



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Título: “La motivación como eje central en el proceso
de enseñanza-aprendizaje”.**

Alumno/a: Sonia Romero Lara

NIA: 632776

Director/a: Dr. Jose Martín-Albo Lucas

AÑO ACADÉMICO 2014-2015

Índice

1. Introducción y justificación.....	5
2. Marco teórico y conceptual	11
2. 1. La Teoría de la Autodeterminación (TAD).....	11
2.2. Modelo educativo finlandés	27
3. Enlace y justificación de la propuesta epistemológica: objetivo.....	33
4. Unidad Didáctica o modelo instruccional	41
5. Conclusión y reflexión personal.....	69
6. Referencias bibliográficas	74
7. Anexos.....	86
7.1 Rincón de lengua.....	86
7.2. Rincón de música	89
7.3. Rincón del cuerpo y la salud	92
7.4. Rincón de lógico-matemáticas	100
7.5. Rincón de arte y creatividad.....	106
7.6. Rincón de la naturaleza y el medio ambiente.....	109
7.7. Rincón de metacognición o expertos	113
7.8. Estrategias y recursos didácticos para crear un buen ambiente en clase.....	113
7.8.1 Escalera de la motivación.....	113
7.8.2. Técnica del semáforo	114
7.8.3. Evaluamos nuestro comportamiento	115

Resumen

Este trabajo se centra en la propuesta de un diseño de instrucción, dirigido al profesorado, para promover en el alumnado la motivación autodeterminada y el compromiso en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Además, ofrece una nueva metodología de trabajo, tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación y la filosofía del sistema educativo finlandés, ya que recoge un modelo de aprendizaje basado en la práctica aplicada, trasladando contextos y situaciones reales al aula.

El objetivo es fomentar el entusiasmo, la motivación autónoma y en consecuencia, el compromiso en los estudiantes. Y todo ello, en un ambiente favorable, motivando y despertando en los niños un sentimiento de seguridad. Para ello, se han articulado las aportaciones, tanto teóricas como empíricas, desde planteamientos pedagógicos y psicológicos.

El informe presenta el desarrollo de una nueva propuesta educativa, ya que se fusiona el diseño de los rincones de aprendizaje, la metodología basada en el trabajo por proyectos y el juego lúdico como técnicas de enseñanza-aprendizaje. Tomando al niño como eje central, así como sus necesidades, gustos, preferencias, características y nivel evolutivo.

Como conclusión, se destaca el papel que juega el profesorado porque influye de manera significativa en la consecución de la motivación de los estudiantes.

Palabras clave: proyecto de instrucción, motivación, compromiso, Teoría de la Autodeterminación, sistema educativo finlandés, práctica aplicada.

Abstract

This final Project work is an instructional project for teachers to increase the learning level of self-determined motivation and engagement in students when they are developing whatever activity.

Also, this document offers us a new framework, taking as a reference the Self-Determination Theory and the philosophy based on the Finnish educational model because this brings up a learning model based on the applied practice, moving real contexts and situations into the classroom.

The main objective of this program is to improve the students' enthusiasm, autonomous motivation, and consequently, their engagement. And all this will be in a positive environment, motivating pupils and arousing their security feeling. To get it, we have followed the studies of great theorists, educators and psychologists.

This report present us the development of a new educational proposal that picks up the patterns of learning corner, the methodology based on project working and the playful game like teaching-learning techniques. But, we will have into account the child as a central piece, as well as its necessities, likes, preferences, characteristics and developmental level.

In conclusion, it is important to highlight the teacher's role because it influences in a significantly way on the obtaining of student's motivation.

Keywords: instructional project, motivation, engagement, Self-Determination Theory, Finnish educational system, applied practice.

1. Introducción y justificación

El Trabajo Fin de Grado (TFG) es una asignatura de cuarto curso que contribuye a consolidar e integrar los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos por el estudiante durante sus estudios de grado. Por lo que este trabajo da por finalizados mis estudios de grado de Magisterio en Educación Infantil, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza.

Según el RD por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales [RD 1393/2007], las enseñanzas universitarias oficiales de Grado concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo [art. 12.3] que deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estará orientado a la evaluación de competencias asociadas al título [art. 12.7].

Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para:

1. Integrar las competencias de las diferentes materias estudiadas en la titulación y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional.
2. Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente, siendo además capaz de reflexionar críticamente sobre las ideas y prácticas educativas.
3. Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.
4. Organizar la propia formación continua y motivar la mejora de la calidad docente.
5. Investigar sobre la propia práctica profesional.
6. Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.

La elaboración del TFG implica muchas horas de trabajo e investigación, por lo que es muy importante la elección del tema. Desde esta perspectiva, cabe señalar que me resultó muy interesante trabajar la temática de la motivación en la escuela, ya que durante el desarrollo de las prácticas escolares y de mención, sentí inquietud por investigar los aspectos relacionados con la motivación en general, y sus implicaciones en el aula, en particular.

El simple hecho de observar, durante las prácticas externas, la falta de actitud hacia el aprendizaje que mostraban la mayoría de los estudiantes de Educación Primaria, me

hizo reflexionar. La fuente de inspiración fueron todos aquellos niños que no prestaban atención, se aburrían en clase y carecían de predisposición e iniciativa para realizar la mayoría de tareas propuestas.

Partiendo de las experiencias, como alumna en prácticas, en los diferentes centros de Aragón en los que estuve, (CRIET de Calamocha, CEIP las Anejas y CEIP Sarrión), comencé a cuestionarme si la razón principal de esta falta de actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, estaba asociada al posible nivel de desmotivación que los alumnos podían presentar.

Poco a poco, empecé a leer artículos, revistas e informes sobre la motivación y el fracaso escolar. Fue entonces cuando descubrí que este hecho no solamente se daba en las aulas donde estuve, sino que era una realidad social. Y fue así, a raíz de las debilidades y amenazas que los centros españoles presentan, cuando surgió mi interés por conocer, más en profundidad, los aspectos relacionados con este tema.

Llegado el momento de elaborar el TFG, vi esta problemática como una oportunidad para diseñar un nuevo proyecto de enseñanza-aprendizaje, que recogiera una propuesta de mejora, a través de una secuencia didáctica mucho más motivadora. Por ello, decidí abordar la temática de la motivación con mayor complejidad, es decir, trabajar el tema de la motivación como eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, era necesario cuestionar el sistema educativo español, partiendo de los postulados recogidos en las teorías relacionadas con la motivación.

Según un artículo de Aunión (2012) “la escuela se atasca en primaria”, la metodología de las aulas españolas podría estar fallando debido a su enfoque todavía basado en premisas tradicionales. En este sentido, Mantecón, García, Gutiérrez y Navarro (2004) señalan que el motivo no recae en la falta de inteligencia o de capacidades, sino en la carencia de motivación.

Por otra parte, me gustaría añadir que otro de los motivos por los que he elegido abarcar este tema, se relaciona con mi formación universitaria, ya que considero que hay un déficit en el campo temático relacionado con la motivación en el aula. Por lo tanto, este trabajo me permitirá mejorar mis conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cuanto a la organización y planificación de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo al perfeccionamiento y desarrollo de mi futura labor como docente.

Para poder elaborar un nuevo diseño de instrucción que fomente la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y entender mejor los procesos motivacionales, nos centraremos en el estudio de uno de los modelos teóricos más utilizados. Para ello, tomaremos como referencia la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000).

En este sentido, podemos encontrar en la literatura científica trabajos cuasi-experimentales que muestran la efectividad de las intervenciones sobre la motivación del alumnado como por ejemplo las de los siguientes autores: Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Moreno, Gómez, y Cervelló, 2010).

En base a esto, parece congruente diseñar actividades que fomenten la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, ya que fomentan la motivación más autónoma de los estudiantes (de competencia, autonomía y relación con los demás), y en consecuencia, la frustración de alguna de éstas, puede provocar su desmotivación (Ryan y Deci, 2000).

De este modo, conociendo los postulados de dicha teoría, podremos trabajar mejor con nuestros estudiantes, la adquisición de hábitos y técnicas de estudio más eficientes, que se desarrollarán en las etapas posteriores a la Educación Infantil.

Siguiendo esta dirección, ponemos a Finlandia en el punto de mira, y nos planteamos importar algunos de sus métodos, al descubrir la profunda originalidad de su sistema educativo y ser considerado como el mejor de los evaluados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: OCDE, en el informe PISA de 2003.

En cuanto a la justificación, en relación con el ejercicio profesional del grado correspondiente, podemos decir que este tema contribuye a la consecución y desarrollo de muchas de las competencias del título de grado que estoy cursando. Teniendo estos aspectos en cuenta, destaco las siguientes:

- CG2 - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una

perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

- CG11 - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación.
- CT1 - Integrar las competencias de las diferentes materias, para orientar el Trabajo de Fin de Grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional.
- CT2 - Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente, diseñando, planificando, organizando y animando situaciones de aprendizaje.
- CT3 - Gestionar y autorregular la progresión de los aprendizajes, adaptándose a nuevas situaciones e interrelacionando saberes para elaborar otros nuevos.
- CT5 - Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
- CT13 - Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas.
- CT14 - Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.
- CE54 - Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- CE55 - Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
- CE58 - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- CE60 - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- CE23 - Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- CE28 - Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.
- CE5 - Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

- CE19 - Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación, y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

Teniendo esto en cuenta, para comenzar, planteo la siguiente hipótesis:

- Es posible proponer un modelo fundamentado en la teoría de la autodeterminación y la lógica del sistema educativo finlandés para lograr niveles de motivación más autodeterminada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consecuentemente, los objetivos que se asignan a este trabajo son:

1. Recoger información relacionada con el fracaso escolar y analizar la relación existente entre dicho fracaso y la motivación como variable predictora.
2. Conocer el concepto de motivación en general y sus implicaciones en el aula en particular.
3. Poner en relación los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y el modelo educativo finlandés, dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje.
4. Proponer un diseño de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una secuencia didáctica motivadora basada en los principios teóricos de la TAD que permita trabajar la motivación desde edades tempranas, más concretamente, en la etapa de Educación Infantil

Por ello, nos planteamos diseñar una propuesta de intervención educativa para la etapa de Educación Infantil, ya que en la infancia se asientan las bases de todo aprendizaje. A través de la Teoría de la Autodeterminación y basándonos en la exploración bibliográfica de diversas fuentes, así como, partiendo de la metodología educativa llevada a cabo en Finlandia, se establecerán las directrices generales para crear un programa de intervención, estrechamente relacionado con la motivación del alumnado, para despertar su entusiasmo, curiosidad e interés por aprender.

Por otro lado, cabría añadir que ya son muchas las iniciativas y estrategias que están luchando contra el fracaso escolar, muchos centros españoles promueven programas educativos y proyectos para atraer y motivar al alumnado. Aunque como muestran los datos, parecen insuficientes.

Según un informe publicado por el periódico El País en abril del 2014, España ya lideró la estadística europea de abandono escolar temprano en 2011 y 2012. Del mismo modo, en el 2013 (que fue cuando España obtenía los mejores datos históricos), paradójicamente, volvió a situarse a la cabeza de Europa en este ámbito. Pero ¿cómo hacer frente a esta alarmante situación? ¿Cómo fomentar en los estudiantes la motivación, el compromiso y el interés por aprender?

Fernández (2014), afirma que “no mejoramos más porque no hay una reforma adecuada del sistema educativo, que luche contra el fracaso escolar y revise a fondo los criterios de evaluación y acreditación”.

Partiendo de los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la filosofía del sistema educativo finlandés, intentaremos dar respuesta a todos estos interrogantes.

2. Marco teórico y conceptual

2.1. La Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Tras hacer un recorrido profundo, hemos descubierto que numerosos estudios relacionados con el ámbito de la actividad físico-deportiva y la educación, toman como referencia la Teoría de la Autodeterminación.

Del mismo modo, para conocer el concepto de motivación en general y sus implicaciones en el aula en particular, primeramente, nos centraremos en clarificar qué es exactamente la motivación y a continuación, la desmotivación. Consecutivamente, se presentará un resumen del marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación, exponiendo sus mini-teorías y entre ellas, las características y factores que promueven la motivación intrínseca, así como los mediadores psicológicos que influyen en los tres tipos de motivación. Para concluir el apartado, se ofrecerán una serie de estrategias que podemos equiparar para llevar a cabo las propuestas recogidas en la TAD y en consecuencia, fomentar una conducta autodeterminada en nuestros alumnos.

Así pues, a fin de explicar la *Teoría de la Autodeterminación*, cabe destacar que es una macro-teoría de la motivación, donde se encuentran desarrolladas cuatro mini-teorías. Ésta es constituida como un modelo explicativo de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, determinando en qué medidas las personas se involucran o no, libremente en la realización de sus actividades, pero teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos de la conducta, y buscando, en la medida de lo posible, una mayor orientación hacia la motivación autónoma o auto-determinada (frente a la motivación controlada o no-autodeterminada). Para llevar esto a la práctica, es importante desarrollar estrategias que fomenten la motivación intrínseca y sus formas de regulación.

2.1.1. las diferentes mini-teorías que componen la TAD

A continuación, se explican las diferentes mini-teorías que componen la Teoría de la Autodeterminación (Figura 2).

Figura 2. Esquema de las mini-teorías que conforman la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Extraída de Almagro (2012).



Todos sabemos que hay múltiples razones por las que la motivación es la clave para resolver cualquier problema y por supuesto, para superar esta crisis por la que está atravesando la comunidad educativa. Necesitamos urgentemente motivar al profesorado para que éste, a su vez, pueda motivar a los estudiantes. Pero ¿qué entendemos por motivación?

2.1.2. Motivación vs. desmotivación

Así pues, desde el campo de la psicología y de la filosofía, se entiende el concepto de motivación como el impulso que manifiesta a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr todos los objetivos planteados. Además, la noción está asociada a la voluntad y al interés. En otras palabras, la motivación puede definirse como la energía que estimula al individuo a realizar un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertas metas.

Cabe resaltar que la motivación implica la existencia de alguna necesidad, ya sea absoluta, relativa, de placer o de lujo. Cuando alguien está motivado, considera que aquello que lo entusiasma es imprescindible o conveniente. Por lo tanto, la motivación es el lazo que hace posible una acción en propósito de satisfacer una necesidad.

En relación a cómo la necesidad influye en la motivación, es interesante recalcar la *teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow*. En la cual se muestra una jerarquía de necesidades humanas básicas que conforme se satisfacen, se desarrollan necesidades y deseos más elevados.

Por otro lado, encontramos la *desmotivación* o ausencia de motivación. Se define como una sensación, marcada por la carencia de esperanzas y el sentimiento de angustia a la hora de resolver problemas o superar obstáculos, ya que genera

insatisfacción y se evidencia con la disminución de la energía y la incapacidad para experimentar entusiasmo. La desmotivación es una consecuencia que se considera normal en las personas que ven limitados, o no realizados, sus anhelos.

Del mismo modo, la desmotivación se caracteriza por la existencia de pensamientos e ideas de perfil pesimista y por un estado de desesperación, al que se llega, tras experimentar un intenso desánimo. Éste surge a raíz de la multiplicación de vivencias negativas y por la sensación de no tener la capacidad necesaria para alcanzar objetivos. Por lo tanto, la desmotivación puede generar daños importantes, y más aún, cuando aparece de forma recurrente y prolongada, pudiendo llegar a poner en riesgo la salud.

A continuación, se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985,2000, 2002).

2.1.3. Los diferentes niveles o tipos de motivación: conducta no autodeterminada vs. conducta autodeterminada.

Según los autores de la Teoría de la Integración Organísmica (Deci y Ryan, 1985), podemos decir que la motivación se estructura dentro de un continuo, caracterizado por diferentes grados de autodeterminación de la conducta, desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada.

En esta dirección, se encuentran, de menor a mayor medida, los diferentes tipos de motivación: la *desmotivación*, la *motivación extrínseca* y la *motivación intrínseca*. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura, estando regulados por la persona, de forma interna o externa (Figura 3).



Figura 3. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Para completar el modelo, cabe añadir que cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores como pueden ser, valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión o satisfacción, entre otros.

En el primer y más bajo nivel, encontramos la *desmotivación*. Ésta, como ya hemos comentado, se refiere a la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Además, puede estar relacionada con las creencias de capacidad/habilidad, por lo que la desmotivación, en este caso, es el resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta.

El segundo tipo de desmotivación serían las creencias que el individuo experimenta, relacionadas con pensamientos negativos, basados en la incapacidad para alcanzar el resultado esperado, porque la estrategia a seguir no será lo suficientemente eficaz.

La tercera variante es la que corresponde con las creencias de capacidad y esfuerzo. La conducta requiere demasiado esfuerzo y por ello, el individuo no quiere implicarse.

Y finalmente, el cuarto tipo de desmotivación, concierne con las creencias de impotencia porque éste percibe los esfuerzos como algo vacío y sin trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

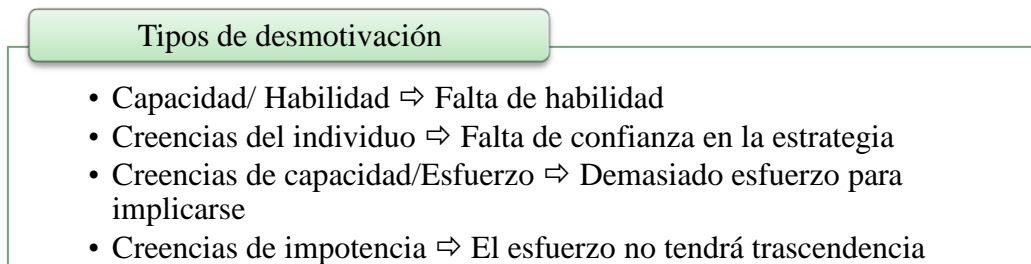


Figura 4. Pelletier y Cols (1998) Los cuatro tipos dentro de la desmotivación

En relación con la motivación, cabe añadir que ésta puede ser de dos tipos: *motivación extrínseca* o *motivación intrínseca*. Mientras que la primera está determinada por recompensas o agentes externos, la motivación intrínseca está relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, pero sin recibir una gratificación externa directa. El desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también, sensaciones de competencia y autorrealización.

En este sentido, Pelletier y Cols (1998), consideran que existen cuatro tipos dentro de *motivación extrínseca*.

Una persona podría realizar la actividad por presiones externas, ya que se persigue la obtención de premios o por el contrario, la evitación de castigos (*regulación externa*); (García Calvo 2004) por sentimientos de culpabilidad, búsqueda del reconocimiento social o por las presiones internas (*regulación introyectada*); (Carratalá 2004) porque entiende los beneficios que tiene y la juzga como importante, por lo que la realiza libremente, aunque la actividad no sea agradable (*regulación identificada*) o porque piensa que es necesario e imprescindible, ya que actúa en congruencia con sus valores y necesidades, comprometiéndose con la actividad (*regulación integrada*).

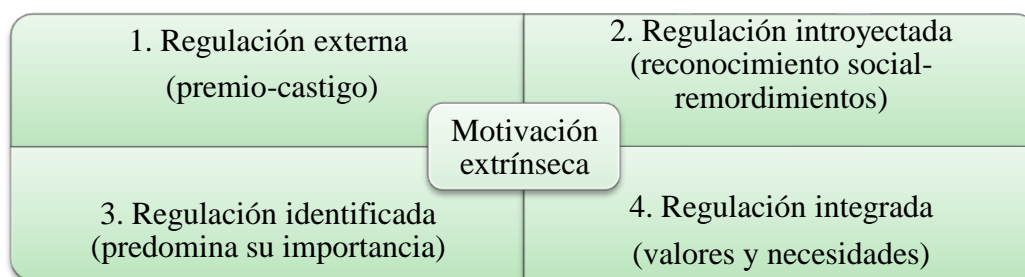


Figura 5. Tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985).

Por otro lado, la *motivación intrínseca* se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. El desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización que subsisten, incluso después de haber alcanzado los objetivos. Una persona está motivada intrínsecamente cuando realiza la tarea por la satisfacción y el placer inherente de la propia actividad.

Autores como Vallerand y Cols (1989, 1993), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca.

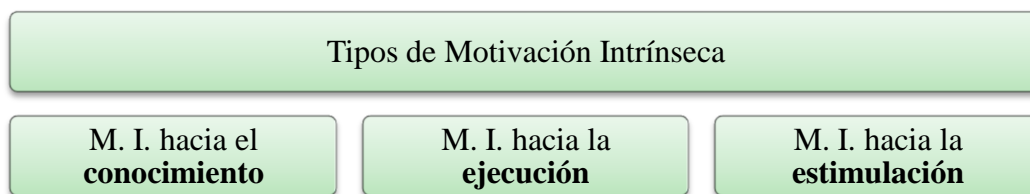


Figura 6. Tipos de Motivación Intrínseca según Vallerand y Cols (1989, 1993).

En la *motivación intrínseca hacia el conocimiento*, el sujeto se compromete a realizar la actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender. Sin embargo, si el individuo se compromete con la actividad intentando mejorar o superarse a sí mismo, estaríamos hablando de una *conducta motivada intrínsecamente hacia la ejecución*. Del mismo modo, si la persona se compromete en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos, se haría referencia a la *motivación intrínseca hacia la estimulación*.

2.1.4. Características que predicen la Motivación Intrínseca

En la *Teoría de la Evaluación Cognitiva*, presentada por Deci y Ryan (1985) como una subteoría dentro de la TAD, existen una serie de características que predicen la variabilidad de la motivación intrínseca (Figura 7).

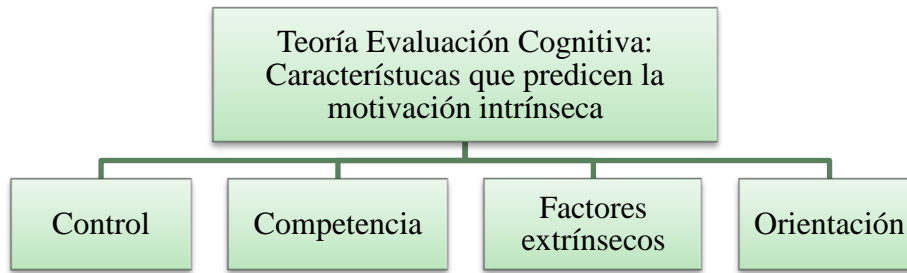


Figura 7. Características que predicen la motivación intrínseca según la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Mandigo y Holt, 1999).

Haciendo referencia a estas características, podemos explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 1999). Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejora la motivación intrínseca. De lo contrario, disminuiría.

Además, la competencia indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios. Cuando a los sujetos se les ofrece mayor control y capacidad de elección, es más probable que se fomente la motivación intrínseca (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan 1985).

En relación con los factores extrínsecos, podemos señalar que se perciben como informativos, respecto a la competencia percibida y el *feedback* positivo, promoviendo la motivación intrínseca. Pero si éstos son percibidos como elementos de control o incompetencia, la motivación intrínseca decrecerá.

