

ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN EL NIVEL  
MEDIO MAYOR DE UN JARDÍN PARTICULAR DE LA REGIÓN  
METROPOLITANA:

Cómo favorecer conductas de autorregulación en preescolares: capacitación  
para 3 educadoras.

POR: XIMENA ULLOA FLUXÁ

Estudio de caso presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del  
Desarrollo para optar al grado de Magíster en Psicopedagogía.

PROFESOR GUÍA:

Sra. DANIELA BRUNA

Junio 2019

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de esta obra para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya en la referencia bibliográfica.

## TABLA DE CONTENIDOS

|           |  |         |
|-----------|--|---------|
| I.        | INTRODUCCIÓN .....   | 1 - 2   |
| II.       | CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO .....                        | 3 - 26  |
| II.1      | Descripción del Caso   |         |
| II.1.1    | Grupo de estudio   |         |
| II.1.2    | Contexto escolar   |         |
| II.2      | Evaluación psicopedagógica                                       |         |
| II.2.1.   | Procedimiento  |         |
| II.2.2.   | Instrumentos de evaluación                                       |         |
| II.2.2.1. | Observación Inicial  |         |
| II.2.2.2. | Evaluación grupo de educadoras                                   |         |
| II.2.2.3  | Evaluación grupo de niños  |         |
| II.2.2.4. | Observación de la interacción entre niños y educadoras           |         |
| II.3      | Resultados   |         |
| III.2.1.  | Resultados Observación inicial                                   |         |
| III.2.2.  | Resultados evaluación grupo de educadoras                        |         |
| III.2.3   | Resultados grupo de niños  |         |
| III.2.4.  | Resultados interacción entre educadoras y niños                  |         |
| II.4      | Síntesis Diagnóstica   |         |
| III.      | MARCO TEÓRICO .....  | 27 - 48 |
| III.1     | Educación y aprendizaje  |         |
| III.1.1   | Paradigma inclusivo en educación                                 |         |
| III.1.2   | Educación preescolar, ¿por qué es importante?                    |         |
| III.1.3   | Funciones ejecutivas y su relación con el aprendizaje preescolar |         |
| III.2.    | Autorregulación  |         |
| III.2.1   | ¿Qué entendemos por autorregulación?                             |         |
| III.2.2.  | ¿Cómo se relaciona la autorregulación con el aprendizaje?        |         |
| III.3     | Diversidad   |         |
| III.3.1.  | Diseño universal para el aprendizaje                             |         |
| III.3.2.  | Cómo aprenden los adultos  |         |
| IV.       | ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA .....                                 | 49 - 61 |

|       |  |         |
|-------|--|---------|
| IV.1  | Características y objetivos                                      |         |
| IV.2  | Descripción de la Estrategia Psicopedagógica                     |         |
| IV.3  | ¿Cómo la estrategia responde a las NEE identificadas?            |         |
| IV.4  | ¿Cómo la estrategia responde a los principios del DUA?           |         |
| IV.5  | Paradigma de la Autenticidad                                     |         |
| V.    | TESTEO DEL PROTOTIPO.....  | 62 – 67 |
|       | V.1 Procedimiento  |         |
|       | V.2 Resultados de Testeo y modificaciones                        |         |
| VI.   | EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA<br>PSICOPEDAGÓGICA ..... | 67 – 68 |
| VII.  | CONCLUSIONES.....  | 69 - 71 |
| VIII. | REFERENCIAS .....  | 72 - 75 |
| IX.   | ANEXOS .....   | 76      |

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Guion focus group

Tabla 2. Guion entrevista individual

Tabla 3. Pauta de registro conducta de los niños

Tabla 4. Pauta de registro interacción educadora y niños

Tabla 5. Resultados observación inicial

Tabla 6. Conclusiones focus group

Tabla 7. Conclusiones entrevistas individuales

Tabla 8. Escala de autoeficacia del profesor, resultados por pregunta

Tabla 9. Porcentaje de respuesta de cada educadora, por categoría

Tabla 10. Resultados EDNA por nivel de desarrollo

Tabla 11. Observación de la interacción entre educadoras y niños

Tabla 12. Cuadro comparativo entre pedagogía y andragogía ¿cómo aprenden los adultos?

Tabla 13. Objetivos de la estrategia psicopedagógica

Tabla 14. Objetivos de la capacitación

Tabla 15. Programa de la capacitación

Tabla 16. Guion focus group evaluación de la intervención

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Fases y procesos de autorregulación según Zimmerman y Moylan

Figura 2. Ejemplo de tarjeta apartado *Estrategias de acción*

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura y Matemáticas

AR: Autorregulación

AVD: Actividades de la Vida Diaria

DN: Desarrollo Narrativo

DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje

FE: Funciones Ejecutivas

NEE: Necesidades Educativas Especiales

MINEDUC: Ministerio de Educación

TEA Trastorno del Espectro Autista

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

## **RESUMEN**

El presente estudio corresponde al resultado de la evaluación realizada en un Jardín infantil de la comuna de Las Condes, la cual evidenció dificultades en la autorregulación (AR) de los niños del nivel medio mayor, lo que impacta negativamente en las educadoras del nivel al sentirse poco eficaces al identificar escasas estrategias para abordar estas dificultades.

A partir de estos resultados, se diseñó una estrategia psicopedagógica enmarcada en el paradigma inclusivo de autenticidad y basada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. El objetivo de esta estrategia fue favorecer el desarrollo de conductas de AR en los niños a través de cambios en las prácticas pedagógicas. Para conseguir este propósito, se desarrolló una capacitación, con el fin de formar a las educadoras tanto en los aspectos teóricos como prácticos relacionados con la AR y el aprendizaje Junto a eso se diseñó un manual/portafolio que aseguró la transferencia de los aprendizajes al contexto real de la sala de clases junto con facilitar la adherencia a partir de la motivación.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende ser un aporte en el desempeño de las educadoras de párvulos del nivel medio mayor del Jardín Infantil Andalué, desarrollando competencias que permitan favorecer la adquisición de conductas de autorregulación (AR) en sus estudiantes. Para el logro de este propósito, es fundamental comprender la relación que tiene el contexto con el aprendizaje y cómo se desarrollan las habilidades de AR en esta edad. Por otra parte, es relevante que las educadoras se sientan seguras tanto de su desempeño docente como de sus competencias al intervenir en esta área, lo cual es posible de lograr a partir del dominio teórico y práctico.

El paradigma central que se utilizará será el modelo de inclusión escolar. La *Inclusión*, desde la perspectiva de “La Convención sobre los Derechos para Personas con Discapacidad” realizada en el año 2006, se establece como un enfoque que responde positivamente a la diversidad. En el ámbito escolar pretende que el sistema disponga su organización, recursos y currículo para aceptar y educar a toda la población. Esto implica que el alumno no es el que debe adaptarse, como ocurría con el modelo de integración, sino que es la escuela quien debe hacerlo.

Durante el desarrollo del presente trabajo se abordará la autorregulación como elemento fundamental para la adquisición de competencias tanto escolares como sociales, particularmente en niños del nivel medio mayor de enseñanza

inicial. Se revisarán estrategias basadas en teorías ampliamente estudiadas, como los postulados de Vygotsky, además de nuevas formas de plantear el proceso enseñanza-aprendizaje, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Ésta herramienta permite a las educadoras intervenir en diferentes áreas a través de su quehacer diario dentro del aula. Dichas estrategias serán entregadas mediante una capacitación compuesta por 5 sesiones de trabajo en las que se abordará tanto contenido teórico como análisis de trabajo práctico.

## **II. CARACTERIZACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO**

### **II.1 Descripción del caso**

El estudio de caso busca intervenir en las prácticas pedagógicas de las educadoras del nivel medio mayor del Jardín Andalué de la comuna de Las Condes, con el fin de que éstas apoyen el desarrollo de conductas de AR en los niños a los cuales enseñan. Por otra parte, se espera impactar positivamente en la percepción de autoeficacia de las participantes al enfrentarse a situaciones de conflicto, lo que permitirá un mejor desempeño en su rol de docente.

#### **II.1.1 Grupo de estudio**

El grupo de estudio corresponde al nivel medio mayor, que cuenta con 20 niños de entre 4 años y 4 años 6 meses, de los cuales 2 presentan NEE declaradas (Síndrome de Down y Trastorno del Espectro Autista). Este grupo fue observado y analizado en cuanto a su conducta en un momento específico de la rutina diaria, la lectura de cuento.

