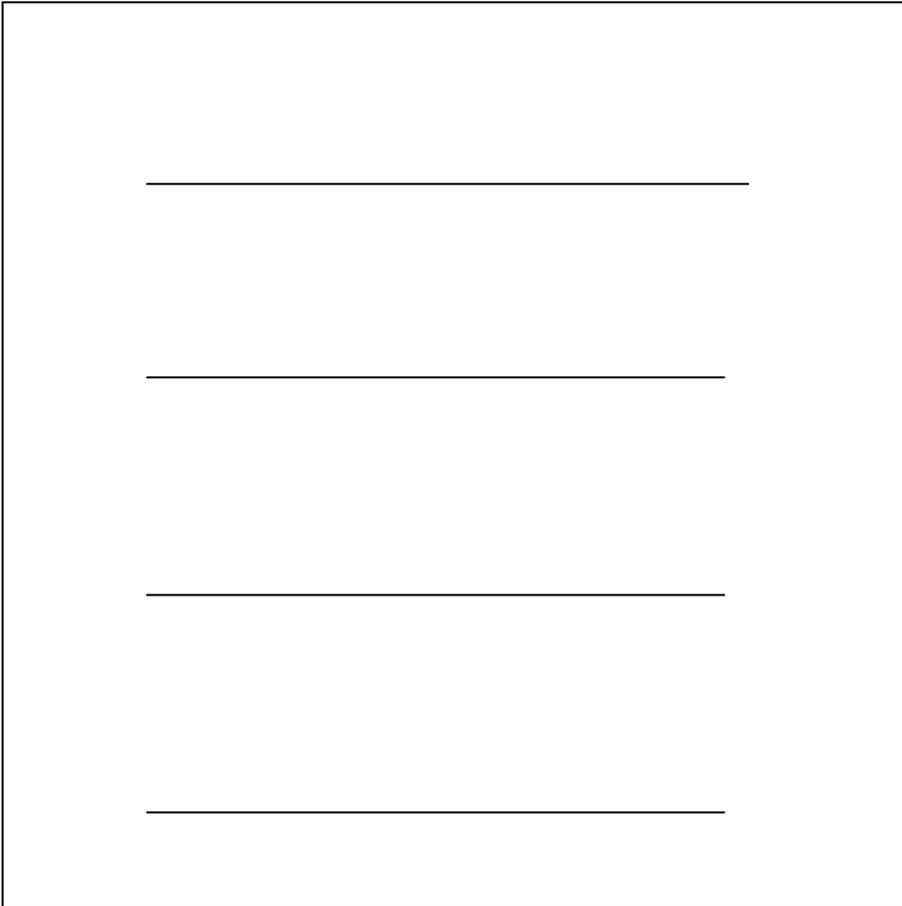
Pregunta 9

¿Cuál de estos dibujos tiene el nombre más corto? Márcalo con una cruz



Pregunta 10

Marca con una cruz tu nombre. (La educadora escribirá el nombre y los distractores en cada línea demarcada).



A large rectangular box with a thin black border. Inside the box, there are four horizontal lines, one near the top, one in the middle, and two near the bottom. These lines are intended for marking an answer to the question above.

Pregunta 11

Encierra en un círculo la palabra familiar de cada oración y une esta con el dibujo que representa la palabra que marcaste.

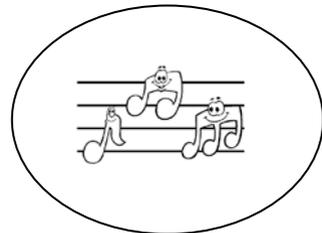
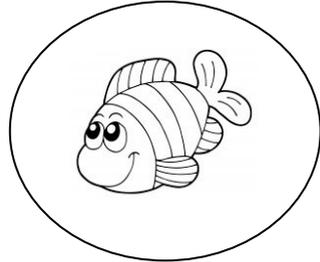
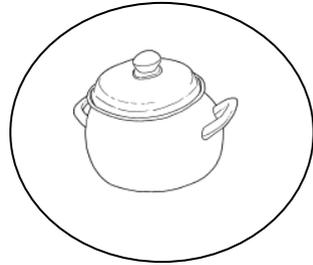
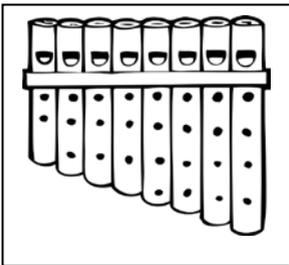
1. Mi papá juega conmigo



2. Mamá es muy cariñosa

Pregunta 12

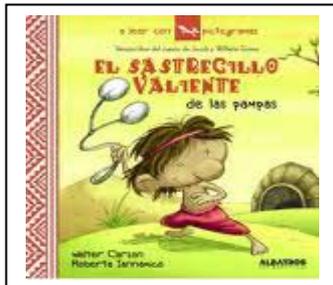
Une con una línea los dibujos que tienen relación



Pregunta 13

Mostrando cada texto se le dice al niño o niña: ¿De qué se trata? ¿Qué nos dice? Las respuestas se anotan en las líneas bajo cada dibujo.





Pregunta 14

Conciencia de impreso:

- a) Mira el texto y marca con una cruz el dibujo.
- b) Encierra en un círculo el número que hay en el texto.
- c) Subraya con tu lápiz el título del cuento.
- d) Pinta con tu lápiz de mina la última palabra del texto.

La Ovejita Colorada



**La ovejita colorada se comió 2
cerezas maduras y su cara se infló.**

**Pobrecita la nubecita, que
bochorno pasó.**

FIN

Pregunta 15

Contestan oralmente las preguntas en relación al texto, la educadora escribe las respuestas.

La Ovejita Colorada



**La ovejita colorada se comió 2 cerezas
maduritas y su cara se infló.**

Pobrecita la ovejita, que bochorno pasó.

FIN

¿Te gustó la historia?

.....

¿Por qué crees tú, que la carita se le infló?

.....

¿Te daría vergüenza si te pasara algo así?

.....

Pregunta 16

Escucha el relato, luego marca con una cruz la alternativa correcta

EL PASEO

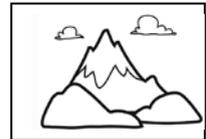
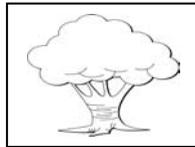
Juan y María fueron a la montaña, se encontraron con un cóndor que vivía en una casa blanca.

El cóndor era amigo de un huemul, con quien cada día subía por la escalera.

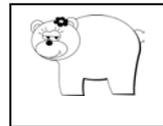
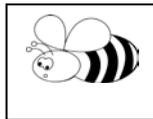
1. ¿Quiénes fueron de paseo?



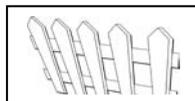
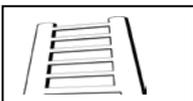
2. ¿Dónde fueron de paseo?



3. ¿De quién era amigo el cóndor?



4. ¿Por dónde subían cada día?



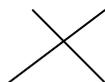
Pregunta 17

Cuéntame con tus palabras la historia que acabas de escuchar.

Corrección: Se considerara buena, toda respuesta que se aproxime al contexto



: si aproximación



: no aproximación

a) Fueron a la montaña _____

b) Juan y María _____

c) Se encontraron con un cóndor _____

d) Vivía en una casa blanca _____

e) Cóndor amigo del huemul _____

f) Cada día subían la escalera _____

Pregunta 18

Escucha lo que te voy a leer, ¿Qué crees tú que significa la palabra (destacada en negrita)? La educadora escribe la respuesta en la línea punteada.

1. El abuelo era un **tacaño**,
pues no le gustaba regalar nada.

TACAÑO:.....
.....

2. Habían subido hasta la **cúspide**,
el lugar más alto de la montaña.

CUSPIDE:.....
.....

3. María se **fatiga** después de
correr por toda la cancha.

FATIGA:.....
.....



