



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral
del alumno?

Autor/es

Beatriz de San Lázaro Cuartero.

Director/es

Ana Rodríguez Martínez.

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	4
DESARROLLO DEL TRABAJO.....	5
Objetivos del trabajo.....	5
Fundamentación teórica.....	6
¿Qué es la motivación?.....	6
Tipos de motivación.....	8
Perspectivas generales de la motivación.....	10
Modelos teóricos de la motivación.....	11
Variables personales y contextuales de la motivación.....	14
La jerarquía de Maslow: necesidades y motivación.....	17
¿Cómo podemos motivar en la escuela?.....	19
¿Qué motivación debemos aportar a la escuela?.....	20
Aplicación práctica a la enseñanza.....	22
¿Qué papel desempeñan las escuelas en la motivación?.....	24
Intervención profesional.....	28
Justificación.....	28
Fundamentación teórica.....	29
Descripción del proyecto.....	31
Conclusiones.....	40
Indagación empírica.....	42
Definición del problema o tema de estudio.....	42
Definición de los objetivos a alcanzar.....	42
Formulación de hipótesis de trabajo.....	43
Determinación de la metodología de recogida de datos (instrumento y fuentes)...	43
Selección de la muestra objeto de estudio.....	45
Recogida de datos.....	46
Análisis e interpretación de los datos.....	47
Resultados.....	52
Conclusiones.....	53
CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo normal del alumno?

- Elaborado por Beatriz de San Lázaro Cuartero.
- Dirigido por Ana Rodríguez Martínez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015.

Resumen

A través de este trabajo se ha querido demostrar que para alcanzar un desarrollo íntegro del alumnado y una adquisición del aprendizaje de manera duradera, es imprescindible el trabajo lúdico y motivador.

Esto se ha querido exponer mediante la realización de un estudio con un grupo clase en el cual se trabajaba únicamente mediante fichas.

Para responder a los objetivos que se formularon, es decir, conocer y estudiar qué es lo que motiva a los alumnos, si la metodología utilizada ha influido en la consecución de éstos, se realizó un breve estudio teórico, donde se hizo una revisión documental de libros y artículos de revistas educativas sobre experiencias didácticas en aulas de infantil relacionadas con el tema objeto de estudio. También se elaboró un estudio empírico, donde se realizaron entrevistas a los alumnos con el fin de incorporar una serie de materiales en relación a los intereses de éstos. Una vez realizado el proyecto con el material diseñado para este trabajo, el cual fue llevado a cabo durante cinco semanas con los alumnos, se pudo conocer si los alumnos se mostraban motivados o no ante esas actividades.

Como resultados se observó que el aprendizaje fue mucho más significativo teniendo en cuenta los campos de interés del alumnado.

Palabras clave

Motivación, aprendizaje significativo, proyectos, intereses, material alternativo, desarrollo.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende entender y estudiar qué es lo que motiva a los alumnos y cómo esto influye en el desarrollo personal e integral.

Para su estudio, este trabajo se ha organizado en tres partes que se corresponden con la fundamentación teórica, la intervención profesional y una pequeña indagación empírica. El marco teórico se ha estructurado en varios capítulos. Los primeros tratan sobre las definiciones, tipos y teorías de la motivación y los últimos, en cómo se debe trabajar la motivación desde la escuela.

En lo que concierne a la intervención profesional, se ha elaborado un proyecto de intervención educativa contextualizada en el que se ha ido diseñando una serie de materiales para trabajar los medios de transporte, siempre siguiendo los objetivos de etapa.

En cuanto a la pequeña indagación empírica, ésta se ha realizado para saber el impacto que han tenido los materiales que se diseñaron en los alumnos y por supuesto, para conocer si los alumnos se mostraban más motivados con actividades de este tipo (manipulativas, juegos, narraciones...) o no. Así, se fueron diseñando una serie de registros para conocer qué es lo que más les gustaba a los alumnos y lo que menos, así como una escala de valoración de la motivación que fue realizada por cada uno de los alumnos.

Cuando se finalizó el estudio se procedió a elaborar las conclusiones de trabajo donde se comentaron de manera general, los resultados obtenidos en la investigación.

Finalmente, el trabajo presenta un último apartado que se corresponde con los anexos y en donde se pueden encontrar los cuestionarios que se utilizaron para realizar el estudio, así como diversas imágenes de los alumnos objeto de estudio con los materiales.

JUSTIFICACIÓN

Dicho trabajo se ha orientado hacia esta temática ya que son factores muy relevantes a la hora de asegurar el éxito escolar y conocer si influye o no en el desarrollo de los alumnos. Así, durante este trabajo se va a ir teniendo en cuenta la motivación intrínseca, ya que es obvia la importancia que tiene este tipo de motivación en el ámbito escolar,

gracias a ésta los alumnos pueden sentir o no deseo por aprender, interés hacia las actividades, etc.

Además la relevancia del estudio de la motivación se ve incrementada en la actualidad por el gran número de alumnos desmotivados en los centros. Pero por otro lado, también resulta efectivo averiguar qué alumnos se encuentran motivados para que en cierta manera, los que muestran desmotivación se vean condicionados por aquellos que si lo están.

Es por ello, por lo que el objetivo general de este trabajo es estudiar qué es lo que motiva a los alumnos, qué tipo de actividades les interesan más, si les gusta más aprender con juegos... Por ello, se realizó un seguimiento a los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil específicamente primer curso y la influencia de ésta en el desarrollo normal teniendo en cuenta lo que se considera característico a dicha edad.

Aquello que me ha llevado a la elección de estudiar la motivación es, que durante mis estudios realizados para ser futura maestra, en escasas ocasiones se ha trabajado la motivación, es decir, en aproximadamente dos o tres asignaturas de todo el grado, hemos aprendido algo acerca de la motivación. Por ello, pensé que sería un tema que realmente me interesaría trabajar para tener en cuenta en mi futuro, así que ha sido un tema totalmente de mi agrado, acogiéndolo con mucho interés para investigar, leer libros y trabajar sobre esta temática.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Objetivos del trabajo

Con el fin de realizar una propuesta didáctica y una pequeña investigación, se deben concretar y citar los objetivos primordiales que se fijan a lo largo de este trabajo. En primer lugar, será relevante conocer y estudiar qué es lo que motiva a los alumnos, si la metodología utilizada ha influido en la consecución de objetivos, por qué tipo de actividades se sienten motivados, qué es lo que más y lo que menos les gusta trabajar en el aula, etc. En relación con el primer objetivo, se tendrá en cuenta el cómo influye esto en el desarrollo personal e integral del alumno.

Así, para llegar a la consecución de estos objetivos, me propuse diseñar una serie de actividades y materiales dentro de un proyecto de intervención educativa contextualizada.

Fundamentación teórica

¿Qué es la motivación?

La motivación es definida por una gran cantidad de psicólogos de forma parecida. Woolfolk (1996) la define como “un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”, Brophy (1996) la considera como “un constructor hipotético usado para explicar el inicio, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo” y Santrock (2001) la entiende como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma que lo hace. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”. Estas tres definiciones son realmente parecidas, son muy globales y generales; en la primera parte de la definición se habla sobre un estado interno, de razones y en la segunda parte de la definición, se habla del tipo de comportamiento que emite la persona activada.

González y Criado (2011) explican que la motivación es “un constructor complejo y amplio que no se puede explicar únicamente con una teoría”. Además argumentan que la motivación supone una larga cadena con varios eslabones, tanto por parte del alumno como por parte del profesor; decimos que por parte del alumno ya que muestra interés, curiosidad, voluntad... y por parte del profesor por cómo se comporta y trata al alumno, el clima que crea en el aula, la forma en que diseña las programaciones, el modo en que organiza las actividades, que deben despertar tanto el interés como llamar la atención de sus alumnos; para fomentar todo esto es relevante que los docentes den la posibilidad a los alumnos a elegir qué temas tratar, qué tipos de actividades realizar, etc.

Tal y como nos explican López, Rodríguez y Huertas (2005), se entiende la motivación como “un conjunto de procesos que supone la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales que dirigen y orientan la acción de forma deliberada o intencional a un objetivo”.

Por otro lado, Alonso (2005) nos lo explica como un “conjunto de mecanismos biológicos y psicológicos que motivan la acción, la orientación (para acercarse a una meta o, por el contrario, para alejarse) y, por último, la intensidad y la persistencia: a más motivación, mayor y persistente es la actividad”.

En términos generales se puede afirmar que la motivación según García y Domenech (1997), es “la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general”. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos.

“La motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación”. (Nuñez, 1996, p.95)

Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993)

También Alonso (2005) define la motivación como “aquellas razones personales que de modo consciente o inconsciente, orientan la actividad de las personas hacia una meta”. También éste vio relevante considerar otros factores en la medida en que el interés y el esfuerzo no se producen de forma aislada, sino que pueden verse influidos tanto por las capacidades y los modos de pensar del sujeto como por el entorno.

Según Pintrich, Schunk (2002), el término motivación deriva del verbo latino *movere* (<<moverse>>). La idea del movimiento está implícita en las ideas de sentido común sobre motivación, supone algo que queremos alcanzar, algo que nos mueve y que nos ayuda a completar las tareas. Aunque existen discrepancias sobre la naturaleza precisa de la motivación, este autor ofrece una definición general sobre la motivación, consistente en el enfoque cognitivo. Así pues según estos mismos autores, la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Además la motivación es más un proceso que un producto; la motivación

no se puede observar directamente si no que la tenemos que inferir de ciertas conductas como la elección de distintas tareas, el esfuerzo y la persistencia.

Junto a todo ello, estos autores defienden que “la motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción, que requiere cierta actividad física o mental”.

Tipos de motivación.

Una primera distinción siguiendo a Reeve (1994), que se debe realizar a la hora de estudiar la motivación, es el lugar de origen de esa fuerza que impulsa al individuo.

Pintrich, Schunk (2002) definen dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca, según éstos, hace referencia a la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor. Son todas aquellas personas que están muy motivadas hacia una tarea y disfrutan haciéndola. Así pues, su recompensa es la participación en la tarea en sí misma, no necesitan ninguna recompensa para participar en ella. Por el contrario, la motivación extrínseca es la que lleva a realizar una tarea como medio de consecución de un determinado fin. Las personas que están extrínsecamente motivadas, hacen una tarea concreta porque la participación en ésta les va a proporcionar algún elogio, alguna recompensa, o una evitación hacia un castigo.

No existe una relación concreta entre estos tipos de motivación, puesto que tal y como argumentan Pintrich, Schunk (2002), ambas motivaciones son dimensiones separadas, cada una de las cuales va desde un nivel bajo a un nivel alto. La motivación intrínseca y la motivación extrínseca dependen del momento y del contexto, es decir, caracterizan a las personas en un momento dado en relación con una actividad en particular. Una misma actividad puede ser intrínseca y extrínsecamente motivadora para diferentes personas.

Al igual que estos últimos autores, González, Tourón y Gaviria (2000) definen la motivación intrínseca como la realización de una actividad no por las recompensas externas sino por el disfrute directo de una actividad en sí misma. Cuando los sujetos están intrínsecamente motivados experimentan interés, curiosidad, tendencia al reto, sienten placer por el propio hecho de aprender, saber, comprender, etc. Por el contrario, se habla de motivación extrínseca cuando las conductas se realizan por algo distinto al

propio interés en la actividad misma. La actividad en este caso se convierte en un medio para obtener ciertas recompensas o evitar ciertos eventos negativos.

Además aconsejan que en el ámbito educativo una meta importante de los educadores tuviera que ser fomentar la motivación intrínseca de los alumnos por los bienes que ésta puede lograr en su aprendizaje.

En la misma línea, Soriano (2001) la motivación intrínseca es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno. En cambio, la motivación extrínseca, por su lugar de proveniencia, externo, es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación.

Al igual que todos los autores anteriormente citados, por un lado, Cruz (2009) define la motivación extrínseca como las características de los estímulos externos, aquello que determina la dirección de nuestra conducta; la motivación regulada por el ambiente es fruto del aprendizaje. Por otro lado, la motivación intrínseca es la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor. Argumenta también que, una conducta se encuentra intrínsecamente motivada cuando se produce en ausencia de un estímulo externo; la recompensa se haya en la propia ejecución de la conducta.

Se distingue también como un tipo de motivación, la motivación de logro, ésta tiene un marcado carácter social, impulso que va a influir en el deseo de aprender una tarea del sujeto que se muestra motivado.

A lo largo del proceso evolutivo y de la escolarización del individuo, según Soriano (2001), “éste se ve expuesto a una serie de fuerzas o motivaciones que, con un marcado carácter social, van a influir en su deseo de aprender”. Según Veroff (1978), el ser humano pasa a través de una serie de dilemas sociales que tiene que resolver correctamente para su pleno desarrollo.