En los sujetos motivados hacia la ejecución y realización de la actividad, al existir una orientación hacia la tarea, manifestarán un mayor nivel de motivación intrínseca porque disfrutarán con dicha tarea. Si por el contrario hubiese una orientación hacia el ego, probablemente sentirán mayor presión y control, desencadenando baja motivación intrínseca.

2.1.5. Factores externos que favorecen la Motivación Intrínseca

En lo referente a la *Teoría de la evaluación cognitiva*, presentada por Deci y Ryan (1985) podemos decir que esta sub-teoría se centra en explicar cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2012). Ésta sugiere que los contextos sociales pueden facilitar o impedir la motivación

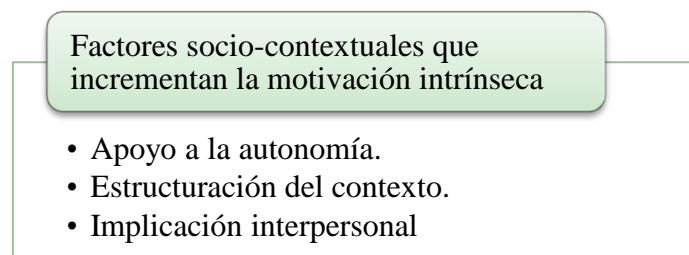
intrínseca. Y se centra, en las necesidades fundamentales de competencia y autonomía (Ryan y Deci, 2000).

Esta teoría, desarrollada para describir los diferentes efectos que puede tener el refuerzo en la motivación, se centra en describir los factores del entorno que mantienen un nivel adecuado de motivación intrínseca. Para Deci y Ryan (1991) los factores socio-contextuales que la incrementan son:

- *Apoyo a la autonomía.* Para Deci y Ryan (1985, 1991), un contexto en el que se apoya la autonomía es aquel en el que se promueve la elección, se disminuye la presión para ejecutar las tareas de una manera determinada y se fomenta la iniciativa.
- *Estructuración del contexto.* La motivación intrínseca aumenta si en el contexto se refuerzan las conductas y si las condiciones en las que se da el refuerzo y las expectativas están claras (Deci y Ryan, 1991).
- *Implicación interpersonal.* Esta dimensión describe la calidad de la relación entre las personas que ocupan puestos de autoridad (profesor o familia) y las personas con las que interactúa (alumnado).

A continuación, se exponen los factores socio-contextuales que aumentan la motivación intrínseca.

Figura 8. Factores socio-contextuales que incrementan la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1991).



Así, según lo expuesto, la condición ideal para fomentar la motivación intrínseca sería un contexto donde se apoye la autonomía, donde existiera una adecuada estructuración y unas buenas relaciones sociales. Sin embargo, en un entorno en el que se tiende al control, a la desestructuración y a unas inadecuadas relaciones sociales, disminuirá la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1991).

Anteriormente, en la teoría de la evaluación cognitiva se ha descrito qué factores del contexto pueden aumentar o disminuir la motivación intrínseca. Pero esa teoría sólo es aplicable a actividades que son de por sí interesantes, novedosas o desafiantes, que no requieren de incentivos externos para iniciarlas. No obstante, una gran cantidad de actividades no cumplen esos requisitos y requieren de una motivación extrínseca para iniciarlas y mantenerlas (Deci y Ryan, 2000).

Por otro lado, podemos decir que la *interiorización* es un concepto básico en la teoría de la autodeterminación, ya que se define como el proceso mediante el cual, los valores o actitudes son establecidos por el orden social (requieren contingencia para su ejecución) y pasan a realizarse sin la necesidad de ningún castigo o refuerzo.

2.1.6. Mediadores psicológicos para la motivación

La *Teoría de las necesidades básicas* es otra mini-teoría de la Teoría de la Autodeterminación. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las *necesidades* como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229).

Uno de los postulados de esta teoría se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas: *autonomía, competencia y relación con los demás* (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Las investigaciones indican que cada una de las necesidades juega un papel muy importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, pudiendo provocar la desmotivación del estudiante. En base a esto, parece conveniente diseñar actividades que fomenten la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas para mejorar la motivación en el alumnado (Ryan y Deci, 2000).

Consecuentemente, cabe añadir que las necesidades psicológicas básicas son un aspecto natural de los seres humanos, y por ello, se podrían aplicar a todas las personas. En la medida que todas las necesidades son satisfechas continuamente, los sujetos funcionarán eficazmente. Deci y Ryan (1991) definieron estas tres necesidades, del siguiente modo:

- La necesidad de *competencia* trata de controlar el resultado y experimentar eficacia, llevando a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades, confianza y efectividad en la acción.
- La necesidad de *relación con los demás*, se identifica con un sentimiento de conexión con los otros, haciendo referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por los demás y experimentar satisfacción con la sociedad. Esta necesidad tiene que ver con las preocupaciones referentes al bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad.
- La *autonomía* se refiere a los esfuerzos que realizan las personas por sentirse el origen de sus acciones y determinar su propio comportamiento. Ésta, estaría relacionada con el interés e integración de los valores porque los individuos experimentan su conducta como una expresión del ego.

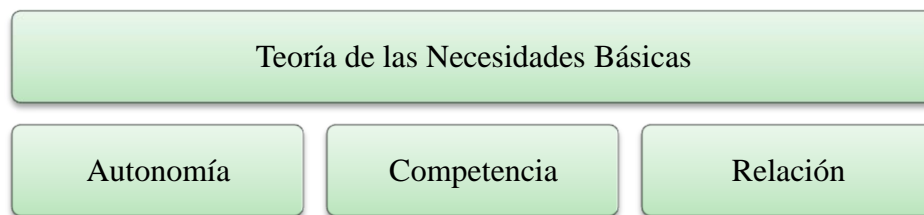


Figura 9. Teoría de la Necesidades Básicas (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci 2000)

2.1.7. Cómo guiar la regulación de los individuos

La *Teoría de las orientaciones de causalidad* es otra subteoría que describe las diferencias individuales presentes en las personas, así como la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado (González-Cutre, 2009). En este sentido, las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de los sujetos que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de autodeterminación de la conducta (Moreno y Martínez, 2006). Así, Deci y Ryan (1985, 2000) diferenciaron tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: orientación a la autonomía, orientación al control y orientación impersonal (figura 10).

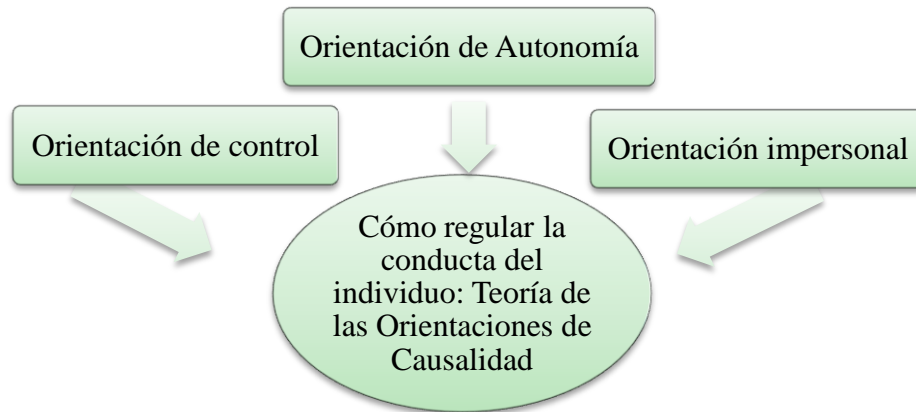


Figura 10. Los tres tipos de orientaciones causales que guían la conducta de los individuos según la Teoría de las Orientaciones de Causalidad de Deci y Ryan (1985).

La *orientación al control* implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse (Deci y Ryan, 2000). Ésta incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno, o incluso impuesto por ellos mismos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, las recompensas externas juegan un papel esencial, así como los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985). Esta orientación se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar.

La *orientación a la autonomía*, envuelve la regulación del comportamiento, en base a los intereses y valores auto-establecidos (Deci y Ryan, 2000). Aquellos individuos que presentan este tipo de orientación, tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciativa y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno porque organizan sus acciones, partiendo de las metas e intereses personales. Dicha orientación suele relacionarse de manera positiva con la autoestima, la motivación intrínseca y el bienestar.

La *orientación impersonal* incluye a aquellas personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma, pues se mueven por indicadores de ineficacia y no se comportan intencionadamente (Deci y Ryan, 2000). Todos aquellos que manifiesten un predominio de esta orientación, tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Ellos experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente

de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el capricho de algún agente externo. Por tanto, la orientación impersonal está asociada con un locus de control externo y se relaciona con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad.

2.1.8. Diferenciación entre las metas extrínsecas y las intrínsecas

En la misma línea de actuación, hemos encontrado la mini-teoría denominada *Teoría de los contenidos de metas* que es de reciente creación (GCT; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). Dicha teoría surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006).

La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2008). Estos mismos autores, en otro estudio midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaba positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el autoconcepto físico, con el bienestar psicológico, etc.

En definitiva, la Teoría de la Autodeterminación y recientes estudios (Ntoumanis y Standage, 2009; Standage y Gillison, 2007) han mostrado que con un clima de apoyo a la autonomía predicen la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las formas de motivación más autodeterminadas y diferentes consecuencias positivas. Por lo que en nuestra intervención, nos centraremos en estrategias que favorezcan un clima de apoyo a la autonomía para satisfacer las necesidades psicológicas.

2.1.9. Un recurso para mejorar la motivación

En concordancia con nuestros objetivos, expondremos su discusión, ya que poner en relación los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y el modelo educativo finlandés, dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante una secuencia didáctica motivadora y basada en dichos principios teóricos, conlleva un análisis y reflexión previos.

Dado el debate actual sobre la situación que presenta el sistema educativo español, por sus elevadas cifras de fracaso y abandono escolar, nos planteamos mejorar sus perspectivas futuras. Pensamos que desde las edades más tempranas podríamos asentar las bases de los aprendizajes y crear nuevos hábitos de estudio, así como despertar un fuerte sentimiento de interés y curiosidad por adquirir nuevos conocimientos.

Creemos que incrementando la motivación autodeterminada, conseguiremos un compromiso real en la ejecución de tareas. Del mismo modo, si les proporcionamos libertad y autonomía a la hora de seleccionar las actividades, así como, independencia para que puedan escoger el orden para realizar un trabajo u otro (bien sea de forma individual o colaborando en equipo), se sentirán mucho más seguros en la toma de decisiones y optarán por aquellas actividades que más atractivas les resulten, despertando así su interés y ganas de aprender.

También, el simple hecho de exponer todos sus trabajos, favorecerá la habilidad crítica y discursiva, además de ampliar su campo de visión e incrementar el nivel de flexibilidad y tolerancia cuando se ponen en común diversos puntos de vista. Y todo ello, impulsando el entusiasmo, el rendimiento y la constancia, así como valorando el esfuerzo y los progresos de cada niño.

Construir un aula que promueva un ambiente atractivo, que favorezca la motivación y el compromiso, así como las ganas de aprender, manipular y descubrir cosas, favoreciendo la reflexión y el surgimiento de nuevos conocimientos, convirtiendo a los alumnos en agentes activos, es algo muy parecido a lo que se fomenta en Finlandia y se recoge en la TAD.

2.1.10. Cómo crear un clima motivacional

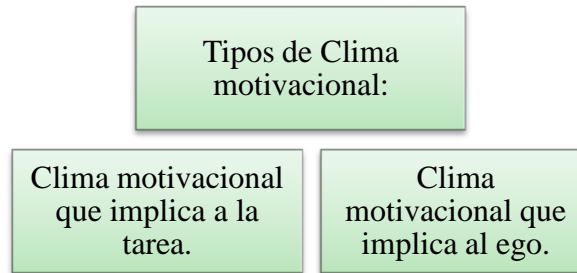
El clima motivacional es un constructo, que pertenece a la *Teoría de Metas de Logro* (Nicholls, 1989), pero que ha sido utilizado junto con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) para profundizar en el estudio de los procesos motivacionales.

Dicho término fue introducido por Ames (1984, 1992) para designar los diferentes ambientes significativos que crean los adultos en los entornos de logro, como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las

cuales se definen las claves de éxito y fracaso, siendo éste creado por los padres, profesores, compañeros, amigos y en general, la sociedad en su conjunto.

En cuanto al clima motivacional del instructor, Ames (1992) y Nicholls (1989, 1992) diferencian dos tipos, como muestra la siguiente figura.

Figura 11. Tipos de clima motivacional



La mayoría de las investigaciones muestran que un clima motivacional, que implica a la tarea, se relaciona con consecuencias muy positivas, ya que predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, Moreno-Murcia, 2011), la motivación intrínseca (Sproule et al., 2007), la competencia percibida y la intención de llevar a cabo la actividad (Escartí y Gutiérrez, 2001).

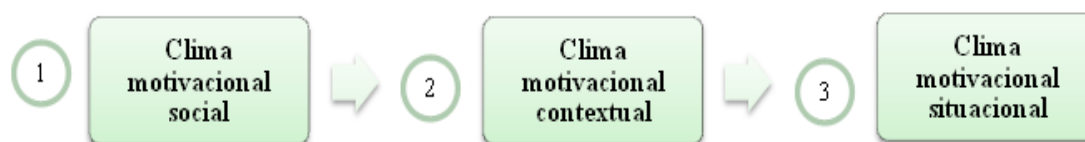
Sin embargo, un profesor que transmite un clima ego o clima competitivo es aquel que se centra en el resultado (no en el proceso de aprendizaje) y que prima la comparación entre compañeros, siendo lo más importante la superación de los demás. Es decir, el clima ego fomentaría, mediante la ausencia de variedad en las tareas, un estilo de dirección autoritario que no permita al alumnado implicarse en la toma de decisiones, un reconocimiento público y basado en la comparación social, una agrupación según el nivel de habilidad, una evaluación en función del resultado y basada en la comparación, y una distribución del tiempo de práctica igual para todos (Guzmán y García-Ferriol, 2002).

Por el contrario, las investigaciones indican que el clima tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, esfuerzo, interés, competencia, autoeficacia, actitudes positivas, motivación intrínseca, disfrute, intención de realizar la actividad y negativamente, con la ansiedad (Ntoumanis y Biddle, 1999).

Cuando el profesor transmite un clima tarea, se centra más en el proceso, en aspectos de superación personal y esfuerzo.

Lo importante es que cada alumno mejore su nivel, trabajando y colaborando con los compañeros, constantemente. Por ello, hemos tenido en cuenta la creación de un clima motivacional a la hora de diseñar nuestra unidad didáctica, pero más relacionado con la implicación a la tarea. Del mismo modo, podemos decir que el clima motivacional presenta tres niveles.

Figura 12. Los tres niveles o estados del clima motivacional.



El primer nivel sería el *clima motivacional social*, que es el transmitido por los otros durante el proceso de socialización (e.g., Duda, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999; Roberts, 2001). Según Santos-Rosa (2003), del mismo modo, la familia produce las primeras experiencias de socialización, proporcionando apoyo y reconocimiento social.

El segundo nivel, definido como *clima motivacional contextual*, característico de un contexto determinado, que en nuestro caso, hace referencia al transmitido por el profesor en sus clases.

Y el tercer nivel, el *clima motivacional situacional*, que es el percibido por la persona en un momento concreto, en una situación determinada (Duda y Whitehead, 1998).

2.1.11. Aplicaciones prácticas

Las estrategias empleadas en nuestra unidad didáctica se centran en promover la Teoría de la Autodeterminación, pues las aplicaciones prácticas deberán ir encaminadas a estimular la orientación del individuo, en relación con el desarrollo de cualquier actividad hacia la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca.

En este sentido, Kilpatrick, Hebert y Jacobsen (2002), Mageau y Vallerand (2003), Moreno y González-Cutre (2005, 2006), Oman y McAuley (1993), Ryan y cols. (1997), plantean algunas orientaciones relacionadas con la práctica de la actividad física, siendo también aplicables al ámbito de la educación, y por ello, se tendrán en cuenta para desarrollar nuestra Unidad Didáctica (figura 13).

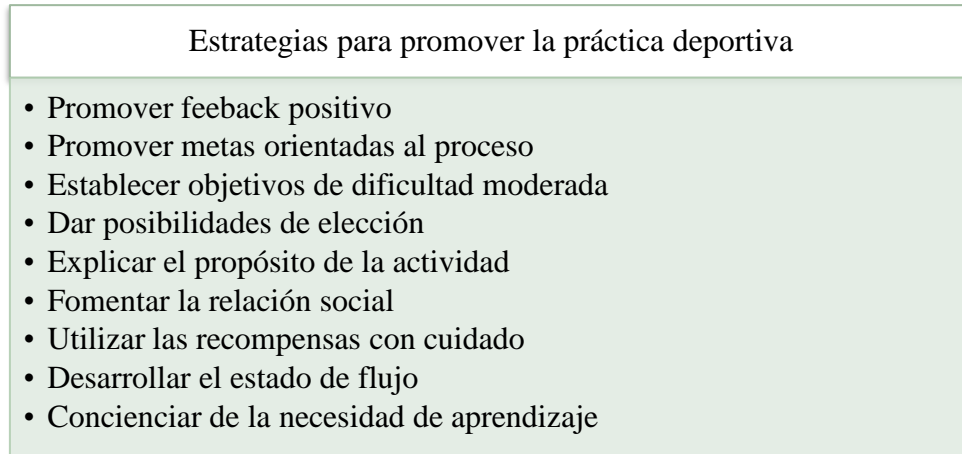


Figura 13. Estrategias para promover la práctica deportiva.

2.2. Modelo educativo finlandés

Siguiendo esta línea y como nos planteábamos al comienzo de este trabajo, nos centraremos en cómo crear un ambiente que favorezca el desarrollo de la motivación autodeterminada y si desde la Teoría de la Autodeterminación, podríamos hallar algunas de las claves del éxito educativo finlandés. Por ello, es importante que nos fijemos en las estrategias que sigue su sistema, ya que presenta las mejores calificaciones a escala mundial, como muestra la encuesta internacional PISA, sobre los sistemas educativos de la OCDE (2003).

Desde esta perspectiva, nos planteamos por qué este modelo de educación está funcionando tan bien, pudiendo trasladar los aspectos teóricos a nuestra práctica educativa. En este sentido, revisaremos el análisis que llevó a cabo Melgarejo (2013).

Según artículo publicado por el periódico ABC (2013), “apenas un 8% de los alumnos finlandeses no terminan sus estudios obligatorios. Sin embargo, los datos que presenta España son alarmantes, ya que uno de cada tres jóvenes deja sus estudios antes de acabar la enseñanza secundaria”.

Melgarejo (2013), comenzó a estudiar dicho sistema educativo y lo primero que descubrió fue que los niños finlandeses no empiezan antes en el proceso de aprendizaje. La educación obligatoria comienza a partir de los 7 años, cuando el niño ya ha desarrollado una cierta madurez para poder asimilar los conocimientos. Y sorprendentemente, tampoco están más horas. Sin embargo, dos años más tarde, sus puntuaciones son mejores que el resto de los países estudiados por la OCDE. Hecho que nos conduce a plantearnos en qué medida los alumnos finlandeses se involucran o no libremente en la realización de sus actividades.

Tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación, probablemente, hallemos la respuesta, ya que ésta explica que existen una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, que nos orientan hacia la motivación autodeterminada.

En concordancia con esto, el estudio del sistema educativo finlandés confirma que una manera de fortalecer la estabilidad emocional y seguridad de los alumnos, es

mantener el mismo maestro durante los primeros seis años de la Educación Primaria en todas, o en la mayoría de las asignaturas.

Otra característica que marca la diferencia son las clases reducidas, con una media de 10-15 estudiantes por aula, favoreciendo las relaciones entre iguales y profesor-alumno. Además de esto, se evitan las calificaciones numéricas, la competencia y las comparaciones entre sujetos.

Esto nos lleva a trazar la relación existente con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad, ya que en la medida en que las necesidades son satisfechas, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, según plantea la Teoría de las Necesidades Básicas.

Del mismo modo, si se eliminan las situaciones que benefician la rivalidad entre estudiantes, favoreceríamos un sentimiento de competencia (en cuanto a considerarse eficaz para vencer desafíos) porque pueden tomar sus propias decisiones y también de relación (el sentimiento de conexión con los iguales, así como el bienestar y seguridad de pertenecer a un grupo liderado siempre por el mismo profesor).

Asimismo, se fomenta el sentimiento de autonomía (el cual involucra interés e integración de valores), al facilitar que los alumnos puedan tomar sus propias decisiones. El tutor, al conocer los gustos e intereses de sus escolares, puede ser más flexible en sus decisiones, y evaluar, mediante la observación directa, los progresos de cada individuo o en su defecto, las lagunas o carencias que éstos pueden presentar. En este sentido, los niños no son conscientes de que el profesor toma nota de sus avances o retrocesos y podrá seleccionar, con sumo cuidado, las actividades o tareas que mejor se adapten a los objetivos propuestos.

Comparablemente, desde la perspectiva de la Teoría de la Integración Organísmica, podemos destacar los procesos de interiorización e integración que se favorecen porque los alumnos experimentarán mayor autonomía en la acción, al no tener la presión y el control externos de someterse, de manera consciente, a un sistema de evaluación.

En la misma línea, la retroalimentación positiva (*feedback*) está siempre presente en el aula, ya que promueve altas expectativas y consecuencia, la motivación intrínseca.

El objetivo en Finlandia es fomentar la igualdad de oportunidades para que ningún alumno quede excluido, mediante una política de actuación. Allí, se da gran autonomía a los centros. Además, los profesores son los que controlan los planes de estudios, teniendo un alto grado de capacidad de elección, iniciación y regulación de la conducta. “Deciden qué enseñan, cómo lo enseñan, a quién, y a qué ritmo. Tienen tanta libertad como preparación”, Carbajosa (2007). Todo ello, enmarcado en una ley de educación estable.

Referente a su jornada escolar, cabe destacar que suele comenzar sobre las 8:30-9:00h de la mañana hasta las 15:00h de la tarde. Habiendo descansos, entre clase y clase de un cuarto de hora. Cada 45 minutos, los alumnos pueden salir, jugar, o simplemente, descansar. En total, son 608 horas lectivas en primaria, frente a 875 horas que se emplean en España. Por lo tanto, la única explicación a esta paradoja sería que este país consigue mejores resultados porque, entre otras cosas, aprovechan mejor el tiempo. Pero cómo lo hacen. El quid de la cuestión, podría ser, el periodo de 15 minutos que emplean para desconectar.