El grupo de estudio lo conforman también las 3 educadoras del nivel (1 educadora de párvulos y 2 asistentes de párvulos), ya que, a través de ellas, y el aprendizaje, e implementación, que logren de las estrategias entregadas, se busca promover la adquisición de conductas de autorregulación en los niños. La educadora tiene una experiencia profesional de 10 años, cuenta con cursos de especialización en currículo High Scope, y en el programa AILEM (Aprendizaje

Inicial de la Lectura, Escritura y Matemática o AILEM-UC). Por su parte las asistentes de párvulos poseen 3 y 1 año de experiencia profesional, cursos de capacitación de desarrollo típico del niño, desarrollo del lenguaje y formación informal acerca de los trastornos más comunes que presentan los preescolares, realizados por la dirección del Jardín.

### II.1.2. Contexto Escolar

El Jardín cuenta con 5 cursos de niños entre 2 años y 4 años 6 meses. Cada sala tiene un número aproximado de 20 niños y 3 adultos a cargo. Pertenece al nivel socioeconómico medio-alto. El Proyecto educativo se basa en el currículo High/Scope, que promueve el pensamiento crítico y el aprendizaje a través de la experiencia, en que el niño, facilitado por el educador, diariamente planifica, lleva a cabo y evalúa las actividades. El jardín también posee una cultura inclusiva aceptando niños de diversas características y diagnósticos, incorporándolos en todas las actividades de la rutina diaria sin excepción. Algunos de ellos cuentan con profesionales externos quienes aportan estrategias para el abordaje de las necesidades, sin embargo, son las educadoras las responsables del proceso de aprendizaje de estos.

El interés por el trabajo en esta área surge al rescatar la necesidad tanto de la dirección del establecimiento, como desde las educadoras de adquirir nuevas estrategias para abordar las características con la que los niños llegan al jardín,

considerándose insuficientes las utilizadas actualmente, según opinión su propia opinión.

Esto se realizó a través de la implementación de una capacitación desarrollada en 5 sesiones de trabajo donde se buscó que las educadoras reconocieran e integraran estrategias efectivas para favorecer la AR de los niños del aula diversa. A su vez, las educadoras contaron con un manual diseñado para ser utilizado como guía tanto durante la capacitación como para implementar las estrategias antes mencionadas en la rutina diaria.

## II.2. Evaluación Psicopedagógica

### II.2.1. Procedimiento

La evaluación comenzó con una observación inicial para luego enfocarse en dos grupos de un nivel específico: las educadoras y los niños además de la interacción entre estos. Para esto se aplicaron cuatro instrumentos a las educadoras y dos al grupo de niños. Además, se aplicó uno para la observación de la interacción entre ambos grupos.

Mediante los instrumentos se extrajo información cuantitativa que permitirá realizar la comparación antes y después de la intervención. Sin embargo, el análisis central fue de carácter cualitativo, al permitir conocer de modo más profundo las percepciones y desempeño de cada grupo, permitiendo una

observación global que apoye la creación de una estrategia novedosa y efectiva.

## II.2.2 Instrumentos de evaluación

A continuación, se explican los instrumentos de evaluación utilizados en este estudio.

### II.2.2.1. **Observación Inicial**

Observación naturalista, no estructurada, que dio inicio al proceso de evaluación. Se llevó a cabo mediante la observación de todos los niveles y diversas actividades del Jardín, registrándose en el mismo momento de la observación para no perder información.

El objetivo de esta evaluación fue realizar un levantamiento específico de las necesidades. Para esto se registraron elementos relevantes de la población del jardín, tanto niños como educadoras y el contexto que les rodea. Las instancias observadas fueron: hora de patio, trabajo en grupo chico, trabajo en áreas, saludo, despedida y lectura diaria. Al finalizar la observación inicial se decidió con qué nivel trabajar según el desempeño y necesidades pesquisadas.

### II.2.2.2. Evaluación del grupo de educadoras

#### **Grupo focal**

Es una técnica semi-estructurada diseñada para levantar información y caracterizar un contexto específico. En este caso se busca conocer el clima que se crea en torno al tema de la diversidad del aula, la autorregulación y la relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este grupo de discusión, fue la primera instancia específica de evaluación del grupo de estudio definido posterior a la observación inicial.

Para el registro de toda la información, la sesión fue grabada previa firma de un consentimiento informado (anexo 1) entregado a las participantes, en el que se destaca la confidencialidad de sus respuestas y el uso que se dará a la información.

Cabe destacar que, al realizarse en el mismo lugar de trabajo, se tuvo la precaución de apagar las cámaras ubicadas en todas las salas del establecimiento y se realizó la reunión en un momento en el que no se encontraba en el lugar el resto del personal del jardín, todo esto con el fin de no interferir en la libertad de las respuestas.

A continuación, se presenta el guion del grupo focal realizado y las dimensiones abordadas:

Tabla 1.  
*Guion grupo focal.*

|                     |  |
|---------------------|--|
| Fecha               |  |
| N° de participantes |  |
| Lugar               |  |
| Hora                |  |
| Cronograma          | 1. Apertura: luego de un momento social para lograr distender el ambiente, describir qué es un grupo focal y explicar el objetivo de la reunión.<br>Explicar procedimiento, uso de la grabadora, confidencialidad. |

|                            |  |
|----------------------------|--|
|                            | Firma de consentimiento informado.   |
|                            | <p>2. Presentación de cada participante: Se pide a cada participante que se presente y cuente algún aspecto relevante de su vida y su trabajo.</p> <p>3. Tema central: abordar el tema utilizando la lista de preguntas, comenzando desde lo general a lo más específico. Destacar que es muy enriquecedor tener tanto opiniones similares como diferentes</p> <p>4. Cierre: al obtener toda la información, dar por terminada la sesión, haciendo una recapitulación y agradeciendo la participación, dando énfasis a la importancia de la información entregada.</p>   |
| Temas                      | <p>Contexto: social y físico del lugar de trabajo y de la sala en particular.</p> <p>Diversidad: ¿qué entienden por diversidad e inclusión? ¿Consideran el lugar de trabajo inclusivo? Personalmente, ¿qué piensan sobre esto y como se sienten?</p> <p>Conductual: ¿Cómo son las conductas de los niños durante la jornada? ¿Hay momentos más difíciles de manejar? ¿Logran manejar exitosamente esos momentos?</p> <p>Estrategias: ¿Usan alguna en particular para manejar una situación? ¿Qué resultado obtienen? ¿Tienen varias estrategias?</p> <p>Emocional: ¿Cómo se sienten en esta sala de trabajo?</p> |
| Preguntas para profundizar | ¿Por qué opinan así? ¿Podrían dar un ejemplo de ello? ¿Por qué les parece muy importante?  |

## Entrevistas individuales

Entrevista semi-estructurada, con educadoras y asistentes para analizar estrategias personales. Se llevó a cabo a partir de una pauta elaborada con anterioridad según la información recogida en la observación inicial y grupo focal, en base a respuestas abiertas que permitieron abrir nuevas temáticas de conversación.

A continuación, se presenta el guion de la entrevista individual:

Tabla 2.  
*Guion entrevista individual.*

|                |  |
|----------------|--|
| Fecha          |  |
| Nombre         |  |
| Lugar          |  |
| Hora           |  |
| Cronograma     | <p>Saludo: Momento social para distender el ambiente.<br/> Presentación del objetivo de la entrevista y su duración.<br/> Explicar procedimiento, toma de notas y confidencialidad.</p> <p>Tema 1: preguntas guía<br/> Tema 2: mapa de aula<br/> Tema 3: Completar escala de autoeficacia del profesor</p> <p>Cierre: conclusiones y agradecimiento por la participación dando énfasis a la importancia de la información entregada.</p>   |
| Preguntas guía | <p>Contexto: ¿Cómo es la relación con el personal del jardín? Compañeras y superiores. ¿Qué opina de la diversidad de niños que asisten al jardín? ¿Cómo se siente respecto a la cantidad de niños que tiene en la sala y cómo son sus características?</p> <p>Conducta: ¿Cómo podría caracterizar la conducta de los niños?</p> <p>Estrategias: ¿Qué estrategias usa usted para apoyar a niños con NEE? Y al presentar conductas problemáticas? ¿Dónde las aprendió? ¿Son efectivas? ¿Le gustaría tener otras o considera que las que utiliza son suficientes?</p> <p>Emocional: ¿Cómo se siente al enfrentarse a una situación problemática en cuanto a conducta o necesidad de apoyo de un estudiante? ¿Qué es lo que más le afecta emocionalmente? ¿Qué es lo que la hace sentir más satisfecha?</p> |

### **Mapa de Aula**

Este instrumento estructura concretamente la organización de los participantes de una actividad dentro de la sala. Con este, se busca que se logre integrar la importancia de esta organización en el proceso enseñanza aprendizaje.