“La motivación de logro es aquella que empuja y dirige a la consecuencia exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente. Desde la teoría de la motivación de logro, el ser humano se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: necesidad de evitar el fracaso o hacer el ridículo... La dominancia de una sobre la otra marcará el carácter o disposición más o menos orientada al logro de la persona”. (Atkinson y Birch, 1970, p. 102)

Herrera (2008), explica que la motivación de logro aparece en los primeros años de vida de todo ser humano, y no a una determinada edad, por ejemplo en la conducta que se muestra hacia determinados juegos, actividades o situaciones que implican competición; más concretamente, esta motivación de logro aparece cuando las personas son capaces de ver que el resultado de sus actividades dependen de sí mismo y no del azar, el medio, o una persona, es decir, al relacionarse con el propio yo, los experimenta como éxitos o fracasos personales, pudiendo experimentar satisfacción o vergüenza por su incompetencia.

Perspectivas generales de la motivación.

Según González y Criado (2011), la motivación ha sido objeto de estudio desde hace muchos años, además ha sido analizada desde diferentes teorías. Esto va a ser analizado desde las cuatro perspectivas que han sido consideradas como las más importantes.

En primer lugar, se encuentra la perspectiva conductista. Se explica la motivación a través de recompensas e incentivos. González y Criado (2011), definen recompensa como “todo objeto o acontecimiento agradable que se obtiene como consecuencia de la conducta”; “incentivo es aquel objeto o acontecimiento que alienta o no a la conducta”, además estos autores ponen un ejemplo para aclarar estos conceptos, explican que “la promesa de una buena calificación es un incentivo” y “recibir la calificación es una recompensa”. El representante principal es Skinner.

En segundo lugar, nos encontramos con la perspectiva humanista, ésta se desarrolla en la década de los 40 como reacción a dos teorías: la conductista y el psicoanálisis. La explicación de la motivación está en los factores intrínsecos, González y Criado (2011) enfatizan la necesidad que tiene el hombre de desarrollar su potencial humano, pero lo que hay que hacer para motivar es fomentar aquellos recursos internos que se poseen

como por ejemplo la autonomía, autoestima y su autorrealización. Los principales representantes son Maslow y Deci.

Como tercer perspectiva, aparece la cognoscitiva. Ésta surge como reacción a la teoría anteriormente explicada, la perspectiva conductista; ya que se considera que la conducta no se rige por recompensa o castigos únicamente, sino que intervienen también los pensamientos, expectativas, atribuciones que se crea uno mismo, etc. Es en esta teoría donde se destaca la motivación intrínseca, puesto que es el humano quien tiene interés por aprender, muestra curiosidad, etc. Los principales representantes son Weiner y Covington.

Por último y para finalizar, aparece la perspectiva del aprendizaje social, que se centra en aquellos planteamientos cognoscitivos y conductistas. Se considera la motivación como el producto influenciado por la expectativa que tiene una determinada persona hacia alcanzar una meta y el valor de la propia meta para el sujeto. Con ello quiere decir que, si una persona se esfuerza para tener éxito y si tiene éxito obtendrá una recompensa.

Modelos teóricos de la motivación.

Herrera (2008), explica que existen varios modelos teóricos que tratan la motivación en el aula. En primer lugar se encuentran los modelos organicistas, es decir, son modelos evolutivos y destacan el desarrollo, además argumenta que “la motivación como intervención ocupa un lugar marginal tanto que el ser humano tiene en forma congénita un pulso hacia el cambio y el progreso, el papel de lo educativo es alimentar esa tendencia natural y evitar que se pierda”.

Por otro lado, en segundo lugar, el modelo contextualista, valora la experiencia social del sujeto, combinando tanto las perspectivas centradas en el aprendizaje con las centradas en el desarrollo.

“La educación no avanza si los conocimientos que se presentan a los alumnos están muy alejados de sus habilidades, del clima social del aula comienza a ser relevante, también las funciones y las actividades. La motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje” (Herrera, 2008, p. 89)

Otro tipo de modelos son los modelos socioeconómicos. Tal y como explica Herrera (2008), “Vygotsky no realizó aportes directos respecto a la motivación, pero los principios de la perspectiva histórica dialéctica son aplicables a esta problemática. La transición desde el plano inter al intrapsicológico es denominada internalización y este proceso se da dentro de lo que se denomina Zona de desarrollo próximo. Se afirma, que la enseñanza efectiva es la que se sitúa en la ZDP y fuera de ella se produce frustración o aburrimiento”.

Un concepto interesante es la perspectiva socio-histórica que trata de que si “el vehículo de transmisión de las funciones psicológica es social, debemos estudiar el desarrollo del niño como un proceso dinámico en el cual la cultura y el niño interactúan dialécticamente”, explica Herrera (2008).

Finalmente, la teoría curricular se basa en la adquisición de habilidades y actitudes, así como de conocimientos, en tanto que deberíamos promover la introducción de determinados sistemas motivacionales entre los objetivos del currículum.

Se trata pues, según Herrera (2008), “de optar por los patrones más adaptativos, esto es, los que promueven sistemas autorregulados con clara orientación hacia el aprendizaje”.

“La escuela promueve ideas que funcionan como mediadores de patrones motivacionales como: el tipo de meta que se enfatiza en el aula, el tipo de inteligencia que promueve el docente, la interpretación que se realiza del éxito y del fracaso, en énfasis en el control consciente del proceso de aprendizaje, el tipo de atribuciones que se fomentan y, el modo en que la actividad misma se organiza dentro del aula” (Herrera, 2008, p.92)

Por otro lado, según García y Doménech (1997) existen otras teorías sobre la motivación:

Teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner.

La teoría de la atribución de la motivación sugiere que las explicaciones que las personas dan a las conductas, en particular a sus propios éxitos y fracasos, tienen una fuerte influencia en los planes y desempeños futuros. Una de las características

importantes de una atribución es si es interna y está bajo el control de una persona o si es externa y fuera de control.

“la mayor parte de las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos pueden caracterizarse en tres dimensiones: locus (localización de la causa interna o externa para la persona), estabilidad (si la causa permanece sin cambios o puede cambiar) y responsabilidad (si la persona puede controlar la causa)”. (Weiner, 1987, p. 36)

Teoría de las metas de aprendizaje de Dweck y la teoría de Nicholls.

Esta teoría se engloba dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales, que se van a ir construyendo sobre las expectativas y los valores que los alumnos otorgan a las diversas metas y tareas a realizar.

“el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional. El entramado central de la Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro, entendiendo por estos contextos logro, aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas”. (Dweck, 1986, p. 125)

Rodríguez (2006), argumenta que, la idea fundamental de este modelo gira entorno a unos pilares, sobre los que se construye la teoría como tal y estos aspectos son: el concepto de habilidad, 13constructor multidimensional y metas. En cuanto al primer concepto, Nicholls (1986) defiende que “existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de destrezas, y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento”. En relación con el constructor motivacional, Rodríguez (2006) afirma que, “la perspectiva de las metas de logro, considera a la motivación de logro como un constructor multidimensional, compuesto de parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo”. Finalmente, se tiene como referencia a las metas, las cuales son consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989) señala que “aparte de las diferencias individuales de cada

sujeto que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final”. De esta manera, todos los alumnos desarrollarán metas de acción con una finalidad más competitiva cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. Por ello, Nicholls (1989), entiende por meta “aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas)”.

Según Maehr y Nicholls (1980) “el primer paso para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución”.

Modelo de eficacia percibida de Schunk.

Según Schunk (1991), “las principales claves para autoevaluar el alumno su autoeficacia se podrían reducir a: los resultados de la propia actuación, el contexto del aprendizaje, las atribuciones causales, la experiencia vicaria o similitud del modelo, la credibilidad del persuasor y los síntomas psicofisiológicos”.

Los componentes del aprendizaje autorregulado como por ejemplo, el conocimiento, estrategias, metas y autoeficacia, están modificados por las influencias tanto personales, conductuales y ambientales. Personales teniendo en cuenta el conocimiento del alumnado, metacognición, metas y reacciones emocionales; conductuales como por ejemplo la autoobservación, la autoevaluación y la autorreacción; y, por las influencias ambientales, como el aprendizaje por observación o vicario.

Variables personales y contextuales de la motivación.

En primer lugar pasaré a explicar las variables personales de la motivación y más adelante las variables contextuales.

Si analizamos las principales teorías de la motivación anteriormente citadas y explicadas (teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls y el modelo de eficacia percibida de Schunk) se observa que destacan los siguientes constructos: el autoconcepto, los

patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje. Como resultado de ello, todos estos factores y su relación determinarán en gran parte la motivación escolar.

Estas tres variables personales están recogidas en el marco teórico de Pintrich y De Groot (1990) que estaría integrado por tres componentes: el componente de expectativa, el componente de valor y por último, el componente afectivo.

Respecto al primer componente, el componente de expectativa, es decir, el autoconcepto, García y Doménech (1997) explican que el autoconcepto es “el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor”. Una de las funciones más relevantes que tiene es que regula la conducta mediante un proceso de autoevaluación, de forma que el comportamiento de un alumno es un momento puntual, está determinada por el autoconcepto que posea es dicho momento. Bajo la misma línea, Bandura (1987) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de creencias y valoraciones que hace de sus capacidades, es decir, genera expectativas bien de éxito o fracaso que repercutirán sobre su rendimiento y motivación.

Así pues, para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, tener en cuenta tanto las capacidades reales que posee como las creencias personas sobre las propias capacidades para realizar determinadas tareas escolares. Tal y como explica Bandura (1987) existe una diferencia abismal entre poseer una capacidad y saberla utilizar en diversos momentos y situaciones.

En cuanto al segundo componente, el componente de valor, es decir, las metas de aprendizaje; según García y Doménech (1997) existen numerosas investigaciones recientes que tratan de explicar la motivación de logro basándose en las metas que persiguen los alumnos. Estos autores explican que algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento, otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo”, y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento. Las primeras metas se distinguen de las segundas porque comportan formas de afrontamiento diferentes, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así pues, mientras unos estudiantes están guiados por el deseo de saber, curiosidad, interés por aprender,

etc. otros están orientados hacia la consecución de otro tipo de metas, las extrínsecas, es decir, obtención de recompensas, juicios positivos... Estos dos grupos de metas generan dos modelos motivacionales también diferentes, así, mientras que el primer grupo lleva a los alumnos a adoptar un patrón de “dominio” aceptando retos para incrementar sus conocimientos y habilidades, el segundo grupo conduce a un patrón denominado de “indefensión”, en donde el alumnado trata de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con total éxito una tarea.

Sin embargo, según García y Doménech (1997),

“otros autores afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su “capacidad percibida” que de su orientación de meta. De forma que cuando los estudiantes tienen confianza de su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito”. Por el contrario, cuando dudan de su capacidad, las diferencias en orientación de meta, reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller, 1993, p. 67).

Por último, el tercer componente, el afectivo, que recoge las emociones. Según García y Doménech (1997) existen escasas investigaciones acerca del peso que juega el dominio emocional de los alumnos en cuanto al aprendizaje. A pesar de estos escasos estudios, explican que las emociones forman parte de la vida psicológica de los alumnos y que tienen una alta influencia en la motivación escolar y en las estrategias cognitivas, y por consiguiente, en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

Pekrun (1992) explica que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, también se afirma que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple en el sentido de “emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos”. En otras palabras, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosas en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes.

En cuanto a las variables contextuales de la motivación, García y Doménech (1997) afirman que la motivación escolar ha sido tratada desde la visión de la persona, es decir, como una variable personal y haciendo hincapié en los componentes que lo integran

como son el autoconcepto, las atribuciones causales, las metas de aprendizaje, las emociones... sin tener demasiado en cuenta los factores contextuales y en la forma en que éstos pueden influir en la motivación. Por ello, estos autores creen conveniente señalar que estas variables personales que he explicado en líneas anteriores, están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual los alumnos desarrollan su actividad.

En cuanto a la influencia de las variables contextuales en el autoconcepto, es un hecho totalmente afirmado que las interacciones sociales que los alumnos mantienen con los otros significativos (como pueden ser los padres, los profesores o los compañeros), en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que el alumno recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá más adelante en su motivación y rendimiento académico. Por otro lado, el papel de los docentes es importante en la formación y cambio del autoconcepto escolar y social de los estudiantes ya que se trata de la persona más influyente dentro del aula, por lo tanto los alumnos valoran mucho sus opiniones, el trato que se tiene con éste... En esta misma línea, el papel que juegan los iguales es también fundamental, no sólo porque favorecen el aprendizaje social o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones.

García y Doménech (1997) constatan que “tanto la actuación del profesor como las interacciones académicas y sociales de los estudiantes juegan un papel importante en el desarrollo del autoconcepto”.