Seguramente, este factor esté relacionado con el hecho de satisfacer las necesidades psicológicas básicas, siendo éstas esenciales para el bienestar y la salud. Para que las personas funcionemos eficazmente y nos desarrollemos de manera saludable, necesitamos satisfacer las tres necesidades: autonomía, competencia y relación. Y probablemente, sea ahí, en esos pequeños descansos, donde el niño experimente un mayor nivel de satisfacción de las tres necesidades. El individuo, con la interacción, el ambiente social y la experimentación de oportunidades, es posible que se sienta cada vez más capaz y efectivo a la hora de resolver problemas, generando un creciente sentimiento de confianza y a su vez, compensará la necesidad de competencia. Del mismo modo, si surge un sentimiento de conexión con los otros y el alumno se siente aceptado por sus iguales, estará favoreciendo el desarrollo de la necesidad de relación. Finalmente, la necesidad de autonomía, también será satisfecha porque el escolar está constantemente, durante este periodo de tiempo, decidiendo libremente.

Sin embargo, Melgarejo (2013) explica que “el éxito finlandés se debe a que encajan tres estructuras: la familia, la escuela y los recursos socioculturales. Los tres pilares fundamentales funcionan de manera coordinada. Del mismo modo, expone que "para ser maestro en Finlandia la nota de corte en la Universidad es superior a 9 sobre 10,

después tienen que realizar un máster para poder optar a la docencia". Sólo los mejores docentes se sitúan en los primeros años de enseñanza, donde se aprenden los fundamentos de todos los posteriores aprendizajes. En este sentido, lo que también los diferencia es el empeño por mantener una "formación continua y permanente". Además, no existe un sistema de oposiciones como el español, allí no son funcionarios. Cada municipio contrata al director del centro y éste, a los profesores.

Otra de las características más importantes del sistema finés es la autonomía de las aulas, ya que se promueve una educación centrada en las necesidades de sus alumnos. Cada colegio tiene su propia organización en función de sus necesidades. Sin embargo, los programas educativos españoles los establece el gobierno, empleando un mismo plan para todos.

El Estado de Finlandia destina a cada centro unos fondos proporcionales al nivel de la calidad educativa que ofrece, siendo una parte de éstos el sueldo de sus docentes. No existe mucha diferencia salarial de los maestros finlandeses con los de nuestro país, no obstante, en algunos casos, es incluso menor. Lo que cambia son los incentivos, tanto monetarios como de reconocimiento social y la forma en la que se premia a los buenos maestros (este hecho estaría relacionado con el desarrollo de la motivación extrínseca).

Por lo tanto, estas características, desde la rigurosa selección del profesorado hasta su organización, teniendo en cuenta la autonomía que los colegios y los maestros tienen, así como sus alicientes, son muy distintas. Los docentes están mucho mejor preparados y aspiran a objetivos más reales, teniendo siempre en cuenta las necesidades de sus alumnos.

Todo ello, estaría vinculado con la teoría de las Orientaciones de Causalidad porque estos aspectos se conceptualizan como relativamente duraderos. Deci y Ryan (1985), en apoyan esta línea, ya que se basan en los tres tipos de orientaciones causales porque guían la regulación de los individuos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal. Siendo las dos primeras las que más se fomentan y desarrollan en la política de educación finlandesa.

La orientación de control también incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Por lo tanto, la selección y

formación del profesorado, seguiría esta dirección, jugando un papel muy importante las recompensas, como podría ser el prestigio y reconocimiento social de la figura del maestro. Del mismo modo, la orientación de autonomía, también persigue esta trayectoria, ya que los individuos tienen un alto grado de capacidad de elección, iniciación y regulación de la conducta, acompañada de un predominio del locus de control interno. Ellos organizan sus acciones, basándose tanto en sus intereses y metas personales como en las necesidades sociales, y al mismo tiempo, manifestando un alto nivel intrínseco de motivación.

Otra de las características destacables es la preocupación por la realidad social, siendo la enseñanza individualizada uno de los puntos más fuertes. Porque se fomentan las habilidades sociales, personales y los procesos de aprendizaje que sigue cada niño. Además, se otorga gran importancia a que el estudiante adquiera las herramientas necesarias para hacer frente a las situaciones cotidianas y poder examinar y entender los fenómenos que le rodean, adecuando los objetivos a los ritmos de aprendizaje de cada individuo.

Además, se le otorga gran importancia al juego porque es considerado una herramienta primordial de aprendizaje, fundamentalmente por sus características autotéticas. Así, en los colegios finlandeses, la dedicación al juego supone más de la mitad de la rutina diaria, bien en modo de juego libre (interior y exterior) o guiado. Es ahí donde más inciden los profesores, ejerciendo su labor como observadores y orientadores para llevar a cabo el diagnóstico precoz y el seguimiento de sus alumnos.

Teniendo en cuenta estas propiedades del juego y las directrices explicadas en el continuo de autodeterminación, incluido en la teoría de la integración orgánica, podemos decir que los maestros parten de los procesos autorreguladores del juego para promover el nivel más alto de motivación autónoma en el alumnado.

Así, aprovechando el juego como vehículo de aprendizaje, podríamos convertir los logros alcanzados en información disponible, generando mayores niveles de competencia, autonomía y de relaciones. Competencia porque mediante el juego pueden adquirir conocimientos nuevos (hechos, conceptos, actitudes, procedimientos), autonomía porque se facilita la aproximación individual de cada uno (por ejemplo, decidiendo el tiempo que dedican a cada aspecto del juego) y relaciones, porque el

juego facilita la relación con los demás, compartiendo no sólo los aspectos espaciales y temporales, sino también los objetivos o finalidad del mismo. De este modo, también se estimula el autocontrol, la diversión y la satisfacción de la clase en general. Pero éstos, sólo son algunos de los aspectos que el maestro finlandés tiene en cuenta para motivar a sus estudiantes.

Igualmente, otro punto a destacar es que al finalizar la educación primaria, los alumnos tienen muy claro que cada uno es bueno en lo suyo, presentando mayor habilidad o destreza para llevar a cabo unas determinadas tareas u otras. Y por ello, cada uno dirige su formación donde puede desarrollarlas mejor, teniendo en cuenta sus gustos e inquietudes. En Finlandia no hay esa sensación de que todos tienen que ir a la universidad, ya que cada uno hace lo que más le gusta y mejor se le da. De este modo, se favorece la motivación intrínseca porque cada uno disfruta con lo que está haciendo, al mismo tiempo que aprende.

Otro elemento a resaltar de la metodología finlandesa es la profundidad con la que se trabaja cualquier aspecto desde la discusión y reflexión. Según Muro (2013), en su artículo *Siente mitos sobre el sistema educativo que Finlandia desmonta*, Nyleänen explica que "desde pequeño te enseñan a aprender a pensar".

Teniendo en cuenta lo expuesto, resulta factible evidenciar un posible cambio en el sistema educativo español. En este sentido, es importante crear nuevas iniciativas y elaborar otro tipo de proyectos que promuevan mejores resultados en nuestra enseñanza. Y teniendo en cuenta los niveles de éxito tan atractivos que obtiene Finlandia en el ámbito escolar, ¿por qué no probar algunas de sus técnicas o metodologías educativas que, además, están en consonancia con el planteamiento teórico de la motivación autodeterminada?

Por lo tanto, Como conclusión de este apartado, cabría señalar que para llevar a cabo este trabajo y fomentar la motivación en las aulas españolas, intentaremos ponernos en el lugar del alumno y al mismo tiempo, en el del profesor, para acercarnos a la evidente relación que muestra el sistema educativo finlandés y la Teoría de la Autodeterminación.

3. Enlace y justificación de la propuesta epistemológica: objetivo

Tras poner en relación los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y la filosofía del modelo educativo finlandés, dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, pasaremos a realizar la secuencia didáctica motivadora. Pero antes de desarrollarla, nos gustaría contrastar algunos aspectos relacionados con las prácticas escolares.

Durante el periodo de prácticas en los diferentes colegios, he aprendido y desarrollado multitud de técnicas didácticas, diferentes recursos y estrategias, así como diversas metodologías de aprendizaje que no terminan de consolidarse a lo largo de la carrera y que van a afectar, muy positivamente en el ejercicio profesional. Además, trabajar en una escuela con niños de diferentes niveles es un hecho muy significativo y enriquecedor. Y más aún si se presenta la oportunidad de compartir aprendizajes con alumnos de Educación Infantil y Primaria.

Considero que este último aspecto tiene una vital importancia en lo relacionado al enriquecimiento de mi experiencia profesional porque el comparar ambas metodologías y características propias de estas edades es una gran oportunidad. Aunque esto también puede desencadenar algunos interrogantes, como podrían ser la metodología o la distribución del aula, entre otras. No obstante, para seguir mejorando profesionalmente, todavía hace falta perfeccionar y considerar muchos otros aspectos más relacionados con la práctica que, lamentablemente, no son adquiridos durante el periodo formativo que la titulación ofrece.

Así pues, en primer lugar, nos centraremos en la distribución del aula y revisaremos las diferentes metodologías que se utilizaban en las clases de Educación Infantil. De este modo, se contrastarán con las empleadas en Educación Primaria.

Durante las prácticas, se observó que, en la etapa de Educación Infantil se fomentaba la motivación, curiosidad e interés por aprender, así como la creatividad de los alumnos. Sin embargo, en las aulas de Educación Primaria, los estudiantes perdían progresivamente el interés, ya que se empleaban técnicas más estructuradas y tradicionales.

Los alumnos de Educación Infantil estaban distribuidos por grupos de trabajo, de hasta cinco miembros cada uno, mientras que los estudiantes de primaria, se sentaban por parejas, teniendo en cuenta su edad y carácter, para evitar distracciones o que los niños hablaran entre ellos. De este modo, la maestra de primaria pretendía que los escolares trabajaran en silencio, se distrajesen lo menos posible y así, asegurar su atención mientras ella impartía la materia. Pero, ¿por qué esta técnica no favorecía el rendimiento de la clase?

Haciendo referencia a la pregunta, podemos decir que existía un evidente nivel de desmotivación y aburrimiento en la mayoría de los alumnos de Educación Primaria. En esta etapa, muchos profesores siguen libros de textos y cuadernillos de trabajo.

A las rígidas y monótonas metodologías, basadas en la memorización y repetición de conceptos, se añade la diferente disposición de la clase. Esta práctica se vuelve contraproducente, pues los estudiantes se cansan, desconectan y buscan cualquier excusa para hablar o levantarse de la silla. Por estas razones se debe recordar que, en esta etapa, los escolares siguen siendo niños y por lo tanto, presentan unas características y necesidades concretas.

Resumiendo todo lo anterior, podríamos destacar el gran cambio que experimentan los alumnos al comenzar la Educación Primaria. Los escolares pasan de ser niños que disfrutaban aprendiendo en su pequeño mundo, que es el aula de infantil, a ser adultos con un sinnúmero de normas ya establecidas. Además, se les impone una serie de responsabilidades y deberes que no terminan de entender muy bien. En relación con esto, encontramos la figura del profesor, a quien, en muchas ocasiones, le resulta difícil comprender la actitud y redirigir el comportamiento de la clase.

Los alumnos necesitan participar, opinar, sentirse inmersos en la materia. Y esto sólo es posible si se conduce la clase de manera original, intentando siempre desarrollar al máximo el potencial de cada niño, así como su creatividad. Porque “la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización” (Robinson, 2014).

Sin embargo, según este experto en creatividad y educación, “las escuelas matan la creatividad”. Por lo tanto, podemos afirmar que en la misma línea de actuación, el profesorado debe transmitir conocimientos, pero fomentando la imaginación e

innovando en todas sus clases, ya que todos tenemos la capacidad de ser creativos. Y como futuros docentes, sólo tenemos que favorecer contextos o entornos donde cada estudiante pueda encontrar la inspiración necesaria para desarrollar la creatividad, ya que “la creatividad se aprende al igual que se aprende a leer” (Robinson, 2014).

También se considera necesario que los educandos puedan activar sus mentes, iniciativa y predisposición a la hora de aprender o realizar cualquier actividad. Sentir curiosidad, manipular y explorar el mundo que nos rodea son habilidades que caracterizan a los niños de estas edades. Consecuentemente, debemos estimular el interés, pero mostrándoles sus puntos más fuertes. Si logramos que los estudiantes disfruten con todo aquello que están haciendo, habremos logrado nuestro objetivo.

Del mismo modo, para llevar a cabo el planteamiento de la propuesta didáctica, tendremos que pactar con nuestros escolares unos objetivos claros, sencillos, alcanzables a corto plazo y acordados por la clase en general, pero teniendo siempre en cuenta sus posibilidades.

Paralelamente, la temática debe ser atractiva. Seleccionar un tema de interés o familiar para la clase es un punto muy favorable, así como escoger actividades lúdicas. Si se tienen en cuenta las inquietudes de los escolares, es más probable que capturemos su atención. En este sentido, el niño irá desarrollando una motivación más autodeterminada, mostrando muchas ganas de aprender.

Por lo tanto, para promover altas expectativas, sentimientos de seguridad, y una elevada autoestima, deberemos evitar las tareas demasiado largas, complicadas y difíciles, así como las amenazas. También, las fechas límite, las directivas y las evaluaciones que conllevan estrés y presión. Del mismo modo, debemos tener mucho cuidado con los premios tangibles, las recompensas y los castigos. Las comparaciones entre iguales y las metas impuestas también son peligrosas porque pueden favorecer la pérdida de interés y disminuir la motivación intrínseca.

El propósito es crear actividades adaptadas, dinámicas y originales. Además, se propondrán tareas atractivas, para que el docente pueda transmitir los contenidos de una manera más divertida.

El alumno deberá alcanzar un alto nivel de predisposición, compromiso y participación en el desarrollo de cualquier tarea, trabajando desde la motivación intrínseca, pero dentro de un programa que favorezca un ambiente natural y traslade contextos y situaciones reales al aula, es decir, partiendo de un modelo de aprendizaje basado en la práctica aplicada.

Para ayudar a clarificar lo que se pretende con el modelo de enseñanza propuesto, se han incorporado unos objetivos específicos, que deberían ser alcanzables durante la aplicación del mismo, si bien, el presente trabajo no trata de la implementación del programa.

A continuación, se muestran los objetivos propuestos y el esquema del que se parte para desarrollar este trabajo (figura 14).

El objetivo principal:

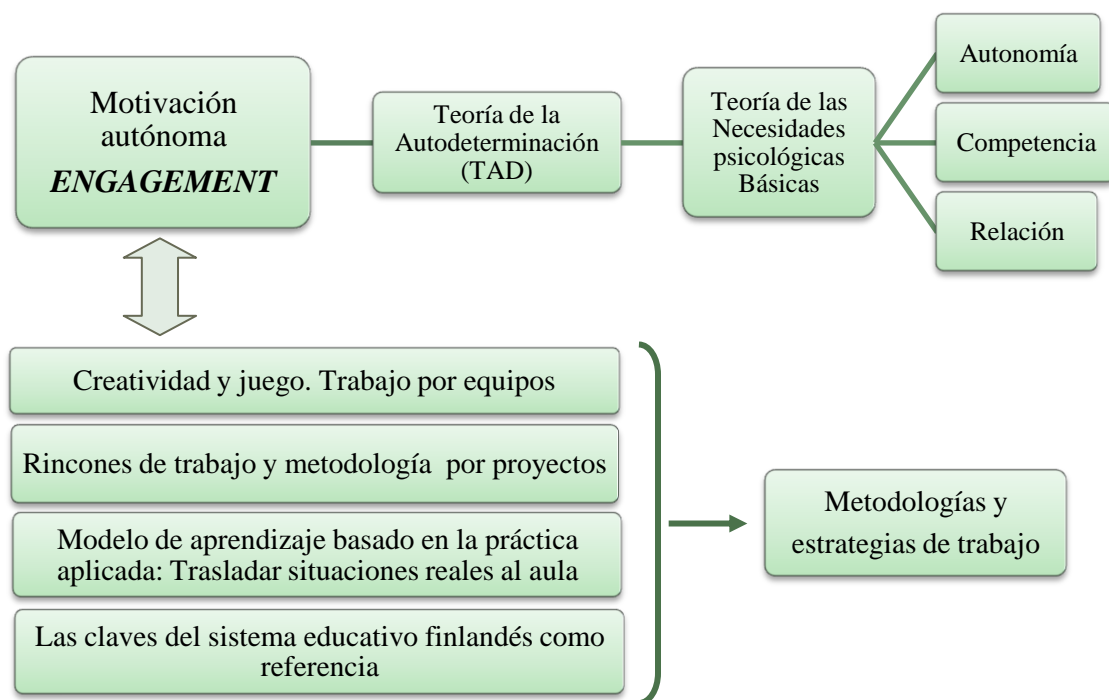
- Establecer las directrices generales para crear un nuevo diseño de instrucción, estrechamente relacionado con la motivación del alumnado y que recoja los aspectos más relevantes de la TAD y del sistema educativo finlandés.

Objetivos específicos a alcanzar con el programa:

- Colocar al niño como eje central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como sus necesidades, gustos e intereses.
- Trasladar contextos y situaciones reales al aula, creando un ambiente natural que favorezca el interés, el compromiso, la curiosidad por aprender, así como el aprendizaje autodidacta.
- Desarrollar al máximo el potencial de cada niño, trabajando en equipo y produciendo altos niveles de retroalimentación positiva.
- Reestructurar la disposición del aula de forma creativa y original, favoreciendo las relaciones sociales.

- Innovar con actividades atractivas y dinámicas que atraigan a los estudiantes, siendo ellos los que decidan libremente qué tarea escoger y puedan desarrollarla de forma autónoma.

Figura 14. Esquema proyecto de trabajo



Trasladar este tipo de metodologías (los rincones de trabajo y los proyectos) al aula de Educación Infantil y Primaria, tiene muchos efectos positivos en los estudiantes, pero siempre y cuando, se respeten los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como lo especificado anteriormente.

Dado que gran parte de la problemática reside en la forma de conducir las clases, la propuesta de actuación pretende que el maestro escuche a sus alumnos. Los escolares piden clases dinámicas, participativas, divertidas, que juguemos y compartamos nuestras experiencias con ellos y que los preparemos para las diversas situaciones que la vida les depara, trabajando de diferente forma cada inteligencia.

No es cuestión de inteligencia, ya que según el libro publicado por Alberca (2012), “Todos los niños pueden ser *Einsten*”. Todos los alumnos son brillantes, sólo que cada estudiante presenta unas virtudes o habilidades diferentes y por ello, se les debe ofrecer las oportunidades necesarias para que puedan desarrollarlas.

Por otro lado, podemos decir que si tenemos en cuenta los postulados recogidos en la TAD, también estaríamos trabajando las tres áreas presentes en el currículum de Educación infantil (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y Representación) porque están estrechamente relacionadas con las tres necesidades básicas de la TAD (competencia, autonomía y relación), ya sea de forma directa o indirecta.

Por su parte, el Real Decreto (1630/ 2006), que establece las enseñanzas mínimas en Educación Infantil, dice: “En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado”.

Por todo ello, se tendrán en cuenta el desarrollo de las competencias básicas que se trabajan en infantil, entendiendo por *competencia básica* la capacidad del niño/a de poner en práctica, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conocimientos teóricos, como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes. Porque el concepto de competencia va más allá del saber estar y del saber hacer o aplicar, ya que además, incluye el saber ser o estar.

A continuación se enumeran las ocho competencias básicas que se trabajan en Educación Infantil.

1. Autonomía e iniciativa personal.
2. Competencia en comunicación lingüística.
3. Competencia matemática.
4. Competencia social y ciudadana.
5. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
6. Tratamiento de la información y competencia digital.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Competencia cultural y artística.

Para ello, también se tendrán en cuenta la TAD y el modelo educativo finlandés, así como la fusión de las técnicas que promueve María Montessori y William Kilpatrick, ya que se trabajará desde la perspectiva del trabajo por rincones (en cuanto a la disposición de la clase y metodología) y la técnica basada en los proyectos de trabajo (en relación a

cómo afrontar las diferentes temáticas o unidades didácticas). Porque al igual que las metodologías deben ser seleccionadas con precisión, es muy importante que la distribución del aula se estudie con detalle, creando grupos de trabajo apropiados y flexibles, promoviendo el trabajo en equipo, la comunicación lingüística, y las relaciones sociales en un ambiente favorable.

De acuerdo a la puesta en práctica de nuestro programa, la relación con el docente será fundamental. El profesor conducirá a los alumnos, pero realmente, serán ellos quienes descubran sus aprendizajes. Según un artículo de Muro (2013), Petja Nyleänen, del Instituto Iberoamericano de Finlandia, afirma que "los profesores te dan bastante libertad (fomento de la autonomía), pero desde pequeño te dejan muy claro que el estudio es para ti, no para ellos".

De este modo, los niños, a través del juego (como forma de competencia) y casi sin darse cuenta, irán interiorizando de forma natural y en un entorno real, un nuevo modo de aprendizaje más autodidacta, divertido y dinámico. El entusiasmo y la motivación, producto de las actividades lúdicas propuestas, les permitirá experimentar y entender con mayor facilidad todo lo que hagan, fomentando en un primer lugar, las destrezas orales y progresivamente, la lectoescritura y el resto de competencias.

En la misma línea de actuación, los niños irán construyendo nuevas relaciones sociales y consolidando lazos afectivos más fuertes. Paralelamente, descubrirán sus destrezas y habilidades, fomentando sus capacidades y reforzando sus debilidades. Gracias al profesor, el alumno será más consciente de cómo aprende y qué tipo de inteligencias tiene más, o menos, desarrolladas.

Como conclusión de este apartado, cabría destacar que saber desenvolverse con éxito en las situaciones reales no es fácil, por lo que de una manera atractiva, inconsciente y natural, los alumnos lograrán los objetivos planteados. Es imprescindible que los estudiantes lleguen al aula pensando en lo que van a hacer y no en lo que "tienen que" aprender.

Además, es importante que se sientan motivados, respetados en su diversidad y que el contexto de aprendizaje les ayude en su desarrollo personal, social y emocional. Por

lo que todo ello se llevará a cabo mediante contextos que favorezcan las habilidades sociales y las competencias emocionales.

Por lo tanto, la unidad didáctica que, en el siguiente apartado, se propone está diseñada para que el alumno aprenda a aplicar los conocimientos adquiridos y pueda resolver los diferentes problemas que se le planteen.

4. Unidad Didáctica o modelo instruccional

Intervención

Introducción

Partiendo de la fundamentación teórica que hemos desarrollado, vamos a plantear un ejemplo de modelo o secuencia didáctica motivadora, dirigido a los tutores de aula, que tendrá en cuenta un currículum abierto y flexible, reforzando las competencias básicas, así como las relacionadas con nuestra Unidad Didáctica.