Prueba
Iniciación y Comprensión del
Lenguaje
para niños y niñas de 6 años

Nombre : _____
Establecimiento : _____
Fecha : _____

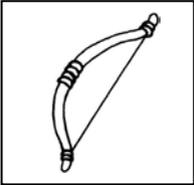
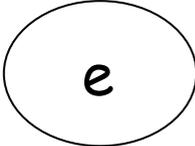
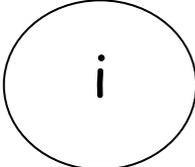
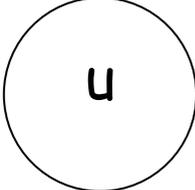
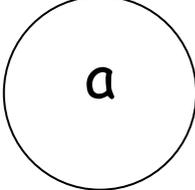
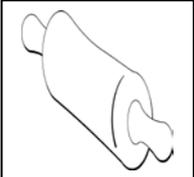
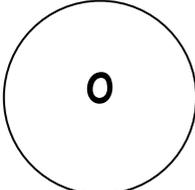
Pregunta 1

Escribe tu nombre debajo del dibujo que te representa



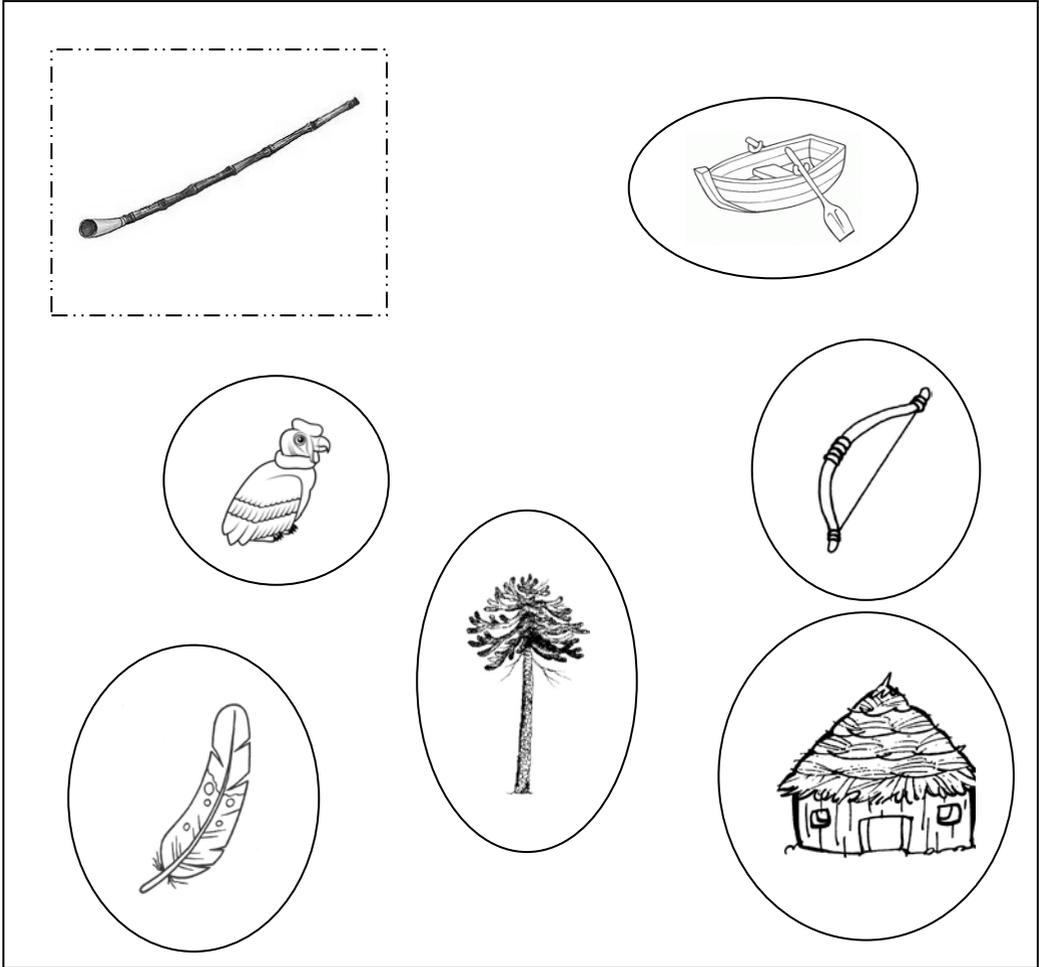
Pregunta 2

Escribe la letra que corresponde al sonido inicial del nombre de cada uno de los elementos.

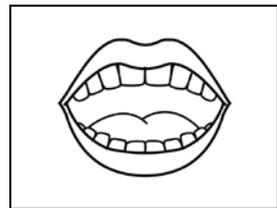
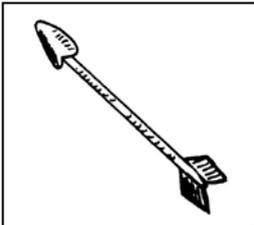
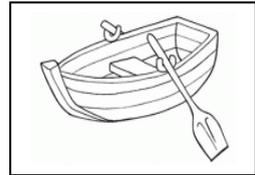
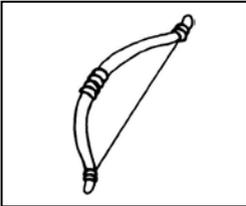
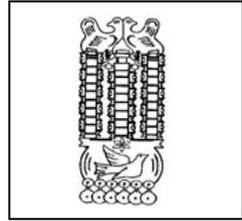
Pregunta 3

Marca con una cruz los dibujos que terminen diferente a trutruca.



Pregunta 4

Une con una línea los dibujos que tengan el mismo sonido final.



Pregunta 5

Marca con una cruz las palabras que empiezan con la vocal inicial que te voy a dictar.

mesa

araucaria

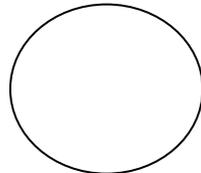
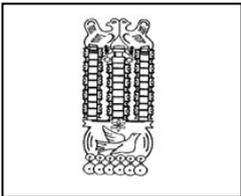
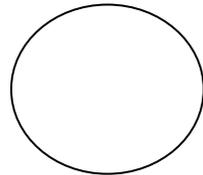
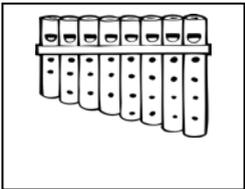
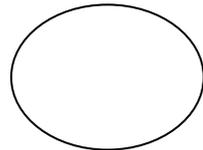
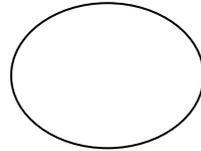
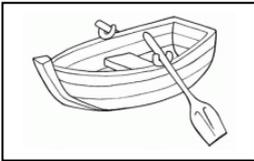
escalera

olla

trutruca

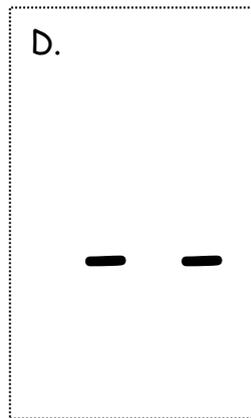
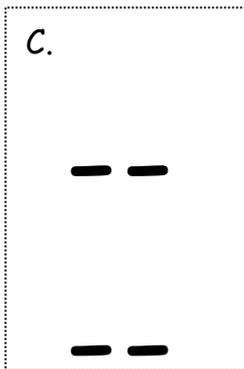
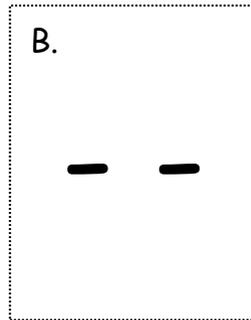
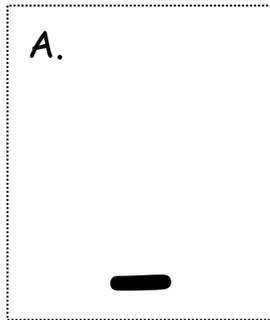
Pregunta 6

Escribe en el círculo la cantidad de sílabas correspondientes frente a cada ilustración. La educadora dice el nombre de cada dibujo.



Pregunta 7

Dibuja un elemento que tengan la cantidad de sílabas que tiene indicado cada recuadro.



Pregunta 8

Cuenta las letras de cada palabra, anota la cantidad; luego marca con una cruz las que tengan la mayor cantidad de ellos.

kultrún	→	<input type="text"/>
palafito	→	<input type="text"/>
flecha	→	<input type="text"/>
arco	→	<input type="text"/>

Pregunta 9

Marca con una cruz los dibujos cuyos nombres están compuestos por más de dos sílabas.



Pregunta 10

Cuenta cuántas palabras tiene cada oración y pon el número que corresponde.

Mi mamá tiene un uslero de madera.	→	
Me gustan mucho los globos.	→	
La escalera es de color azul.	→	
La ola es grande	→	

Pregunta 11

Encierra en un círculo la palabra familiar de cada oración y dibuja lo que esta representa.

1. Mi papá juega conmigo →



2. Yo escribo en la pizarra →



3. La mesa es azul →



4. Mamá es muy cariñosa →



Pregunta 12

¿Qué representa cada uno de estos dibujos? Dibuja algo que tenga relación con el logo.

The image shows a worksheet for a drawing activity. On the left side, there are three square boxes, each containing a line drawing of a different object: a boat with an oar, an arrow, and a cooking pot. On the right side, there are three empty ovals arranged vertically. Arrows point from each of the three boxes on the left to one of the ovals on the right, indicating that the student should draw something related to the object in the box next to the corresponding oval.