El mapa (Anexo 2), fue confeccionado por cada educadora durante la entrevista individual, mostrando la distribución que presenta la sala en cuanto a mobiliario y los niños al momento de leer un cuento, detallando la ubicación de los

estudiantes y de las educadoras. Se le pidió a cada educadora, por separado, que “dibujara” un mapa sobre dónde se ubican generalmente los participantes (adultos y niños) en la lectura diaria del cuento y que indicaran con diferentes colores la distribución según características específicas dadas por la evaluadora. Cabe destacar que estas características fueron definidas según lo pesquisado en la observación inicial y en el grupo focal como conductas que interfieren en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las características son las siguientes:

NEE permanentes y/o declaradas.

Niños que necesitan más atención de los adultos.

Ubicación de la persona que guía la actividad.

Ubicación de los otros adultos de la sala.

**Escala de autoeficacia del profesor** (Teacher Self-efficacy Scale), traducida y validada en Chile (Covarrubias, C. & Mendoza, M. 2016), (Anexo 3):

Escala de autorreporte, completada por cada educadora de manera individual durante la entrevista. Tiene por propósito describir las percepciones de los profesores al enfrentarse a conflictos en el aula y la promoción de la participación en los estudiantes. Está compuesta por 17 preguntas, las que se responden a través de una escala Likert de 5 niveles. La puntuación se distribuye de la siguiente forma: Nada (1), Poco (2), Algo (3), Bastante (4), Mucho (5)

Las preguntas responden a 4 dimensiones evaluadas:

1. Eficacia en la implicación de los estudiantes: preguntas 2,3,4,8
2. Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje: preguntas 6,7,15,16
3. Eficacia en el manejo de las clase: preguntas 9,10,11,12,13
4. Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes: 1,5,14,17

II.2.2.3. Evaluación del grupo de niños

### **Evaluación de la comprensión narrativa EDNA**

Con el fin de estimar el nivel de Desarrollo Narrativo, se aplicó la prueba EDNA, específicamente el ítem de comprensión narrativa, la que se evalúa mediante la reproducción oral del relato (Anexo 4), el que consta del análisis de la comprensión del niño a la lectura de 3 cuentos creados especialmente para este fin (La ardillita glotona, El sapito saltarín. El lobo friolento). Se escogió este instrumento ya que, para poder organizar el discurso narrativo al responder las preguntas, es fundamental la memoria de trabajo y la capacidad de planificar para acceder a la información dada verbalmente. Para el logro de esto es necesario tener conductas de AR tanto durante la lectura del cuento como al responder a las preguntas. Por otra parte, esta prueba está estandarizada y validada en Chile por lo que brinda información confiable.

El cuento infantil, como discurso narrativo, se estructura con 3 formas básicas: Presentación, episodio y fin. A través de estas se relacionan características causales, temporales y de motivación.

El análisis de los resultados de este test, se realizará a partir de la Escala de Desarrollo (Anexo 5) propuesta por las autoras del instrumento, Esta escala fue diseñada para establecer el nivel de desarrollo narrativo de un niño utilizando criterios cualitativos. Además, se reflexiona luego de cada aplicación a partir de las siguientes preguntas:

¿Organiza presentación y episodio ambos incompletos?

¿Organiza presentación y episodio, sólo uno de ellos completo?

¿Organiza presentación y episodio ambos completos y final abrupto?

¿Organiza presentación y episodio ambos completos?

¿El desarrollo del niño/a es adecuado para su edad?

Este instrumento se utilizó con el propósito de estimar el desarrollo narrativo de los niños del nivel y también con el fin de comprobar la eficacia de la intervención, siendo aplicado al comienzo y al final del proceso.

### **Observación de la conducta de los niños**

Observación naturalista, semi estructurada, que se llevó a cabo en 5 oportunidades diferentes durante la lectura diaria de un cuento. Se registraron las siguientes dimensiones: conducta espontanea, respuesta a la intervención del adulto.

Tabla 3.  
*Pauta de registro de la observación de la conducta de los niños.*

| <b>Conductas</b>  | <b>Observaciones</b>   |
|---|--|
| Conducta durante la lectura del cuento                                | Nivel de alerta y de atención, nivel de participación, interacción entre pares, nivel de actividad, posturas corporales, interés y motivación. |
| Respuesta a la intervención del adulto (resultado de las estrategias) | Responden positivamente a las estrategias, no responden a estas, logran responder preguntas relacionadas con la actividad.                     |

#### II.2.2.4. Observación de la interacción entre niños y educadoras

Observación participante, que se concentra en entender la conducta social tal como ocurre en un ambiente natural, requiere que el observador se vea inmerso en un contexto dinámico. Se escoge este tipo de observación ya que el investigador ya es parte del contexto del jardín por lo que es posible observar la interacción que ocurre espontáneamente.

Se registró cada observación en el mismo momento, basándose en la tabla de registro elaborada para este propósito con anterioridad. En esta, se organizó la información considerando observaciones de los niños y de las educadoras. En cuanto a los niños se registró cualitativamente la conducta en el momento de lectura del cuento y cómo respondían a la intervención de la educadora. En cuanto a las educadoras, se registró la forma de organización del grupo de niños y adultos, desarrollo de la actividad y estrategias utilizadas para mantener la atención del grupo.

Tabla 4.  
*Pauta de registro: interacción entre educadoras y niños*

| <b>Conductas</b>   | <b>Observaciones</b>  |
|--|---|
| Organización del grupo (educadora a cargo de la actividad) | Ubica a los niños en un lugar determinado según sus características personales<br>Los niños se ubican espontáneamente<br>Ubica a las asistentes de manera estratégica<br>Se ubica a sí misma en un lugar estratégico  |
| Desarrollo de la actividad                                 | Hay un inicio, desarrollo y cierre claro.<br>El cuento fue escogido con anterioridad y la actividad preparada.<br>¿Favorece la participación de todos los niños a través de preguntas, inferencias, etc.?<br>¿Se preocupa de que cada niño tenga la oportunidad de acceder visualmente al libro?<br>Los niños se mantienen atentos e interesados<br>Los niños responden preguntas.<br>Los niños participan espontáneamente. |
| Estrategias  | Uso de la voz<br>Tipos de preguntas<br>Apoyo de los adultos asistentes<br>¿Son eficientes las estrategias?  |

### II.3 Resultados de la evaluación psicopedagógica

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación aplicados los grupos de estudio.

#### II.3.1 Observación inicial.

A partir de este instrumento se pudo concluir que las mayores dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje se dieron en la sala del nivel medio mayor del Jardín. Como elementos centrales se identificaron la dificultad de los niños en la AR tanto conductual como emocional, las NEE no declaradas de los niños

y las escasas estrategias que poseen las educadoras para enfrentar estos desafíos.

A partir de estos resultados se decide evaluar por separado los grupos de educadoras y niños y describir la relación que se logra entre ellos.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de los hallazgos de esta primera etapa.

Tabla 5.  
*Resultados observación inicial*

| <b>Aspecto observado</b>   | <b>Observaciones</b>   |
|----------------------------|--|
| Grupo de estudio           |  |
| Niños                      | Se observó que junto al grupo de niños con NEE declaradas, también existen niños con dificultades en diversas áreas, sin ser estas declaradas por sus padres o sin haber sido detectadas por ellos.<br>Otro grupo de niños, muestra escasa habilidad de autorregulación necesitando de la reorientación externa de parte de las educadoras continuamente, lo interfiere en el proceso de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal.   |
| Educadoras                 | Las estrategias más utilizadas para abordar dificultades conductuales y favorecer la autorregulación, tienen como elemento fundamental el lenguaje, llevando a los niños a expresar verbalmente emociones y sentimientos y apelando a la capacidad de análisis de estos para reparar cuando sea posible. Se observó en varias instancias situaciones conflictivas que interfirieron en el curso de la actividad, las que intentan ser resueltas con las mismas estrategias, en muchas ocasiones sin éxito. |
| Contexto                   |  |
| Familiar                   | Al indagar sobre las familias se reportó que la mayoría de los apoderados son profesionales y por lo general ambos (padre y madre) trabajan fuera de la casa dejando el cuidado de los niños a cargo de la asesora del hogar y, en menor medida, con los abuelos.  |
| Comunicación e interacción | En cuanto a las relaciones interpersonales se observaron vínculos cercanos entre todos los miembros del establecimiento, tanto directora, subdirectora, educadoras y asistentes El estilo comunicativo es directo y abierto.<br>La relación con los niños es cercana y respetuosa promoviendo la independencia. El jardín tiene la filosofía de puertas abiertas por lo que los padres pueden entrar en cualquier momento  |