Junto con todo lo anterior, es relevante que para que el alumno se sienta motivado para aprender nuevos conceptos de forma significativa, es necesario que atribuya sentido a aquello que se le propone, es decir, que le vea utilidad al tema que va a trabajar. Pero, no hay que olvidar que para que el alumno esté motivado para aprender de forma significativa, necesita que exista una distancia óptima entre lo que sabe y los nuevos contenidos para así evitar que futuras desmotivaciones.

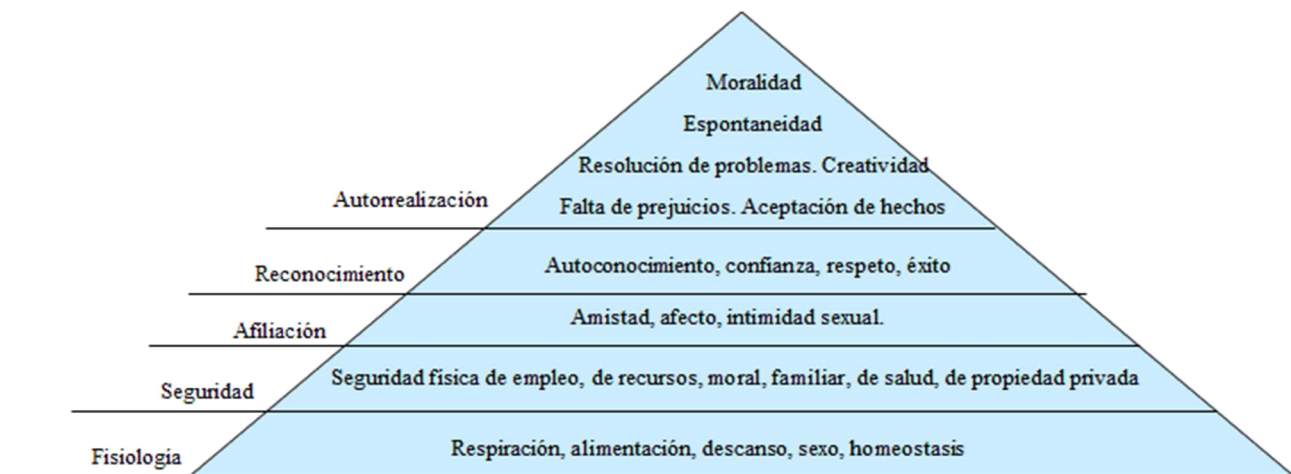
La jerarquía de Maslow: necesidades y motivación.

Se puede describir la necesidad como “una tensión que conduce a la persecución de un objetivo, el cual si es logrado limitará la tensión sentida” (Good y Brophy, 1996). Además esta tensión mencionada puede ser de tipo biológico o psicológico. Tal y como

afirman González y Criado (2011), “las personas están motivadas a actuar por las presiones que suponen las necesidades”.

Maslow (1970) creía que los seres humanos tenemos una jerarquía de necesidades y que las necesidades básicas debe ser satisfechas antes que las superiores. Así pues, los diferentes niveles son:

1. Necesidades fisiológicas: sueño, hambre, sed.
2. Necesidades de seguridad: estar protegido contra el peligro,
3. Necesidades de amor y pertenencia: aceptación de los padres, profesores y compañeros.
4. Necesidades de estima: sentirse bien consigo mismo y sentirse estimado por los demás.
5. Necesidades de saber y comprender: deseo de estudiar, conocer cosas nuevas.
6. Necesidades estéticas: deseo de contemplar obras de arte.
7. Necesidades autorrealización: es la realización del potencial personal, dar cada uno de sí todo lo que sea capaz.



Fuente: Adaptado de Maslow (1970)

Maslow (1968) denominó a las primeras “necesidades de deficiencia” ya que son las primeras que se deben satisfacer pero con un límite y cuando son satisfechas se produce una disminución de la motivación. A las situadas en el nivel superior las denominó necesidades del ser y cuando éstas se satisfacen, la motivación no disminuye sino que aumenta.

¿Cómo podemos motivar en la escuela?

Lo más importante es que cada niño busque y encuentre aquello que le motiva, por ello, todos docentes debemos ofrecerle ciertas herramientas para que así sean capaces de responder al porqué, para qué y cómo aprender. Con todo ello, permitiremos que los alumnos se apropien de un método de trabajo determinado y así sea consciente de sus posibilidades, limitaciones y/o dificultades.

Además de todo esto, es relevante también ofrecer herramientas motivadoras a aquellos alumnos que les cuesta un poco más trabajar o que consideramos que no trabajan.

Como se ha ido comentando anteriormente, el maestro docente es el mayor portador de sentido por lo que desde las escuelas, se debe motivar a los alumnos a que busquen qué es lo que más les motiva, qué tipo de tareas o actividades les interesan.

Pero... ¿qué es necesario para motivar a los alumnos? Según Prott (2004) todo maestro debe transmitir una concepción viva de la persona y de la sociedad, es decir, dotar de responsabilidad a los alumnos. Por otro lado, se debe reconocer al alumno como una persona única y con futuro, que es capaz de progresar y aprender por sí mismo, además es necesario dotar de derecho tanto al éxito como al fracaso. Junto a todo ello, es imprescindible acompañar el proyecto de cada alumno, es decir, proponerles herramientas de autoconocimiento, objetivos totalmente accesibles y sobre todo validar todos sus éxitos. Por último, Prott nos aconseja proponer a los alumnos las herramientas para una mejor comunicación.

La mejor forma de motivar a los alumnos según García y Doménech (1997), es tener en cuenta la situación educativa como tal porque en ésta se incluyen tanto a los profesores, alumnos y los contenidos en sí mismos. Para fomentar la motivación en el aula, se distinguen tres elementos en la situación educativa; el momento antes según estos autores “se correspondería con la planificación o diseño de instrucción que realiza el profesor para su implementación posterior en el aula”, por otro lado, el momento durante “se identifica con el clima de la clase, abarcando una amplia gama de interacciones, y se correspondía con la puesta en práctica del diseño de instrucción anteriormente elaborado” y finalmente, el momento después correspondería a la evaluación, es decir, “la reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de

enseñanza-aprendizaje seguido, que permita corregir errores y afrontar nuevos aprendizajes”.

En cuanto a las actuaciones instruccionales a realizar antes de la clase, se refiere a realizar un repaso sobre lo que se debe o no enseñar para conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes, así como sus posibilidades o limitaciones. García y Doménech (1997) afirman que “solamente partiendo de estas condiciones se pueden generar estrategias motivadoras en el aula”. Así pues, estos mismos autores afirman que “hay que programar para garantizar probabilidades de éxito”, es decir, todo maestro debe provocar el éxito y no el fracaso. Además de todo ello, debe ofrecer éxito para que el alumnado no aprenda de la frustración sino del éxito también.

En relación a las actuaciones instruccionales a realizar durante la clase, García y Doménech (1997) explican que otra de las actuaciones del maestro para fomentar esa motivación entre sus alumnos estaría dirigida a crear un clima afectivo, estimulante y de respeto en las aulas. Estos autores, dicen que hay una manera de fomentar entre los alumnos el interés y es teniendo en cuenta sus experiencias y lo que ya conoce y le es familiar. También resulta estimulante para los niños envolverlos en una gran variedad de actividades en donde se tenga en cuenta la participación de éstos, el trabajo cooperativo y se utilice un material didáctico diverso y atractivo.

Por último, las actuaciones instruccionales a realizar después de la clase, se refiere a esos momentos de autoevaluación tras la ejecución de una tarea o actividad determinada, ya que ésta resulta muy interesante realizarla conjuntamente, maestros y alumnos, con el fin de expresar los sentimientos y emociones vividos durante el desarrollo de la clase, así como el reconocimiento de los posibles errores. También García y Doménech (1997) aconsejan “generar nuevos interrogantes (desequilibrios cognitivos) después de cada lección que estimulen a los alumnos el deseo continuado de aprender”.

¿Qué motivación debemos aportar a la escuela?

Según Prott (2004), la motivación de todo alumno pasa por el reconocimiento de sí mismo y de la especificidad de su acto de aprendizaje: este reconocimiento de sí mismo supone que los adultos cercanos, padres y profesores le reconozcan. Para el alumno, el

reconocimiento de sí mismo, de su propia existencia, se construye, en primer lugar, en la mirada del otro.

Existe una gran mayoría de alumnos que escuchan a menudo en clase, que no trabajan, que no rinden en clase, ellos mismos se van creando un autoconcepto muy negativo, llevando a la falta de confianza en uno mismo. Para evitar todo esto, debemos hacer creer a los alumnos que somos un punto de apoyo, que no vamos a tener en cuenta sus carencias y sí sus facultades. Para todo ello, Prott (2004) propone el “acompañamiento individual”, es decir, ser para el alumnado menos motivado, la persona de referencia <<motivadora>>, que ofrece una realidad de acompañante en busca de una motivación. Acompañar, según este autor, es estar muy presente al lado de un alumno, de su recorrido, sus pasos, respetando su ritmo y no imponiendo nada, estando, sobre todo, atento a lo que sea mejor para él; ni tirar de él, ni empujarle, ni seguirle, únicamente, estar a su lado.

Para trabajar el acompañamiento, la escucha activa es una herramienta indispensable que permite al alumno una toma de conciencia, un punto clave para la búsqueda de una motivación. Por todo ello Prott (2004), explica que en educación el trabajo de escucha se lleva a cabo siempre con unos límites, unas reglas de funcionamiento, y unos objetivos determinados.

Actualmente, es importante para los alumnos encontrar herramientas e incentivos esenciales de esa motivación y del sentido del trabajo. Uno de los incentivos más importantes de esta motivación es la forma que los docentes tendremos para comunicarnos con el alumnado, tanto de forma individual como con el grupo-clase.

La comunicación es uno de los ejes más importantes para fomentar la motivación entre los alumnos, ya que, tal y como nos explica Prott (2004), el trabajo por la comunicación con los alumnos lo es todo. Argumenta que, “si quiero buscar un incentivo para motivar a los alumnos a los que me dirijo, debo reconocer a cada alumno de clase con el que expreso de manera específica el respeto a su persona”. Pero debemos tener en cuenta que, el hecho de desarrollar la comunicación, no es solo con el alumnado, sino también con los padres de los alumnos, y con los demás maestros compañeros.

Pero... ¿qué motivación debemos elegir para la escuela? Lieury y Fenouillet (2006), afirman que los trabajos tienden a valorar la motivación intrínseca ya que empuja al alumno a continuar más allá de la presión social. De esta manera, la motivación permite una estabilidad, perseverancia, asociada a rendimientos elevados. Sin embargo, es un extremo y se puede obtener una larga gama de rendimientos eficaces de índole extrínseca.

Por ello, los autores explican que, es importante identificar el tipo de motivación en los alumnos, porque la motivación intrínseca es “ajusticiada” por la obligación, es decir, por los refuerzos, por la evaluación, por la competición, etc. Todo aquello que propicia la autodeterminación, la autoestima es, por consiguiente, aconsejable. Pero aquello que mata la motivación como tal es la obligación, tal y como explican Lieury y Fenouillet (2006).

Y... ¿qué tipo de estrategias motivacionales aportar a la escuela? Tal y como enumera Tapia (1992), se debe, en primer lugar, activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar; se intenta así fomentar la motivación intrínseca y una manera de hacerlo es presentar información nueva, sorprendente, que le desafíe para que “le enganche”. Además se debe mostrar la importancia del contenido o la tarea para el alumno, así conviene relacionar el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares, con sus experiencias, sus conocimientos previos y sus valores, muy relevante en Educación Infantil trabajar el aprendizaje significativo.

Aplicación práctica a la enseñanza.

Todo docente debe conocer qué es lo que más le motiva a los alumnos, qué estrategias aplicar para motivar a los niños, cómo actuar ante los alumnos desmotivados, con bajas expectativas y bajo rendimiento. Por ello es conveniente explicar qué tipo de estrategias utilizar para aquellos alumnos que se encuentran desanimados por aprender y los desinteresados.

Así pues, González y Criado (2011) nos ofrecen una serie de estrategias para evitar este tipo de desmotivaciones. En primer lugar, una de las estrategias que se ofrece es para devolver la confianza a los alumnos desanimados. Santrock (2002) considera que el término de alumnos desanimados incluye a los alumnos con bajo rendimiento y baja

habilidad para seguir el ritmo normal de clase, a alumnos con síndrome de fracaso y a alumnos obsesionados con evitar el fracaso en todo momento. En estas tres cuestiones es relevante que sea el maestro quien se encargue de construir la confianza que han perdido los alumnos. Para ello, se debe convencer a los alumnos que son capaces de conseguir las metas que se les propone y que pueden contar siempre con el apoyo del maestro. Además Covington (1992) propuso otras estrategias para evitar esa obsesión por evitar el fracaso, por ejemplo asignar trabajos que ofrezcan un reto a los alumnos que sean desafiantes pero que estén siempre diseñados para que el alumno tenga la habilidad de conseguirlo, ofrecer recompensas para todos los alumnos, no solo para los que obtienen mejores resultados puesto que es relevante premiar también el esfuerzo realizado. Junto a todo esto, es importante hacer ver al alumno lo que ha sido capaz de conseguir, animar al alumno a que se sienta orgulloso por su esfuerzo, así como mejorar las relaciones entre el maestro y el alumno, es decir, se debe establecer una relación positiva con el alumno, debe conocer los intereses de los alumnos, etc.