Pregunta 13

Conciencia de impreso:

- e) Mira el texto y marca con una cruz el dibujo.
- f) Subraya con tu lápiz el título del cuento.
- g) Encierra en un círculo las letras mayúsculas que hay en el texto
- h) Marca con una cruz el número que hay en la tercera línea del texto.
- i) Pinta con tu lápiz la última palabra del texto.

Ramona, la osita curiosa
Rena Medina



Había una vez, una osita curiosa que se llamaba Ramona.

La muy monona comía de a 2 moras, mientras curioseaba con modorra.

Ramona, Ramona por curiosa pierdes tiempo y Ramón te abandona

FIN

Pregunta 14

Cuéntame con tus palabras la historia que acabas de escuchar.

Corrección: Se considerara buena, toda respuesta que se aproxime al contexto



: si aproximación

✘ : no aproximación

- a) Osita curiosa _____
- b) Llamada Ramona _____
- c) Comía de a dos moras _____
- d) Era monona _____
- e) Curioseaba con modorra _____
- f) Pierde tiempo _____
- g) Ramón la abandona _____

Pregunta 15

Contestan oralmente las preguntas en relación al texto, la educadora escribe las respuestas.

Ramona, la osita curiosa Rena Medina



Había una vez, una osita curiosa que se llamaba Ramona.

La muy monona comía de a 2 moras, mientras curioseaba con modorra.

Ramona, Ramona por curiosa pierdes tiempo y Ramón te abandona

FIN

¿Te gustó la historia? ¿Por qué?

.....

¿Cuántas moras comía a la vez?

.....

¿Por qué crees tú, que Ramona era curiosa?

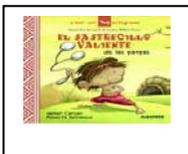
.....

¿Quién la abandona y por qué?

.....

Pregunta 16

Mostrando cada texto se le dice al niño o niña: ¿De qué se trata? ¿Qué nos dice? Las respuestas se anotan en las líneas bajo cada dibujo





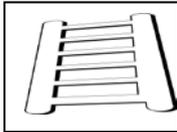
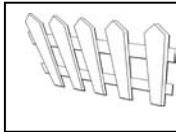
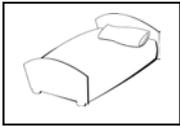




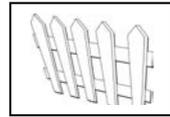
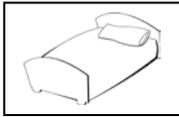
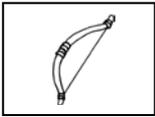
Pregunta 17

Marca con una cruz el objeto que mejor representa lo descrito.

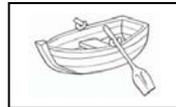
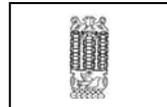
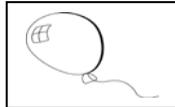
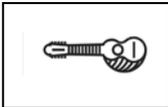
1. Se utiliza para subir a lo alto. Es un objeto muy práctico, generalmente de madera o fierro.



2. Hay de varios tamaños, nos ayuda a descansar y por las noches su abrigo nos da.



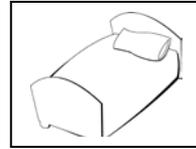
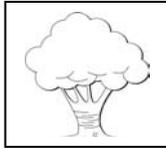
3. Hay de muchos colores y tamaños, si lo pinchas con un alfiler se rompe.



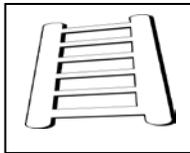
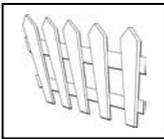
Pregunta 18

Marca el dibujo que representa mejor la idea que se te pregunta, una vez escuchada la oración.

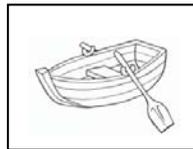
1. Las **cavernas** eran impresionantes. Rápidamente descubrió que en esos refugios habían vivido familias hace muchos años. ¿Qué serán las cavernas?



2. Habían subido hasta lo más alto de la casa. Subiendo por la **escala** de emergencia. ¿Qué es una escala?

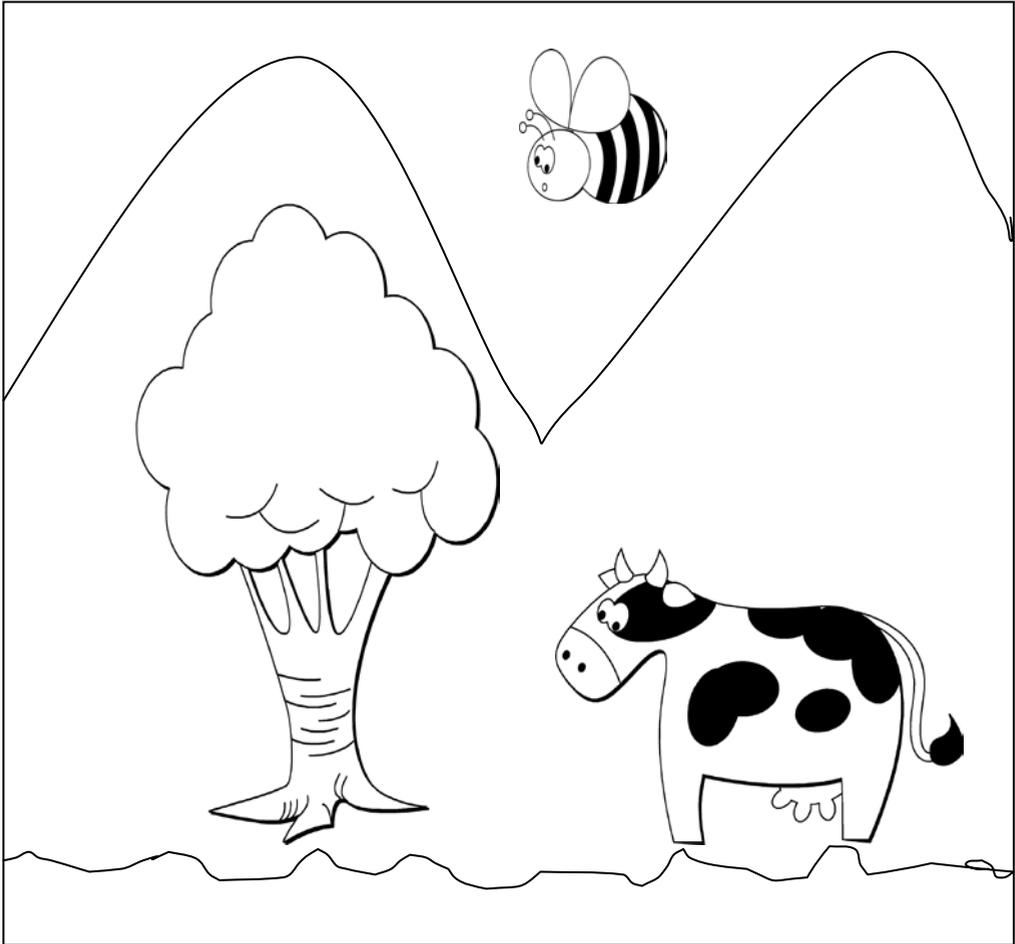


3. En aquella plaza de juegos había mucha diversión para María y Juan. Esa diversión entusiasmaba mucho a estos **infantes**. ¿Qué son los infantes?



Pregunta 19

Mira el dibujo, y escucha el comienzo del cuento, intenta continuar con la historia.



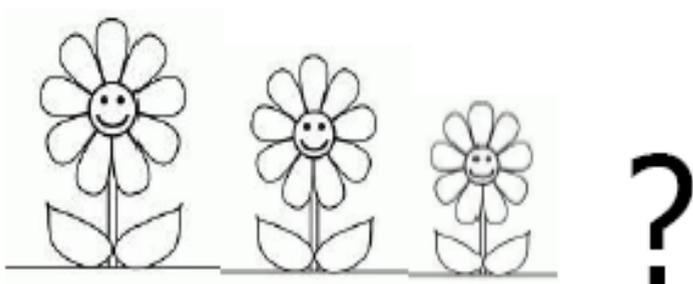


Prueba de Iniciación a las Matemáticas para niños y niñas de 5 años

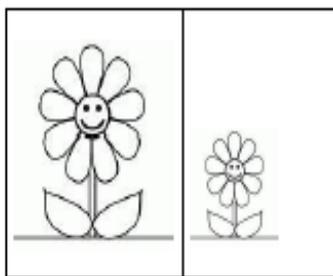
Nombre : _____
Establecimiento : _____
Fecha : _____

PREGUNTA N° 1

Millaray debe ordenar las flores desde la más grande a la más pequeña.
Pero le falta saber cuál es la última.



Marca con un X la flor que falta



PREGUNTA N° 2

Observa como Millaray ordena sus juguetes, pero le falta uno.



¿Qué muñeca viene después?