Esta programación está enfocada para el segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto, al tercer curso (5 años). El centro en el que nos hemos basado para desarrollar esta Unidad Didáctica, está ubicado en un pequeño pueblo del interior de Castellón, el cual acoge a unos 80 alumnos aproximadamente. El colegio ofrece una sola línea, por lo que dispone de tres aulas de Educación Infantil, una para cada curso. Y nuestra aula presenta unos 15-20 alumnos.

Esta Unidad se elaborará teniendo en cuenta los contenidos de las tres áreas del currículum (conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguaje: comunicación y representación) y los objetivos generales del Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, ya que el pueblo pertenecería a dicha comunidad.

Justificación

Por la gran importancia que tiene la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos congruente diseñar una propuesta de intervención educativa para incrementar el nivel de interés y compromiso en el alumnado. Como ya se ha comentado, este hecho se desarrollará, teniendo en cuenta las fundamentaciones teóricas propuestas en la Teoría de la Autodeterminación y algunas de las metodologías aplicadas en el sistema educativo finés.

Todo ello se planteará teniendo en cuenta el nivel psicoevolutivo del último curso de Educación Infantil y primera etapa de Educación Primaria, dado la estrecha relación que sus deducciones presentan.

Elección y justificación del tema

Para ello, debemos conocer y adaptarnos a las necesidades y características, tanto del alumnado como de la sociedad en la que vive. De este modo, nos integraremos mejor y despertaremos el interés de los niños, ya que partiremos de sus gustos e intereses.

Queremos que los estudiantes sean conscientes e identifiquen los aprendizajes como algo natural y enriquecedor. Por lo tanto, lo primero que haremos será centrarnos en los temas más próximos a su entorno, como podrían ser las profesiones u oficios, así como los servicios de los que dispone su pueblo. De esta manera, los alumnos estarán más familiarizados con las temáticas y podrán aportar una amplia información.

Para despertar el interés de los niños, utilizaremos recursos cercanos a ellos, utilizando una metodología globalizadora, lúdica, significativa, activa, constructivista y participativa.

Plantaremos la temática desde el punto de vista de los alumnos, pero siempre partiendo de que el tema a trabajar surgirá de las asambleas que hagamos, aunque vayamos encaminando a los escolares hacia nuestro objetivo.

En la misma dirección, estudiaremos algunas de las profesiones que consideramos más importantes para llevar a cabo el resto de la programación. Una vez que los estudiantes conozcan e identifiquen los oficios trabajados en clase, profundizaremos en las demás materias.

A cada grupo se le asignará un rol y en consecuencia, una función, ya que cada equipo se especializará en un campo. Para clarificar esta idea, cabe señalar que habrá ocho rincones o ambientes de trabajo en clase, donde desarrollaremos el juego simbólico y la imaginación, así como la responsabilidad y el compromiso en la ejecución de cada tarea.

Cada rincón hará referencia a las diferentes instituciones o servicios relacionados con el mundo laboral. De este modo, transformaremos la clase en un claro ejemplo de la sociedad en la que vivimos, simulando muchas situaciones reales que el adulto experimenta en su día a día.

También descubriremos cuáles son las inteligencias que cada niño tiene más desarrolladas, así como sus gustos e intereses y en consecuencia, los alumnos realizarán con éxito su labor, convirtiéndose en expertos, ya que en cada rincón de trabajo habrá diferentes actividades con niveles de dificultad progresivos, siendo éstos rotativos.

Los alumnos escogerán libremente, dentro de cada rincón o área de trabajo, la actividad que más les guste y cuando la hayan terminado, podrán pasar a la siguiente, y así, sucesivamente. Se ofrecerá la posibilidad de resolver las tareas de forma individual o en pequeño grupo, con el objetivo de que cada niño realice la labor en función de sus preferencias, gustos e intereses. Si el escolar se siente más seguro y cómodo trabajando en grupo, por qué no dejarlo.

Poco a poco los alumnos irán dándose cuenta de las múltiples ventajas que nos brinda el trabajar en equipo, ya que compartir experiencias y conocimientos nos enriquece mucho más, al igual que nos beneficia compartir tareas y distribuir adecuadamente, tanto el trabajo como el tiempo. Porque los objetivos marcados se alcanzan mucho más rápido y los aprendizajes son más efectivos.

Para ello, distribuiremos la clase en ocho ambientes: lengua, música, lógico-matemático, cuerpo y salud, relaciones-exposiciones, arte, naturaleza y por último, meta-cognición. Los niños podrán identificar cada espacio con el tipo de actividad que en éstos se lleve a cabo.

A continuación, se muestra un esquema donde podremos entenderlo mejor. Además, observaremos las diferentes profesiones que se trabajarán, siempre teniendo en cuenta la temática a estudiar y desde el punto de vista de cada experto:

- Rincón de lengua. En este rincón encontraremos poetas, filósofos, periodistas, escritores y traductores.
- Rincón de música donde trabajarán los músicos, compositores y cantantes.
- Rincón de matemáticas (lógico-matemática). Aquí hallaremos científicos, investigadores y matemáticos.
- Rincón del cuerpo y la salud, en el que se formarán deportistas, coreógrafos, atletas y actores.

- Rincón de relaciones. La esquina dedicada a las relaciones hará referencia a los jefes y empresarios, políticos y profesores. Aunque, en la mayoría de ocasiones, se empleará para llevar a cabo las exposiciones.

Cada grupo tendrá que compartir, con la maestra y los demás compañeros, los nuevos aprendizajes, por lo que deberán explicar brevemente cómo han elaborado su proyecto de trabajo (mural, mini-libro, *lapbook*, etc.) donde quedarán plasmados sus progresos, es decir todo aquello que hayan descubierto en las diferentes investigaciones que llevarán a cabo, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Rincón de arte o rincón de nuevas creaciones, donde se formarán pintores, escultores, arquitectos, decoradores y fabricantes. En este espacio los alumnos desarrollarán de manera creativa, original y con mucha imaginación, la base y exposición de su trabajo, es decir el soporte que emplearán para explicar al resto de compañeros los nuevos conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de cada unidad.
- Rincón de la naturaleza. En esta sección se trabajará desde el punto de vista de los forestales, jardineros, biólogos y geólogos, así como los veterinarios y zoólogos. En esta área los niños aprenderán los cuidados que los seres vivos necesitan.
- Rincón de meta-cognición o rincón de expertos, donde nos pondremos en el lugar de psicólogos, filósofos y trabajadores sociales. Los alumnos tendrán que responder, con posibles soluciones, a los diferentes planteamientos y problemas que la maestra les proyecte. Serán preguntas para reflexionar, donde los alumnos activarán su mente estableciendo conexiones de redes y sintetizando los nuevos conocimientos. De este modo, se asentarán las bases, tanto de los aprendizajes previos como de los adquiridos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este espacio irá enfocado a la evaluación indirecta, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos y las preguntas planteadas en las primeras asambleas.

En relación a la consolidación de los contenidos, comprobaremos si hemos realizado con éxito nuestro trabajo. Para ello, se hará referencia a los enunciados que se plantearon al principio de la unidad, exactamente, en el momento en el que se lanzó la siguiente pregunta: qué queremos aprender. De este modo, comprobaremos si hemos

alcanzado, o no, los objetivos propuestos, y para finalizar, nos cuestionaremos qué hemos aprendido acerca del tema trabajado.

No obstante, en función del progreso y desarrollo de la clase, así como de las nuevas temáticas y propuestas que vayan surgiendo, se podrá cambiar algunas de las profesiones que abarca cada campo, pero siempre partiendo de los rincones de trabajo que disponemos, aunque las actividades y tareas que se presenten podrán ser adaptadas y modificables. Aunque como ya hemos dicho, seguirán la misma dirección.

Para ello, y con el fin de conectar con los conocimientos previos de nuestro alumnado, será necesario partir de los oficios que los niños conocen y comentar las profesiones a las que se dedican sus familias, porque si acercamos este tema a los escolares y los familiarizamos con el mundo laboral y su importancia en la sociedad, entenderán mucho mejor el contexto en el que viven. Del mismo modo, serán capaces de visualizar la gran importancia y las ventajas que conlleva realizar muy bien su labor.

La responsabilidad y el compromiso, al igual que el entusiasmo y el disfrute con todo aquello que hacemos son valores muy importantes que los pequeños deben experimentar. Así, los alumnos mostrarán entusiasmo y serán capaces de ejercer su papel adecuadamente para poder aprender y crecer en todos los aspectos.

Motivar al alumno y explorar sus conocimientos previos

En primer lugar, conoceremos a nuestros alumnos, sus ideas previas y el contexto en el que se desarrollan. Para ello, utilizaremos entre otras técnicas, la observación, diálogos participativos en la asamblea y cuestionarios dirigidos a las familias, llevando a cabo, de esta manera, la evaluación previa inicial.

Competencias a desarrollar

Para desarrollar el programa de intervención, vamos a tener en cuenta las ocho competencias básicas que se trabajan en Educación Infantil, aunque en esta primera parte de la programación, nos centraremos más en las que exponemos a continuación, dado que están estrechamente relacionadas con el tema que nos concierne (las profesiones y oficios y los animales domésticos).

Competencias básicas a desarrollar con mayor profundidad:

- Conocimiento e interacción con el medio físico.
- Social y ciudadana.

Duración

La temporalización de la unidad didáctica que vamos a proponer tendrá una duración aproximada de un mes, es decir, alrededor de unas 20 sesiones.

A continuación, adjuntamos los cuadros referentes a las semanas que forman el mes.

Semana 1

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes				
09:00- 09:15h	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea				
09:15- 09:30h		D	E	S	C	A	N	S	O
09:30-10:15h	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5				
10:15- 10:30h		A	L	M	U	E	R	Z	O
10:30- 11:15h	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5				
11:15- 11:30h		D	E	S	C	A	N	S	O
11:30- 12:15h	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5				
12:15- 15:00h	C	O	M	E	R				
15:00- 16:00h	Música	Inglés	Música	Inglés	Inglés				
16:00- 17:00h	Ed. Física	Religión	Inglés	Religión	Ed. Física				

Semana 2

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes			
09:00- 09:15h	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea			
09:15- 09:30h	D	E	S	C	A	N	S	O
09:30- 10:15h	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10			
10:15- 10:30h	A	L	M	U	E	R	Z	O
10:30- 11:15h	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10			
11:15- 11:30h	D	E	S	C	A	N	S	O
11:30- 12:15h	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10			
12:15- 15:00h	C	O	M	E	R			
15:00- 16:00h	Música	Inglés	Música	Inglés	Inglés			
16:00- 17:00h	Ed. Física	Religión	Inglés	Religión	Ed. Física			

Semana 3

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes			
09:00- 09:15h	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea			
09:15- 09:30h	D	E	S	C	A	N	S	O
09:30- 10:15h	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14	Sesión 15			
10:15- 10:30h	A	L	M	U	E	R	Z	O
10:30- 11:15h	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14	Sesión 15			
11:15- 11:30h	D	E	S	C	A	N	S	O
11:30- 12:15h	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14	Sesión 15			
12:15- 15:00h	C	O	M	E	R			
15:00- 16:00h	Música	Inglés	Música	Inglés	Inglés			
16:00- 17:00h	Ed. Física	Religión	Inglés	Religión	Ed. Física			

Semana 4

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes			
09:00- 09:15h	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea			
09:15- 09:30h	D	E	S	C	A	N	S	O
09:30- 10:15h	Sesión 16	Sesión 17	Sesión 18	Sesión 19	Sesión 20			
10:15- 10:30h	A	L	M	U	E	R	Z	O
10:30- 11:15h	Sesión 16	Sesión 17	Sesión 18	Sesión 19	Sesión 20			
11:15- 11:30h	D	E	S	C	A	N	S	O
11:30- 12:15h	Sesión 16	Sesión 17	Sesión 18	Sesión 19	Sesión 20			
12:15- 15:00h	C	O	M	E	R			
15:00- 16:00h	Música	Inglés	Música	Inglés	Inglés			
16:00- 17:00h	Ed. Física	Religión	Inglés	Religión	Ed. Física			

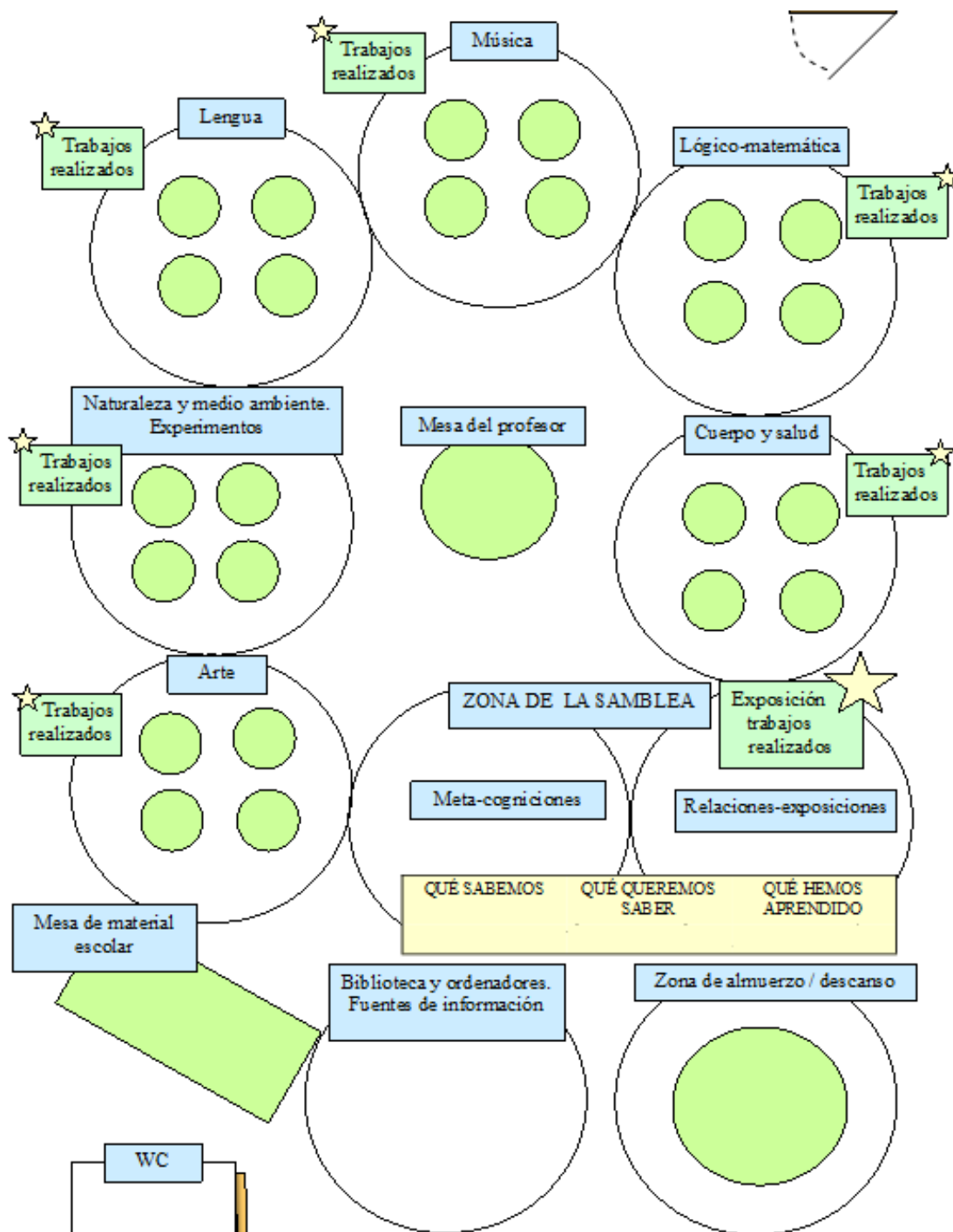
Teniendo en cuenta la jornada escolar de Finlandia, que como ya se comentó, suele comenzar sobre las 8:30-9:00h de la mañana hasta las 15:00h de la tarde (habiendo descansos de un cuarto de hora), hemos programado las clases de 45 minutos, adaptándolas al horario escolar español, pero haciendo hincapié en la idea de los breves descansos entre actividades, ya que nuestros compañeros finlandeses consideran que este aspecto presenta una gran ventaja. Porque las pausas de 15 minutos entre clases son esenciales para que los niños puedan desconectar y al mismo tiempo, abrir sus mentes. Puesto que el cerebro encuentra las piezas que nos faltan cuando no hacemos nada, es decir, cuando no le ordenamos qué hacer, en los momentos del día, donde nuestra mente no está ejecutando tareas y ni procesos cognitivos importantes, es ahí cuando fluyen las ideas más brillantes.

La temporalización de la propuesta del programa instruccional parece inverosímil, por ello, es necesario aclarar que está planteada de la forma más viable posible, para que la TAD y la práctica educativa llevada a cabo en Finlandia, puedan desarrollarse conjuntamente. Así pues, se ha elaborado un sencillo, pero eficaz horario, para que nos sea más fácil visualizar su interpretación en la intervención práctica. Si en algún momento se pretendiera llevar a cabo dicha propuesta, tendríamos que abordar con más

detalle el tema referente a la organización de los tiempos entre sesiones, teniendo en cuenta las demás asignaturas y horarios del equipo docente.

Distribución del aula

Para clarificar cómo estaría distribuida la clase, se muestra un pequeño esquema, acompañado con una breve explicación de la metodología que se recomienda.

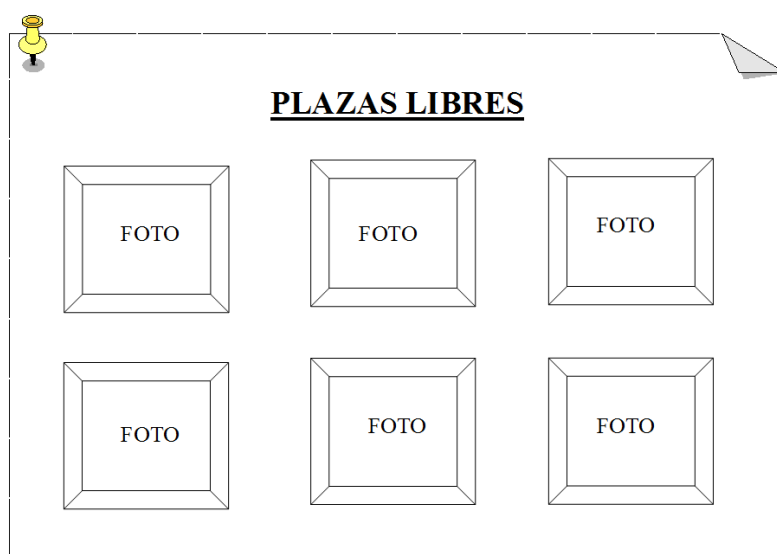


En lo referente a la forma de trabajo, podemos decir que los alumnos escogerían libremente la zona donde desearan trabajar, de manera que todos los alumnos pasarían por cada uno de los rincones, realizando todas las actividades propuestas.

Además de las tres tareas obligatorias, habrá algunas actividades de profundización para todos aquellos estudiantes que terminen antes. Estos alumnos, si lo desearan, podrían escogerlas, o por el contrario, si prefiriesen ayudar a los demás compañeros, también se les daría esta oportunidad, fomentando así su autonomía y capacidad de decisión.

De la misma manera, cabría añadir que, cuando los alumnos se enfrentasen a la elección libre de rincones, podría darse el caso de que la mayoría de estudiantes quieran realizar un determinado rincón o tarea. Para evitar este tipo de situaciones, habrá elaborada una ficha, en la que se muestre las plazas disponibles de cada rincón. No obstante, en estas circunstancias, intervendría el docente.

A continuación, se presenta un modelo del cartel que ofertará las vacantes de cada rincón, el cual estaría expuesto junto al panel que se empleará para colgar los trabajos realizados. Cada niño deberá pegar su fotografía en el cartel correspondiente al rincón que haya seleccionado. Como muestra la imagen, en cuanto la ficha quede completada, ningún alumno podrá escoger el rincón de trabajo que presente todas sus plazas cubiertas.



Además, al comienzo del curso escolar, consensuaríamos entre todos las normas de clase. Entre ellas, encontraríamos una que hiciera referencia al número de alumnos por rincón. Pongamos como ejemplo, un máximo de seis niños en cada rincón. De modo que si hubiese alguna zona con un exceso de demanda, distribuiríamos a los estudiantes en los diferentes rincones. Mediante una asignación aleatoria sin repetición, seleccionaríamos un rincón para cada alumno, pero solamente, en el caso hipotético de que hubiera una mesa o rincón donde se excediese el número de escolares.

Del mismo modo, junto a cada rincón, habría un tablón o panel donde cada estudiante pueda colgar todos los trabajos realizados. Así, tanto los demás compañeros como el docente, podrán observar las actividades llevadas a cabo por cada alumno.

Objetivos didácticos específicos de la Unidad

El objetivo es fomentar el grado de implicación de los estudiantes en la ejecución de las actividades planteadas, considerando que se promueva y desarrolle su motivación, es decir, la conducta autodeterminada, y paralelamente, sus aprendizajes.

Además de esto, un aumento de la motivación autodeterminada favorecerá la adherencia y compromiso interno de los escolares, mejorando así su afán de superación, interés por aprender y predisposición a la hora de resolver problemas. Del mismo modo, se potenciará el trabajo en grupo y las relaciones sociales, ya que esto nos conduciría al desarrollo del bienestar personal de cada alumno.

Para la Enseñanza de Educación Infantil, se han elaborado los objetivos que se pretenden conseguir en la siguiente unidad didáctica:

- Mostrar implicación y compromiso en el desarrollo de las actividades planteadas.
- Desarrollar interés hacia los nuevos aprendizajes.
- Reflejar, de manera progresiva, un alto nivel de motivación, es decir, una conducta autodeterminada.
- Mostrar un fuerte sentimiento de superación.
- Identificar las relaciones sociales como la fuente de todo aprendizaje.
- Manifestar el deseo de pertenencia al grupo.
- Considerar las aportaciones y experiencias de los compañeros.

- Plantear posibles estrategias para la resolución de problemas.
- Respetar las normas y el material de clase.
- Reconocer los objetivos planteados.
- Identificar el vocabulario estudiado referente a las profesiones y animales domésticos.

Contenidos

- Implicación y compromiso en el desarrollo de las actividades planteadas.
- Interés hacia los nuevos aprendizajes.
- Alto nivel de motivación, es decir, una conducta autodeterminada.
- Afán de superación.
- Relaciones sociales como fuente de todo aprendizaje.
- Sentimiento de pertenencia al grupo.
- Aportaciones y experiencias de los compañeros.
- Estrategias para la resolución de problemas.
- Respeto e identificación de normas y el material de clase.
- Reconocimiento de los objetivos planteados.
- Identificación del vocabulario estudiado referente a las profesiones y animales domésticos.