### III.2.1. Resultados observación grupo de educadoras

#### **Grupo focal**

El grupo focal se realizó en un ambiente cordial y de confianza, logrando los objetivos que se propusieron en el diseño de este. El resultado fue de sumamente importancia en el desarrollo de las siguientes etapas de la evaluación y para el diseño de la estrategia de intervención. Las principales conclusiones se presentan en la tabla 6:

Tabla 6.  
*Conclusiones grupo focal*

| <b>Dimensión</b> | <b>Conclusiones</b>  |
|------------------|--|
| Contexto         | Se destaca la buena relación entre el personal del jardín, valorándose la diversidad de los niños como algo positivo aunque desafiante.<br>Se destaca que ha habido un aumento en la matrícula de niños con NEE declaradas y no declaradas.  |
| Conducta         | Se concluye que con el tiempo la conducta de los niños ha cambiado, necesitando más apoyo del adulto para regularse.<br>Se observa un aumento de, a su juicio, “problemas conductuales” y respeto de normas tanto en trabajo en sala como en momentos de juego.  |
| Estrategias      | Se concluye que se usan generalmente las mismas estrategias, pero que no son efectivas todo el tiempo, los niños las conocen y los niños más grandes no las aceptan.<br>Se acuerda que es esencial tener nuevas formas de abordaje.  |
| Emocional        | 2 de las 3 personas del grupo concuerdan en que se sienten ansiosas cuando no se cumple con los objetivos de la actividad y que no visualizan la AR como objetivo de aprendizaje.<br>Todas sienten que deben “rendir” cuentas a los padres y no tienen sustento teórico para justificar sus intervenciones cuando estas no están directamente relacionadas con el aprendizaje concreto de una habilidad. |

#### **Entrevistas individuales**

Las entrevistas se realizaron en un ambiente distendido. Las educadoras señalaron sentirse cómodas y relajadas, manifestando tranquilidad para poder

reportar toda la información que se les pidió. Los resultados se presentan de manera general, ya que las respuestas fueron bastante similares, además de no ser el objetivo de este trabajo determinar características personales, ya que se busca potenciar el trabajo en equipo. En la tabla 7 se presentan las conclusiones generales de estas.

Tabla 7.  
*Conclusiones entrevistas individuales.*

| Área        | Conclusiones  |
|-------------|---|
| Contexto    | Se concluye que la relación es directa y positiva en general. Se reconoce una organización jerárquica dentro de la sala, en la que la educadora está a cargo, sin ser esto motivo de conflicto, ya que el trabajo es en equipo. La educadora con menos experiencia señala sentirse apoyada por sus compañeras. La cantidad de niños es óptima, aunque se destaca las características de al menos la mitad del grupo, necesitando apoyo directo. En esos momentos es necesaria la presencia de otro adulto.  |
| Conducta    | La conducta descrita por las tres encuestadas es buena. Sin embargo, reconocen el trabajo y esfuerzo que implica el logro de esto.  |
| Estrategias | La educadora con más experiencia usa estrategias de lenguaje, pidiendo a los niños que verbalicen su problema, haciendo cambios en el volumen de voz e intentar atraer la atención de los niños a través de temas interesantes para ellos. Ella destaca que, la mayor parte del tiempo, sus estrategias son efectivas aunque señala que su repertorio es pequeño. Las educadoras con menos experiencia utilizan estrategias más restringidas, quedándose en el pedirle a los niños que reflexionen cuando hay alguna dificultad. En este caso, señalan que solo el 50% de las intervenciones que realizan son efectivas y sienten totalmente insuficientes sus conocimientos, destacando la necesidad de adquirir más herramientas. |
| Emocional   | Todas señalan que en cualquier momento podría ocurrir algo que las afectara emocionalmente en cuanto al manejo, ya que algunos apoderados son muy exigentes. Señalan además, que les ayuda mucho mantener una planificación detallada de la rutina del día para anticiparse a posibles dificultades.  |

## Mapa de aula

Al analizar el mapa de aula creado por cada educadora aparecen situaciones similares. El primer comentario espontáneo de las 3 educadoras fue que “no lo conocían” y que cuando organizan a los niños no tienen un criterio definido. Por otra parte, las 3 destacan que no hay variación en la forma de organizar el grupo (circular) para la actividad. La educadora con más años de experiencia destaca que tiene la precaución de pedirles a las asistentes que se ubiquen cerca de los niños “conflictivos”, aunque estos no son ubicados en un lugar estratégico. Otro análisis relevante es que todas las participantes señalan no dimensionar la importancia de la lectura como proceso de aprendizaje y precursora de otras habilidades que no estén relacionadas con el lenguaje. Esta actividad es utilizada como momento de distensión para los niños o para transición entre dos momentos de la rutina.

Espontáneamente emitieron comentarios sobre la utilidad que tendría incorporar esta práctica en las actividades diarias, no solo al escuchar el cuento, ya que el recurso “adulto” estaría mejor utilizado y se podría dar más atención a los niños que lo necesitan sin descuidar al resto.

### **Escala de autoeficacia del profesor.**

Los resultados (Anexo 6) se analizaron desde el punto de vista cuantitativo, los que serán de relevantes para evaluar la efectividad de la intervención, y desde el análisis cualitativo será relevante en el desarrollo de la estrategia.

Con el fin de resguardar la confidencialidad se nombró como “educadoras” tanto a asistentes de párvulos como a la educadora de párvulos y se le asignó un número a cada una.

Analizando el resultado por pregunta, es posible observar que las que obtuvieron menor puntaje promedio son las 7, 14, 15, 16 y 17, que corresponden a las dimensiones: *eficacia en el manejo de la clase y eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes*, siendo el puntaje promedio de éstas entre 2 y 2,6. En tanto, las preguntas que obtuvieron los puntajes más altos (entre 4 y 4,6) corresponden a la dimensión *Eficacia en la implicación de los estudiantes*.

Tabla 8.  
Escala de autoeficacia del profesor  
Resultados por pregunta

| Pregunta | Porcentaje de logro | Puntaje Promedio |
|----------|---------------------|------------------|
| 1        | 73,3%               | 3,6              |
| 2        | 73,3%               | 4                |
| 3        | 66,6                | 3,3              |
| 4        | 93,3%               | 4,6              |
| 5        | 66,6%               | 4                |
| 6        | 53,3%               | 2,6              |
| 7        | 40%                 | 2                |
| 8        | 53,3%               | 3                |
| 9        | 53,3%               | 2,6              |
| 10       | 66,6%               | 3,3              |
| 11       | 60%                 | 3                |
| 12       | 40%                 | 2,6              |
| 13       | 53,3%               | 2,6              |
| 14       | 40%                 | 2                |
| 15       | 46,6%               | 2,3              |
| 16       | 46,6%               | 2,3              |
| 17       | 40%                 | 2                |

Al analizar los resultados por educadora, destaca la disparidad de los sentimientos de eficacia de cada una, existiendo 2 de las 3 que no reconocen sentimientos de eficacia en la categoría “mucho” en ninguna de las preguntas realizadas. Es fundamental analizar los factores que podrían impactar en este resultado. Dentro de ellos están los años de experiencia, probablemente el más relevante, ya que al hacer el análisis personal de esta escala las educadoras con menos años de práctica profesional señalan sentirse en “desventaja” frente a otras compañeras, al considerar que la experiencia les ha dado estrategias más efectivas para enfrentar dificultades dentro del aula. Por otra parte, están los cursos de perfeccionamiento en los que han tenido la oportunidad de participar, evaluados como muy valiosos por quienes han asistido.

Tabla 9.  
*Porcentaje de respuesta de cada educadora por categoría.*

|           | Educadora 1 | Educadora 2 | Educadora 3 |
|-----------|-------------|-------------|-------------|
| Categoría |             |             |             |
| Nada      | 0           | 0           | 29,41%      |
| Poco      | 0           | 29,41%      | 41,1%       |
| Algo      | 47%         | 47%         | 23,52%      |
| Bastante  | 35,2%       | 17,6%       | 5,88%       |
| Mucho     | 17,6%       | 0           | 0           |

### III.2.3. Resultados grupo de niños

#### **EDNA**

Según lo propuesto por las autoras de la pauta, a los 4 años de edad los niños deberían presentar un relato estructurado con presentación + episodio, pero

con sólo una de estas categorías completa. Algunos podrían encontrarse en las categorías 5 y 6, considerándolo dentro del promedio. Sin embargo, categoría bajo 4 son consideradas como problemas en el DN.