A modo de resumen, va a ser explicado en un cuadro aquellos métodos de entrenamiento cognitivo para incrementar la motivación de alumnos que presenten síndrome del fracaso.

Método de entrenamiento	Énfasis primario	Metas principales
Entrenamiento de la eficiencia	Mejorar las percepciones de los alumnos respecto a su autoeficiencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los alumnos a establecer y a luchar por alcanzar las metas específicas, próximas y desafiantes - Monitorizar el progreso de los alumnos y apoyándolos frecuentemente con frases como “sé que puedes hacerlo” - Usar el modelo de adultos y pares de forma efectiva - Individualizar la instrucción, ajustándola al conocimiento y habilidades de los alumnos.

		<ul style="list-style-type: none"> - Mantener al mínimo la comparación social. - Ser un maestro efectivo y tener confianza en las propias habilidades - Considerar a los alumnos con síndrome del fracaso como un reto, más que como unos perdedores.
Reentrenamiento de la atribución y de la orientación hacia el logro	Cambiar las atribuciones de los alumnos y su orientación hacia el logro.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los alumnos a atribuir los fracasos a factores susceptibles de modificarse, tales como conocimiento insuficiente, estrategias o esfuerzo insuficientes. - Trabajar con los alumnos para desarrollar una orientación de pericia, en lugar de una orientación de ejecución, ayudándolos a enfocarse en el proceso de rendimiento (aprender la tarea) y no en el producto del rendimiento (ganar o perder)
Entrenamiento de estrategias	Mejorar las habilidades y estrategias de pericia y de tarea específica de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a los alumnos a adquirir y a autorregular el uso de estrategias para el aprendizaje efectivo y la solución de los problemas. - Enseñar a los alumnos qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y por qué hacerlo.

Fuente: González y Criado (2011)

¿Qué papel desempeñan las escuelas en la motivación?

Es muy importante tener en cuenta el clima que se ofrece en las aulas puede favorecer o disminuir la motivación de los alumnos, por ello, Printich y Schunk (2002) destacan tres aspectos afectivos del clima escolar. Los tres aspectos son: un sentido de pertenencia y comunidad, calidez y cortesía en las relaciones personales y sentimientos de protección y seguridad.

Lee y colaboradores (1993) destacan la importancia de la perspectiva comunitaria en la organización escolar, que se centra en la calidad de las relaciones sociales entre los individuos y la organización. Señalan que las escuelas donde la administración, el profesorado y los alumnos parecen manifestar respeto y preocupación mutuas están vinculadas a resultados positivos, tanto para los profesores como para los alumnos. Noddings (1992), ha propuesto que la preocupación por otros es un componente importante que debería estar presente en todas las relaciones de la escuela y enseñarse explícitamente en el currículo. Por otro lado, Decy y Ryan (1985) plantearon que, todos los individuos tienen la necesidad básica de experimentar un sentimiento de pertenencia y relación con los demás, así como que las estructuras organizativas que apoyan o satisfacen esta necesidad generarán una mayor motivación intrínseca e implicación.

La segunda dimensión del clima según Printich y Schunk (2002), refleja la vida afectiva de la escuela, en términos de la calidez y la cortesía expresadas en las relaciones entre los individuos de la institución escolar. Con ello quieren decir que, los sentimientos de preocupación, cuidado, apoyo y respeto por los alumnos y las interacciones positivas profesor-estudiante están asociados con resultados motivacionales positivos.

La última dimensión del clima se refiere a los sentimientos de profesores y estudiantes sobre la seguridad y la tranquilidad personal; este aspecto se refiere a la sensación de seguridad física y a la ausencia de miedo y ansiedad por sufrir daños físicos. Por ejemplo Lee y Brynk (1989) han mostrado que las escuelas que ofrecen un entorno seguro y una atmósfera ordenada logran un mayor rendimiento de los alumnos. Por todo ello, es relevante que las escuelas ofrezcan un entorno seguro tanto para el profesorado, para el personal administrativo como para el alumnado.

Así pues, es relevante hablar de los modos de motivar más conocidos. Dentro de la cultura docente, podemos encontrar diversos modos de motivar al alumnado, uno de ellos es el modelo *target*, según Herrera (2008), este modelo se refiere a la selección y presentación de las tareas propuestas por el profesor en función de los objetivos curriculares.

El acrónimo *target* (en inglés, diana o meta) trata de resumir el nombre de las seis dimensiones o parámetros de la acción motivacional recogidos por Epstein (1989). Los seis parámetros son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo.

En primer lugar, en cuanto a la estructuras de tarea de la escuela, Printich y Schunk (2002) explican que las estructuras de tarea y de trabajo, se refiere a cómo se organiza la escuela, en términos de trabajo de los profesores y de la diferenciación de roles. Toda escuela orientada al dominio de las tareas, se centrará en el currículo y en las actividades académicas, para fomentar el interés de los estudiantes y que aumente el valor que otorgan al aprendizaje. Además, explican que, esto se puede conseguir programando tareas significativas para los alumnos siempre que tengan en cuenta los contenidos curriculares de la vida real y a las experiencias previas de los alumnos.

En segundo lugar, las estructuras de autoridad y dirección, estos autores consideran que se debe permitir a los estudiantes la participación en el aprendizaje y en la toma de decisiones en la escuela puesto que les ayudará a desarrollar una orientación hacia las metas de dominio, a desarrollar sus habilidades de responsabilidad, independencia y autonomía. Estos autores aclaran que, no se trata de que la escuela y profesores cedan su autoridad a los alumnos sino, más bien, que existan algunas áreas donde la estructura de autoridad pueda extenderse, para que los alumnos ejerciten algún control.

Además de todo ello, Printich y Schunk (2002) sugieren que las escuelas deben proveer oportunidades de reconocimiento a todos los estudiantes así como premiar y fomentar momentos de reconocimiento y premio dirigidos a valorar “la mejora o el progreso personal”. Aun así, se debe tener en cuenta que,

En cuanto a la cuarta dimensión motivacional, las prácticas en grupo, Printich y Schunk (2002) definen que son aquellas estructuras que permiten ciertos tipos de interacciones entre los estudiantes y el desarrollo de las habilidades sociales. Todo esto se puede conseguir gracias a los grupos cooperativos y grupos pequeños, es decir, agrupamientos dentro del aula. Además existen investigaciones que apoyan el uso de grupos pequeños y grupos cooperativos., siempre y cuando se diseñen e implementen de manera adecuada y no sean usados sólo para distribuir alumnos y dejarlos interactuar sin guía ni apoyo, según Printich y Schunk (2002).

Por otra parte, en cuanto a las prácticas de evaluación, Printich y Schunk (2002) afirman que estas prácticas e refieren a la naturaleza y al uso de la evaluación de los estudiantes y a los procedimientos de medida. Estos autores comentan que, algunas escuelas puede que tengan políticas de calificación estandarizadas respecto a la

distribución de las calificaciones, puede provocar que, sea difícil para el profesor implementar sistemas de evaluación en el aula orientados al dominio, que se centren en el esfuerzo personal, la mejora individual y el progreso. Además de todo esto, afirman que, las políticas de evaluación de la escuela pueden tener un impacto directo en la motivación de los alumnos.

Para finalizar, la última dimensión *target*, tiene especial relación con el uso y distribución del tiempo en el centro escolar. Printich y Schunk (2002) aconsejan permitir algo de flexibilidad cuando los alumnos hacen su trabajo durante el día o durante la semana puesto que esto puede hacer incrementar el control y la responsabilidad de los estudiantes.

Aunque está claro que los alumnos necesitan ser guiados en la administración de su tiempo, este tipo de oportunidades puede ayudarles a incrementar su motivación intrínseca, según Printich y Schunk (2002).

Intervención profesional

Justificación

Durante muchos años se han ido realizando diversas metodologías de trabajo en las aulas que pueden gustar o no a los diversos docentes de Educación Infantil, por ello se ha realizado un proyecto de intervención educativa contextualizada. Pero... ¿qué es lo que me ha llevado a realizar este tipo de proyecto? Tras toda mi trayectoria por diversos colegios tanto públicos como concertados, he ido viendo la excesiva cantidad de actividades, de aprendizaje de los conceptos mediante esas largas y aburridas (en mi opinión) fichas que los alumnos realizan.

Existe una gran cantidad de maestros que consideran que esto no enriquece a los alumnos, el estar sentado durante horas en su mesa completando fichas sin parar, una detrás de otra, no resulta efectivo en su aprendizaje. Por ello, estos docentes críticos del aprendizaje con fichas, considero que posiblemente les gustaría utilizar más en la mayoría de su trabajo la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

Por todas estas razones, voy a realizar este proyecto, en el que se diseñarán un conjunto de actividades en las que se aprenderán conceptos básicos de etapa, incluidos en el currículo, mediante juegos, actividades más dinámicas, manipulativas...

Es pues, esta pequeña intervención profesional una “crítica” hacia esos métodos de uso de editoriales con gran cantidad de actividades que hacen que el alumno permanezca durante más de tres horas en su sitio, sin que pueda interactuar con sus compañeros ni con el docente apenas, sin jugar de manera significativa para ellos, sin trabajar su psicomotricidad gruesa...

Considero pues que, para mi futuro como maestra de Educación Infantil es relevante tener en cuenta todo esto, puesto que lo más significativo para ellos es partir de sus experiencias previas, de sus intereses, de lo que realmente le llama la atención, lo que le gusta más o menos hacer... y a partir de ahí diseñar las actividades que ellos han seleccionado.

Así pues, la intervención que voy a realizar trata de diseñar el proyecto de “Los medios de transporte”. Los alumnos del centro concertado de la provincia de Huesca dedicaron todo un mes para realizar una Unidad Didáctica de este tema. Así pues, yo

realicé una serie de preguntas – entrevistas a los alumnos para conocer qué es lo que más les gustaba hacer en clase, pintar, escuchar cuentos, jugar con la Pizarra Digital Interactiva... Así, con los mismos objetivos que se plantearon en la Unidad Didáctica de la Editorial Edelvives, se fueron diseñando una serie de actividades/materiales para evitar que esos conocimientos nuevos aprendidos quedaran únicamente asimilados mediante fichas, y esos nuevos aprendizajes fueran asentados con mayor firmeza en sus conocimientos mediante juegos, actividades manipulativas, cuentos, etc.

Fundamentación teórica.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) data sus primeras aplicaciones en la década de los 60. Esta metodología se desarrolló en la escuela de medicina de la Universidad de Case Western Reserve (EEUU) y en la Universidad McMaster (Canadá) (Lohfeld, 2005).

Su objetivo principal era mejorar la calidad de la educación con una colección de unidades y exposiciones de los maestros a uno más integrado y organizado que se basara en las experiencias de los alumnos, en problemas de la vida real y que además estuvieran integradas las diversas áreas del conocimiento. Además en el ABP la idea principal es el diseño de un planteamiento de acción en los cuales los alumnos deben identificar el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo, medidas alternativas para asegurarse el éxito... y no la simple solución de problemas o la realización de actividad sin sentido.

Además el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia de aprendizaje que debe producir cambios significativos en los alumnos. Para que sea un buen ABP, debe partir de un problema o proyecto que plantee un cambio significativo, y además debe ser motivador e interesante para los niños.

Desde el punto de vista de Barrows (1986) en esta metodología los grandes protagonistas del mero aprendizaje son los propios alumnos que son quienes tienen la responsabilidad plena por ser la parte activa del proceso.

Olga (1990), explica que es lógico que el ABP no es una tarea fácil, que requiere esfuerzo, dedicación y constancia por parte de todos, pero el aliciente es importante ya que el ABP contribuye a “desarrollar la habilidad de la empatía al relacionarse con otras

personas”, a establecer relaciones sociales con los compañeros, y además es una herramienta y una metodología que ayuda a aprender cosas nuevas de forma más eficaz.

Según Fernández (2006) entiende al aprendizaje basado en proyectos como una de las metodologías activas más importantes a la hora de que aprendan los alumnos de forma más significativa. Así pues Fernández (2006) lo define como una “estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas”. La autora explica una serie de ventajas que tiene este método, afirma que lo considera interesante, se convierte en un incentivo para los alumnos, los sujetos aprender a partir de la experiencia y además desarrolla la creatividad de los alumnos, las diversas formas de pensar y el autoaprendizaje.