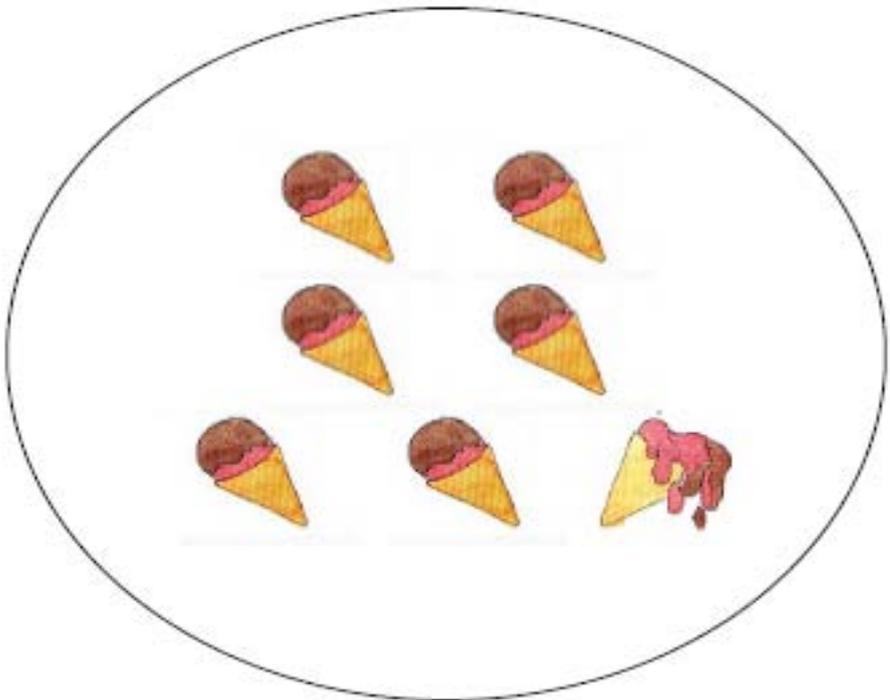
Mácalo con una X



PREGUNTA N°3

Alen fue a comprar helados para sus amigos. Pero se dio cuenta que no todos son iguales.

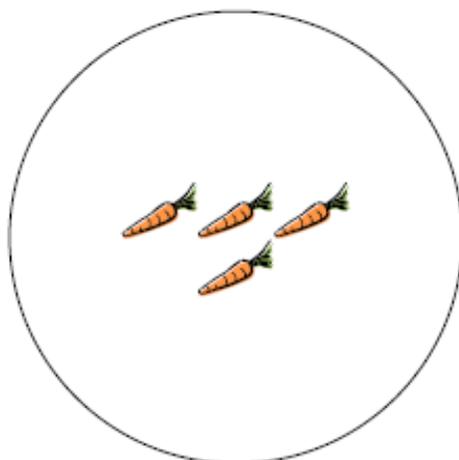
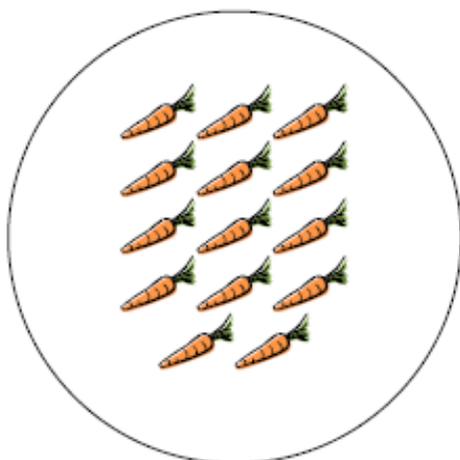
Marca con una cruz el helado que no es igual



PREGUNTA N° 4

Millaray debe alimentar a los conejos. Para esto necesita muchas zanahorias. ¿Con cuál de estos conjuntos tiene muchas zanahorias?

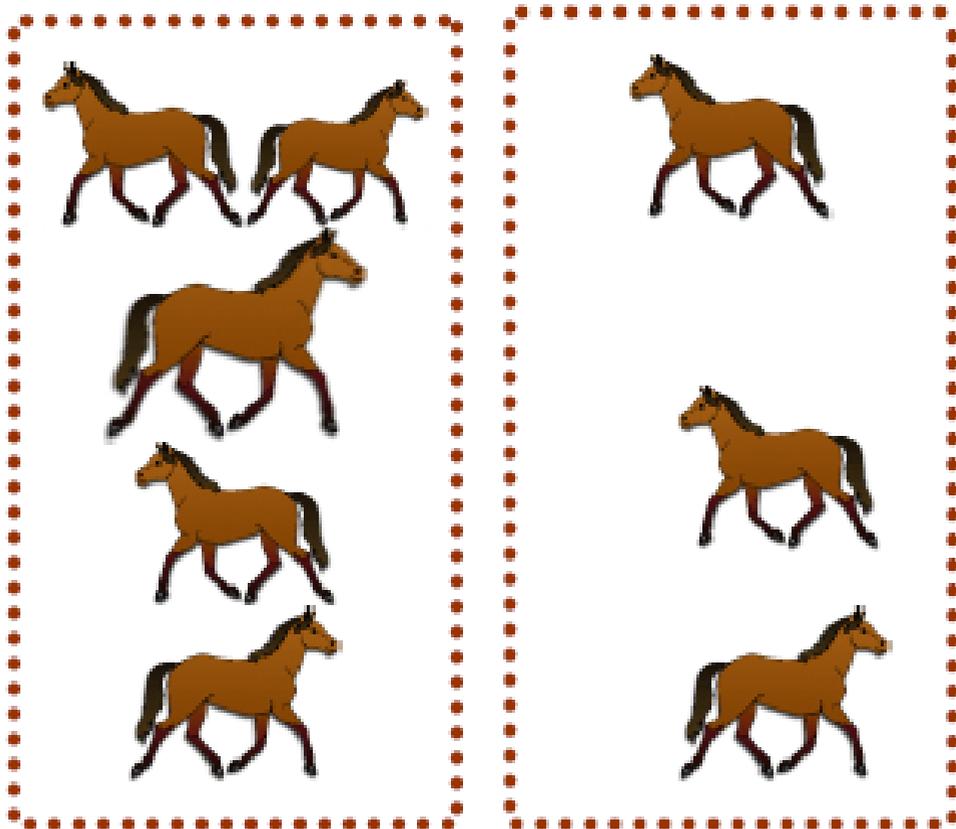
Marca con una X el conjunto que corresponde



PREGUNTA N° 5

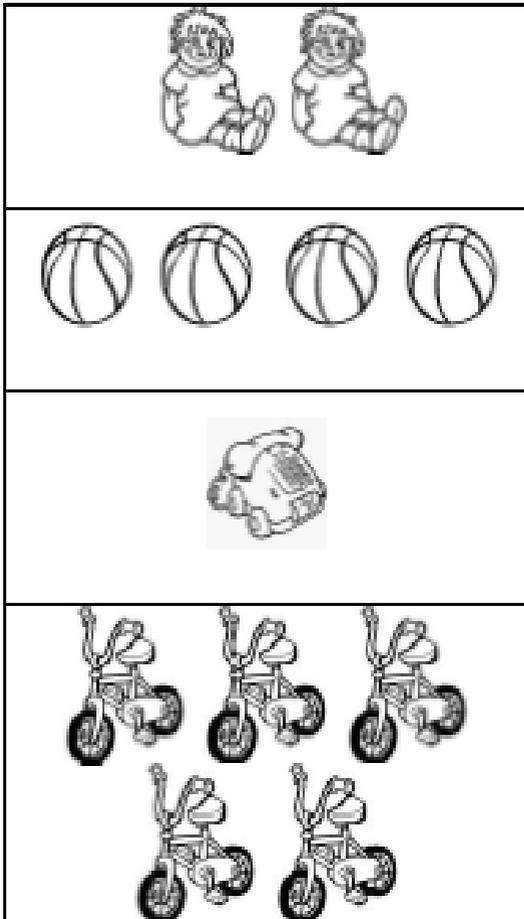
Alen debe llevar alimento al corral con más caballo. ¿Cuál es?

Márcalo con una cruz



PREGUNTA N° 6

Cuenta los juguetes y une el conjunto de juguetes con el número que corresponde.



1

5

4

2

PREGUNTA N° 7

Une con una línea las figuras que se parecen según su forma



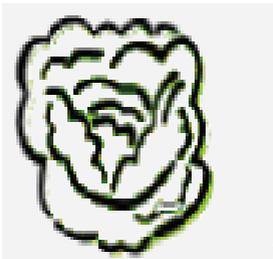
PREGUNTA N° 8

Ya es tarde y los campesinos quieren volver a sus casas, pero están confundidos porque no saben cuál es su casa. Une las casas con los campesinos según su tamaño.