En la Tabla 10 se presenta el resultado obtenido (en porcentaje) en cuanto a nivel de desarrollo narrativo en los niños evaluados. Más abajo, en la Tabla 11, aparece el porcentaje de desarrollo esperado por rango de edad según el test.

Tabla 10.  
*Resultados EDNA por nivel de desarrollo, en niños del nivel medio mayor.*

| Nivel de desarrollo | Cantidad de niños | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|------------|
| Nivel 1             | 1                 | 5%         |
| Nivel 2             | 1                 | 5%         |
| Nivel 3             | 0                 | 0%         |
| Nivel 4             | 2                 | 10%        |
| Nivel 5             | 3                 | 15%        |
| Nivel 6             | 5                 | 25%        |
| Nivel 7             | 7                 | 35%        |
| Nivel 8             | 1                 | 5%         |

Tabla 11.  
*Niveles de Desarrollo Narrativo y porcentaje de niños en cada rango de edad*

| N. desarrollo                   | Edad   |            |            |            |              |
|---------------------------------|--|------------|------------|------------|--------------|
|                                 | 3.0 - 3.11   | 4.0 - 4.11 | 5.0 - 5.11 | 6.0 - 6.11 | 10.0 - 11.01 |
|                                 | 1. No cuenta   | 53%        |            |            |              |
| N<br>O                          | 2. Cuenta solo una oración                             | 18%        |            | 2%         |              |
| E<br>S<br>T<br>R<br>U<br>C<br>T | 3. Aglutinación (solo secuencia de hechos y/o estados) | 29%        |            |            |              |
|                                 | 4. Agrupación enumerativa en torno a un                |            | 20%        | 18%        | 4%           |

|   |   |     |     |     |     |
|---|---|-----|-----|-----|-----|
| U<br>R<br>A<br><br>E<br>S<br>T<br>R<br>U<br>C<br>T<br>U<br>R<br>A | personaje   |     |     |     |     |
|   | Nivel transición.<br>Secuencia:<br>Obstáculo +<br>resultado o<br>Acción + obstáculo | 10% |     |     |     |
|   | 5. Presentación y<br>episodios: ambos<br>incompletos                                | 10% | 2%  | 2%  |     |
|   | 6. Presentación y<br>episodios: uno de<br>ellos completo                            | 25% | 16% | 30% |     |
|   | 7. Presentación y<br>episodios: ambos<br>completos<br>(final abrupto<br>optativo)   | 35% | 38% | 24% | 12% |
| 8. Presentación y<br>episodio: ambos<br>completos + final         | 10%   | 16% | 38% | 88% |     |

Según los resultados obtenidos, la mayoría de los niños del nivel se encuentran en los niveles 6 y 7, que es lo esperado para su edad Sin embargo, es relevante el 20% que se encuentra en categoría 4 e inferiores y solo el 5% en categoría 8. En cuanto al análisis cualitativo, los errores más recurrentes se observaron al expresar oraciones que no se relacionan semánticamente entre ellas y la organización temporal del relato.

#### III.2.4. Resultados observación de la Interacción educadoras/niños

Tabla 12.  
*Observación de la interacción entre educadoras y niños.*

| Conductas | Observaciones |
|-----------|---------------|
| Niños     |               |

|   |  |
|---|--|
| Conducta durante la lectura del cuento                                | Mayormente atentos, participativos durante los primeros 5 minutos. Posterior a este tiempo, 2 de ellos comienzan a hablar al mismo tiempo que la educadora, un tercero se pone de pie y debe ser reorientado por la asistente. Los niños que se encuentran a los lados de la educadora, pierden la atención, intentan ver el libro, pero no lo logran.   |
| Respuesta a la intervención del adulto (resultado de las estrategias) | 15 de los 20 niños se mantiene atentos la mayor parte del tiempo. Los 5 restantes pierden el objetivo de la tarea y posteriormente no logran responder preguntas ni recontarlo.  |
| <b>Educadoras</b>   |  |
| Organización del grupo (educadora a cargo de la actividad)            | Los niños se sientan en círculo en el lugar escogido por ellos, en sus sillas. La educadora se sienta en una silla, al mismo nivel, en el círculo. Las asistentes se sientan detrás de los niños que presentan NEE y/o necesitan instrucción directa.  |
| Desarrollo de la actividad  | La educadora comienza por hacer preguntas relacionadas con el libro, pidiendo hacer inferencias a través de información visual. Luego comienza a leer el cuento, mostrando cada hoja al grupo, haciendo un recorrido parcial, ya que los niños que se encuentran a ambos lados de ella, tienen menos oportunidad de ver las imágenes.  |
| Estrategias   | Por parte de la persona que cuenta el cuento, cambios de volumen e inflexión de voz, hace preguntas directas y nombra a los niños para mantener su atención. Por parte de las asistentes, pedirles a los niños que se sienten y mantengan el silencio verbalmente.<br>En el caso de ser necesario mantenerse sentada detrás o al lado de los niños que pierden la atención más rápidamente. En ocasiones los toman en brazos cuando aumenta la inquietud motora. Una de las asistentes se mantiene en relación 1 a 1 con el niño con diagnóstico de TEA. |

#### II.4 Síntesis Diagnóstica

Luego de la aplicación de diversos instrumentos de evaluación y realizar observaciones en diferentes instancias, fue posible detectar dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del nivel medio mayor del Jardín Andalué. Desde el punto de vista de las educadoras, a través del grupo focal y entrevistas individuales donde se aplicó la escala de eficacia del profesor y el

mapa de aula, se evidencian dificultades en el manejo de la diversidad de características que presentan los niños. En las educadoras se detectaron diferencias sustanciales en cuanto al sentimiento de autoeficacia, diferencias que se explican por los años de experiencia y el entrenamiento en diferentes metodologías. Por otra parte, el desconocimiento en cuanto a la importancia del lenguaje y la promoción de conductas de autorregulación en el aprendizaje escolar no era reconocido por ninguna de ellas.

Al analizar a los niños, se aprecia un grupo heterogéneo conformado por niños con NEE declaradas, que en su mayoría cuentan con tratamiento especializado que, en algunos casos, guían el trabajo de la educadora dentro del aula; niños con NEE no declaradas y niños que presentan conductas disruptivas que impactan en su desempeño de forma negativa. Por último, se observó un grupo de niños con desarrollo y rendimiento escolar típico pero que se ven afectados por las características del grupo ya que al no ser bien manejado se pierden instancias clave de aprendizaje.

A partir de la evaluación, también se pudieron conocer factores que constituyen barreras del aprendizaje desde el punto de vista de la autorregulación. Desde la familia se puede observar rutinas poco estructuradas, límites inconsistentes y en algunos casos estilos parentales diferentes entre padre y madre. Se observa además una alta dependencia del adulto para actividades propias de la edad como son jugar o algunas AVD. Otro factor importante es el traspaso de toda la

responsabilidad en cuanto a la educación de los niños al jardín, demandando por parte de los padres una educación de “excelencia”.

Como barrera del contexto escolar, se observó que las herramientas con las que cuentan las educadoras para manejar estas conductas disruptivas no son del todo efectivas. Además el número de niños por sala con algún tipo de necesidad tanto permanente como transitoria ha ido en aumento y al no ser declaradas son impredecibles, dificultando a las docentes estar preparadas para realizar los ajustes para abordar la necesidad particular de cada niño.

Como facilitadores de aprendizaje, se cuenta con un currículo que permite flexibilidad en cuanto a materiales, objetivos y formas de trabajo. Otro factor importante es que el Jardín realiza actividades constantemente para fomentar la participación de la familia. Por otra parte, la dirección del jardín entiende el cambio que ha sufrido la población de niños que atiende, reconociendo la necesidad de entregar a las educadoras nuevas herramientas.

En síntesis, la necesidad psicopedagógica observada se relaciona con la dificultad para autorregularse de los niños de la sala del nivel medio mayor. Esto se ve impactado además por las características del contexto familiar y escolar. Este último dado por las dificultades de las educadoras para favorecer el desarrollo de conductas autorregulatorias, debido a estrategias poco efectivas utilizadas en su desempeño como docente.