Además Fernández (2006), nos ofrece una serie de recomendaciones como que “Es importante definir claramente las habilidades, actitudes y valores que se estimularán en el proyecto”. Además se debe “establecer el sistema de seguimiento y asesoría a lo largo de todo el proyecto”. Es conveniente conocer también el papel que desempeña el maestro y el de los alumnos, el profesor es quien debe actuar como experto, quien posee conocimientos, debe ser tutor y evaluador. Por otro lado, el estudiante es el protagonista en este proyecto, es quien diseña éste, además actúa como gestor de aprendizaje, y gestor del tiempo; y además, debe autoevaluarse en su proceso de aprendizaje.

Se debe tener en cuenta que un maestro no debe, tal y como dice Fernández (2006) permitirse elegir un método de enseñanza “a ciegas”. Todo maestro debe, sin duda, tener en cuenta al contexto en que se van a realizar las actividades propuestas, sus alumnos, sus limitaciones y posibilidades, la adecuación entre el método de enseñanza y su personalidad.

No hay que olvidar que, según Fernández (2006) “las actividades forman parte de la decisión metodológica pero, en el fondo suponen la concreción de lo que se pretende que los estudiantes realicen”. Uno de los aspectos más relevantes es la forma en que los alumnos entienden las actividades que se les proponen, la utilidad de éstas en su futuro y de las explicaciones que el docente de para su realización, las recompensas que se suministren para fomentar esa motivación a realizar las actividades nuevamente, etc.

Descripción del proyecto

Proyecto: “Los medios de transporte”

Introducción

La propuesta de trabajo temático es el conocimiento de los medios de transporte, puesto que reconocer los diferentes transportes es muy útil e imprescindible en nuestra sociedad. Es también necesario saber las funciones de éstos desde la infancia, por ejemplo son capaces de unir diferentes ciudades, o incluso países, se pueden trasladar personas de un lugar a otro de la ciudad, transportar objetos, etc.

Junto a esto, éstos tienen un gran valor significativo para los alumnos puesto que algunos medios de transporte los pueden ver y usar a menudo.

Además, el contenido de este proyecto constituye el núcleo esencial para que los alumnos se adapten básicamente en este ámbito tan necesario, se desenvuelvan y familiaricen con el vocabulario básico de los medios de transporte existentes en su entorno más próximo.

Contexto

Contexto socioeconómico y cultural del centro.

El colegio se encuentra situado en un barrio tranquilo y próximo a los organismos oficiales, y con un ambiente de seguridad por el cual no hay problemas de la ciudad de Huesca.

Respecto al ámbito familiar, la mayoría de padres o madres son funcionarios, administrativos, con profesiones liberales, o se dedican al sector servicios. Abunda la doble actividad laboral, es decir, ambos padres trabajan, lo que hace que las familias sean más solventes económicamente. Por tanto, se puede decir que, en general, el colegio tiene un nivel socio-cultural medio con alguna excepción de familias de alto nivel y algunas de bajo nivel.

La creciente población extranjera que convive con la autóctona, son de diversas procedencias, principalmente ecuatorianos, rumanos, colombianos, marroquíes y

chinos, forman el 10% del total del alumnado inmigrante; y el 35% de nuestro alumnado son hijos o hermanos de antiguos alumnos.

Este proyecto está expresamente diseñado para los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil, en primer curso, es decir, tres años de un colegio de carácter concertado de la provincia de Huesca. Se trata de un aula de veinticuatro alumnos en el que la mitad de ellos son niños y la otra mitad niñas.

Las actividades están totalmente adaptadas a esa edad pero todas ellas están abiertas a cualquier adaptación curricular según el desarrollo de cada alumno.

Objetivos

Objetivos generales

Identificar los medios de transporte más característicos del entorno, los servicios relacionados con ellos y algunas señales de educación vial mediante actividades más motivadoras.

Objetivos específicos

1. Reconocer y describir los medios de transporte.
2. Iniciar a los alumnos en el aprendizaje con nuevas tecnologías.
3. Diferenciar los medios de transporte que van por tierra, mar y aire.
4. Reconocer e identificar algunas características de los objetos.
5. Identificar y experimentar con las medidas de longitud: largo / corto.
6. Diferenciar y clasificar según se utilicen de forma individual o colectiva.
7. Reconocer algunos medios de transporte de uso público.
8. Identificar las características de diferentes medios de transporte.
9. Aprender a respetar las normas de seguridad vial.
10. Conocer la obligación de utilizar el cinturón de seguridad vial para viajar en coche y autobús.
11. Conocer las normas cívicas en los transportes.

Metodología

Para que los aprendizajes impliquen un verdadero desarrollo, se deben construir como aprendizajes significativos. Para ello, será necesario partir de las necesidades,

intereses y características de los alumnos para asegurar la motivación e implicación en su aprendizaje. Además será importante tener en cuenta sus conocimientos previos, así como crear situaciones donde se les dé la posibilidad de experimentar con nuevas vivencias y reorganizar sus esquemas cognitivos. Se plantearán una serie de actividades que tengan sentido inmediato para los alumnos.

El proponer un enfoque globalizador supone que no debemos utilizar siempre una metodología única, sino que todas son válidas según las circunstancias, motivación, etc. Las actividades se realizarán a través del juego, acción y experimentación construirán nuevos conocimientos en los que estarán presentes juegos de movimiento, de expresión, manipulativo, tranquilos, individual o colectivo simbólico. Será preciso entonces, crear un ambiente cálido, acogedor y seguro que transmita a los niños y a las niñas que son capaces de enfrentarse y superar retos, con estrategias propias y proporcionadas en la escuela. Se debe relacionar el docente en todo momento con los niños y niñas atendiendo a su individualidad, teniendo en cuenta sus características personales y realizando las adaptaciones curriculares que fueran necesarias, sin olvidarnos de potenciar el trabajo cooperativo y favorecer la formación de grupos variados en los que cada uno participe y disfrute con la compañía de sus compañeros y de sus compañeras.

En definitiva, utilizaremos todos estos puntos como guía para nuestras explicaciones y actuaciones, cumpliendo nuestro fin; que los alumnos se sientan integrados en el aula y aprendan día a día los contenidos propuestos de manera significativa.

Temporalización

El proyecto de “Los medios de transporte” ha sido realizado al final del mes de Febrero y principios del mes de Marzo.

Todas las actividades que se proponen en el proyecto “Los medios de transporte” se llevarán siempre a cabo por la mañana, ya que considero que es el mejor momento para realizar actividades con mayor capacidad de atención por parte de los alumnos hacia las maestras.

Las actividades siempre se realizarán después del recreo tras un pequeño momento de relajación para motivar a los alumnos a realizar las tareas que se proponen.

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

Así pues, las sesiones serán semanales, es decir, una a la semana para facilitarle también el trabajo al docente.

Todas las sesiones constarán de aproximadamente cuarenta y cinco minutos, es decir, serán de 11:00 a 11:45.

Febrero de 2015						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

ACTIVIDAD 1

ACTIVIDAD 2

Marzo de 2015						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ACTIVIDAD 3

ACTIVIDAD 4

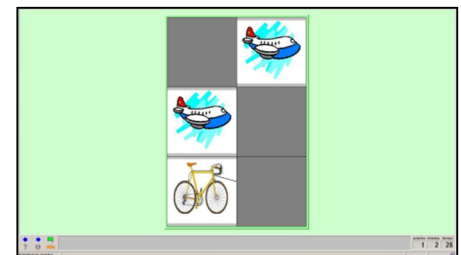
ACTIVIDAD 5

Explicación de las actividades del proyecto

Actividad 1. Conocemos los diferentes medios de transporte.

Objetivos:

- Reconocer las características y servicios de diferentes medios de transporte.
- Identificar los medios de transporte más característicos de nuestro entorno.
- Desarrollar y ampliar el vocabulario relacionado con los medios de transporte.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías en los alumnos.



Contenidos:

- Vocabulario: avión, barco, coche, tren, etc.

Competencias que se trabajan:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Explicación actividad:

Con el fin de asentar todos esos aprendizajes que han adquirido mediante una pequeña explicación y la realización de una ficha, se ha diseñado una actividad con el programa JClic en el que los alumnos en la PDI deben jugar al conocidísimo “memory”. Así pues, los alumnos de forma ordenada pasarán a jugar a este juego [ver anexo 1] y deberán seleccionar un medio de transporte determinado, decir cuál es su nombre e investigar dónde se podría encontrar el medio de transporte igual al seleccionado previamente.

Si no se consigue a la primera, se podrá dar una nueva oportunidad; si todavía no lo ha logrado, ya se pasará al próximo alumno. Cada vez que se consiga emparejar dos medios de transporte iguales y haya nombrado correctamente éste, se le otorgará una pegatina con carita sonriente para fomentar esa motivación hacia la realización de actividades.

Actividad 2. Medios de transporte: aéreos, marítimos y terrestres.

Objetivos:

- Reconocer y describir los medios de transporte que aparecen.
- Diferenciar los medios de transporte que van por tierra, mar y aire.

Contenidos:

- Medios de transporte: tierra, mar, aire.

Competencias que se trabajan:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.



Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.

Explicación actividad:

Sentar a los niños en la asamblea, y enseñarle diversas imágenes de transportes; en primer lugar se deberán nombrar los medios de transportes [ver anexo 2].

Después se pasará a explicar a los alumnos que hay transportes que se desplazan de diversa formas por tierra, mar o aire. Con la caja que se ha diseñado [ver anexo 3], los alumnos deberán clasificar e insertar por la ranura correspondiente qué transportes son aéreos, terrestres o marítimos.

Una vez realizado esto, con las mismas imágenes de la actividad, se pondrán todos los medios de transporte dispersos por el puzzle del suelo, y los alumnos alrededor de éstos, de forma ordenada, deberán buscar y nombrar las características comunes, por ejemplo: ruedas, motor, alas, volante...

Actividad 3. Medios de transporte: largos / cortos

Objetivos:

- Reconocer e identificar algunas características de los objetos.
- Identificar y experimentar con las medidas de longitud: largo / corto.



Contenidos:

- Longitud: largo / corto.

Competencias que se trabajan:

- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia para aprender a aprender.

Explicación actividad:

Como introducción a este concepto, propondremos a los alumnos que jueguen con plastilina y así hacer churros largos y cortos. Después deberán colocarlos unos junto a otros para establecer comparaciones.

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

Una vez realizado esto, sentaremos a los alumnos en la asamblea y al haber sido diseñada en una cartulina un cuadro de doble entrada [ver anexo 4], los alumnos deberán clasificar los medios de transporte largos y cortos según corresponda [ver anexo 5].

Tras esto, les propondremos a los alumnos una adivinanza que deberán responder, siendo la siguiente:

Por caminitos de hierro
el gusano de metal
en su barriga transporta
la gente por la ciudad
llevándola por un túnel
en completa oscuridad.

Actividad 4. Medios de transporte individual o colectivo.

Objetivos:

- Diferenciar los medios de transporte según se utilicen de forma individual o colectiva.
- Reconocer algunos medios de transporte de uso público.
- Identificar las características de diferentes medios de transporte.



Contenidos:

- Transportes individuales y colectivos.
- Narración a partir de una ilustración.

Competencias que se trabajan:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia para aprender a aprender.

Explicación actividad:

Sentaremos a los alumnos en la asamblea y, hablaremos de los medios de transporte que se utilizan de forma individual y de forma colectiva, preguntaremos a los niños ¿qué transportes colectivos han utilizado? Descubriremos sus características tales como el tamaño, el número de pasajeros...

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

También en la asamblea y con las imágenes de los medios de transporte de la segunda actividad, nombrarán de nuevo los medios de transporte que existen. Colocaremos en el centro todos los medios de transporte y el docente dirá algunas características, por ejemplo: transporte colectivo, con alas, aéreo... y los alumnos deberán seleccionar una imagen que cumpla todos esos requisitos.

Para asentar ese conocimiento, se diseñó un cuento de “Nuri y Toti se van de viaje” [ver anexo 6], y se contará a los alumnos en la asamblea, además conforme vayan apareciendo los dibujos, los alumnos deberán decir qué medios de transporte son colectivos y cuáles individuales.

Actividad 5. Seguridad vial.

Objetivos:

- Respetar las normas de seguridad al viajar en medios de transporte.
- Conocer la obligación de llevar el cinturón de seguridad para viajar en coche y autobús.
- Concienciar de la necesidad de usar medidas de protección ante posibles accidentes.



Contenidos:

- Comportamiento correcto dentro de los medios de transporte público.
- Orientación espacial: encima / debajo.