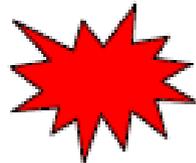


PREGUNTA N° 9

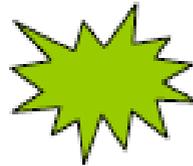
Observa los alimentos. Hay una lechuga, papas y tomates. ¿Te diste cuenta que perdieron su color? Une cada verdura con el color que corresponde.



Lechuga



papas



tomate



PREGUNTA N° 10

Marca con una cruz el gusano que está fuera de la manzana



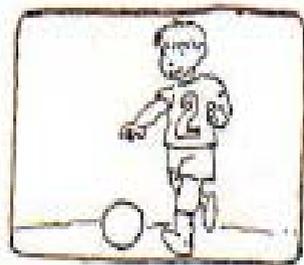
PREGUNTA N° 11

Marca con una cruz la señora que está delante del niño



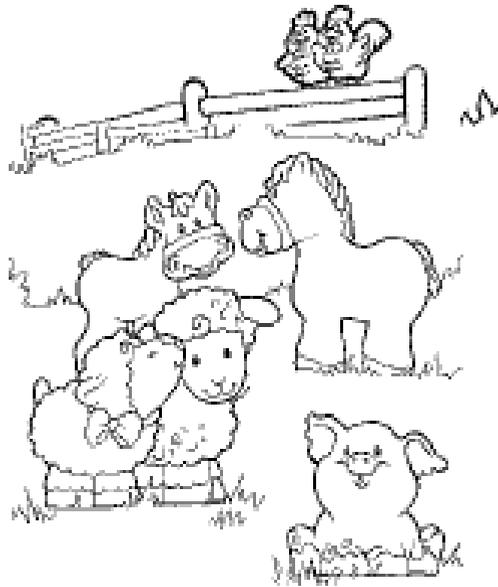
PREGUNTA N° 12

Marca con una cruz el niño que está cerca de la pelota



PREGUNTA N° 13

Observa la foto de la granja ¿qué animales hay?

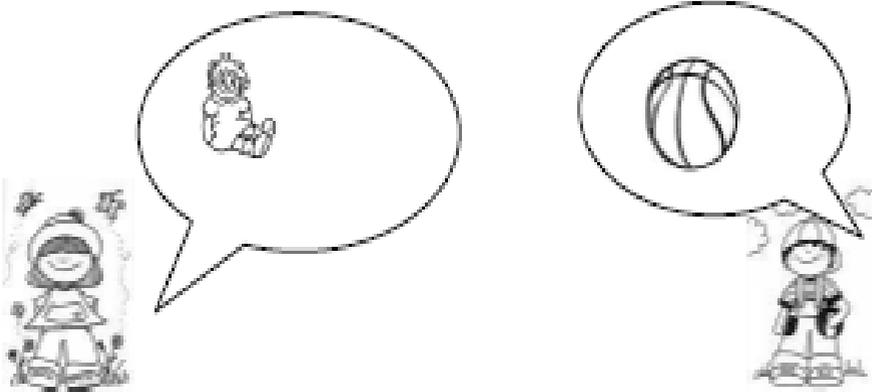


¿Cuántos animales hay en total?

¿De cuál animal hay menos? Márcalo con una X

PREGUNTA N° 14

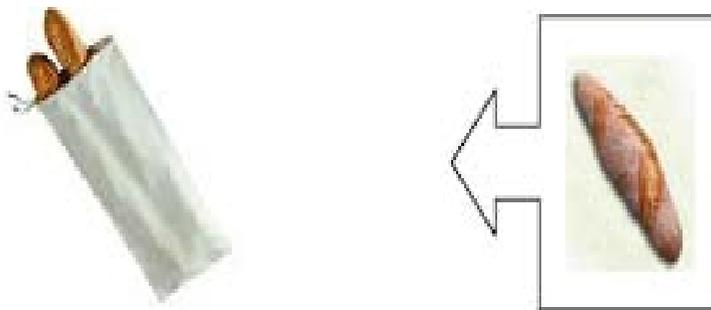
Millaray tiene 1 juguete y Alen tiene 1 más. Si los juntan, ¿Cuántos tienen en total?



Respuesta

PREGUNTA N° 15

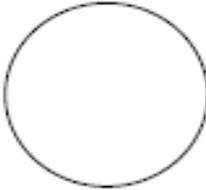
Millaray tiene una bolsa con 2 panes y agrega 1 más. ¿Cuántos panes tiene ahora?



Respuesta

PREGUNTA N° 16

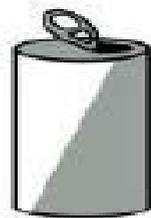
Nombra las figuras que te mostraré. Si reconoce tres se considera logrado

1	
2	
3	
4	

Cantidad de figuras reconocidas:

PREGUNTA N° 17

Observa los objetos y dime cual de ellos tiene forma de: cubo, cilindro y esfera. Debe reconocer 2 para considerarlo logrado.



Cantidad	cuerpos
geométricos	reconocidos:

PREGUNTA N° 18

Mira los cuerpos geométricos. Dime cuál de ellos es una esfera verde y chica.

Mácalo con una X





Prueba de Iniciación a las Matemáticas para niños y niñas de 6 años

Nombre : _____
Establecimiento : _____
Fecha : _____

PREGUNTA N° 1

Millaray está ordenando los gusanitos desde el más largo al más corto. Pero le falta completar su trabajo. Ayúdala



?

¿Cuál debe ser el último gusanito?

Márcalo con una X



PREGUNTA N° 2

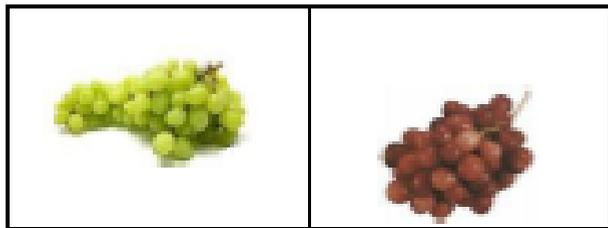
Alen está ordenando las uvas que cosechó, y las ordena por color. Pero le falta poner una



?

¿Cuál uva viene después de la última?

Márcalo con una X



PREGUNTA N° 3

Alen quiere ordenar las fotos, pero no sabe que foto corresponde después del niño. ¿Qué viene después del niño?

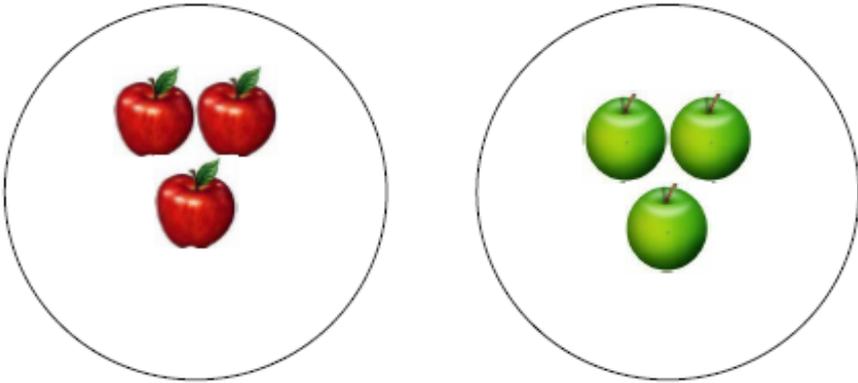
 bebe	 niño	?
1	2	3

Indica con una cruz la imagen que corresponde después del niño

Abuelo 	Adulto 
--	--

PREGUNTA N° 4

Alen está ordenando las manzanas. Pero tenemos un problema, algunas manzanas no están en su lugar.

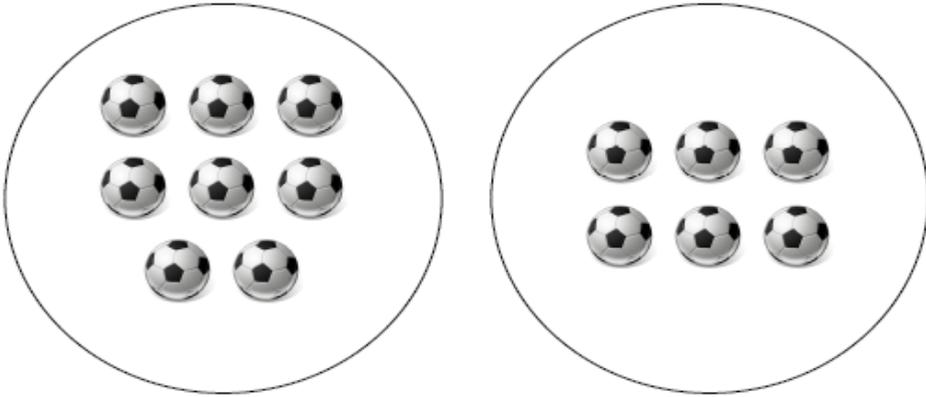


Una con una línea las manzanas con el grupo que corresponde



PREGUNTA N° 5

Alen ha perdido sus pelotas. Él tiene 8 pelotas. ¿Cuál de los conjuntos tiene las 8 pelotas de Pablo?