Para abordar esta necesidad psicopedagógica, se realizará una capacitación teórico-práctica a las 3 educadoras del nivel, con el fin de entregar conocimiento

sobre AR y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando la importancia de las funciones ejecutivas y utilizando la evaluación del discurso narrativo en los niños como indicador del impacto de esta intervención. La capacitación se implementará utilizando los principios del DUA como una forma de dar a conocer esta metodología a las educadoras desde su propia experiencia, transformándola en una instancia de aprendizaje significativo.

El propósito final de esta estrategia psicopedagógica es favorecer el desarrollo de conductas de AR en los niños del nivel desde las intervenciones pedagógicas que realizan diariamente las educadoras.

### **III. MARCO TEÓRICO**

#### Introducción

El presente marco teórico tiene como objetivo sentar las bases teóricas de la propuesta psicopedagógica que se revisará más adelante. Este documento se divide en tres apartados: el primero estará enfocado en la educación y el proceso de aprendizaje, revisando el aprendizaje desde un modelo inclusivo considerando elementos como el contexto y las funciones ejecutivas para comprender este proceso. Se centrará además en la importancia de la educación preescolar. En el segundo apartado se estudiará la autorregulación y su relación con el aprendizaje y la alfabetización inicial, enmarcando el modelo que será la base para el desarrollo de esta estrategia. Por último, en el tercer apartado se abordará el concepto de actual de diversidad desde una mirada positiva frente a la diferencia y cómo se han creado estrategias de aprendizaje para abordar esta realidad, dentro de ellas se estudiará el DUA como una de las más importantes.

#### III.1 Educación y aprendizaje

##### III.1.1 Paradigma inclusivo en educación

Tradicionalmente, la educación estaba orientada hacia la búsqueda de la “normalidad” de los estudiantes, esto es que todos rindan dentro de lo esperado y los que no lo lograban debían iniciar acciones para nivelarse. Sin embargo,

desde el 2009, las políticas de inclusión en la educación buscan responder a la diversidad, asegurando la participación de todos en el proceso de aprendizaje, creando igualdad de oportunidades en cuanto a acceso, permanencia y calidad de la educación. Este nuevo enfoque valora la diferencia y la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para todos los participantes del proceso.

Así en Chile, en el año 2015 con la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar, surge la meta de lograr una educación pensada para todos. Esta tiene como foco construir una educación de calidad cuya orientación se focaliza en la aceptación de la diversidad.

Las políticas de inclusión impulsadas por el estado implican un desafío para los docentes que deben adquirir conocimientos “nuevos” y usar técnicas que les permitan facilitar el proceso de aprendizaje para todos los estudiantes del aula. Sumado a esto, los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) pueden presentar comportamientos disruptivos, tales como rabietas, falta de atención, bajo nivel de energía, temperamento excesivamente nervioso o ansioso y acciones impulsivas. Estas características de la nueva aula inclusiva, pueden llevar al agotamiento emocional, un mayor estrés de los docentes y la disminución de la autoeficacia en su rol (Geving, 2007; Klassen y Chiu, 2010; Kokkinos, 2007; McCormick & Barnett, 2011).

A partir de la evolución que ha mostrado la educación, se hace necesario que los docentes puedan formarse en estrategias que le permitan abordar estas

conductas de manera efectiva, siendo primordial hacerlo desde la educación preescolar.

### III.1.2 Educación Preescolar, ¿por qué es importante?

La educación preescolar es fundamental en el desarrollo de los niños. En la literatura, existen múltiples estudios que confirman su importancia en el desempeño futuro de los estudiantes en el ámbito académico y el desarrollo socioemocional, además contribuye a disminuir la repitencia, el abandono de la educación e igualar las posibilidades de los niños en el futuro (Dickinson & Neuman, 2006). Sin embargo, no solo se debe prestar atención a la existencia de la educación preescolar, sino también a la calidad de esta, ya que una educación preescolar de mala calidad puede ser dañina para el niño (Rolla & Rivadeneira, 2006). Estos hallazgos científicos han impactado en la realidad nacional, obligando a nuestro país a aumentar paulatinamente la cantidad de años obligatorios de escolaridad, siendo la educación preescolar la última en incluirse. Desde el año 2013 la reforma constitucional de la Ley 20.710 establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición para acceder a 1º básico, esto es, desde el último año de educación preescolar quedando así en un total mínimo de 13 años.

En febrero de 2018 fueron publicadas las nuevas bases curriculares de educación parvularia, las que son una actualización de las elaboradas en 2001. Estas definen los aprendizajes que deben lograr los niños desde los primeros

meses de vida hasta el ingreso a la educación básica. Declaran como propósito “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, el desarrollo pleno y aprendizajes relevantes y significativos...” (Mineduc, 2018, p.16). En base al propósito anterior se plantean objetivos de aprendizajes orientados a 3 ámbitos principalmente: Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno.

Los ámbitos que plantean las bases curriculares, se relacionan con elementos claves del desarrollo y aprendizaje en el preescolar, siendo las funciones ejecutivas unas de las habilidades más importantes en este proceso.

### III.1.3 Funciones ejecutivas (FE) y su relación con el aprendizaje preescolar

Las FE han sido definidas por diversos autores, Luria Luria, en 1964, fue el primero en especificar desde la “dificultad”, identificando motivación, iniciativa, planificación y autocontrol como las conductas afectadas frente a una lesión frontal. Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager, en el 2000, las definieron como rutinas responsables de la monitorización y regulación de los procesos cognitivos durante la realización de tareas cognitivas complejas. Según Anderson (2008), la Funciones ejecutivas incluyen: anticipación y desarrollo de la atención; control de impulsos y autorregulación; flexibilidad mental y utilización de la retroalimentación; planificación y organización; selección de forma efectiva de estrategias para resolver problemas y monitorización. Al analizar estas categorías podemos ver la importancia que

representan en la conducta humana estas habilidades que comienzan a desarrollarse muy temprano en la vida del hombre. Es por esto que resulta fundamental crear programas destinados a favorecer el desarrollo de FE. Es así como el Chicago School Readiness Project (CSRP) demostró que las FE (control inhibitorio de la atención y la acción) mejoraron significativamente en las aulas donde los educadores fueron formados en estrategias para favorecer el desarrollo de estas. (Raver et al., 2011).

En el preescolar, las FE constan al menos de 2 factores: memoria de trabajo e inhibición, las que actúan de manera relacionadas en la conducta (González & Otrosky, 2012).

Generalmente se asocian las FE con la conducta, sin embargo, tareas relacionadas con el lenguaje como las que exigen fluidez verbal, se encuentran dentro de las variables más estudiadas al analizar funcionamiento ejecutivo (Risso, García, Durán, Brenlla, Peralbo, & Barca, 2015), ya que esta habilidad le exige al niño el control, para recuperar de la memoria el vocabulario almacenado, desechar lo que no necesita en ese momento y realizar cambios en su respuesta ante las nuevas demandas. Existen otros estudios como el Florit, Roch, Altoe y Levorato en 2009, que analizaron la relación entre la comprensión de los textos y la memoria en niños de preescolar, demostrando que la memoria de corto plazo y la memoria operativa predecían de manera independiente la comprensión.

Las FE contribuyen al logro de la regulación del comportamiento, emoción y pensamiento, condición fundamental para el aprendizaje desde la primera infancia.