Competencias que se trabajan:

- Competencia social y ciudadana.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Autonomía e iniciativa personal.

Explicación actividad:

En la asamblea, conversar con los alumnos sobre las normas de seguridad que deben conocer para viajar en coche y lo importante que es utilizar el cinturón de seguridad: ¿por qué tiene que viajar con el cinturón puesto?, ¿por qué se llama cinturón de seguridad?, ¿qué le puede pasar a una persona que va sin cinturón de seguridad cuando se dé un frenazo muy fuerte?

Después pasaremos a realizar una fila e iremos al recreo del colegio. Propondremos a los alumnos hacer tres grupos de ocho personas, los cuales serán formados por la maestra. Cada grupo deberá simular ser un autobús, todos en fila y agarrados unos a otros, deberán ir por donde el conductor que lleva volante dirija. En primer lugar, simularemos ponernos el cinturón de seguridad, nos colocaremos bien en fila y será muy importante que no molestemos al conductor. Con cuerdas, estará marcado un circuito circular en el que deberán parar cuando el semáforo que se ha diseñado para la actividad [ver anexo 7], esté en rojo y podrán pasar cuando esté de color verde.

Recursos utilizados.

Humanos:

La maestra tutora de la clase de tres años y en este caso, yo, la encargada de realizar la puesta en práctica de las actividades, la propia investigación.

Materiales:

- Para realizar la primera actividad:
 - Ordenador.
 - Proyector.
 - Pizarra Digital.
 - Programa Jelic.
- Para realizar las cajas de tierra, mar, aire
 - Tijeras (para la maestra).
 - Pegamento (para la maestra).
 - Caja de clasificación.
 - Dibujos de los medios de transporte.
 - Pinturas.
- Para realizar la tercera actividad:
 - Cartulina grande.
 - Nombres de los medios de transporte.
 - Carteles de largo – corto.
 - Dibujos de medios de transporte.
 - Plastilina.

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

- Para realizar el cuento:
 - Folios Din-A3.
 - Pinturas.
 - Rotuladores.

- Para realizar el semáforo y los volantes:
 - Caja de color amarillo.
 - 3 linternas.
 - Globos de color rojo, verde y amarillo.
 - Tijera.
 - Cuerdas.
 - Palo de fregona.
 - Cartón.
 - Pintura témpera (rojo, azul y amarillo).

Conclusiones

Gracias a la observación realizada, considero que se han cumplido todos aquellos objetivos que se propusieron al inicio del proyecto “Los medios de transporte”, por lo que puedo decir que me siento satisfecha con el trabajo que se ha realizado; ya que creo que la mayoría de alumnos han asentado aquellos contenidos planteados de una forma más significativa para ellos, mediante el juego, actividades manipulativas y vivenciadas.

Los alumnos se mostraban siempre atentos a las explicaciones oportunas que iba realizándoles, todos los alumnos se mostraban motivados a realizar todas esas actividades divertidas y entretenidas que se diseñaron.

Considero que el realizar un proyecto, es una buena metodología a la hora de trabajar lo que más interesa a los alumnos porque como se ha ido comentando a lo largo de este trabajo, es muy importante tener en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos para fomentar el aprendizaje de éstos, así como su motivación.

En cuanto a la posible utilización de este tipo de metodologías en mi futuro, considero que siempre y cuando est  permitido en el colegio trabajar por proyectos será la metodología más utilizada puesto que aunque el trabajo sea más duro, más difícil y sea necesario dedicar mucho tiempo, los alumnos aprenden de una forma más divertida

y amena y, posiblemente con este tipo de actividades recuerden mucho más los conceptos que con una simple actividad realizada mediante una ficha.

Pero también es cierto que esta metodología no resulta sencilla de poner en práctica, además de todo el trabajo que conlleva. En mi caso, los alumnos decidieron que las actividades más llamativas para ellos, las que más les interesaba eran las realizadas en la pizarra digital por lo que para satisfacer ese interés, tuve que recurrir a aprendizajes realizados durante mi formación de maestra en cuanto a las nuevas tecnologías en Educación Infantil, así como volver a aprender esos programas para realizar actividades en la PDI. Además tuve que diseñar una serie de actividades manipulativas, es decir, tuve que dedicar tiempo a realizar manualidades, en el caso de las cajas, de los dibujos de los medios de transporte, etc.

Junto a todo lo anterior, puedo describir otra dificultad a la hora de poner en práctica una de mis actividades, en el caso de la actividad segunda, mientras unos alumnos ensartaban los medios de transporte donde correspondía según si circulaban por tierra, mar o aire, los demás alumnos se dispersaban, hablaban, se ponían nerviosos porque quería participar... Tras reflexionar, considero que si tuviera que realizar de nuevo esta actividad, mantendría a los alumnos entretenidos con otro tipo de actividad o desempeñando alguna función.

Indagación empírica

Definición del problema o tema de estudio.

Como se ha ido observando a lo largo de la revisión teórica en apartados anteriores, el tema elegido para observar es la motivación. Pero... ¿por qué escogí hablar de la motivación? La motivación es un factor muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que en este aspecto deben permanecer motivados a aprender tanto los propios docentes como el alumnado. Pero también es cierto que la falta de motivación es un factor que está muy presente en las aulas, bien porque siempre son el mismo tipo de las actividades a desarrollar, bien porque es todo excesivamente rutinario (explicación y realización de fichas), bien porque existe aburrimiento entre el alumnado debido a estos factores...

Por ello en este trabajo se pretende analizar si los alumnos de Educación Infantil se encuentran motivados en según qué tipo de actividades bien plásticas, tecnológicas, juegos, etc. No es únicamente relevante conocer lo anteriormente descrito, sino que también tengo como un objetivo totalmente importante despertar la curiosidad entre los alumnos con el fin de que muestren total interés por aprender.

El estudio de la motivación ha sido realizado por la autora de este trabajo de fin de grado, en el cual me he valido de una escala de valoración de la motivación que más adelante expondré y explicaré.

Definición de los objetivos a alcanzar.

En primer lugar considero que deberíamos recordar el objetivo principal que me planteé en un primer momento así como los objetivos específicos que planeé para verificar si a lo largo de este trabajo se han ido logrando o no.

Como objetivo general me propuse: Verificar si los alumnos de tres años de Educación Infantil se encuentran motivados con aquellas actividades que ellos mismos plantean o les interesa.

Así pues, los objetivos específicos serían:

- Desarrollar en los alumnos el interés por aprender.
- Recopilar una base teórica existente.

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

- Comprobar si la motivación influye en el éxito escolar.
- Recopilar un análisis teórico descriptivo.
- Observar a un grupo clase con el fin de verificar todos los estudios teóricos realizados.

Formulación de hipótesis de trabajo.

Los alumnos que son felices en clase, participan, se divierten, tienen óptimas relaciones sociales y aprenden, se encuentran motivados a la hora de asistir a la escuela.

Determinación de la metodología de recogida de datos (instrumento y fuentes).

En primer lugar, para entender esta indagación empírica es preciso conocer que se ha realizado una investigación cualitativa, pero... ¿qué es eso de investigación cualitativa? Bien, tras la continua e intensa lectura de la obra de Bisquerra (2004), *Metodología de la investigación educativa*, he entendido que se trata de aquellos estudios que se centran en la vida cotidiana, es decir, se estudian las situaciones normales que se dan en las aulas, dentro de un momento y espacio determinado. En este caso, lo que se ha ido realizando es ir analizando lo que los sujetos hacen y cómo se muestran e incluso a veces, tratando de ir más allá para saber qué es lo que significa para ellos.

Así pues, ahora pasaré a comentar las formas que existen de observación y cuál ha sido la o las elegidas. Como medio de observación en función del nivel de sistematización del proceso, encontramos tres formas diferentes de observar: no sistemática, sistematizada y muy sistematizada. Una de las ventajas que tiene la investigación cualitativa es que es abierta, flexible y puede ser modificada en cualquier momento de la investigación, así como evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre lo estudiado. Así pues, con total conocimiento, he sabido desde un primer momento qué debía observar, cómo lo debía observar y en qué momento debía realizar ésta. Por ello, se ha realizado una observación sistemática, es decir, este tipo de observación tiene unos momentos prefijados y aquello que se quiere observar se manifiesta en ese periodo de tiempo determinado, además todo ello se registra en un informe, de manera cuantitativa o cualitativa, en este caso de forma cualitativa.

Tras la experiencia y la continua observación, decidí con la maestra tutora de aula que el momento idóneo para observar a los alumnos sería de 10.15 a 11.55 de la mañana

diariamente, puesto que es cuando permanecen en el aula realizando las actividades bien en la asamblea o en las mesas.

Por otro lado, en función del rol del observador, podría ser observación participante y no participante. En este caso, me he denominado participante de la investigación, gracias a mi propio criterio, observo la realidad del aula e interpreto aquellos datos que recojo. Pero, como es lógico, podría caer en la subjetividad, así pues, para evitar este gran error y peligro, pedí a la maestra tutora del aula de tres años de Educación Infantil que tomara también el papel de observadora para obtener diferentes puntos de vista y ponerlos en común.

En cuanto a las diversas formas de registro utilizadas en la evaluación, se pueden distinguir varios: registros narrativos en los que encontramos las notas de campo, los diarios y los registros anecdóticos. Por otro lado, se dividen los registros categoriales en las escalas valorativas y listas de control.

En primer lugar pasaremos a comentar qué tipo de registros narrativos se han utilizado para realizar esta pequeña indagación empírica. Para finalizar, explicar que con el fin de ir anotando todas aquellas observaciones que voy realizando, utilicé una de las técnicas de registro de investigación cualitativa más conocida y usada, las notas de campo. Las notas de campo según Bizquera (2004), son “la forma narrativo-descriptiva más clara y usual para el registro de la información. Se refieren a todos los datos recogidos en el campo durante el transcurso del estudio”. Así pues, se trata de un conjunto de registros que contienen puntos de vista, reflexiones personales que surgen en un momento determinado de la observación o de las conversaciones que han ido surgiendo con la maestra tutora en mi caso.

En cuanto al registro categorial que se utilizó fue una escala de valoración, para realizar la escala de valoración, que más adelante explicaré, no me limité únicamente a describir qué es lo que ocurría en el aula sino que indagaba por qué ocurría aquello e iba analizando qué es lo que iba observando. Una de las técnicas en la observación sistemática es la escala de valoración o estimación donde se valora el grado en que el sujeto o situación poseen esos componentes. La valoración puede ser numérica (por ejemplo, de 1 a 5), estimativa (mucho, poco, nada; siempre, normalmente, a veces, nunca, etc.) o descriptiva (se hace una descripción de la característica poseída).

En este caso, la Escala de Valoración de la Motivación que he diseñado [ver anexo 11 y 12], consta de trece ítems a evaluar a los alumnos de primer curso de Educación Infantil cuya valoración es estimativa: siempre, frecuentemente, a veces, nunca.

Tal y como afirmó Hammersley (1992) “los criterios para la evaluación de la investigación debería centrarse, especialmente, en demostrar la validez y la relevancia del estudio en relación a las personas integrantes del mismo, además de ser un tema de interés”. Por ello, teniendo en cuenta estas palabras, realicé dicha Escala de Valoración de la Motivación, como método de evaluación con el fin de conocer si todo aquello que me planteaba desde un primer momento era verídico.

Para finalizar, con el fin de ser lo mayor objetiva posible, de obtener la mayoría de datos, de recoger todo aquello que motiva a los alumnos, de conocer qué es lo que les gusta hacer y qué es lo que menos les gusta hacer, realicé dos tipos de entrevistas. Una de ellas fue una pequeña entrevista no estructurada para dar pie a la conversación y expresión oral de los alumnos, ésta fue realizada antes de comenzar a diseñar las actividades para conocer qué es lo que les gustaba y motivaba hacer en el colegio, por ejemplo a muchos niños les gusta la Pizarra Digital Interactiva, a otros actividades manipulativas, etc. Además se realizó otra entrevista de tipo semiestructurada [ver anexo 9 y 10] después de la realización de las actividades para informarme de si les había gustado o no las actividades que había diseñado (relacionada con la Unidad Didáctica de los medios de transporte), si habían aprendido de forma más amena, si se habían divertido...

Así pues, realicé estas entrevistas a los alumnos porque considero que realizar una buena investigación cualitativa se basa en que el investigador (en este caso la maestra tutora y yo) debe convivir, aproximarse y relacionarse con aquellos alumnos que van a ser durante un tiempo determinado objeto de estudio y qué mejor manera que hacerlo mediante este método de trabajo e investigación.

Selección de la muestra objeto de estudio.

En este apartado será conveniente describir a los participantes que van a ser estudiados y observados.