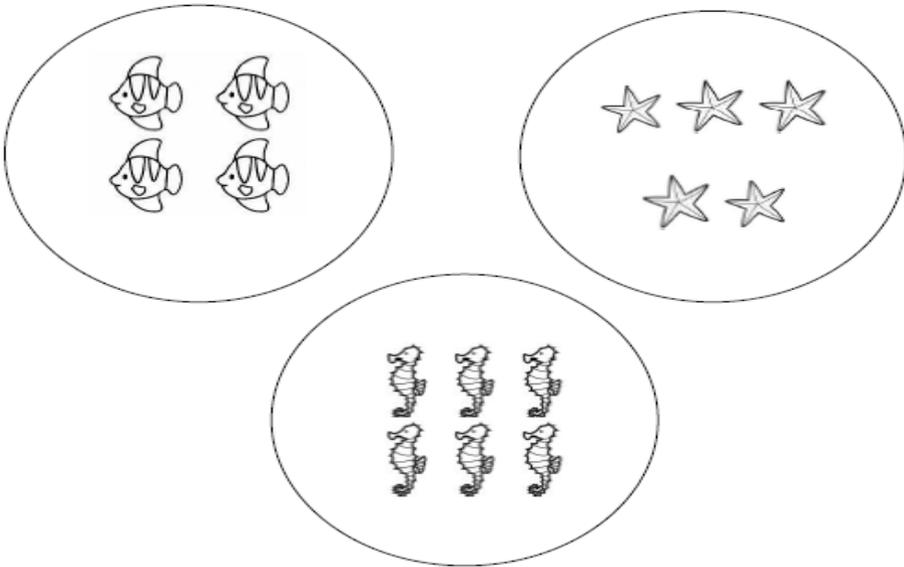
Marca con una X sobre el número 8

2	6	8	5
---	---	---	---

PREGUNTA N° 6

¿Cuál es el conjunto que tiene cinco objetos?

Márcalo con una cruz



Ahora marca con una cruz el número cinco

7	4	5	2
----------	----------	----------	----------

PREGUNTA N° 7

¿Cuál de los siguientes objetos tiene la forma de un triángulo?

Márcalo con una cruz



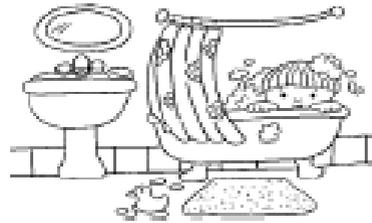
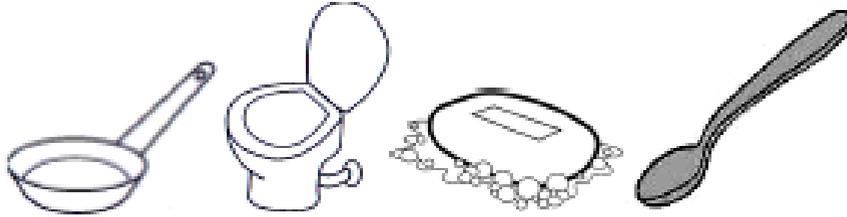
PREGUNTA N° 8

Une con una línea los objetos del mismo color



PREGUNTA N° 9

Une con una línea, el objeto y el lugar de la casa en que utilizan.



PREGUNTA N° 10

Millaray debe llevar un objeto muy liviano a la escuela ¿cuál debe elegir?

Márcalos con una cruz



PREGUNTA N° 11

Marca con una Cruz la señora que está delante del niño



PREGUNTA N° 12

Marca con una cruz el niño que está cerca de la pelota



PREGUNTA N° 13

Alen perdió su polera favorita. La polera tiene el número 9 dibujada adelante.

¿Cuál es?
Márcala con una cruz



PREGUNTA N° 14

Observa la lámina



¿Cuántos niños/as hay en total?

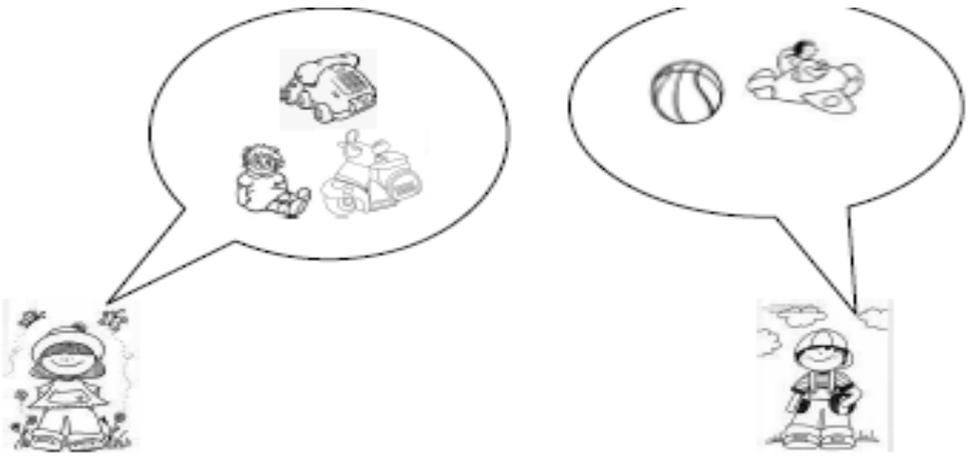
¿Cuántas niñas hay?

¿Cuántos niños hay?

¿Hay menos niñas o niños?

PREGUNTA N° 15

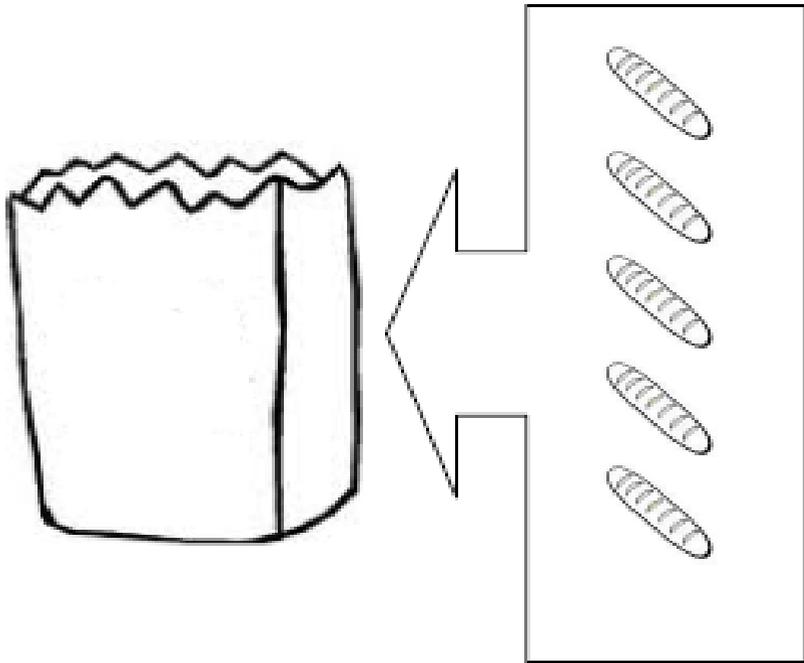
Millaray tiene 3 juguetes y los junta con los 2 que tiene Pablo. ¿Cuántos tienen en total?



Respuesta

PREGUNTA N° 16

Millaray tiene una bolsa con 4 panes y agrega 5 más. ¿Cuántos panes tiene ahora?



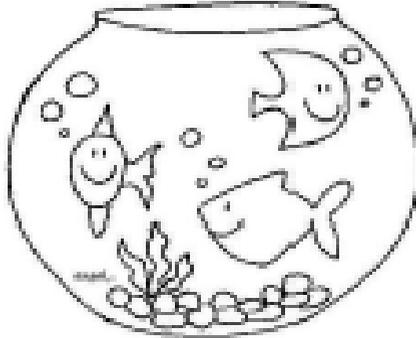
Ahora marca con una cruz el número

7	9	5	10
---	---	---	----

PREGUNTA N° 17

Si Millaray tiene una pecera con 3 peces y le saca 1

¿Cuántos le quedan?