### III.2. Autorregulación

#### III.2.1. Qué entendemos por autorregulación

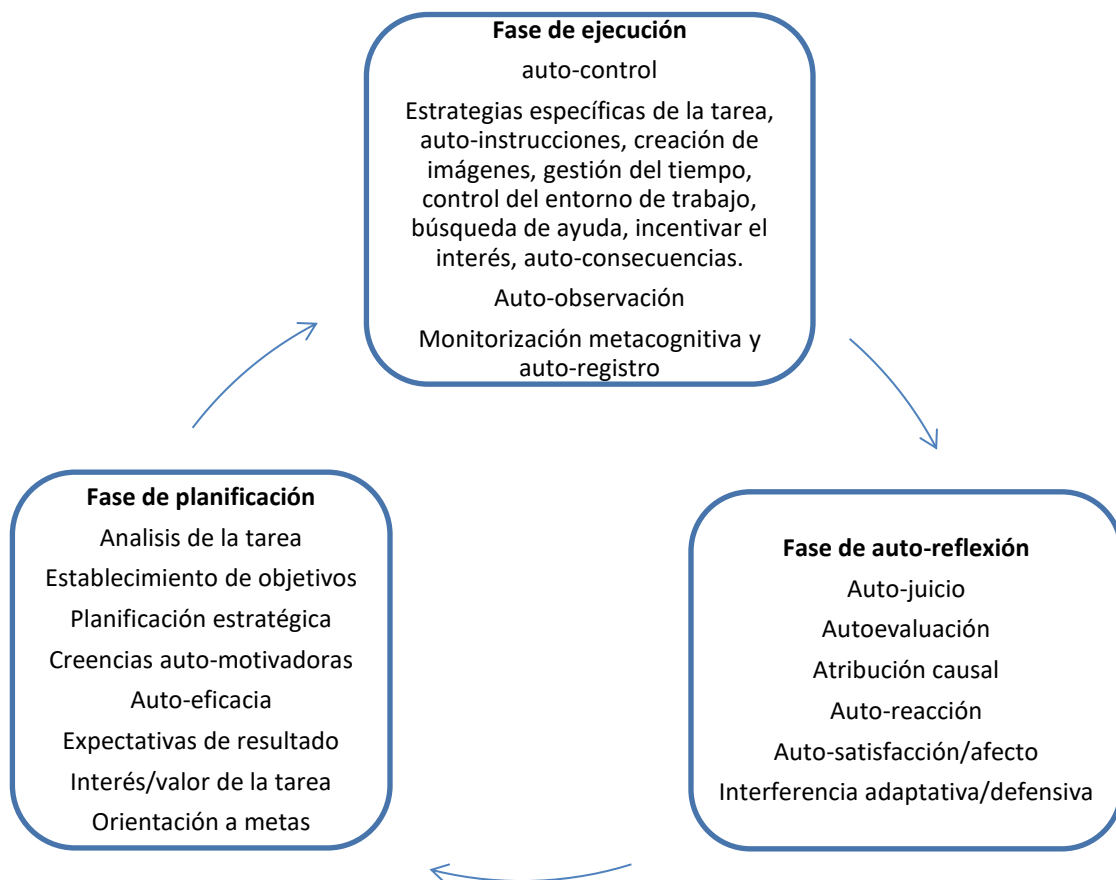
Existen diversas teorías y modelos que explican cómo funciona la AR, sin embargo, para este estudio se considerará la perspectiva de Zimmerman (2009), quien elabora un modelo con una base socio-cognitiva: el Modelo cíclico de fases.

Para Zimmerman, la AR es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000 p.14). En esta definición aparecen aspectos cognitivos (el control del pensamiento o metacognición), conductuales, emocionales y motivacionales, todo lo anterior permite que la persona sea capaz de orientarse hacia una meta. Es un proceso en constante retroalimentación de la experiencia y expectativas que el sujeto tiene tanto de sus capacidades como del resultado de su plan.

El modelo cíclico de fases de Zimmerman, explica la AR como un proceso compuesto de 3 fases:

1. Fase de planificación: análisis de la tarea, establecimiento de objetivos, sentimiento de autoeficacia, expectativas de resultados, valor de la tarea y planificación.
2. Fase de ejecución: auto observación, auto control (gestión del tiempo, control del contexto, etc.), monitorización meta cognitiva. Fase en la que se realiza la actividad.
3. Fase de autorreflexión: valoración del trabajo y análisis de resultados obtenidos.

Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009)



Desde este punto de vista, las personas que carecen de AR son muy reactivas, lo que quiere decir que su conducta está regida por el ambiente inmediato o sus reacciones instantáneas. No pueden inhibir una respuesta, demorar la gratificación, o esperar y pensar.

En síntesis, La AR es considerada una habilidad transversal, ya que se relaciona con emociones, conducta e interacciones y la atención, lo que permite tener un óptimo desempeño en todos los ámbitos de la vida, siendo el académico uno de los más relevantes.

### III.2.2. ¿Cómo se relaciona la autorregulación con el aprendizaje?

El aprendizaje puede ser considerado como la “meta” que el sujeto o el niño se plantea, y la AR serían las estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizan cuando están trabajando para alcanzar objetivos que se han planteado. Zimmerman, en la última revisión de su modelo, no considera como central el contexto social en la AR, sin embargo, al analizar los principios de Vygotsky, vemos la relevancia de la AR en el aprendizaje, siendo fundamental en este último la interacción social.

La capacidad para aprender depende de la AR del niño, como uno de los factores más importantes. Para aclarar la relevancia, tomaremos los principios de Vygotsky, basado en el constructivismo el que plantea que, para aprender, tomamos un concepto o habilidad y a partir de nuestras percepciones,

construimos nuestra visión. Destaca también, que el aprendizaje ocurre en la cultura en la que nos desarrollamos y que aprendemos a través de la retroalimentación de un “experto” (Vygotsky, 1978). A esta forma de conocer el mundo, lo llamó co-construcción ya que en el aprendizaje no solo participa el aprendiz si no que involucra a otra persona o personas.

Vygotsky señala que existe una *Zona de Desarrollo Próximo*, que es lo que el niño puede hacer (o nivel de desarrollo) y el grado de apoyo que necesita para lograrlo (desde el máximo, hasta hacerlo de forma independiente). Este apoyo es único en cada persona y para el concepto que aprende en ese momento. Señala además, que el desempeño que logra el niño con apoyo en la actualidad, será el que logre en forma independiente en el futuro y destaca que el profesor no es la única guía que tiene el aprendiz ya que existe el andamiaje. Este concepto se refiere al apoyo que tendrá el niño en el proceso de aprendizaje, el que se ajusta a sus necesidades. Comienza como un apoyo externo (profesor, ambiente, pares) pero al transcurrir el proceso, este andamiaje debe internalizarse y convertirse en algo propio del niño.

El enfoque Vytoskyano, plantea tres “tácticas” de andamiaje para el apoyo del aprendizaje (Bodrova, E., & Leong, D. (2007):

1. Mediadores: objeto, acción, conjunto de acciones que apoyan procesos mentales. Los mediadores deben ser practicados para que sean exitosos en situaciones naturales. Ayudan a los niños a recordar qué hacer,

concentrarse, hacer una elección deliberada, respetar turnos, planear y pensar a futuro y controlar sus emociones.

2. Lenguaje (Discurso privado y Lenguaje Escrito): El lenguaje es el mecanismo mediante el cual los humanos almacenamos información en nuestra memoria a través de palabras. Es central en el desarrollo y el aprendizaje. Dentro del lenguaje, podemos distinguir el *discurso privado*, este es el discurso que usamos para recordar qué hacer, es el mecanismo de autorregulación de niños pequeños. En los adultos este lenguaje desaparece y lo hacemos internamente. Muchos niños no pueden mantenerse trabajando en algo, actuando deliberadamente, o recordar a menos que usen el discurso privado (Vygotsky 1997). Cuando los pasos de un proceso son familiares, los niños ya no necesitan hablar cuando los ejecutan. En cuanto al lenguaje escrito, se considera valioso no sólo porque necesitamos ser alfabetizados; Incluso si la marca es una línea sin definición, ayuda al niño a recordar y a expresarse. El niño le da significado a esa línea y organiza su pensamiento y finalmente su conducta. De este modo, es claro que el lenguaje en cualquiera de sus formas (oral, escrita o simbólica) colabora en la construcción del conocimiento y en la organización del niño.
3. Actividad Compartida: se basa la co-construcción del aprendizaje, en la idea que el intercambio social es la base de este, por lo tanto, podemos pensar que el apoyo del aprendizaje también puede venir de un par, por

esto es clave el trabajo en equipos (parejas, grupos). La actividad compartida genera un contexto social significativo para el aprendizaje, lo que favorece la motivación por aprender. Si vemos el desarrollo típico de un niño, se da dentro de un contexto social único donde aprende y pone en práctica sus habilidades por primera vez. El apoyar a otro, permite al niño reflexionar e identificar conductas adaptativas más fácilmente.

La teoría plantea que es fundamental que los niños aprendan a autorregularse, esto es, ser capaces de regular su conducta y sus procesos cognitivos, sociales y emocionales. Para que esto ocurra, deben experimentar 3 tipos de interacción:

1. Regulación efectuada por otra persona, esta puede ser por parte del profesor o de los compañeros. Ser regulado por adultos es un paso preliminar a la AR, no es lo mismo que tener AR.
2. Regulación a otra persona, las situaciones en las que los niños están regulando a otros o ayudando a otros al logro de los objetivos planteados, mostrándole los errores y señalándoles las alternativas de solución, los ayuda a internalizar nuevos aprendizajes.
3. Autorregulación o regulación de uno mismo, es voluntaria e independientemente. Para que la autorregulación emerja del todo, los niños tienen que participar en actividades en las que elijan regularse

ellos mismos, donde inhiban sus conductas a propósito y porque quieren hacerlo así.