Es importante recordar algunas estrategias motivacionales que nos pueden ayudar a la hora de diseñar actividades (Moreno y Martínez, 2006):

- Fomentar un “*feedback*” positivo.
- Promover metas orientadas al proceso.
- Establecer objetivos de dificultad moderada.
- Dar posibilidad de elección.
- Explicar el propósito de la actividad.
- Fomentar la relación social.
- Utilizar las recompensas con cuidado.
- Desarrollar el estado de flujo (“*flow*” o estado psicológico óptimo).
- Concienciar de la necesidad de aprendizaje.

Actividades y sesiones

Partiendo del tema de los oficios y las profesiones, durante el desarrollo de la Unidad Didáctica que a continuación, se va a plantear, estudiaremos el tema de los animales. Hemos pensado en trabajar, más profundamente, el tema referente a los animales domésticos. Esta temática es muy interesante y familiar para los alumnos de infantil, además, les resulta muy atractiva, ya que muchos niños, o incluso sus familiares y vecinos, tienen mascotas en casa.

Por lo tanto, estudiaremos los tipos de animales domésticos que los alumnos pueden encontrar en su entorno más cercano, así como sus características, alimentación y cuidados que requieren. Los niños, también podrán investigar y ampliar sus conocimientos en las diversas fuentes de información, ya que se comentarán algunas curiosidades que caracterizan a este tipo de animales.

La Unidad Didáctica se estudiará de forma globalizada, abarcando los diversos campos que plasmaremos en los diferentes rincones o zonas de trabajo. Porque todos los temas que estudiamos en la escuela están estrechamente relacionados y siguen los mismos objetivos, pues todo depende del punto de vista del que partamos.

Los aprendizajes serán transversales para que cada estudiante pueda ver la gran importancia que tiene cualquier tema en los diferentes ámbitos de trabajo, en este caso, aquellos relacionados con el mundo laboral.

También se profundizará en la idea de que cada niño desarrolle, tanto la capacidad de síntesis como la habilidad para crear nuevas conexiones de redes. Y al mismo tiempo, que el escolar sea capaz de involucrarse en la labor y alcanzar los objetivos marcados, disfrutará con todo aquello que haga y desarrollará la destreza de mostrar cierta inclinación hacia unas actividades u otras, pero desenvolviéndose con éxito en cada tarea. Paralelamente, descubrirá cuáles son sus gustos y aficiones, así como sus puntos más fuertes y finalmente, manifestará el sentimiento de querer aprender por puro placer, por enriquecerse y crecer como persona.

Seguidamente, se explican las posibles actividades que estarán presentes en cada rincón de trabajo, pudiendo ser éstas adaptadas y modificadas. Para ello, se tendrán en cuenta las aportaciones y el nivel de la clase, así como sus gustos e intereses.

Durante los periodos de la asamblea, se propondrán varios temas a estudiar y entre éstos, se elegirá uno para trabajarlo en clase. En este caso, vamos a suponer que se ha seleccionado, por mayoría absoluta, la temática relacionada con los animales domésticos. Tras una lluvia de ideas y teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos (qué sabemos), se lanzará la pregunta de qué queremos saber, donde los niños propondrán posibles hipótesis y plantearán algunas cuestiones e incertidumbres que deseen resolver.

Supongamos que los animales a estudiar sean los siguientes: gato, perro, canario, periquito, loro, pez, conejo, tortuga y hámster. Aunque los niños saben que también existen otros tipos de animales de compañía, que aunque no vivan con nosotros, los podemos domesticar, un claro ejemplo de ello podría ser el caballo.

Conforme a los postulados de la teoría de la autodeterminación, las actividades han sido diseñadas para cada rincón, en función de tres niveles de complejidad (bajo, medio y alto) con el objetivo de que los estudiantes puedan ir avanzando y mejorando, de manera progresiva, en sus aprendizajes.

Rincón de lengua

- Actividad 1. (Nivel bajo) Tarjetas con adivinanzas sencillas referentes a los animales que estamos estudiando. Los niños tendrán que leer el texto que hará referencia a un animal y emparejar la descripción de dicho animal, con la imagen correspondiente.
- Actividad 2. (Nivel medio) Los alumnos deberán rellenar los huecos de los diversos poemas con las palabras clave para que éstos queden completos.
- Actividad 3. (Nivel alto) se desafiará a los escolares para que construyan su propia rima, pareado, adivinanza o poema de animales.
- Actividades de profundización:
 - Los niños podrán apoyarse en revistas, libros, así como en diversos medios de comunicación para seguir construyendo sus aprendizajes. Del mismo modo, se les invitará a que busquen una noticia relacionada con un animal.

Objetivos:

- Leer y entender las sencillas descripciones de los animales.
- Relacionar cada descripción con su imagen correspondiente.
- Completar los huecos con las palabras clave para construir poemas.
- Desarrollar la capacidad de imaginación, creando rimas, pareados, adivinanzas o poemas sencillos, relacionados con los animales trabajados.
- Recopilar diferentes textos creativos referentes a descripciones de animales.

Contenidos:

- Comprensión de sencillas descripciones relacionadas con los animales domésticos.
- Categorización y emparejamiento de las descripciones con sus imágenes correspondientes.
- Reconocer e identificar las palabras clave para completar los poemas.
- Creación de rimas, pareados, adivinanzas o poemas sencillos, relacionados con los animales trabajados.
- Recopilación de diferentes textos creativos, referentes a descripciones de animales.

Recursos y materiales didácticos: diferentes tarjetas manipulativas con imágenes y descripciones sencillas, material escolar y diversas fuentes de información (ordenadores, libros, revistas, etc).

Evaluación:

- ¿Comprende las sencillas descripciones relacionadas con los animales domésticos?
- ¿Es capaz de clasificar y emparejar las descripciones con su imagen correspondiente?
- ¿Reconoce e identifica las palabras clave para completar los poemas?
- ¿Demuestra la habilidad para crear rimas, pareados, adivinanzas o poemas sencillos, relacionados con los animales trabajados?
- ¿Identifica y recopila diferentes textos creativos, referentes a descripciones de animales?

Rincón de música.

- Actividad 1. (Nivel bajo) Utilizando los diferentes instrumentos o los sonidos que el propio cuerpo puede producir, deberán imitar la forma tan característica que emite cada animal para comunicarse. Habrá un saquito con varios papeles plegados y cada niño deberá extraer un papel, leerlo e imitar el animal que le haya tocado.
- Actividad 2. (Nivel medio) Los estudiantes deberán discriminar si el sonido que emite cada animal es agudo o grave y rápido o lento. Del mismo modo, tendrán que identificar las emociones de los animales (triste, enfadado o contento), en función del tipo de sonido que éstos emitan. Para ello, habrán diferentes grabaciones e imágenes que los niños podrán comparar.
- Actividad 3. (Nivel alto) Dado que cada animal tiene una forma característica de comunicarse, esta actividad consistirá en relacionar las etiquetas que describen el nombre del sonido que emite cada animal con su imagen correspondiente. Por ejemplo, el gato maulla, el perro ladra, el periquito canta...
- Actividades de profundización:
 - Inventar una corta historia o breve cuento relacionados con los animales, pero utilizando los sonidos de su propio cuerpo y usando los diferentes instrumentos musicales.

Objetivos:

- Imitar los sonidos de los animales, relacionándolos con los producidos por el propio cuerpo y los emitidos con los instrumentos musicales.
- Discriminar los sonidos grave-agudo y rápido-lento.
- Identificar las emociones básicas (tristeza, enfado y alegría).
- Localizar las parejas de imágenes con las etiquetas que describen el sonido de cada animal.
- Construir una sencilla narración, utilizando el propio cuerpo, así como los diferentes instrumentos musicales.

Contenidos:

- Identificación de los sonidos de los animales, y relación con los producidos por el propio cuerpo y los emitidos con los instrumentos musicales.
- Discriminación de los sonidos grave-agudo y rápido-lento.
- Identificación de las emociones básicas (tristeza, enfado y alegría).
- Localización de imágenes y etiquetas que describen el sonido de cada animal.
- Elaboración de una sencilla narración, utilizando el propio cuerpo, así como los diferentes instrumentos musicales y secuencias de imágenes, relacionadas con los sentimientos.

Recursos y materiales didácticos: instrumentos musicales, etiquetas y tarjetas manipulativas de animales, secuencias de representaciones pictóricas, diferente material escolar y diversas fuentes bibliográficas.

Evaluación:

- ¿Es capaz de identificar e imitar los sonidos de los animales?
- ¿Relaciona el lenguaje de los animales con la interpretación de los sonidos producidos por el propio cuerpo y los emitidos con los instrumentos musicales?
- ¿Discrimina los sonidos grave-agudo y rápido-lento?
- ¿Diferencia las emociones básicas: tristeza, enfado y alegría?
- ¿Localiza las imágenes y las etiquetas que describen el sonido que corresponde a cada animal?
- ¿Es capaz de construir o elaborar una sencilla narración, utilizando el propio cuerpo, así como los diferentes instrumentos musicales?

Rincon de lógico-matemática

- Actividad 1. (Nivel bajo) Los niños tendrán expuestos diferentes animales de goma y deberán contar el número de patas que cada animal tiene, así como algunas de sus partes del cuerpo (ojos, alas, cola, orejas...). De este modo identificarán la figura de cada animal (las partes del cuerpo) y realizarán sumas sencillas.

- Actividad 2. (Nivel medio) Mediante varios puzles con las piezas mezcladas , los estudiantes deberán separarlas para completar los diferentes rompecabezas, encajando exactamente todas las piezas. De este modo, podrán diferenciar las imágenes de animales que aparecen en los puzles, así como escribir los nombres de cada animal y detallar con frases sencillas algunas de las características que caracterizan a cada animal (nombre del animal, tamaño, número de patas,color...).
- Actividad 3. (Nivel alto) Se plantearán problemas en los que los alumnos deberán realizar operaciones sencillas (sumas o restas) para hallar la solución.
- Actividades de profundización:
 - Habrán diferentes problemas y acertijos matemáticos para que los niños puedan seguir ampliando sus conocimientos y practicando las habilidades desarrolladas. También dispondrán puzles y diversos rompecabezas, así como crucigramas y sopas de letras.

Objetivos:

- Identificar las partes del cuerpo de cada animal, así como su número de patas, ojos, orejas, rabo/cola, etc.
- Realizar operaciones matemáticas sencillas, referidos a la resolución de problemas, enigmas y acertijos.
- Construir varios puzles y rompecabezas.
- Completar crucigramas y sopas de letras.

Contenidos:

- Identificación de las partes del cuerpo de cada animal, así como del número de patas, ojos, orejas, rabo/cola, etc. que cada animal tiene.
- Análisis, planteamiento y resolución de operaciones matemáticas sencillas, referidos a la problemas, enigmas y acertijos matemáticos.
- Construcción de varios puzles y rompecabezas.
- Creación de frases sencillas con etiquetas.
- Resolución de crucigramas y sopas de letras.

Recursos y materiales didácticos: diversos animales de goma, etiquetas con las palabras clave, imágenes y fotografías de animales, enigmas, acertijos y problemas matemáticos, puzzles y rompecabezas, material es colar y crucigramas y sopas de letras.

Evaluación:

- ¿Identifica adecuadamente las partes del cuerpo de cada animal, así como su número de patas, ojos, orejas, rabo/cola, etc.?
- ¿Es capaz de realizar operaciones matemáticas sencillas, referidos a la resolución de problemas, enigmas y acertijos matemáticos?
- ¿Completa puzzles y rompecabezas?
- ¿Construye frases y enunciados, teniendo en cuenta las estructuras gramaticales?
- ¿Resuelve crucigramas y sopas de letras?

Rincón del cuerpo y la salud

- Actividad 1. (Nivel bajo) Habrán varios murales con siluetas de animales donde cada niño deberá colocar con adhesivos las diferentes partes del cuerpo (elaboradas por la profesora con goma eva): ojos, orejas, patas, alas, pezuñas, garras, pico, hocico, bigotes...
De este modo, los niños identificarán las partes del cuerpo de cada animal y al lado de éstas, podrán colocar las tarjetas adhesivas con los nombres de las partes del cuerpo.
- Actividad 2. (Nivel medio) Los escolares dispondrán de un “memory” con imágenes de animales y el tipo de alimentación que éstos toman. Para completar la tarea, deberán emparejar cada animal con la imagen del alimento que consume.
- Actividad 3. (Nivel alto) Partiendo de las tarjetas de diferentes animales, los niños tendrán que identificar cada animal con la forma de desplazarse que éste tiene. Para ello, deberán imitarlos utilizando su cuerpo. Seguidamente, podrán clasificar si los animales se mueven por agua, aire o tierra, pegando las imágenes en su correspondiente lugar del mural que estará colgado en este rincón.

- Actividades de profundización:
 - Los alumnos podrán buscar más información en diversas fuentes, acerca de las características de los animales estudiados o realizar los ejercicios propuestos en las tarjetas de psicomotricidad.

Objetivos:

- Identificar las siluetas de cada animal con las partes del cuerpo que faltan.
- Completar las siluetas.
- Identificar cada animal con su forma de desplazarse, así como el hábitat en el que se mueve (tierra, agua o aire).
- Reconocer los alimentos que consume cada animal.

Contenidos:

- Identificación de las siluetas de cada animal con las partes del cuerpo que faltan.
- Localización y reconocimiento de las partes del cuerpo de cada animal para completar las siluetas.
- Identificación y representación de cada animal con su forma de desplazarse, así como la comprensión del hábitat en el que se mueven (tierra, agua o aire).
- Distinción de los alimentos que consume cada animal.

Recursos y materiales didácticos: tarjetas manipulativas, partes del cuerpo de los animales elaborados con goma eva, material escolar y juego de imágenes (memory game)

Evaluación:

- ¿Identifica las siluetas de cada animal con las partes del cuerpo que faltan?
- ¿Es capaz de completar las siluetas de los animales?
- ¿Reconoce la forma de desplazarse de cada animal, así como el hábitat en el que se mueve (tierra, agua o aire)?
- ¿Identifica los alimentos que consume cada animal?

Rincón de arte y creatividad

- Actividad 1. (Nivel bajo) Cada exposición deberá contener unos contenidos mínimos marcados por la profesora. Los alumnos tendrán en este rincón, la base de un mapa conceptual o esquema que deberán completar. Ésta herramienta será de gran utilidad para resumir y describir las características más importantes, así como el tipo de alimentación que toma, los cuidados necesarios que requiere cada animal y algunas curiosidades.
- Actividad 2. (Nivel medio) Los estudiantes ubicarán las imágenes que hayan seleccionado durante la búsqueda de información y las viñetas del ciclo de la vida de dicho animal, en el formato papel que más les guste.
- Actividad 3. (Nivel alto) Los niños tendrán que completar unas fichas con imágenes de animales donde explicarán el tipo de animal que es (mamífero, ovíparo...) las características y descripciones de cada animal, así como el tipo de alimentación y cuidados que éste necesita y el entorno o hábitat natural donde vive (si son terrestres, acuáticos, o si pueden volar). De esta manera irán completando, poco a poco, su creación (lapbook, mural, tarjeta desplegable, mini libro, etc.) para después, poder llevar a cabo la presentación grupal con las descripciones que caracterizan a ese animal. También podrán elaborar el animal que hayan escogido mediante manualidades.
- Actividades de profundización:
 - Se dará libertad a los estudiantes para que puedan seguir ampliando sus conocimientos relacionados con el animal que hayan escogido. De este modo, podrán llevar a cabo su exposición con éxito.

Objetivos:

- Conocer el ciclo de la vida de cada animal.
- Elaborar una creación donde los niños recojan los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica trabajada.
- Elaborar de forma manual y con material reciclado el animal que hayan seleccionado.
- Analizar y sintetizar los conocimientos previos, así como los aprendidos en un mapa conceptual: características, alimentación, cuidados y curiosidades de los animales estudiados.

Contenidos:

- El ciclo de la vida de cada animal.
- Comprensión y distribución de manera cronológica las viñetas.
- Elaboración de un trabajo que recoja la libre creación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica trabajada.
- Construcción de un animal usando material reciclado
- Análisis y síntesis de los conocimientos previos, así como de los aprendidos.
- Elaboración de un mapa conceptual con las características, alimentación, cuidados y curiosidades de los animales estudiados.

Recursos y materiales didácticos: material escolar (lápices, cartulinas, imágenes, revistas, fotografías, telas, plumas, material reciclado...)

Evaluación:

- ¿Reconoce e identifica el ciclo de la vida de cada animal?
- ¿Es capaz de ordenar de manera cronológica las viñetas?
- ¿Plasma los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica trabajada en un trabajo creativo?
- ¿Analiza y sintetiza los conocimientos previos, así como los aprendidos en un mapa conceptual: características, alimentación, cuidados y curiosidades de los animales estudiados?

Rincón de la naturaleza y el medio ambiente: Experimentos.

- Actividad 1. (Nivel bajo) Los escolares podrán observar y explorar los movimientos que realiza el pez en el agua, así como los de la tortuga y los del canario en su jaula, ya que tendremos en clase estos tres tipos de mascotas que ellos deberán cuidar.

Además, dispondrán de varios libros de animales domésticos para aprender algunas de las características que definen a cada animal. Seguidamente, convendrá realizar unas tarjetas que mostrarán breves explicaciones de los animales estudiados.

- Actividad 2. (Nivel medio) Habrán diversos recortables con la forma de la huella de cada animal, así como tejidos y telas que imitan el tipo de textura que caracteriza el cuerpo de los diversos animales. Los alumnos deberán relacionar la forma de la huella de cada animal y explicar cómo está cubierto su cuerpo.
- Actividad 3. Los preescolares dispondrán de fichas con diferentes viñetas del ciclo de vida de cada animal, desde que nacen hasta que llegan a la edad adulta. La tarea consistirá en recortar las imágenes para luego ordenárlas de manera cronológica y explicar el proceso.
- Actividades de profundización:
 - Los estudiantes podrán consultar diferentes fuentes de información para ampliar sus conocimientos.

Objetivos:

- Cuidar tanto la alimentación como la limpieza de cada mascota.
- Discriminar los diferentes tipos de animales (acuáticos y terrestres), así como sus características.
- Identificar las huellas y los fósiles de los animales.
- Diferenciar el tipo de cobertura que estos animales presentan.
- Reconocer las características propias de cada animal.

Contenidos:

- Alimentación y cuidado las diferentes mascotas.
- Identificación de los diferentes tipos de animales (acuáticos y terrestres), así como sus características.
- Relación de las huellas y fósiles con cada animal.
- Diferenciación del tipo de cobertura que los animales estudiados presentan.
- Descripción de las características propias de cada animal.

Recursos y materiales didácticos: material escolar, recortables y objetos manipulativos, así como diversas telas y tejidos que imitan la piel o cobertura de cada animal.

Evaluación:

- Cuidar tanto la alimentación como la limpieza de cada mascota.
- Discriminar los diferentes tipos de animales (acuáticos y terrestres), así como sus características.
- Identificar las huellas y los fósiles de cada animal.
- Diferenciar el tipo de cobertura que estos animales presentan.
- Reconocer las características propias de cada animal.

Rincón de relaciones y exposiciones

- Actividad 1. (Nivel bajo) Los alumnos tendrán que exponer todo lo que han aprendido acerca del animal que habrán seleccionado libremente. Además, presentarán su trabajo de forma creativa, captando el interés de los demás compañeros.
- Actividad 2. (Nivel medio) Para finalizar el desarrollo de la breve exposición, deberán lanzar algunas preguntas a sus compañeros. De la misma manera, si los demás grupos presentan dudas, o hay algún aspecto que no ha quedado lo suficientemente claro, ellos tendrán que explicarlo. Si éstos lo necesitaran, el docente podría intervenir.
- Actividad 3. (Nivel alto) Los estudiantes deberán finalizar la tarea expuesta, retando a la clase en la participación de un sencillo juego, trabalenguas, problema matemático o adivinanza. También podrán concluir su presentación, enseñando al resto de compañeros una canción, rima o pareado, así como compartir una breve historia o cuento con sus compañeros, desarrollando su imaginación.
- Actividades de profundización:
 - Los alumnos podrán explicar el proceso de elaboración que han seguido para elaborar su exposición o realizar su creación.

Objetivos:

- Exponer de forma clara y sencilla su trabajo.
- Desarrollar su imaginación y creatividad.
- Lanzar preguntas para invitar a la reflexión.

- Responder a las dudas que surjan entre los demás compañeros.
- Desarrollar su capacidad de síntesis.
- Concluir su exposición utilizando estrategias que despierten el interés de la clase.

Contenidos:

- Exposición clara y sencilla de su trabajo.
- Desarrollar su imaginación y creatividad.
- Lanzamiento de preguntas que inviten a la reflexión.
- Resolución de las dudas que surjan entre los demás compañeros.
- Desarrollo de la capacidad de síntesis.
- Conclusión de la exposición utilizando estrategias que despierten el interés de la clase.

Recursos y materiales didácticos: material escolar, disfraces y complementos relacionados con las profesiones trabajadas para ejercer el papel de los diferentes expertos que envuelven a cada rincón, trabajos realizados por los alumnos para llevar a cabo las exposiciones...

Evaluación:

- ¿Expone de forma clara y sencilla los contenidos recogidos en su trabajo?
- ¿Utiliza su imaginación y creatividad para llevar a cabo las actividades propuestas?
- ¿Plantea preguntas que inviten a la reflexión?
- ¿Resuelve las dudas de los demás compañeros, localizando las respuestas más coherentes?
- ¿Es capaz de resumir y sintetizar los conocimientos aprendidos?
- ¿Utiliza estrategias para despertar el interés de la clase?

Rincón de metacognición o expertos.

- Actividad 1. (Nivel bajo) Los diferentes grupos de la clase deberán puntuar del 1 al 3 el grado de satisfacción que han experimentado cuando sus compañeros han realizado la exposición.
- Actividad 2. (Nivel medio) Seguidamente, tendrán que explicar por qué han calificado con un 1, un 2 o un 3, al grupo. La finalidad es que los demás compañeros participen y den su opinión, compartiendo con la clase lo que más les ha gustado y lo que menos. De este modo, los iguales harán una valoración crítica del trabajo llevado a cabo por los demás equipos.
- Actividad 3. (Nivel alto) La maestra y los demás grupos, ofrecerán posibles consejos, técnicas y estrategias para que en la siguiente exposición, cada grupo pueda mejorar y desarrollar al máximo sus habilidades y destrezas orales, así como su capacidad de síntesis.
- Actividades de profundización:
 - La maestra también podrá lanzar preguntas, diferentes cuestiones, problemas o enigmas que la clase en general, deberá responder. El grupo que consiga hallar antes la solución, obtendrá un premio, bien sea una medalla, estrella o trofeo, como señal de reconocimiento en su papel de expertos.