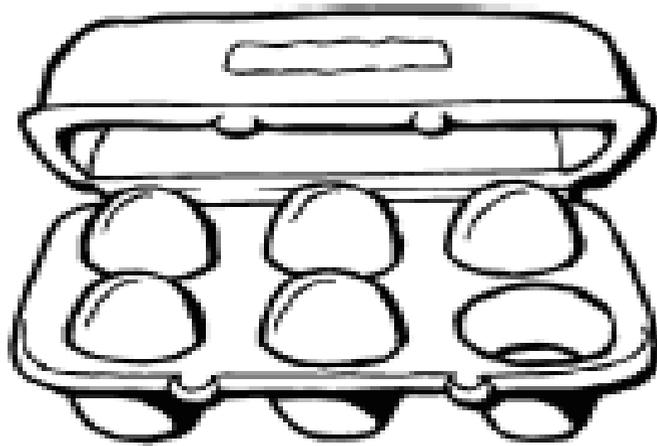


Respuesta

PREGUNTA N° 18

Si Alen tiene una caja con cinco huevos y saca 2

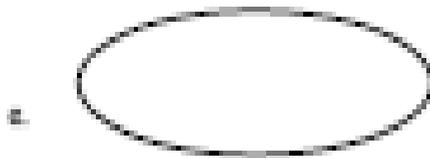
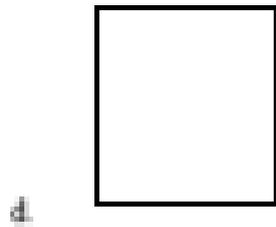
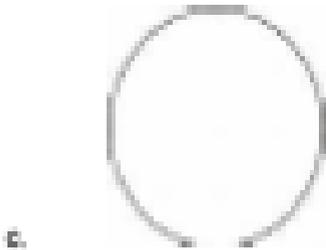
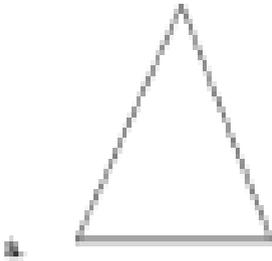
¿Cuántos le quedan?



Respuesta

PREGUNTA N° 19

Nombra las siguientes figuras geométricas.



Cantidad de figuras geométricas reconocidas:

PREGUNTA N° 20

Observa los objetos y dime cuál de ellos tiene forma de:

- a) Pirámide
- b) Cilindro
- c) Esfera
- d) Cubo
- e) Cono

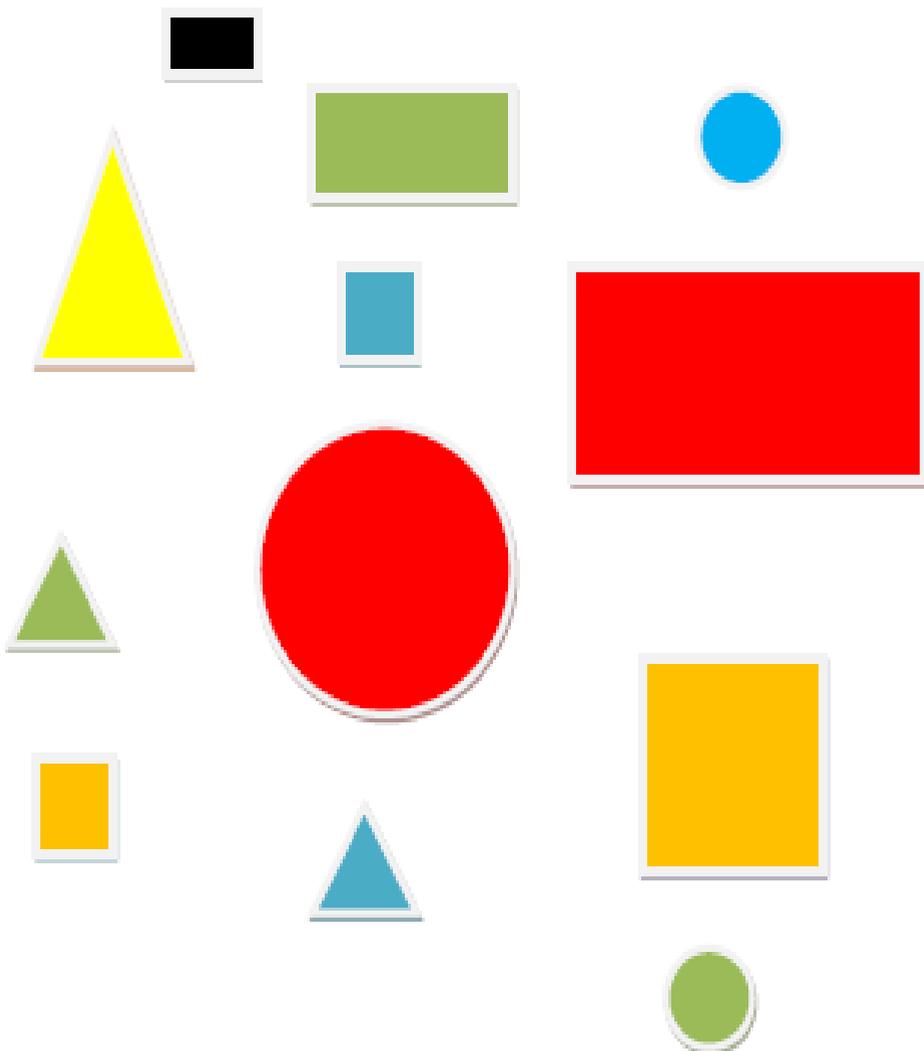


Cantidad de cuerpos
geométricos reconocidos:

PREGUNTA N° 21

Mira las figuras geométricas. Dime cuál de ellas es un círculo verde chico

Márcalo con una X



ANEXO 2

Millaray y Alen te invita a trabajar con ellos



Manual
para trabajar con CD Interactivo

Presentación

Estimadas Educadoras:

Con el objetivo de mejorar el rendimiento de las áreas de Lenguaje y Matemática de niños y niñas entre cinco y seis años, mediante la estimulación de los conceptos básicos relacionados con los aprendizajes en las áreas mencionadas, se ha elaborado este manual que guiará el trabajo por medio del Cd Interactivo.

“Fill Antü”, es un Cd Interactivo que busca estimular los conceptos básicos, mediante la sistematización de los aprendizajes esperados de los Programas Pedagógicos del Primer y Segundo Nivel de Transición de la Educación Parvularia.

La organización de esta propuesta interactiva, ha sido desarrollada pensando en transformarse en un apoyo que sistematice, facilite y socialice las áreas de lenguaje y matemática en las actividades semanales que se desarrollan en las aulas del Primer y Segundo Nivel de Transición.

Cada experiencia de aprendizaje propuesta, cuenta con el aprendizaje esperado y el indicador para la evaluación del mismo. Así como también, con un breve detalle de los pasos a seguir en cada uno de los tres momentos pedagógicos que siempre deben estar presentes en una clase (Inicio – Desarrollo y Cierre). Todo esto descrito en un lenguaje breve y amigable para las Educadoras.

“Fill Antü”, es una invitación a todas las Educadoras para continuar con este desafío educativo en las áreas de lenguaje y matemática, el cual requiere de compromiso, dedicación y vocación para fortalecer las bases de esta etapa formativa crucial de los niños y niñas.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LAS VOCALES”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Asociar las vocales a su correspondiente grafema (8).

INDICADOR:

Asocia el objeto con la vocal u, con la vocal o, con la vocal e, con la vocal a y con la vocal i.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan que el estudiante asocie las vocales u, o, e, a, i con uno de los tres objetos presentados por cada vocal.

Cierre: Millaray y kjnhfiewuh le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente el objeto con un aplauso y un ✓ en su defecto si el estudiante se equivocó sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LAS SONIDOS FINALES”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas finales (6).

INDICADOR:

Reconoce que las palabras: campana, gato, volantín, perro y caballo se asocian en su sonido final con uno de los tres objetos presentados, por cada palabra.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan que el estudiante asocie las palabras: campana, gato, volantín, perro y caballo con su sonido final.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente el objeto con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LOS SONIDOS INICIALES”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas iniciales (6).

INDICADOR:

Reconoce que las palabras que comienza con camión, caracol, mariposa, botón y perro se asocian en su sonido inicial con uno de los tres objetos presentados, por cada palabra.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan que el estudiante asocien las palabras: camión, caracol, mariposa, botón y perro con su sonido inicial.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente el objeto con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LAS SÍLABAS”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas iniciales y finales (8).

INDICADOR:

Reconoce la cantidad de sílabas que tienen las palabras presentadas.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan que identifique la cantidad de sílabas que tienen las palabras presentadas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente el objeto con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “ASOCIO LOS SIGNOS”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer algunas palabras y logos a primera vista, vocabulario visual (7).

INDICADOR:

Asocia el logo de tiendas y signos del tránsito con ropa o imagen explicativa.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan que asocie el logo de tienda y signos del tránsito con ropa o imagen explicativa.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente el objeto con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “COMPRENDO LA LECTURA ESCUCHADA”

ÁREA : Lenguaje

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Comprender información explícita evidente de variados textos literarios y no literarios, simples, mediante la escucha atenta y la realización de sencillas descripciones.