Así pues, el presente estudio se ha realizado con una muestra de veinticuatro alumnos de un colegio concertado de la provincia de Huesca. El curso elegido fue primero de Educación Infantil. La media de edad de la muestra se centra entre los tres y los cuatro años. Respecto al género, un 50% del total de la muestra eran varones, un total de doce alumnos y el otro 50% mujeres, las restantes doce alumnas.

Recogida de datos.

En primer lugar comenzaré comentando y recordando que realicé para la recogida de datos un conjunto de instrumentos de investigación cualitativa.

La primera de ellas fue una entrevista no estructurada [ver anexo 8] que tenía la finalidad de conocer qué es lo que más les interesaba, lo que más les gustaba realizar en clase, qué tipo de actividades les divertían más, etc. Así pues, con toda esta información previa diseñé una serie de actividades dentro de la programación anual del colegio y dentro de la Unidad Didáctica que se estaba trabajando en ese momento.

Teniendo en cuenta todos sus conocimientos previos, sus experiencias sobre este tema, pude recoger que lo que más les interesaba a los alumnos era:

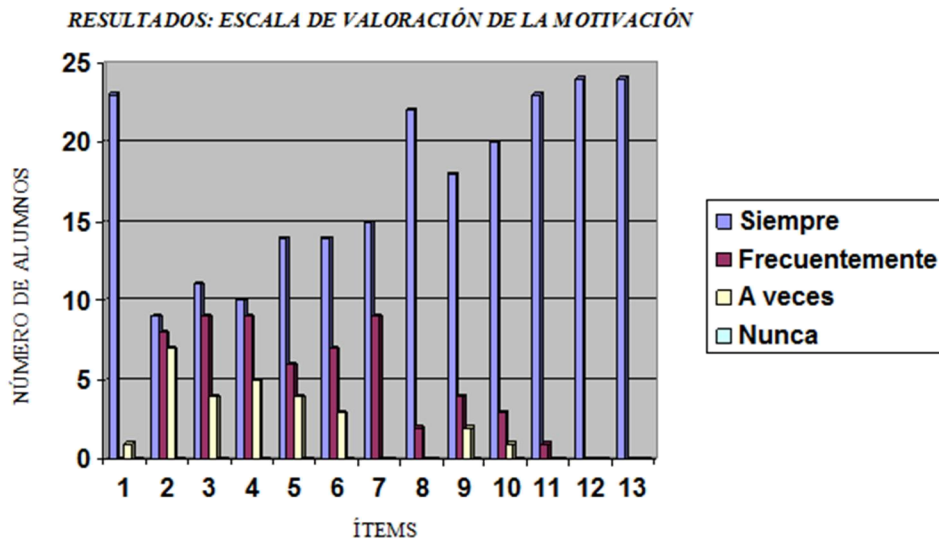
- Les gusta mucho cantar y bailar canciones reproducidos en la Pizarra Digital Interactiva.
- Disfrutaban con los cuentos contados por su maestra.
- Se divierten con los juegos, actividades realizadas en la PDI.
- Disfrutaban más con actividades manipulativas y visuales.

Así pues, teniendo en cuenta todas estas observaciones realizadas, se diseñaron una serie de actividades relacionadas y acordes con los mismos objetivos planteados en la Unidad Didáctica de “Los medios de transporte”.

Por otro lado, una vez puestas en práctica las actividades diseñadas, como una forma de evaluar y saber si les había gustado y les había resultado más motivante que realizar una simple ficha, pasé individualmente a cada alumno una entrevista semiestructurada [ver anexo 9 y 10]. Así pues, a la hora de recoger los datos obtenidos, la mayoría de los alumnos se habían sentido con ganas de participar, despertaron el interés por realizar ese tipo de actividades, se prestaron voluntarios para participar en los juegos y actividades, prestaron atención en todo momento a la maestra, etc.

Por último, para realizar una evaluación final y conocer si se habían cumplido todas las expectativas, fue diseñada una Escala de Valoración de la Motivación para ser realizada individualmente a cada alumno. Así pues, para conocer con mayor precisión los resultados obtenidos en esta escala valorativa, voy a representarlos en un gráfico de barras.

Gráfico 1. Resultados Escala de valoración de la motivación



Análisis e interpretación de los datos.

Con el fin de recabar los datos, analizar e interpretar éstos, será idóneo realizarlo de una manera descriptiva.

Así pues, gracias a la entrevista no estructurada que se realizó a los alumnos objeto de estudio, se ha llegado a la conclusión de que, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, los alumnos sienten más ganas de realizar aquellas actividades que les motivan, les divierten, les permiten interactuar con los demás niños, además los alumnos de tres años prefieren llevar a cabo actividades más manipulativas o visuales, así como actividades plásticas, de nuevas tecnologías, por ejemplo con la Pizarra Digital Interactiva.

Tal y como podemos ver en la respuesta que ofrecen los alumnos a las preguntas realizadas en la entrevista semiestructurada, a la hora de analizar los datos y las respuestas

emitidas por los niños¹, afortunadamente la mayoría han sido afirmativas, otras con pequeños matices.

Así pues, en la primera pregunta de *¿Te ha gustado jugar con la pizarra digital? ¿y el juego te ha gustado?* La mayoría de alumnos han respondido que sí, otros han contestado asintiendo con la cabeza y alrededor de tres niños han contestado con matices, por ejemplo, diciendo que sí, que le gusta mucho jugar con la pizarra porque se puede pintar, dibujar....

En la siguiente cuestión, *¿Has aprendido los diferentes medios de transporte que podemos encontrar?* La mayor parte del alumnado ha respondido que sí, o bien han asentido con la cabeza, además un total de siete alumnos se han animado a contestar varios medios de transporte que conocen o han aprendido gracias a esta actividad.

En la tercera pregunta, *¿Te ha gustado la actividad de tierra, mar y aire?* Todos los alumnos han respondido afirmativamente, es decir, a los veinticuatro alumnos les ha gustado la actividad planteada, y como en preguntas anteriores, aquellos alumnos con un lenguaje más desarrollado se han atrevido a explayarse más.

En cuanto a la cuarta cuestión de *¿Sabrías diferenciar entre los medios de transporte según sean aéreos, terrestres o acuáticos?* Ha habido más problema, aproximadamente dos alumnos se han quedado callados, posiblemente no recordaban en esos momentos estos conceptos; pero la mayoría han afirmado que sí, que serían capaces de hacerlo.

Además la mayoría de alumnos en cuanto a la pregunta *¿Has aprendido mucho con esta actividad?* Han respondido afirmativamente y con una sonrisa en la cara, lo que demuestra que les ha gustado este juego que se planteó.

¹ Comentar que en el aula de tres años en la que se han realizado estas actividades, asiste una alumna con mutismo selectivo detectado, es decir, no emite ningún tipo de palabra en los ámbitos educativos y sí en su ámbito familiar. Por ello, este tipo de entrevistas junto con la anterior, han sido adaptadas para que pueda asentir o negar con la cabeza y, como es obvio, esta alumna no ha hecho ningún tipo de matiz verbal.

Tal y como se preveía, en la sexta pregunta de *¿Te gustaría volver a jugar con la caja a insertar los medios de transporte donde corresponda?* Todos los alumnos han respondido que sí, otros han añadido con quién les gustaría jugar, o cuándo.

Respecto a la séptima cuestión *¿Qué te ha parecido la actividad de los medios de transporte largos y cortos? ¿Te ha gustado?* Una gran cantidad de alumnos han respondido que les ha gustado mucho, otros excitados han respondido que sí, y otros tantos han dado rienda suelta a su expresión oral.

En cuanto a la pregunta de *¿Te has divertido con esta actividad?* Nuevamente algunos alumnos sobresaltados han respondido que sí, que les ha gustado mucho el juego y respondían incluso a la novena pregunta expresando que les gustaría mucho hacer el juego nuevamente.

En la décima pregunta se ha cuestionado *¿Cuánto has disfrutado con el cuento de Nuri y su amiguito Toti? ¿Te ha gustado?* La mayoría de alumnos han respondido que les ha gustado mucho y otros alumnos incluso han comentado qué partes del cuento le han gustado más, qué personaje les gustaba más, o comentaban alguna característica de estos.

Respecto a la pregunta número once, *¿Ya conoces los medios de transporte en los que puede ir solo una persona y en los que pueden ir más personas montadas?* Una gran cantidad de alumnos se han dispuesto a poner ejemplos de medios de transporte, otros tantos han respondido únicamente con “sí” y los restantes han asentido con la cabeza.

En cuanto a la siguiente pregunta, de *¿Te gustaría volver a escuchar el cuento?* Todos los alumnos han respondido que sí y otros tantos lo han hecho de forma exclamativa.

Como era de esperar a la pregunta de *¿Te ha gustado cuando hemos salido al patio de recreo a jugar a ser autobuses?* Han respondido que sí, les ha gustado mucho porque les gusta mucho jugar con sus amiguitos, incluso un alumno ha respondido: “Sí que me ha gustado porque yo he sido conductor un poquito”

Respecto a la pregunta número catorce *¿Vas a respetar ahora los semáforos y vas a pasar sólo cuando esté en verde?* Todos los alumnos han respondido que sí, otros han hecho pequeños matices como “además le daré la manita a papá y mamá” o “sí, y en rojo pararé” y otros informarán sobre esto a sus familiares “sí, y le diré a papá que solo se pasa en verde”.

En cuanto a la pregunta de *¿Te pones contento cuando eres capaz de realizar las actividades tú solo y sin ayuda?* Es obvio que todos los niños han respondido que sí, diciendo que ya son mayores, que ya tienen cuatro años y saben vestirse solitos.

Para finalizar, para conocer los sentimientos de los alumnos, respondieron a la pregunta *¿Te pones triste cuando no consigues hacer una determinada actividad?* La mayoría han mostrado una expresión triste, posiblemente hayan recordado algún momento en el que les haya ocurrido esto; por lo que la mayor parte de alumnos han afirmado esta cuestión.

Dejando a un lado la entrevista semiestructurada, pasaremos a analizar los resultados que se han obtenido en la Escala de Valoración de la Motivación. Gracias al gráfico de barras diseñado en el apartado anterior, será más sencillo interpretar los datos con el fin de conseguir unos resultados y conclusiones.

Tal y como podemos observar, en el primer ítem “Participa en las tareas de clase con interés” se han obtenido veintitrés *siempre* y únicamente un *a veces* lo que podemos considerar que la mayoría de alumnos de tres años son participativos en las actividades que se desarrollan en el aula y además mostrando interés hacia ello.

En cuanto al segundo ítem, “Se adapta correctamente a las reglas y normas de grupo” un total de nueve se adapta a las reglas siempre, en torno a ocho alumnos lo hacen frecuentemente y únicamente siete lo hacen a veces; por lo que podemos deducir que en gran parte los alumnos no siempre se adaptan a las reglas, les resulta difícil, o incluso no las entiende en su totalidad debido posiblemente a su corta edad.

Respecto al tercer ítem “Es constante colaborando en las tareas de responsabilidad de la clase” podemos observar que se ha obtenido once *siempre*, nueve *frecuentemente* y cuatro *a veces*, con ello podemos explicar que la mayoría de alumnos sienten motivación a la hora de colaborar en las tareas de responsabilidad que se les otorga a los

alumnos, y a una pequeña minoría les resulta un poco complicado llevar a cabo este tipo de responsabilidades.

En el ítem “Colabora con los compañeros en actividades escolares” se ha obtenido: diez *siempre*, nueve *frecuentemente* y cinco *a veces*, por lo que podemos deducir que se cumple esta tarea satisfactoriamente ya que la mayoría de alumnos muestran disposición a la hora de ayudar y colaborar a sus compañeros, siendo una pequeña minoría los que tienen pequeñas dificultades a la hora de ayudar a los demás, bien por su escasa habilidad social o bien porque pasan desapercibidos.

En cuanto al quinto ítem “Se presta voluntario a la hora de realizar cualquier tarea” un total de catorce alumnos han obtenido *siempre*, un total de seis *frecuentemente* y únicamente tres alumnos *a veces*. Así pues, se puede descifrar que es la mayor parte de los alumnos los que se prestan voluntarios a realizar cualquier tipo de tarea frente a una minoría que lo hace frecuentemente o de vez en cuando.

En el siguiente ítem “Se esfuerza en las tareas llevadas a cabo” podemos observar que un total de catorce alumnos habitúa a esforzarse en las actividades, alrededor de siete alumnos lo hace frecuentemente y apenas tres alumnos lo hacen a veces.

Respecto al séptimo ítem, “Presta atención en las explicaciones de la maestra” se ha obtenido que algunos alumnos lo hace siempre y otros frecuentemente, es decir, quince alumnos lo hacen siempre y nueve alumnos atienden a la maestra en numerosas ocasiones.