Objetivos:

- Calificar la exposición de los demás compañeros.
- Compartir los diferentes puntos de vista y opiniones de cada niño.
- Desarrollar la expresión oral, así como la capacidad de argumentación.
- Identificar los errores como el proceso hasta alcanzar el éxito.
- Recomendar y aconsejar a los demás grupos para que mejoren su presentación
- Implicarse en la resolución de problemas planteados por el docente.

Contenidos:

- Calificación y evaluación de las exposiciones de los demás compañeros.
- Tolerancia y flexibilidad para compartir los diferentes puntos de vista y opiniones de cada niño.
- Desarrollo de la expresión oral, así como de la capacidad de argumentación.

- Identificación de los errores como parte de un proceso hasta alcanzar el éxito.
- Recomendaciones y consejos para los demás grupos.
- Implicación y resolución de los problemas planteados por el docente.

Recursos y materiales didácticos: tarjetas de puntuación.

Evaluación:

- ¿Califica y evalúa objetivamente las exposiciones de los demás compañeros?
- ¿Es tolerante y flexible a la hora de contrastar diferentes opiniones?
- ¿Se desenvuelve con fluidez en las asambleas o exposiciones orales?
- ¿Identifica los errores como parte de un proceso hasta alcanzar el éxito?
- ¿Recomienda y aconseja a los demás grupos para que puedan mejorar en su labor como expertos?
- ¿Se implica y propone posibles soluciones para resolver los problemas planteados por el docente?

En primer lugar, para llevar a cabo la evaluación de esta unidad didáctica, como ya se ha comentado, se tendrán en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. A modo de asamblea, se hará una evaluación inicial, partiendo de los conocimientos que ya poseen los estudiantes, en relación con el tema a estudiar.

Mediante la pregunta qué sabemos, se hará una lluvia de ideas con el objetivo de recoger toda la información que los alumnos ya conocen. Seguidamente, se formulará la siguiente pregunta: qué queremos saber para comparar los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de la unidad y los aprendidos al finalizar dicha unidad (qué hemos aprendido).

Tomando como base esas premisas, la evaluación será formativa y sumativa. Gracias a la observación directa y continuada, el docente podrá tomar nota de sus progresos y comprobar si se han alcanzado o no los objetivos propuestos en cada actividad.

En base a los diálogos, asambleas y exposiciones, así como los criterios de evaluación planteados para cada rincón de trabajo, las tareas realizadas y el resultado final de sus creaciones, la maestra podrá hacer un seguimiento de cada niño.

Del mismo modo, se tendrán en cuenta los objetivos y contenidos generales que recoge cada unidad didáctica, en este caso, los recogidos en el ejemplo de trabajo que se ha propuesto. Y finalmente, los siguientes criterios de evaluación, ya que hacen referencia a la unidad didáctica de los animales domésticos:

- ¿Muestra implicación y compromiso en el desarrollo de las actividades planteadas?
- ¿Se interesa por los nuevos aprendizajes?
- ¿Refleja, de manera progresiva, un alto nivel de motivación, o lo que es lo mismo, una conducta autodeterminada?
- ¿Ha desarrollado un sentimiento de superación?
- ¿Identifica las relaciones sociales como fuente de todo aprendizaje?
- ¿Manifiesta el deseo de pertenencia al grupo?
- ¿Considera las aportaciones y experiencias de los demás compañeros como importantes?
- ¿Se involucra en las actividades y plantea posibles estrategias para hallar la resolución de los problemas propuestos?
- ¿Respeto las normas y el material de clase?
- ¿Reconoce e identifica los objetivos planteados?
- ¿Interpreta la relación existente entre las profesiones trabajadas y la temática estudiada (los animales domésticos)?

5. Conclusión y reflexión personal

Al inicio de esta investigación, me planteé una serie de objetivos a los que he pretendido alcanzar de forma progresiva.

En primer lugar, recogí información relacionada con el fracaso escolar y analicé la relación existente entre dicho fracaso y la motivación como variable predictora, ya que, como Mantecón, García, Gutiérrez y Navarro (2004) señalan “el motivo no recae en la falta de inteligencia o de capacidades, sino en la carencia de motivación”. Además, algo podría estar fallando en la metodología de las aulas españolas, quizá con un enfoque todavía demasiado tradicional. Según afirma un artículo de Aunión (2012) “la escuela se atasca en primaria”, pudiendo ser una de las principales causas la desmotivación en el aula.

Del mismo modo, podemos decir que se confirma la hipótesis que establecí al inicio del trabajo, la cual exponía que una de las posibles causas del fracaso escolar en España son las elevadas cifras de desmotivación y falta de interés que presentan los alumnos, producto de unas enseñanzas todavía demasiado tradicionales.

Seguidamente, tras revisar la TAD, pude conocer el concepto de motivación en general y sus implicaciones en el aula en particular. Una vez revisados los aspectos teóricos, quise llevarlos a la práctica y tal fue mi asombro cuando descubrí que podía poner en relación los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y el modelo educativo finlandés, dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, llevé a cabo la propuesta de un diseño de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una secuencia didáctica motivadora, basada en los principios teóricos de la Teoría de la Autodeterminación que permite trabajar la motivación desde edades tempranas, más concretamente, en la etapa de Educación Infantil.

En lo relacionado a las principales conclusiones de este trabajo, me gustaría decir que el TFG ha contribuido a desarrollar muchas de las competencias que he nombrado al comienzo del mismo, entre ellas, destaco las siguientes: promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva; reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y

docentes, seleccionando los recursos educativos más adecuados para cada situación; saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos; elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad; conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil y finalmente, comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación, y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

Aunque las aportaciones de este trabajo no sean trascendentales, desde un punto de vista científico, para mí son muy importantes, ya que me han ayudado a reflexionar sobre la enorme importancia que tiene la motivación, tanto a nivel personal como profesional. A nivel personal porque sin ella, no podría haber terminado este trabajo que constituye el término a mi formación universitaria como graduada en Magisterio de Educación Infantil. Y a nivel profesional, puesto que me ha permitido determinar con mayor precisión qué tipo de maestra quiero ser: aquella que estimule, innove y ayude a los niños a desarrollar sus habilidades, pero mejorando también sus debilidades.

Los alumnos de hoy en día necesitan una formación que les proporcione las herramientas necesarias para el desarrollo de su potencial, trabajando desde sus capacidades para que puedan actuar con autonomía y seguridad. Porque la formación de nuestros futuros profesionales es la fuente de mejoras sociales. Como docentes, debemos conseguir un retorno del conocimiento y crear una conexión real entre el saber y las personas.

Es importante difundir nuevos métodos que fomenten el entusiasmo, el compromiso y la motivación en el profesorado, para que éste a su vez, pueda trasladarlo de forma creativa al alumnado.

Al comienzo de este trabajo, me propuse mejorar el sistema educativo actual. Enfocar al niño como eje central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje fue la clave. Pero para que todo gire en torno a él, debía estar motivado, e inconscientemente, fue entonces, cuando me di cuenta de que el eje central no era el niño, sino el concepto de motivación.

Del mismo modo, pensé en la necesidad de trasladar contextos y situaciones reales al aula para crear un ambiente natural que favoreciese su interés y despertara la curiosidad por aprender. Pero para ello, los docentes debíamos desarrollar al máximo su potencial, trabajando en equipo y produciendo altos niveles de retroalimentación positiva entre nuestros estudiantes, así como, modelando las conductas hacia la autodeterminación.

Así mismo, fui consciente de que el aula tenía muchos espacios desaprovechados y reestructurarla de forma creativa, favorecería las relaciones sociales. Para captar toda su atención e incrementar su interés, debíamos innovar, proponer actividades atractivas y dinámicas que atrajesen a todos los estudiantes, pero sin olvidarnos de que ellos también pueden decidir, y al mismo tiempo, desarrollar su autonomía.

Tanto los rincones de trabajo como la metodología empleada, será siempre la misma, lo único que variará serán las actividades, los materiales, los contenidos y los objetivos en cada zona de trabajo. La finalidad es crear un ambiente flexible que favorezca el interés de los niños. El trabajo por proyectos y las exposiciones orales facilitarán la evaluación indirecta de cada alumno, ya que se podrán extraer conclusiones fiables de sus progresos.

Ahora bien, dada la falta de experiencia y profesionalidad que presento, deja patente la idoneidad de reestructurar, ampliar o perfeccionar algunos de los aspectos de esta programación.

Pero a partir de ahora, el objetivo será trasladar este nuevo método a las aulas y comprobar si se puede ajustar a la realidad educativa, convirtiéndose en un método a considerar. Aunque para ello, sería necesario que se introdujera como parte de la programación de aula en la primera etapa de educación infantil y que continúe en las etapas posteriores, pudiendo ser completado y adaptado con material adicional.

Una de las posibles limitaciones, sería la dedicación que requiere su puesta en práctica, además de la planificación y organización por parte del profesorado, ya que habría que programar y preparar multitud de actividades y materiales, teniendo en cuenta las posibles adaptaciones.

Sin embargo, este tiempo y esfuerzo, favorecerían la formación de expertos capaces de innovar y mejorar la sociedad actual. Necesitamos gente con valores que consiga trasladar los conocimientos teóricos al mundo real. Debemos despertar todas esas inteligencias. Pero ¿cómo hacerlo? Simplemente, retándoles porque el mayor de los desafíos es uno mismo y ninguna persona conoce realmente sus límites.

Debemos meditar y diseñar los pasos adecuados, aprender de nuestros errores y llevar nuestros propósitos a cabo, utilizando y buscando los medios necesarios. Para ello, debemos encontrar, de una forma eminentemente práctica, las claves que conduzcan a nuestros estudiantes al triunfo de sus capacidades. Con la motivación adecuada, cada niño podrá convertirse en un ser irrepetible y genial, ayudando a que la sociedad en la que se desenvuelve progrese. Dado que el sabio crea más oportunidades que las que encuentra, considero que es conveniente construir nuevas circunstancias, enseñar con el ejemplo y fomentar desde las edades más tempranas el gran potencial de los niños.

Los docentes, debemos ser pacientes, seguir luchando y no rendirnos nunca para conseguir, tanto los objetivos de nuestros alumnos, como los propios. No podemos «dejar para mañana» el cultivo de nuestra profesión.

Como aspectos novedosos u originales, podemos decir que el presente trabajo muestra un nuevo enfoque que destaca, entre otras cosas, por impulsar un aprendizaje libre y autónomo para mejorar la formación y favorecer la orientación académica-profesional. Porque el resultado final es la fusión de las metodologías más actuales y las técnicas propuestas en la TAD, centradas en colaborar con el desarrollo y crecimiento, tanto de la educación del “hoy” como la del “mañana” que formará a los futuros emprendedores. Además, se le permite al docente observar, de una manera directa, los progresos de los escolares para que, en función de éstos, pueda introducir otros conceptos, ampliar los trabajos o incrementar el nivel de dificultad, proponiendo nuevos desafíos.

A través de este nuevo proyecto de trabajo, se espera formar personas que sean capaces de ver los fallos o errores como parte esencial del proceso que les conducirán a alcanzar sus propósitos.

Como conclusión, sólo decir que lo más hermoso que nos puede ocurrir es experimentar el sentimiento de satisfacción tan gratificante que nace gracias al esfuerzo y el compromiso de uno mismo. No hay nada más bonito como hacer realidad todos nuestros sueños. Ésta es la verdadera recompensa.

6. Referencias bibliográficas

Alberca de Castro, F. (2012). *Todos los niños pueden ser Einstein. Un método eficaz para motivar la inteligencia*, España, Toromítico.

Almagro, B. J. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.

Almagro, B. J., y Conde, C. (2009). Aumento del clima motivacional hacia la tarea en la enseñanza del hockey sala: una propuesta práctica. En P. Sáenz-López, E. Castillo, B. J. Almagro, C. Conde, y P. Gil (Eds.), *XVII Jornadas de Formación de Educación Física en la Escuela: Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica en diferentes contextos físico-deportivos* (pp. 99-112). Huelva: Universidad de Huelva.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Amorose, A. J., y Horn, T. (2000). Intrinsic Motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.

Arbinaga, F., y García, J. M. (2003). Motivación para el entrenamiento con pesas en gimnasios: un estudio piloto. *Revista rIntenacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9. En <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista9/artmotivacion.html>

Arrizabalaga M, (25 de marzo de 2013). Así consigue Finlandia ser el números 1 en Educación en Europa. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>

Arrizabalaga, M, (25 de marzo de 2013) Así consigue Finlandia ser el número 1 en Europa. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>

Aunión, J.A. (11 de diciembre de 2012). La escuela se atasca en primaria. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/12/11/actualidad/1355222473_745953.html

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barreda, A., Quirós, R., Roldán, J.L. y de Tena Alfonso, P. La educación finlandesa es la mejor de Europa. Pero, ¿por qué? Fuera mitos (7 de Octubre de 2013). Por Andalucía libre. *Revista Digital Crítica*. Recuperado de <http://www.porandalucialibre.es/informativa/noticias-propias/investigacion/item/2557-la-educaci%C3%B3n-finaldesa-es-la-mejor-de-europa-pero-%C2%BFpor-qu%C3%A9>

Biddle, S., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intention using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.

Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical selfperceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.

Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

Capdevila, Ll., Niñerola, J., y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el Autoinforme de Motivos para la Práctica del Ejercicio Físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 1, 55-74.

Carbajosa, A. (14 de febrero de 2007) El país de los maestros. En Finlandia, que encabeza las clasificaciones educativas de la OCDE, los docentes gozan de gran prestigio social y autonomía. Ninguno se queda atrás. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2007/02/14/sociedad/1171407607_850215.html

Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.

Cervelló, E. M., Fenoll, A. N., Jiménez, R., García, T., y Santos-Rosa, F. (2001). *Un estudio piloto de los antecedentes disposicionales y contextuales relacionados con el estado de flow en competición*. Comunicación presentada en el II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Valencia, España.

Chantal, Y., Guay, F., Dobreva-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.

Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. K., y Karageorghis, C. (2002). The cognitive processes by which perceived locus of causality predicts participation in physical activity. *Journal of Health Psychology*, 7, 685-699.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). *The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation*. En J.E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.

D. González-Cutre, A. Sicilia y J. A. Moreno (2008) *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral, departamento de filología francesa, lingüística y didácticas de la expresión. Universidad de Almería.

Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality*. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deci, E.L., y Olson, B.C. (1989). *Motivation and competition: Their role in sports*. En J.H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play* (2nd ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Duda, J. L. (2001). *Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings*. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). *Measurement of goal perspectives in the physical domain*. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology

Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2008). *Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain*. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.

Eisenberger, R., y Cameron, J. (1996). *Detrimental effects of reward: Reality or Myth?* *American Psychologist*, 51, 1153-1166.

Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.

Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 2-12.

Fernández Enguita, M. (11 de abril de 2014). España lidera el abandono escolar temprano en Europa con su mejor dato. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/11/actualidad/1397211917_985641.html

Ferrer-Caja, E., y Weis, M. R. (2000). *Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.

Frederick, C. M., Morrison, C., y Manning, R. (1996). *Motivation to participate; exercise affect, and outcome behaviors toward physical activity*. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 691-701.

Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

Gagne, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.

García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.

García de Blas, E. (11 de abril del 2014). España lidera el abandono escolar temprano en Europa con su mejor dato. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/11/actualidad/1397211917_985641.html

García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., y Cervelló, E. M. (2003). Un estudio piloto sobre la relación entre la teoría de metas de logro, motivación intrínseca, estado de flow y eficacia percibida en jóvenes deportistas. *Comunicación presentada en el IX Congreso de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*, León, España.

Georgiadis, M. M., Biddle, S. J. H., y Chatzisarantis, N. L. D. (2001). The mediating role of self-determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in Greek exercisers. *European Journal of Sport Science*, 1 (5), 1-9.

González-Cutre, D. (2009). Taller práctico: Hacia un clima tarea en educación física. En P. Sáenz-López, E. Castillo, B. J. Almagro, C. Conde, y P. Gil (Eds.), *XVII Jornadas de Formación de Educación Física en la Escuela: Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica en diferentes contextos físico-deportivos* (pp. 89-98). Huelva: Universidad de Huelva.

González-Cutre, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería.

González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

Guzmán, J. F., y García-Ferriol, Á. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 9, 65-82.

Hagger, M. S., y Armitage, C. J. (2004). The Influence of Perceived Loci of Control and Causality in the Theory of Planned Behavior in a Leisure-Time Exercise Context. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 9, 45-64.

Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.

Hein, V. Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10, 5-19.

Ingledeu, D. K., Markland, D., y Sheppard, K. E. (2004). *Personality and selfdetermination of exercise behaviour*. *Personality and Individual Differences* 2004; 36; 1921-1932.

Jackson, S. A (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76-90.

Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 135-163.

Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S., y Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 358- 378.

Jackson, S. A., y Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.

Játiva, JM. (14 de mayo de 2014). Estrategias contra el fracaso escolar. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/05/09/valencia/1399659326_516227.html

Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74 (4), 36-43.

Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.

Kowall, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.

Landry, J. B., y Solmon, M. A. (2004). African American women's self-determination across the Stages of Change for Exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 2004; 26; 457-469.

Ley Nº 260. BOE: Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, Madrid, España, 31 de octubre de 2017.

Ley Nº 4. BOE: Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre*, Madrid, España, 4 de enero de 2007.

Li, F., y Harper, P. (1996). *Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: A structural equation modelling analysis*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.

Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S., y Leskinen, E. (2003). *Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth*. Manuscript submitted to publication.

Lutz, R., Lochbaum, M., y Turnbow, K. (2003). The Role of Relative Autonomy in Post-Exercise Affect Responding. *Journal of Sport Behavior*, 26, 2.

Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.

Maltby, J., y Day L. (2001) The relationship between exercise motives and psychological well-being. *Journal of Psychology*, 135(6), 651-60.

Mandigo, J. L., Thompson, L. P., y Couture, R. (1998). "Equating Flow Theory with the Quality of Children's Physical Activity." *Journal of Exercise and Sport Psychology*, 20; 77.

Mandigo, James, L., M. A., Nicholas, L., y Holt, MSc. (1999). *Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments*. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.

Mantecón, L., García, V., Gutiérrez, M. A., y Navarro, M. A. (2004). Fracaso Escolar: el alumnado en la tierra y el profesorado en la luna. *IV Jornadas Nacionales de Investigación en Psicología*. Santander, 25-26 Noviembre.

Markland, D. (1999). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 351-361.

Markland, D., y Tobin, V. (2004). A modification to Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.

Matsumoto, H., y Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.

Medina, G., y García Ucha, F. E. (2002). Burnout, locus de control y deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 29-42.

Melgarejo, X (2008) *La clave del éxito en Finlandia*, Cuadernos de pedagogía. Número 381, Págs. 30-33

Melgarejo, X (2008), PISA, niveles de aprendizaje y calidad de la educación: lecciones del caso finlandés, Mallorca, España, Educadores: *Revista de renovación pedagógica*. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/jmelgarejo.pdf>

Melgarejo, X, (2008), Las claves del éxito de Finlandia en PISA: Calidad y equidad, *Revista crítica*.

Melgarejo, X, (2013), *Gracias, Finlandia*, Madrid, España, Plataforma Editorial S.L.

Melgarejo, X. (2013, diciembre 2). *Para todos la 2- Entrevista: Xavier Melgarejo, psicólogo y pedagogo*. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-entrevista-xavier-melgarejo/2188194/>

Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 24, 1-21

Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos a través de la teoría de la Autodeterminación. *En Actas del II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: ICD.

Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.

Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.

Motivación (s.f.) En wikipedia. Recuperado el 11 de febrero de 2015 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Motivaci%C3%B3n>

Mullan, E., Markland, D. e Ingledew, D. K. (1997). *A graded conceptualization of selfdetermination in the regulation of exercise behavior: Development of a measure using confirmatory factor analysis*. *Personality and Individual Differences*, 23, 745-752.

Muro, M (5 de octubre de 2013) Finlandia: las claves del sistema educativo más exitoso de Europa. El país nórdico consigue, año tras año, los mejores resultados en los informes de PISA, ¿cómo lo hace? *Libertad Digital Europa*. Recuperado de <http://www.libertaddigital.com/internacional/europa/2013-10-04/sabado-que-tiene-el-modelo-educativo-finlandes-que-no-tiene-el-espanol-1276501044/>

Muro, M. (6 de octubre de 2013) Siete mitos sobre el sistema educativo que Finlandia desmonta. El sistema educativo del país nórdico echa por tierra muchas de las soluciones habituales para solucionar los malos resultados de la escuela española. *Libertad Digital Europa*. Recuperado de <http://www.libertaddigital.com/internacional/europa/2013-10-06/siete-mitos-sobre-el-sistema-educativo-que-finlandia-desmonta-1276501048/>

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Ntoumanis N. (2001) Empirical links between achievement goal theory and selfdetermination theory in sport. *Journal of Sports Science*, 19(6), 397-409.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

Ntoumanis, N., y Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.

Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Morality in Sport: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 365-380

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y González, V. M. (2006) *Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale*. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.

Oman, R., y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behaviour. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: OCDE (2003) Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo del mañana. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>

Papacharisis, V., y Goudas M. (2003). *Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health-related physical education program. Perceptual and Motor Skills*, 97(3), 689-96.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Piché, S. (2004). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)* Département des fondements et pratiques en éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.

Podlog, L., y Eklund, R. (2005). *Return to Sport after serious injury: A retrospective examination of motivation and Psychological outcomes. Sport Rehabilitation*, 14, 20-24.

Robinson, K. (9 de diciembre 2014) La creatividad se aprende igual que se aprende a leer. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20101103/54063818455/la-creatividad-se-aprende-igual-que-se-aprende-a-leer.html>

Roberts, G. C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivation processes*. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics

Robinson, K. (2014). *La web para ser mejores padres. ¿Por qué la creatividad no se enseña en las escuelas?* Recuperado de <http://www.solohijos.com/web/ken-robinson-por-que-la-creatividad-no-se-ensena-en-las-escuelas/>

Rodríguez, S., Valle, A., González, R. y Núñez, JC. (2010) *Motivar enseñando: La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar*. CCS ediciones

Russell, W. D. (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 83-107.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., y Sheldom, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). *Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness*. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). *The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept*. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.

Sánchez, D., Leo, F., Sánchez-Miguel, P., Amado, D. y García-Calvo, T. (2010, julio) Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista internacional de ciencias del deporte*. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/02001.pdf>

Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.

Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2008). Development and validation of the Goal Content for Exercise Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 353-377.

Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 189-210

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeills, M., y McMorris, T. (2007). *Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention*. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037-1049.

Standage, M, Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.

Standage, M., y Gillison, F. (2007). *Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life*. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 704-721

Tristan de Frondeville (11 de marzo de 2009) Ten Steps to Better Student Engagement. *Edutopia*. Recuperado de <http://www.edutopia.org/project-learning-teaching-strategies>

Universidad Andrés Vello (23 de noviembre de 2012). *Investigación-Acción "La demotivación escolar"*. *Investigación escolar*. Recuperado de <http://investigacionescolar.blogspot.com.es/>

Vallerand, R. J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). *Intrinsic motivation in sport*. En K. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York. Macmillan.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., y Vallières, E. F. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.

Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E.L. (2006). *Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation*. *Educational Psychologist*, 41,19-31.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). *The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions*. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: The decade ahead (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.

Vansteenkiste, M., y Deci, E. L. (2003). *Competitively Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: Can Losers Remain Motivated?* *Motivation and Emotion*, 27(4), 273-299 .

Wang, S. H. (2004). *The effects of goal setting on female middle school students' physical activity levels and motivation toward exercise*. Tesis doctoral. Florida State University. College of Education.

Ward, J. (2005). *The effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education*. Department of Exercise Sciences. Brigham Young University.

Wilson, P. M, Rodgers, W. M., Fraser, S. N., y Murray, T. C. (2004). *Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), 81-91.

Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Hall, C. R., y Gammage, K. L. (2003). Do autonomous exercise regulations underpin different types of exercise imagery? *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 294-306.

Wilson, P. M., y Rodgers, W. M. (2004). *The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women*. *Psychol Sport Exerc* 2004, 5, 229-242.

7. Anexos

7.1 Rincón de lengua

Actividad 1: Adivina, adivinanza.

<p>Tiene patas y bigotes, para cazar se da maña, araña y no es araña. ¿Quién es?</p> <p><i>el gato</i></p>	
--	--

<p>En el agua siempre vivo, plateado es mi color, veloz como el rayo nado ¿Cómo me llamo yo?</p> <p><i>el pez</i></p>	
---	--

<p>¡Guau! de noche, ¡Guau! de día. Cazo y ladro. ¿Quién sería?</p> <p><i>el perro</i></p>	
---	--

Actividad 2: Poemas, rimas y pareados



EL GATO

EL _____ SIN BOTAS
DE PURO GOLOSO
AMANECIO ENFERMO
DE UN MAL DOLOROSO.

LA _____ AFLIGIDA
NO DUDA EL MOTIVO
DE ALGUNA COMIDA
O DE UN SALTO FURTIVO.

EL GATO ASUSTADO
CONFIESA SU CULPA
DEVORO CONFIADO
CINCO _____ JUNTAS.



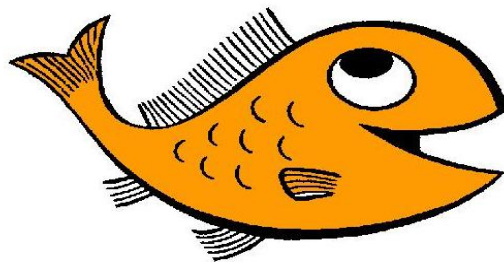
Pepito el Periquito

Pepito mi _____

da un saltito

Y con su _____

hace el burrico.



Salmonete es un _____

Mentiroso y falsete

Que asustando a sus amiguete

Se lo _____ de rechupete



Actividad 3: Construcciones creativas.





Actividades de profundización: Buscar una noticia relacionada con un animal.

7.2. Rincón de música

Actividad 1: imitamos los sonidos de los animales.

Actividad 2: discriminar emociones



Actividad 3: Identificar el sonido de los animales

Silbar y parlotear **Loro**

Chillar y zapatear **Conejo**

Chillar y crujir huesos **Pez**

Mauallar y ronronear **Gato**

Ladrar, aullar y gruñir **Perro**

Piar y gorjear o cantar

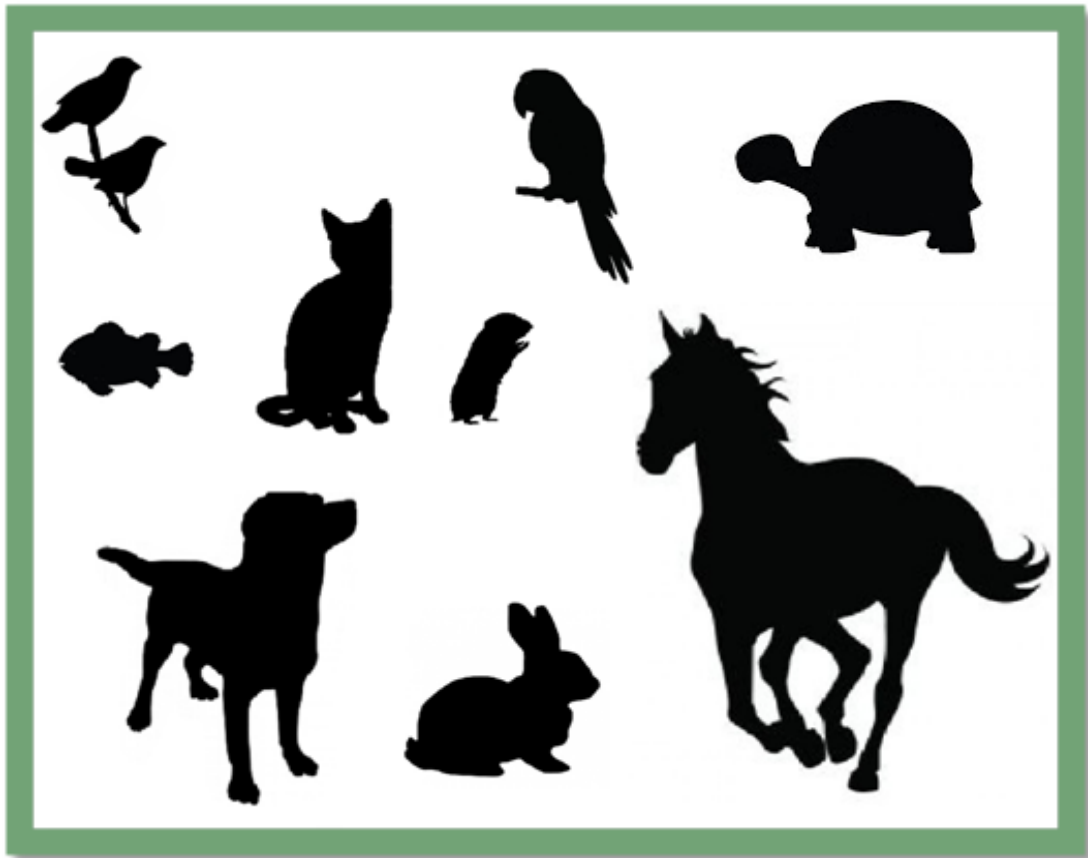
Chillar **Hámster** **Tortuga**

Relinchar y bufar **Caballo**

Periquito y canario

7.3. Rincón del cuerpo y la salud

Actividad 1: completar las siluetas

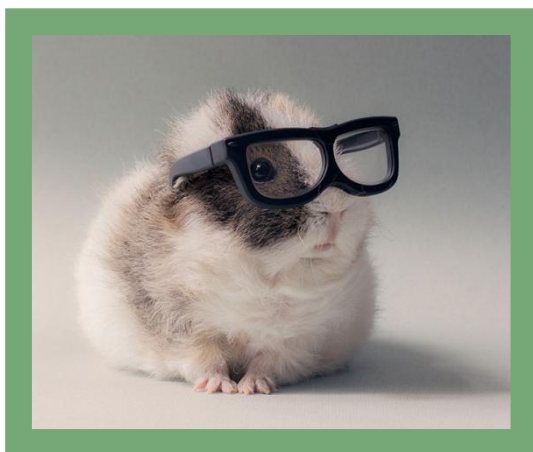


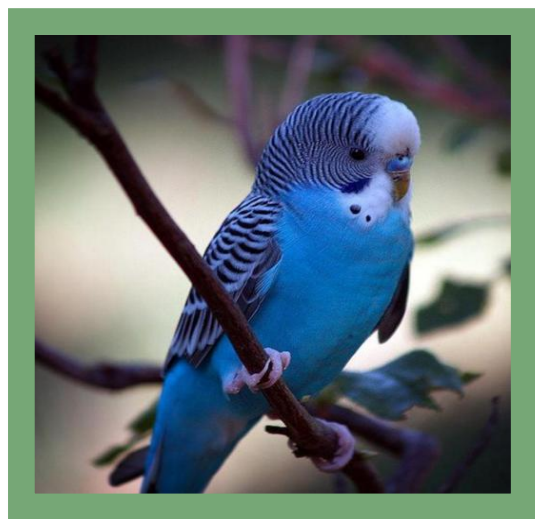
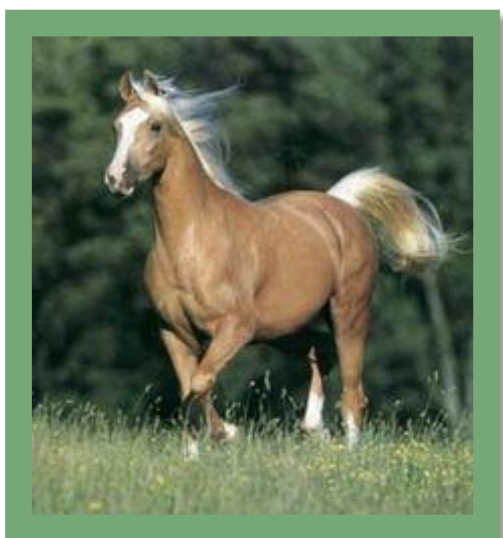
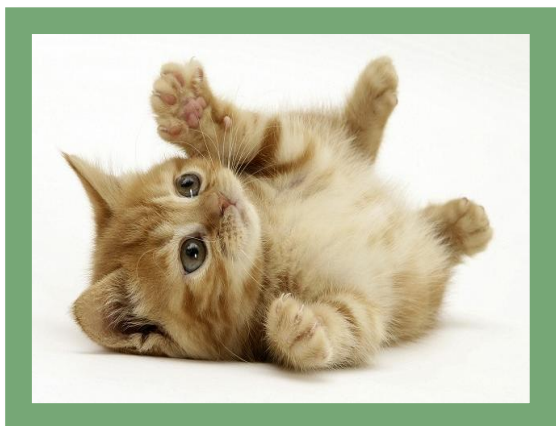
Actividad 2: Los animales y su hábitat.

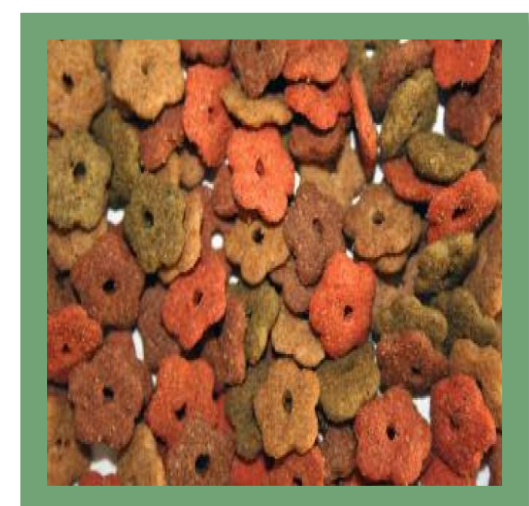
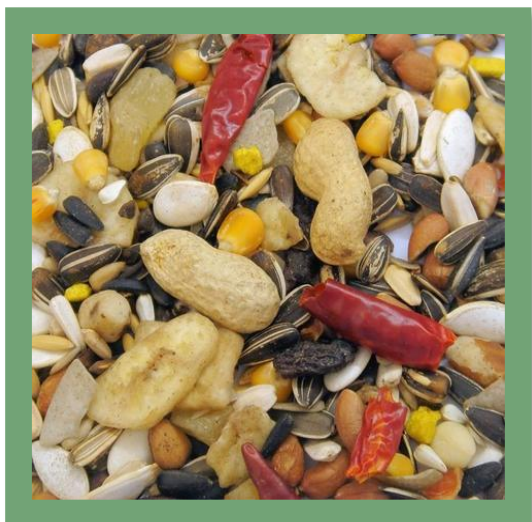
Colocar las imágenes de cada animal en el póster correspondiente, haciendo referencia al hábitat en el que se mueven.



Actividad 3: Memory

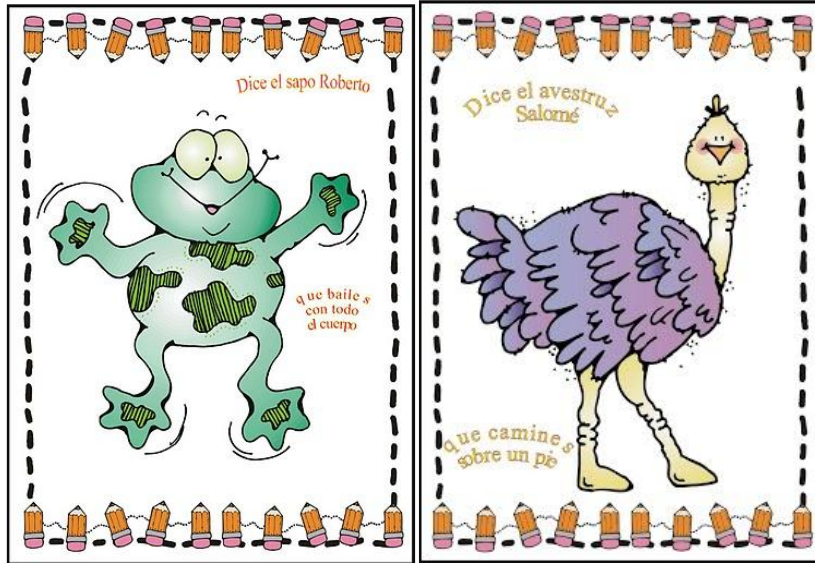


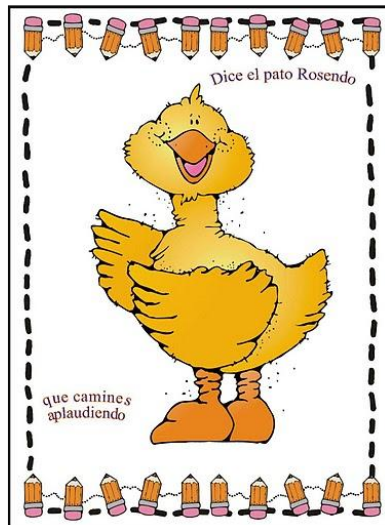
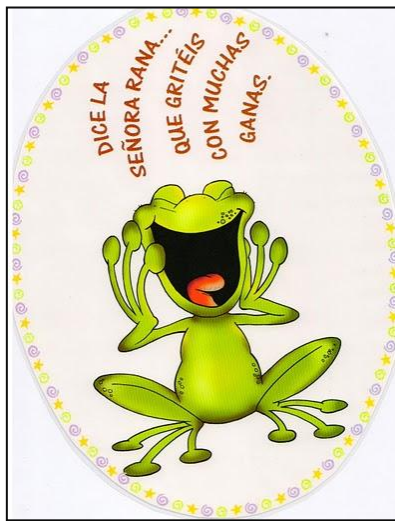


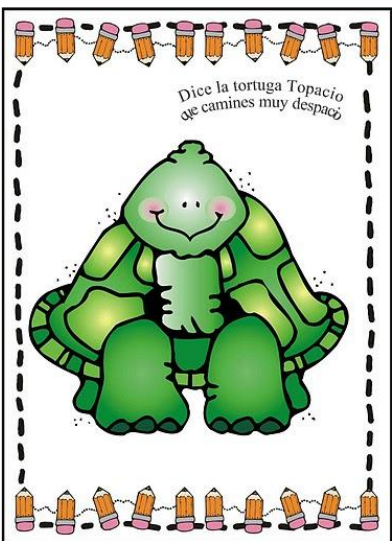
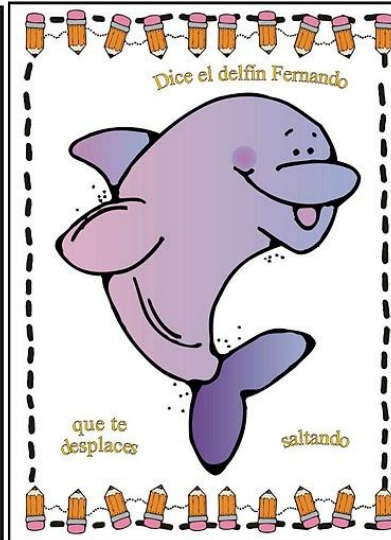




Actividades de profundización: Psicomotricidad.








7.4. Rincón de lógico-matemáticas

Actividad 1: Contar e identificar las partes del cuerpo de los animales de goma.

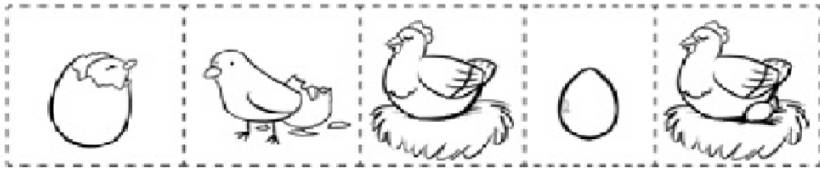
Actividad 2: Realizar puzles y rompecabezas.

Actividad 3: Resolución de problemas y acertijos matemáticos

Fíjate muy bien en las imágenes porque lo mismo que ocurre con las gallinas y los pollitos, sucede con todas las aves. Los canarios, los loros y los periquitos también siguen este proceso.



1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



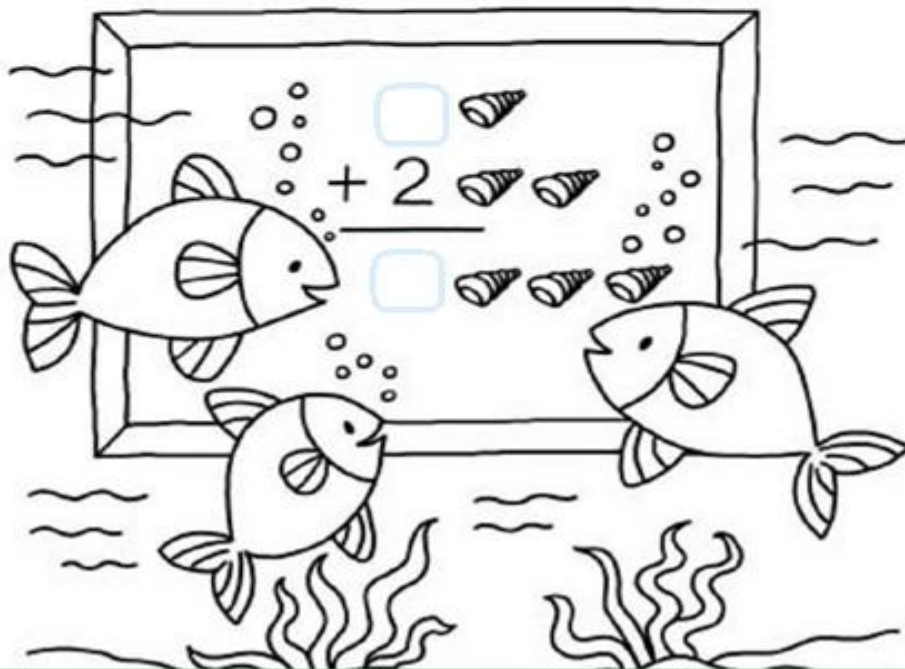
Crea grupos de animales y señala cuántos hay en cada uno

LA ESCUELA DEL FONDO DEL MAR

Todos los pescaditos
ya saben sumar.

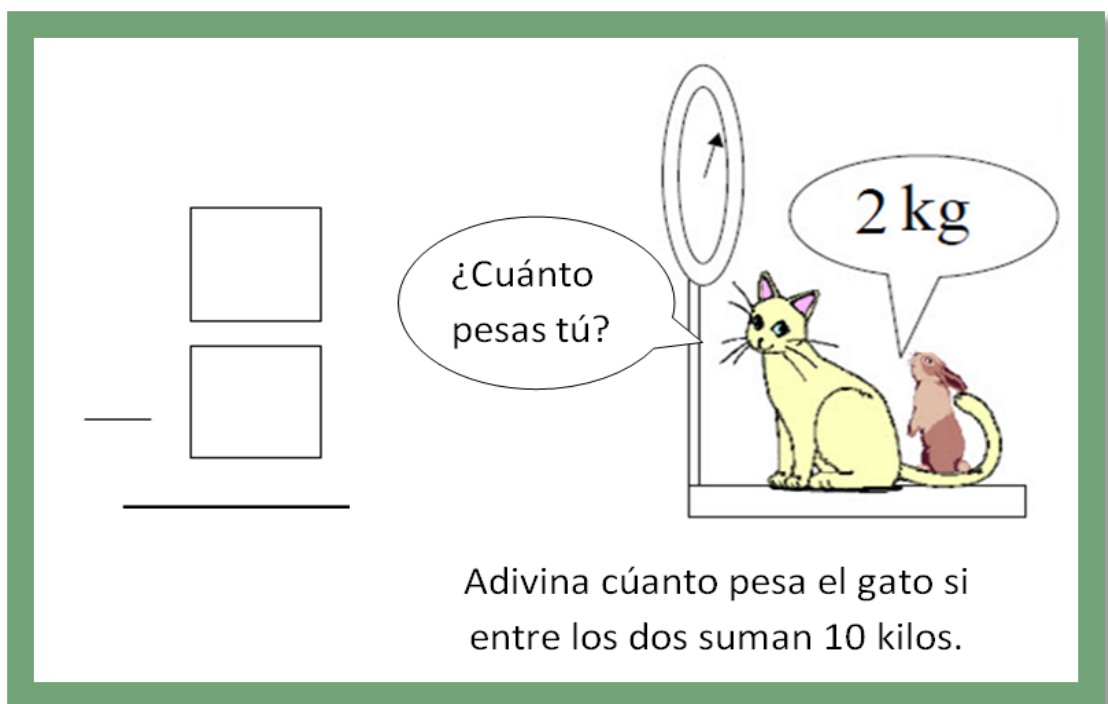
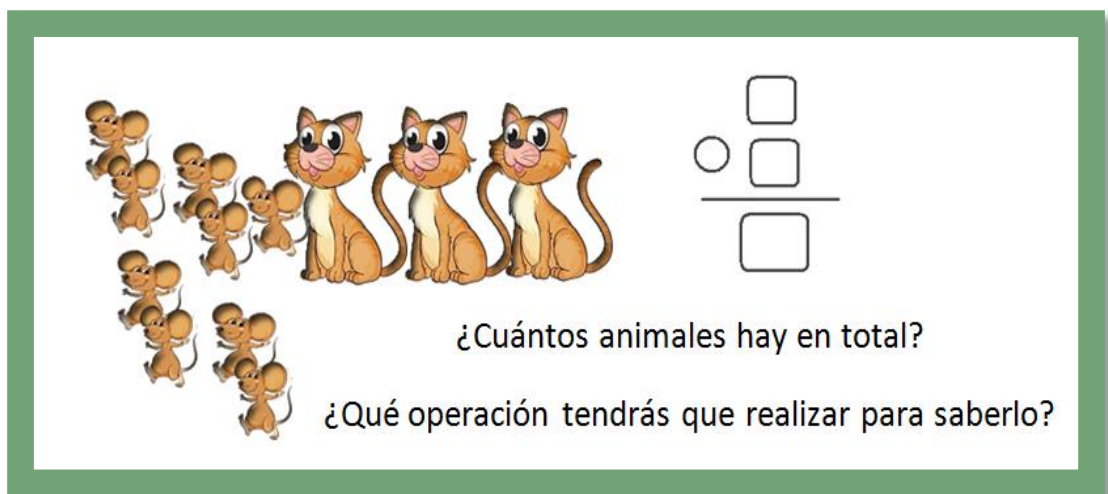
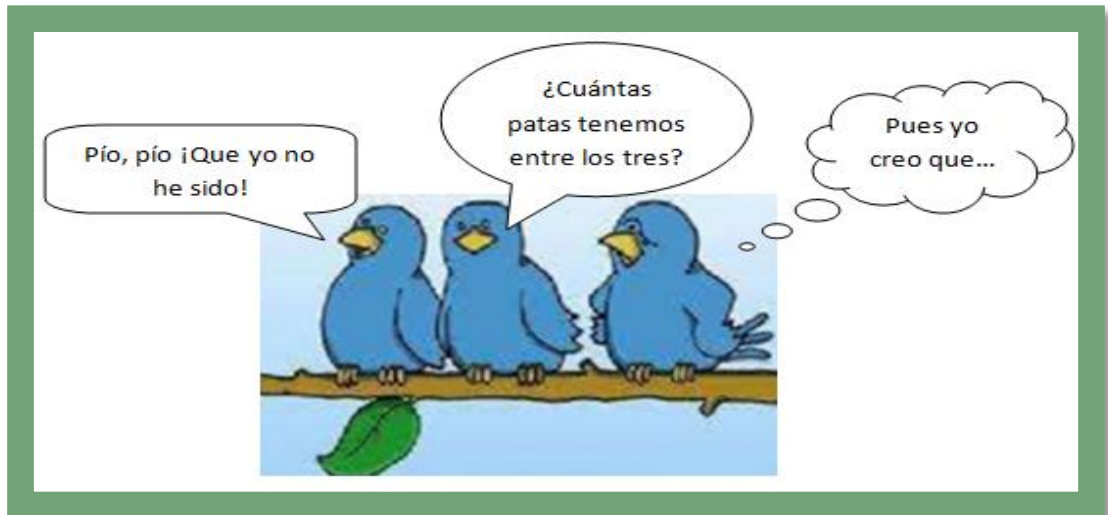
Una concha más dos conchas
tres conchas serán.