INDICADOR:

Identifica el título del cuento, el número que se encuentra en el texto, el dibujo que se presenta, la última palabra, fundamenta si le gustó el relato y responde preguntas relacionadas con el texto.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan que realice las acciones que se le solicitan como: indicar título del cuento, el número que se encuentra en el texto, el dibujo y la última palabra, además de algunas preguntas explicativas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante respondió adecuadamente con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE "IDENTIFICO LAS VOCALES"

ÁREA : Lenguaje

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas (8).

INDICADOR:

Asocia el objeto que comienza con la vocal a, i, u, e, o.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd "Fill Antü" correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan que asocie el objeto presentado con las vocales a, i, u, e, o.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente el objeto con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE "IDENTIFICO LA IMAGEN"

ÁREA : Lenguaje

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas (8).

INDICADOR:

Asocia la imagen con el sonido inicial presentado a, i, u, e, o.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd "Fill Antü" correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan a los estudiantes que asocie el objeto presentado con las vocales a, i, u, e, o.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente la imagen con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LAS SÍLABAS”

ÁREA : Lenguaje

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer que las palabras están conformadas por distinto o igual número de sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas iniciales (6).

INDICADOR:

Reconoce la cantidad de sílabas que poseen las palabras presentadas.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan a los niños y niñas indique el número de sílabas con que cuentan las palabras presentadas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente la cantidad de sílabas con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LA CANTIDAD DE LETRAS DE CADA DIBUJO”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer que las palabras están conformadas por distinto o igual número de sílabas (6).

INDICADOR:

Identifica la cantidad de letras que posee la imagen presentada.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan a los niños y niñas indiquen la cantidad de letras que posee la imagen presentada.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente la cantidad de letras con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LA CANTIDAD DE PALABRAS DE CADA DIBUJO”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer que las palabras están conformadas por distinto o igual número de sílabas (6).

INDICADOR:

Identifica la cantidad de palabras en las oraciones presentadas.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan a los niños y niñas indiquen la cantidad de palabras en las oraciones presentadas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente el objeto con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “¿CUÁL ES LA PALABRA CONOCIDA?”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer que las palabras están conformadas por distinto o igual número de sílabas (6).

INDICADOR:

Reconoce la palabra que le sea familiar: mamá, papá.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan a los niños y niñas indique la palabra que le sea familia: mamá, papá,

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente las palabras que les sean familiar con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RECONOZCO PALABRAS FAMILIARES”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer palabras y logos a primera vista, vocabulario visual (7).

INDICADOR:

Elabora la representación de la imagen presentada.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen solicitan a los niños y niñas elaboren la representación de la imagen.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que eligió adecuadamente la imagen con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “COMPRENDO LA LECTURA ESCUCHADA”

ÁREA : Lenguaje

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Comprender información explícita evidente de variados textos literarios y no literarios simples, mediante la escucha atenta, la realización de descripciones y algunas sencillas inferencias y predicciones.

INDICADOR:

Responde las preguntas relacionadas con el texto escuchado.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas respondan las preguntas de acuerdo al texto escuchado.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que respondió adecuadamente las preguntas con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “AMPLIANDO MI VOCABULARIO”

ÁREA : Lenguaje
NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Expresarse oralmente, sobre temas de su interés, empleando un vocabulario adecuado y variado e incorporando palabras nuevas y pertinentes a los distintos contextos e interlocutores (2).

INDICADOR:

Emplea el vocabulario adecuado y cambia la palabra presentada por un sinónimo.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Lenguaje Segundo Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas cambien la palabra destacada por un sinónimo.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que respondió adecuadamente con un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “ORDENO LA SECUENCIA”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO: Resolver problemas prácticos y concreto que involucren nociones y habilidades de razonamiento lógico – matemático (7).

INDICADOR:

Realiza la seriación ordenando los copihues del más grande al más pequeño.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas ordenen secuencialmente los copihues presentados.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que ordenó adecuadamente reciben un aplauso y un  , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “ORDENO LA SECUENCIA”

ÁREA : Matemática
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Resolver problemas prácticos y concreto que involucran nociones y habilidades de razonamiento lógico – matemático (7).

INDICADOR

Realiza la seriación ordenando los autos del más grande al más pequeño.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas ordenen secuencialmente los autos presentados.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que ordenó adecuadamente reciben un aplauso y un  , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “APRENDO A SUMAR CON MANZANAS”

ÁREA : Matemática
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Emplear los números para completar o continuar secuencias numéricas de uno en uno hasta al menos el 10.

INDICADOR:

Realiza la adición hasta 5.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas sumen hasta 5, con las manzanas presentadas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que sumó adecuadamente reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “APRENDO A SUMAR CON ANIMALES”

ÁREA : Matemática
NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Emplear los números para completar o continuar secuencias numéricas de uno en uno hasta al menos el 10.

INDICADOR:

Realiza la adición hasta 5.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas sumen hasta 5, con los animales presentados.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que sumó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “APRENDIENDO A SUMAR CON MARIPOSAS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Emplear los números para completar o continuar secuencias numéricas de uno en uno hasta al menos el 10.

INDICADOR

Realiza la adición hasta 5.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas sumen hasta 5, con las mariposas presentadas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que sumó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RECONOZCO LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Reconoce el nombre de tres figuras geométricas presentadas.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen los nombres de las tres figuras geométricas presentadas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que reconoció adecuadamente, reciben un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RELACIONO LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Relaciona las figuras geométricas con los objetos presentados.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas relacionen las figuras con los objetos presentados.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que relacionó adecuadamente, reciben un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RELACIONO LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Identifica la figura geométrica que tiene forma de cilindro.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen la figura geométrica que tiene forma de cilindro.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RELACIONO LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Identifica la figura geométrica que tiene forma de esfera.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen la figura geométrica que tiene forma de esfera.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RECONOZCO EL CUERPO GEOMÉTRICO”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Identifica el nombre del cuerpo geométrico cuando le dan a conocer tres atributos que ella posee.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen el cuerpo geométrico.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RECONOZCO EL CUERPO GEOMÉTRICO”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Identifica el nombre del cuerpo geométrico cuando le dan a conocer tres atributos que ella posee.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen el cuerpo geométrico.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RECONOZCO EL CUERPO GEOMÉTRICO”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición I

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Identifica el nombre del cuerpo geométrico cuando le dan a conocer tres atributos que ella posee.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen el cuerpo geométrico que tiene forma de esfera.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LARGO - CORTO”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Resolver problemas prácticos y concretos que involucran nociones y habilidades de razonamiento lógico – matemático (7).

INDICADOR:

Identifica las nociones largo – corto.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen las nociones de largo - corto.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO MÁS - MENOS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Resolver problemas prácticos y concretos que involucran nociones y habilidades de razonamiento lógico – matemático y cuantificación (7).

INDICADOR:

Identifica cuantificadores más – menos.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifiquen los cuantificadores más – menos.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “IDENTIFICO LARGO - CORTO”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Establecer semejanzas y diferencias entre elementos mediante la comparación de sus diferentes atributos (forma, color, tamaño, uso, longitud, grosor, peso, capacidad para contener) (2).

INDICADOR:

Compara elementos e identifica su longitud.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas comparen elementos e identifiquen su longitud.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que comparó e identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “SUMO Y RESTO HASTA 10”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Resolver problemas simples de adición y sustracción, en situaciones concretas, en un ámbito numérico hasta el 10.

INDICADOR:

Realiza adiciones y sustracciones hasta el 10.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas sumen y resten hasta 10.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un  , en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RECONOZCO EL NOMBRE DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Reconoce el nombre de las figuras geométricas.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas reconozcan los nombres de las figuras geométricas.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que reconozcan adecuadamente, reciben un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RECONOZCO LOS CUERPOS GEOMÉTRICOS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Reconoce el nombre de los cuerpos geométricos presentados.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifique la figura geométrica que tiene forma de esfera.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “RELACIONO LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS”

ÁREA : Matemática

NIVEL : Transición II

APRENDIZAJE ESPERADO:

Reconocer el nombre y algún atributo de tres figuras geométricas bidimensionales y dos tridimensionales, asociándolas con diversas formas de objetos, dibujos y construcciones del entorno (5).

INDICADOR:

Identifica el nombre de las figuras geométricas cuando le dan a conocer tres atributos que poseen.

Inicio: Cada niño se ubica frente a un computador, coloca el Cd “Fill Antü” correspondiente a Matemática Primer Nivel de Transición. Escucha y observa la presentación que realiza Millaray y Alen.

Desarrollo: Millaray y Alen instan a que los niños y niñas identifique la figura geométrica que tiene forma de esfera.

Cierre: Millaray y Alen le dan a conocer al estudiante que identificó adecuadamente, reciben un aplauso y un ✓, en su defecto si el estudiante se equivocó, sus amigos interactivos se lo darán a conocer y lo invitarán a realizar nuevamente la elección del objeto.