Por otra parte, en cuanto a “Se muestra activo y con ganas de superarse” únicamente dos alumnos lo hacen frecuentemente, quizá sea porque no siempre les interesan ese tipo de actividades, se sienta mal en determinados momentos o le ocurra algo; aun así un total de veintidós alumnos tienen predisposición por superarse y son totalmente activos en las actividades que se les plantea.

En el siguiente ítem “Tiene iniciativa propia” se ha obtenido que un total de dieciocho alumnos muestran una iniciativa ajustada, apenas dos alumnos son los que la poseen de vez en cuando y cuatro los que la tienen frecuentemente.

En cuanto al décimo ítem, “Siente interés por los cuentos contados por la maestra” son la mayor parte de los alumnos los que se muestran interesados por los cuentos (un total de veinte alumnos) un total de tres alumnos los que sienten interés frecuentemente y únicamente un alumno lo hace a veces.

En cuanto a “Se muestra contento a la hora de realizar actividades plásticas” son veintitrés los alumnos que siempre muestran felicidad a la hora de realizar este tipo de tareas y únicamente un alumno está contento en la mayoría de las veces, es decir, frecuentemente.

Para finalizar, respecto a los dos últimos ítems “Muestra interés hacia las actividades realizadas con la PDI” y “Le interesan las recompensas, alabanzas y premios” se puede observar que todos los alumnos cumplen éstos siempre.

Resultados.

Recordando la hipótesis planteada al inicio de esta pequeña indagación empírica, “Los alumnos que son felices en clase, participan, se divierten, tienen óptimas relaciones sociales y aprenden, se encuentran motivados a la hora de asistir a la escuela” los resultados obtenidos en el estudio afirman que los alumnos que están motivados por aprender, por conseguir mejorar, para superarse son aquellos que poseen mejor rendimiento académico.

Además, se ha obtenido como un nuevo resultado que los alumnos se muestran más motivados a realizar actividades siempre que son más dinámicas puesto que aprenden mucho más de manera significativa, por ejemplo mediante juegos y actividades manipulativas.

A la hora de realizar las actividades diseñadas, se mostraron más partícipes, con más interés hacia las tareas y además se presentaron voluntarios a realizar los juegos y/ actividades en más ocasiones y mayor número de niños que de costumbre.

Como resultado pues, se obtiene también que los alumnos de tres años se muestran más activos y motivados hacia actividades de escucha de cuentos, canciones, bien por parte de la maestra o de elementos digitales como es la PDI; ya que les mantiene la atención, es una actividad más visual y les interesa en mayor medida.

Además de todo ello, se ha obtenido que los alumnos se sienten felices y contentos a la hora de realizar ese tipo de actividades, porque son actividades adaptadas a sus limitaciones para conseguir el éxito y evitar el fracaso para que no ocurra la desmotivación. Junto con todo lo anterior, se ha demostrado que los alumnos se esfuerzan más por cumplir las reglas de juego, por respetar a los compañeros y la maestra, por ayudarse unos a otros, etc.

Por otro lado, aquellas recompensas y premios que se iban dando a los alumnos, bien por la buena realización de las actividades, por el buen comportamiento, por haber prestado atención a la maestra y haber estado en silencio en las explicaciones, resultaron muy efectivas a la hora de motivar hacia las actividades siguientes; ya que todos los alumnos querían conseguir ese premio.

Para finalizar, se ha observado también que aquellos alumnos que realizaron las actividades de forma correcta y con mayor éxito, sintieron incertidumbre por las tareas que venían después, lo que provocaban las ganas e interés por asistir al colegio al día siguiente.

Conclusiones.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que, a nivel general, los veinticuatro alumnos objeto de estudio con los que se trabajó estaban motivados a la hora de realizar las actividades propuestas, se mostraban partícipes hacia éstas, sentían predisposición a colaborar en las tareas que conllevaban responsabilidad dentro del aula, así como voluntad a la hora de cooperar con sus compañeros en las actividades que más lo precisaba.

Además se puede concluir que, el enfoque que resulta más atractivo para los alumnos desde un punto de vista didáctico es que, los estudiantes se sienten más satisfechos y motivados por el simple hecho de utilizar la pizarra digital; por lo tanto, un enfoque basado en las TIC podía ser más motivador que un enfoque didáctico tradicional.

Respecto a las tareas que resultan más atractivas a los alumnos, se puede concluir, gracias a las diversas entrevistas que los alumnos disfrutaban más con los juegos, vídeos, canciones, actividades plásticas, manipulativas... es decir, todo aquello que salía de la rutina del aula.

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

En cuanto a los materiales que más motivaron a los alumnos fueron sobre todo los que eran de tipo manipulativo, es decir, aquellas actividades realizadas con la PDI, los cuentos, y actividades de trabajar el movimiento y el cuerpo.

Gracias a esta pequeña investigación y todas sus formas de registrar la información, en mi futuro como docente de Educación Infantil, siempre y cuando sea posible, trataré de tener en cuenta aquellas necesidades que presentan los alumnos, puesto que es muchísimo más significativo para éstos y a su vez motivante que se realicen aquellas actividades que a ellos más les gustan, les divierten, e incluso les permiten mejorar sus habilidades sociales, su imaginación y creatividad. Además no debemos olvidar que para realizar dicho proyecto de trabajo diseñado para los alumnos, me basé en lo que se marca en el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.

Gracias a la realización del trabajo se ha podido dar respuesta a aquel objetivo que se planteó al inicio, es decir, conocer qué es lo que motiva a los alumnos y cómo esto influye en su desarrollo personal e integral. Un gran número de registros, de formas de evaluación me han llevado a determinar y conocer qué es lo que más interesa a los alumnos, lo que más les gusta hacer y lo que menos.

Con los elementos de recogida de datos empleados, puedo concluir que los alumnos tras este proyecto de trabajo se han mostrado motivados ya que se han tenido presentes sus experiencias, lo que les interesa, lo que más les gusta, etc. Los alumnos objeto de estudio les interesa las tareas plásticas, los juegos, las actividades manipulativas o con la Pizarra Digital Interactiva; por ello, se extrae que, gracias a este conjunto de actividades y materiales novedosos y originales, diseñados para los alumnos se prevé que han podido asentar esos conocimientos y además se han trabajado otras competencias, otros elementos que interesan como por ejemplo, a trabajar la atención, el interés y curiosidad, el trabajo cooperativo, la autoestima y el propio autoconcepto, las emociones, etc. Por ello, podemos concluir que con todo este trabajo se ha llegado a la conclusión que la motivación puede ser un factor influyente en el desarrollo integral del alumno.

Resaltar que trabajar mediante proyectos tiene múltiples beneficios y además es muy gratificante tanto para el docente como para los alumnos, puesto que se parte de sus intereses y además ellos disfrutaban mucho. En cierta manera, he criticado aquellas escuelas y docentes que se dedican a abusar de las editoriales para trabajar los conceptos, puesto que considero que es un trabajo fácil no tener que pensar qué hacer, ni diseñar todo; es mucho más cómodo coger una editorial y partir de ahí, cada día hacer una ficha y apenas trabajar los conceptos aisladamente de éstas.

Así pues, concluyo que en mi labor como futura docente, trataré de no caer en la “odiosa” metodología de excederse en el uso de las editoriales, que además son realmente caras, y tal y como he ido comentando, aunque cueste más trabajo, lo haré mediante proyectos porque está comprobado que se mejora la motivación hacia el aprendizaje. Por lo tanto, si tuviera que volver a realizar este trabajo en un futuro, tendría de nuevo en cuenta todo aquello que interesa al alumnado, pero también es cierto que mejoraría algunos aspectos de la propuesta didáctica, como por ejemplo

mientras unos alumnos son elegidos para realizar la actividad delante de los compañeros, mantener a los demás alumnos entretenidos con otro tipo de actividad, por ejemplo realizar réplicas de los mismos materiales o, ya que se pudieron ver distracciones.

No se puede terminar esta valoración personal sin describir algunas dificultades encontradas a la hora de realizar este trabajo, ni argumentar aquellos puntos fuertes y débiles con los que me encontré.

Realizar este trabajo no ha sido tarea fácil puesto que tras investigar, recoger información, he concluido que apenas existían escalas valorativas de la motivación para alumnos de Educación Infantil estandarizadas por lo que tuve que realizar una yo misma y validarla. Además la edad escogida para realizar la investigación quizá no era la que “más juego” daba ya que son alumnos muy pequeños y su vocabulario, su lenguaje y expresión verbal no es muy variado para realizar las entrevistas. Quizá en un futuro, realice esta pequeña investigación nuevamente con alumnos de cuatro y cinco años para conocer si a los niños de primero de Educación Infantil y a los de segundo y tercero les interesa el mismo tipo de actividades.

A la hora de describir los puntos fuertes, en mi caso son afectivos y personales ya que ha sido muy gratificante para mí, ver a los niños progresar, divertirse con las actividades y materiales que había diseñado para ellos, además observé cómo mejoraban sus relaciones sociales y afectivas con sus compañeros, cómo se iban haciendo más partícipes en las actividades, etc.

Para finalizar, aquel punto débil ha sido la gran cantidad de trabajo que he tenido que realizar para diseñar las actividades, han sido muchas tareas plásticas, de dibujar, pintar, recortar, plastificar... por lo que me ha llevado gran cantidad de tiempo realizarlo; pero el ver cómo los alumnos disfrutaban con estas actividades me hacía sopesar y obviamente me quedaba con esto último y se me olvidaba el rato empleado en hacerlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Madrid: Kluwer
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en familia*. Madrid: Editorial Morata
- Arana, J.M., Meilán, J., Gordillo, F., y Carro, J. (1997). *Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la Escuela*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 13 (35-36) Recuperado el 20 de febrero de 2015 de: DIALNET.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3682946>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Beltrán, J.A. (1987): *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Bisquerra, F (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Revista Educatio siglo XXI. Recuperado el 21 de febrero de 2015 de:
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/0>
- García, F., y Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1 (0) Recuperado el 19 de febrero de 2015 de: DIALNET.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025469>
- González, M. (1991). *Observación y evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- González, J., y Criado, MJ. (2011). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- González, M., Tourón, J, y Gaviria, J.L. (2000). *La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: validación de un instrumento*. Bordón, revista de pedagogía. 46 (1). Recuperado el 21 de febrero de 2015 de: DIALNET.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54461>
- Herrera, A. (2008). *La motivación en el aula*. Revista electrónica CSIF, 13. Recuperado el 19 de febrero de 2015 de: CSIF. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_M_HERRERA_1.pdf

- Herrera, F., Ramírez, I. (2008). *Aprendizaje autorregulado*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 19 (2). Recuperado el 19 de febrero de 2015 de: DIALNET. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=206127>
- Huertas, J. (1997). *Motivación: querer aprender*. Madrid: Editorial Aique.
- Las teorías de las metas de logro. (s.f). Recuperado el 23 de febrero de 2015 de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10787/HellinRodriguez02de06.pdf;jsessionid=09DAEB07176CC8088BFF7A9E12CC06FE.tdx1?sequence=2>
- La motivación en el control de la acción*. Psicología Uned. Recuperado el 20 de febrero de 2015 de: <http://educacion.idoneos.com/344742/>
- Lieury, A., y Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. Buenos Aires: Editorial Dunod.
- López, J., Rodríguez, M., y Huertas, J. (2005). *Investigación y práctica en motivación y emoción*. Madrid: Editorial Machado Libros.
- Lukas, J., y Santiago, K. (2000). *Evaluación educativa*. Madrid: Editorial Alianza.
- Maslow, Abraham. (1968). *Enfoque humanista*.
- Mateo, M. (2001). *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Zaragoza. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de: DIALNET. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Motivación- teoría de la atribución: Bernard Weiner (s.f). Recuperado el 22 de febrero de 2015 de: <http://6pedagogasmotivadas.es/tl/Teor%EDa-de-la-atribuci%F3n-d--Bernard-Weiner.htm>
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1998). *Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Pintrich, P., y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Editorial Pearson Education
- Pirámide de Maslow. (s.f). Recuperado el 2 de marzo de 2015 de <https://larosadescalza.wordpress.com/>
- Prott, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Editorial Narcea
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Rodríguez, M. (s.f). Recuperado el 23 de febrero de 2015 de: <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/33/html/cursos/mrodriguez/4-6.htm>

Motivación: ¿influye o no en el desarrollo integral del alumno?

Santrock, John W. (2001). *Psicología de la educación*. Colombia: Editorial Mac Graw Hill.

Soriano, J.A. (2001). *Las metas de alumnos de ESO en Educación Física: Análisis predictivo según las atribuciones*. Revista de Psicología General y Aplicada.

Woolfolk, Anita. (1996). *Psicología de la educación*. México: Ediciones Programas Educativos

20 Claves educativas para el 2020. (2013). Fundación Telefónica. Recuperado el 7 de mayo de 2015 de:

<http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121271&referente=docentes>