Una perla más tres perlas
cuatro estrellas de cristal.



$$\begin{array}{r} + \quad \square \\ \quad \square \\ \hline \quad \square \end{array}$$

Colorea los peces
que nadan hacia la
derecha de un color y
los que se dirigen
hacia la izquierda de
otro. Después,
súmalos todos para
saber cuántos hay en
total.



Actividades de profundización:

Sopas de letras y crucigramas

Resuelve y clasifica los animales en dos grupos: domésticos y de granja

ANIMALES




I	E	F	L	I	C	N	C	U	O
D	B	D	E	Ñ	O	V	A	N	M
Q	J	I	Q	T	L	M	A	M	G
R	T	L	A	X	O	O	D	C	P
S	O	R	Z	L	T	G	R	K	A
Y	R	C	A	B	A	L	L	O	N
M	T	P	L	G	G	N	R	S	L
R	U	O	R	R	E	P	M	O	Z
K	G	Q	H	T	K	Ñ	R	F	P
V	A	Ñ	V	W	H	F	P	U	H

CABALLO
GATO
LORO
OSO
PALOMA
PERRO
RATON
TORTUGA
VACA




ANIMALES DOMÉSTICOS

RESUELVE EL CRUCIGRAMA CON LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES QUE APARECEN AL LADO.

Vertical

-  1. BURRO
-  2. PATO
-  4. VACA

Horizontal

-  3. GATO
-  5. GALLO
-  6. CABALLO

W	P	C	A	B	A	Y	P	O	R
H	Z	O	P	G	E	P	A	D	O
P	A	N	I	P	H	J	I	P	V
G	P	E	P	A	J	A	R	O	P
U	R	J	U	P	C	P	E	P	I
S	C	O	P	E	P	A	P	U	P
A	D	O	P	S	P	R	A	N	A
N	P	E	I	Q	U	I	R	A	F
O	T	O	R	T	U	G	A	I	E
P	U	L	P	U	P	Ñ	O	P	P

Palabras clave y construcción de sencillas frases.

Coloca las etiquetas donde corresponda y realiza las actividades

Cola	Pico	Patas	Cuello
Aletas	Escamas	Alas	
Bigotes	Hocico	Pezuñas	
Ojos	Orejas	Plumas	
Piel	Pelo	Cuerpo	
Cabeza	Panza	Pecho	
Muslo	Pezuñas	Cabello	
Agua	Aire	Tierra	

El _____	tiene _____.
¿Cuántos _____ tiene el _____?	
¿Cuántas _____ tiene el _____?	
Cuenta el número de _____ (s) que tendrían <input type="text"/> _____ juntos.	

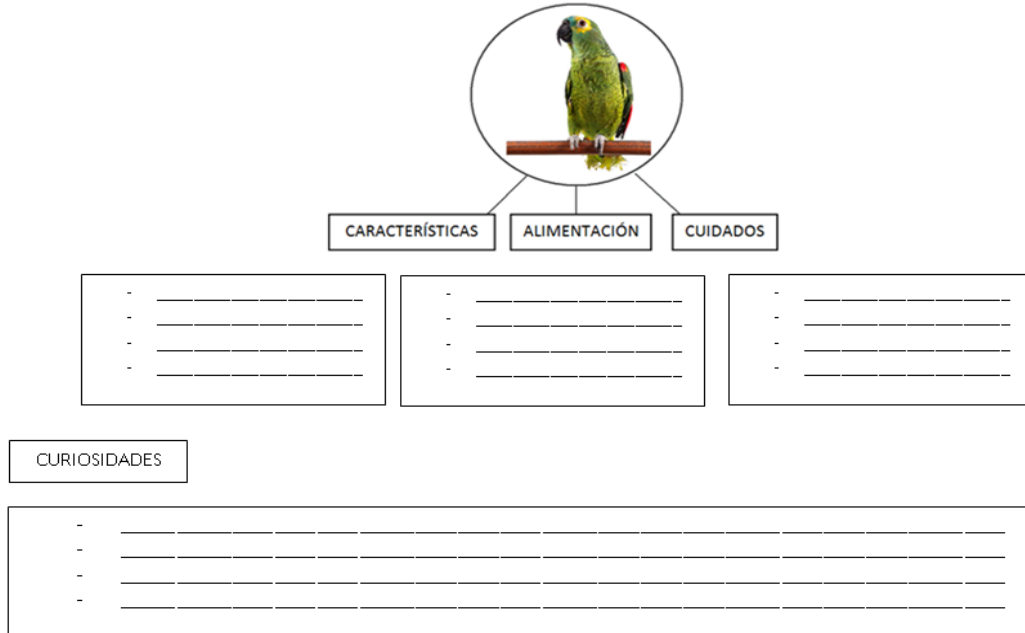
Completa adecuadamente las frases de arriba con las siguientes palabras clave:

Cola	Pico	Patas	Cuello		
Aletas	Escamas	Alas			
Bigotes	Hocico	Pezuñas			
Ojos	Orejas	Plumas			
Cabeza	Panza	Pecho			
Muslos	Pezuñas	Cabello			
Caballo	Conejo	Hámster			
Canario	Periquito	Gato	10		
Loro	Perro	Pez	muchas		
0	1	2	3	4	5
6	7	8	9	pocas	

7.5. Rincón de arte y creatividad

Actividad 1: Mapa conceptual

Características, alimentación, cuidados y algunas curiosidades de los animales domésticos.



A concept map for a parrot. At the top is a circular image of a green parrot on a branch. Below it are three boxes labeled "CARACTERÍSTICAS", "ALIMENTACIÓN", and "CUIDADOS". Each box contains four horizontal lines for notes. Below these is a box labeled "CURIOSIDADES" containing five horizontal lines for notes.



Actividad 2: Fichas de descripciones

Descripción del conejo



Descripción del hámster



Descripción del loro



Descripción del perro



Descripción del gato



Descripción del caballo



Descripción del canario



Descripción del periquito



Descripción del pez



Descripción de la tortuga




Actividad 3: diseño y elaboración libre de su propia creación

Actividades de profundización: Construcción de una animal con materiales reciclados.

7.6. Rincón de la naturaleza y el medio ambiente.

Actividad 1: Observación y recogida de datos de las mascotas de clase.

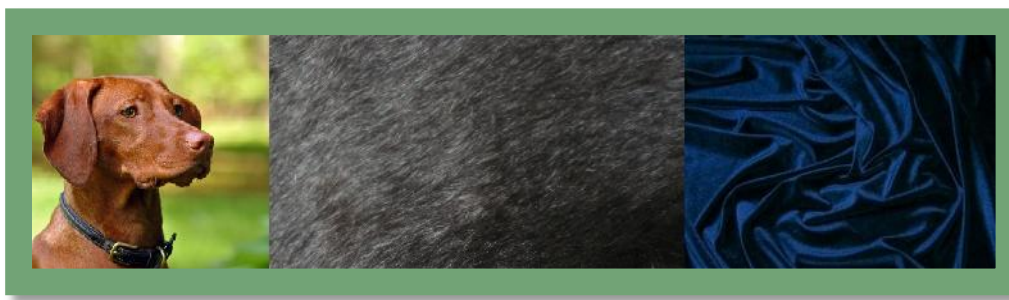
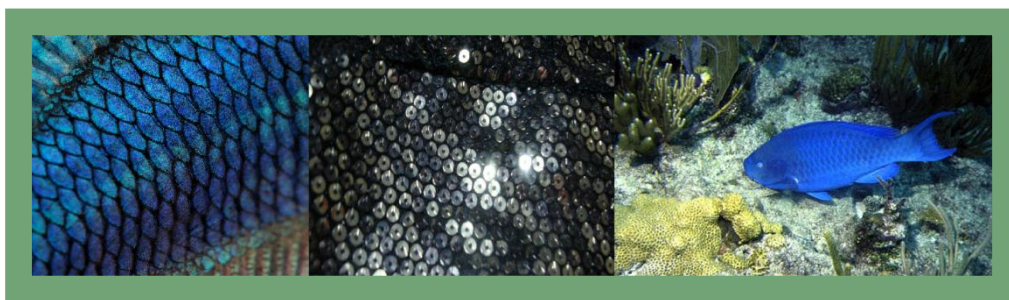
FICHA DE RECOGIDA DE DATOS



Actividad 2: Los diferentes tipos de cobertura del cuerpo de los animales.

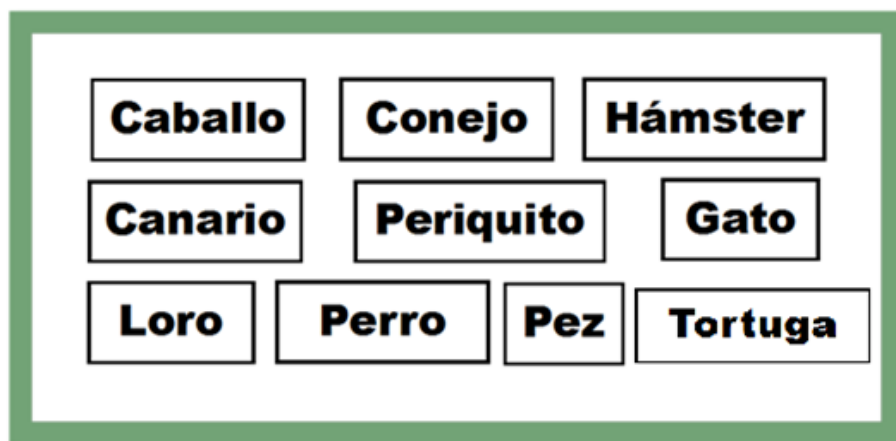
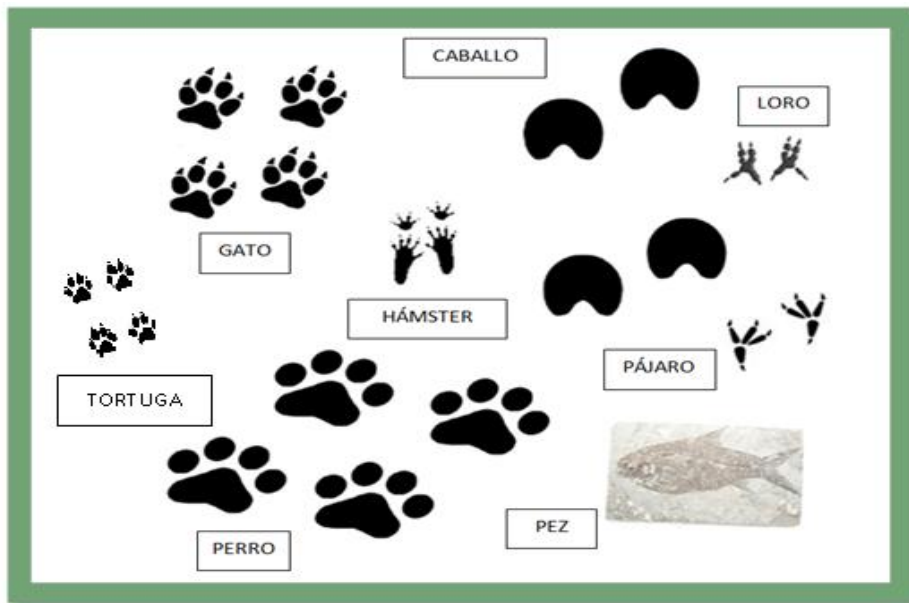
Relaciona las imágenes y crea diferentes grupos. Explica brevemente el tacto de cada material (suave, áspero, blando, riguro...)





Huellas y fósiles de animales

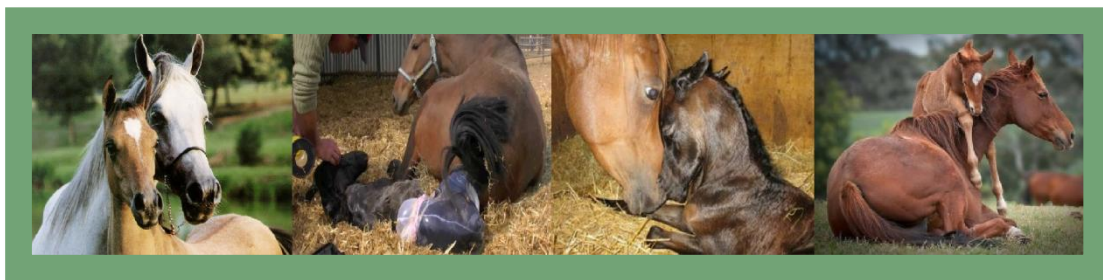
Relaciona las huellas de los animales con su etiqueta correspondiente



Actividad 3: El ciclo de la vida.

Ordena las secuencias de imágenes y explica brevemente qué ocurre en cada una de ellas.

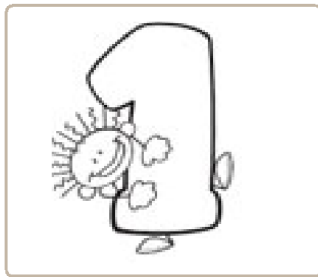




Actividades de profundización: Construimos nuestro animal con material reciclado

7.7. Rincón de metacognición o expertos

Actividad 1: Raquetas de puntuaciones



Actividad 2: Valoración crítica de la exposición

Actividad 3: consejos, técnicas y estrategias.

Actividades de profundización: Resolviendo enigmas.

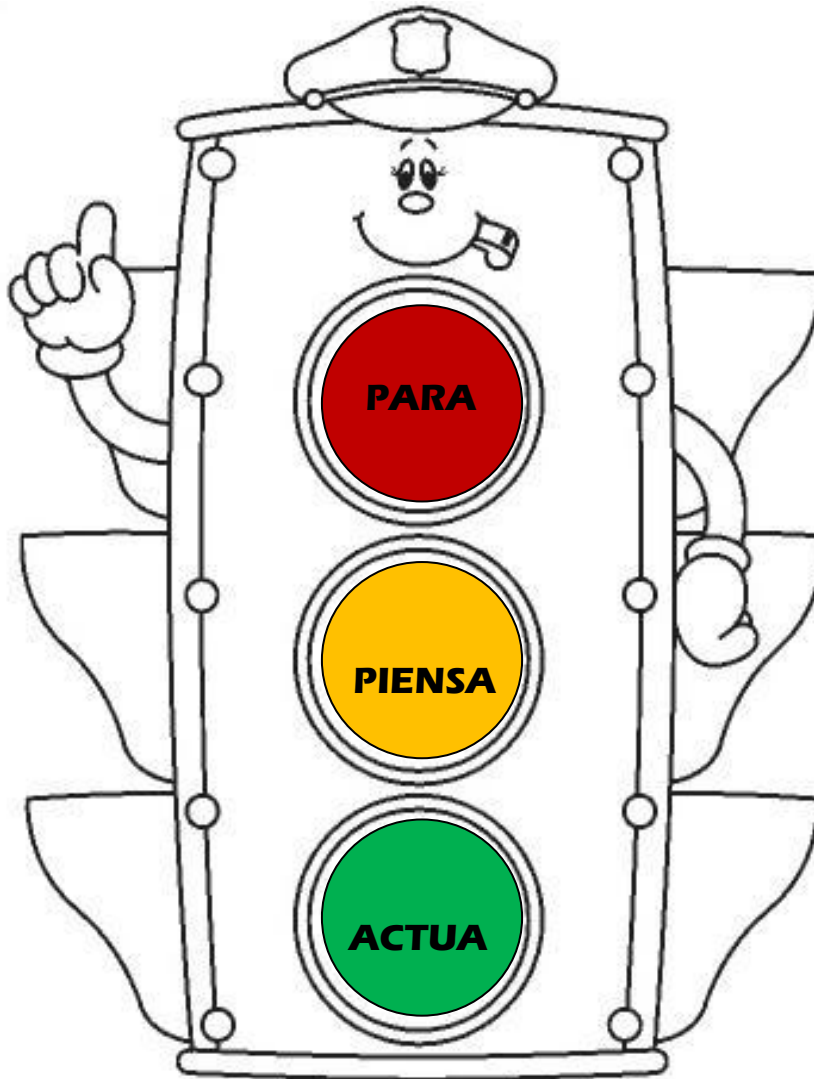
7.8. Estrategias y recursos didácticos para crear un buen ambiente en clase

7.8.1 Escalera de la motivación



El objetivo de la escalera de la motivación es que cada niño pueda ascender de forma progresiva al último escalón, conociendo en cada momento sus sentimientos.

7.8.2. Técnica del semáforo



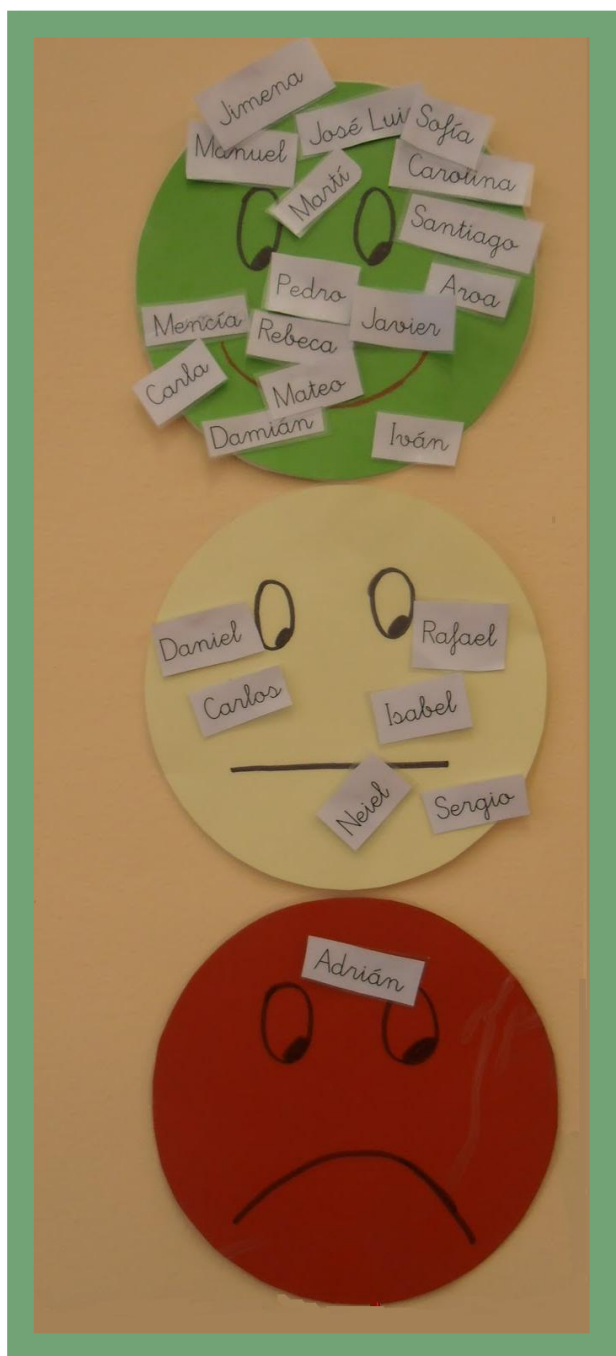
1° PARA: OBSERVA LA SITUACIÓN O ACTIVIDAD.

2° PIENSA: CÓMO HALLAR LA SOLUCIÓN.

3° ACTUA: PON EN PRÁCTICA TUS CONOCIMIENTOS

La técnica del semáforo ayudará a los estudiantes a afrontar con mayor seguridad cualquier actividad propuesta. De esta forma, los alumnos deberán pararse un momento a leer los objetivos, pensar en cómo resolver los problemas planteados y finalmente, comprobar si su método o hipótesis es válido o no, aplicando los aprendizajes adquiridos.

7.8.3. Evaluamos nuestro comportamiento



Con este otro método se pretende que los niños reflexionen acerca de su comportamiento.

Al finalizar el día, los alumnos deberán valorar críticamente los aspectos más significativos que han ocurrido en clase, así como la actitud o postura que ellos han adoptado.

De este modo, adquirirán una consciencia más real de la conducta, pudiendo ser ésta mejorada.

Si el niño etiquetara su comportamiento como amarillo o rojo, tendría que proponer diferentes alternativas. Es decir, qué aspectos cambiaría para que su actitud fuera aceptada por la clase en general.