Los niños aprenden a regular la conducta de otros antes de ser capaces de regularse ellos mismos. Como se menciona anteriormente, la regulación a otro es precursora a la reflexión sobre el propio pensamiento y comportamiento. En el nivel preescolar, el niño aún no ha logrado el desarrollo completo de la AR, en esta etapa le prestan atención al estímulo que más destaque dentro del ambiente (colorido, con sonido, etc.), lo que hace que necesiten que se les repita en más de una oportunidad las instrucciones o los conceptos si no cuentan con las características sensoriales antes mencionadas. En esta etapa, podemos ver algunas conductas autorregulatorias como pensar sobre sus emociones, es decir, pueden planear y pensar antes de actuar, además de recordar experiencias emocionales pasadas y anticipar las emociones que pueden venir. Por ejemplo, evitan experiencias negativas que hayan tenido con sus pares o con un adulto. Esto marca la diferencia en el ámbito escolar ya que un niño que tenga experiencias positivas desde pequeño, aceptará nuevos desafíos en este ámbito y se alejará de aquellas situaciones que le “recuerden” emociones negativas.

El terminar la etapa preescolar con el desarrollo completo de esta habilidad, será fundamental para el desempeño en cursos mayores. En el colegio, los niños necesitan controlar su atención, bloquear los distractores y concentrarse

en detalles que a veces no son obvios ni motivantes; necesitan seguir rutinas, lo que implica que tienen que pasar de hacer algo que están disfrutando a algo que les llama menos la atención; se ven inmersos en un ambiente que les exige el ser capaz de seguir instrucciones de varios pasos en un orden determinado y relacionados entre sí, lo que implica que el no seguir esta secuencia va a tener como resultado el fracaso en la actividad.

Al hablar de AR y el aprendizaje del preescolar, no es posible dejar de lado la alfabetización inicial, siendo el reconocimiento de letras y fonemas las más trabajadas, sin embargo, la comprensión narrativa (o comprensión de cuentos) y el discurso narrativo, no tiene la atención que amerita, considerando que hay estudios como el de Pavez, Coloma & Maggiolo (2008), que demuestran que el desarrollo narrativo (comprensión y discurso), es relevante en el desarrollo de la lecto-escritura y es considerado como el puente entre el lenguaje oral y escrito. La comprensión narrativa se entiende como la comprensión de historias, que necesitan del manejo de vocabulario, uso de conocimiento previo y la construcción de una significación coherente (Strasser, Larraín, Lopez & Lissi, 2010). El discurso narrativo (DN), definido como “conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a la sucesión de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución” (Pavez, Coloma & Maggiolo, p. 4, 2008). Es un organizador de la experiencia humana, por lo que probablemente un niño

que tiene dificultades para narrar sus historias, tendrá dificultades para planificar y ejecutar experiencias y luego compartirlas.

En el DN, existen 2 tipos: los no ficticios, que relatan hechos ocurridos en la realidad y los ficticios en los que los hechos son recreados por la persona que relata. Estos últimos además pueden ser verosímiles o inverosímiles.

Pavez, Coloma & Maggiolo, especifican el DN en los niños según edad (anexo 5), sin embargo, es importante destacar que en el presente estudio se prestará especial atención al grupo etario entre 4 y 5 años.

Si consideramos, las características del desempeño típico de un niño entre 4 y 5 años, veremos un lenguaje en desarrollo, con elementos diferentes en cada uno. En este aspecto, la diversidad es evidente y no se considera como algo negativo, la aceptamos naturalmente. ¿Por qué no ocurre lo mismo al hablar de aprendizaje?

### III.3 Diversidad

Como enfatizaba Vygotski, el niño aprende mediante la interacción con la cultura en la que está inserto, por lo tanto, todos tenemos diferentes estilos para aprender. Esta mirada la comparte Armstrong a través del concepto de Neurodiversidad, que nace desde un grupo de personas con TEA que buscaba ser tratados como personas diferentes y no como personas discapacitadas. Es un enfoque positivista ya que acuña la idea de que la diversidad o la diferencia como algo “normal” e incluso positivo para la raza

humana, así como lo es la biodiversidad (Armstrong, 2002), se centra en entender la potencialidad humana y reconocer que todos aprendemos de manera diferente. Al analizar estas ideas, se hace evidente que la diversidad es la norma y no la excepción y como declara la UNESCO (2005), destacando que la inclusión es el enfoque que responde a las diferencias individuales y destaca el enriquecimiento de los espacios viéndolo como algo positivo. Nuestro país ha respondido a esta nueva mirada y ha creado instancias y leyes que permitan asegurar el derecho a la educación para todos. Es así como en el año 2010 se promulga la Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de Personas en Situación de Discapacidad, en esta se incluye el derecho a la educación “Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional” (Ley 20.422, año 2010, Artículo 36).

Para asegurar la posibilidad de acceder a la educación por personas con diferentes estilos de aprendizaje, es que la metodología de enseñanza debe tener características que lo permitan. A raíz de esta necesidad se crea el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El diseño universal es un concepto tomado desde la arquitectura, que entiende la creación de materiales, herramientas, objetos y entornos que puedan ser utilizados en cualquier momento, por cualquier persona y sin necesidad de una adaptación especial. Está orientado al diseño de soluciones ligadas a la construcción y al de objetos que respondan a las necesidades de una amplia gama de usuarios” (Boudegeuer Simonetti, Prett Weber & Squella Fernández. 2010).

### III.3.1. Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)

Este currículo que nace del enfoque de diseño universal, se enfrenta a una barrera en la educación tradicional, la inflexibilidad del currículo actual. Se centra en la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo y otros procesos fundamentales como la evaluación, y se fundamenta tanto en la investigación sobre procesos cerebrales como en las tecnologías de la información y la comunicación. (Gronneberg, J., & Johnston, S. 2015). El DUA respeta las diferencias en el aprendizaje y las entiende desde la perspectiva de la neurociencias, que plantea que existen redes neuronales especializadas, que permiten el manejo de diversos aprendizajes. Según los estudios de Rose y Meyer (2002), estas redes son principalmente 3, que aunque se han estudiado por separado, están conectadas unas a otras y actúan en coordinación en cada acción que realizamos. Estas son: redes de reconocimiento (especializadas en

captar y dar significado a lo percibido), redes estratégicas (responsables de idear y crear conductas y patrones motores) y redes afectivas. (Encargadas de darle un significado emocional al contexto y nuestro desempeño). Estas características del desarrollo neural, dan origen a los 3 principios base del DUA, que a su vez tienen puntos de verificación que orientan su aplicación.

Principio I: Proporcionar múltiples medios o formas de representación.

Este principio es el “que” del aprendizaje, implica redes de conocimiento diferentes ya que no todos perciben ni entienden los estímulos por la misma vía, es por eso que propone opciones que permitan la comprensión. En el lenguaje por ejemplo, se utiliza de manera verbal, escrito, símbolos, etc. Sus puntos de verificación son los siguientes:

1. Opciones para la percepción: presentar la información por diferentes vías como por ejemplo visual y auditiva.
2. Proporcionar opciones de lenguaje y los símbolos: utilizar alternativas para representar el lenguaje tales como diferentes formas de simbolizar y decodificar.
3. Proporcionar opciones para la comprensión: utilizar organizadores gráficos, activar conocimiento previo destacando las características más importantes del tema que apoyen la retención y la transferencia.

Principio II: Usar múltiples formas de expresión.

Es el “como” del aprendizaje que comprende las redes estratégicas. Contempla la diversidad de respuesta que puede dar el alumno, implica la incorporación de redes de acción y expresión que permiten asociar ideas, se relaciona con las funciones ejecutivas. Propone dar diferentes opciones de interacción física para expresar y comunicarse. Cuenta con los siguientes puntos de verificación:

4. Proporcionar opciones para la actuación física: opciones de acceso físico a la información a través de tecnología específica por ejemplo.
5. Proporcionar opciones de habilidades expresivas y fluidez: opciones para comunicar tanto dudas como conocimiento (diferentes modalidades para trabajar un contenido).
6. Proporcionar las opciones de las funciones de ejecución: dar opciones y orientar en el establecimiento objetivos, a planificación para lograrlos y realizar su seguimiento.

Principio III: Usar múltiples formas de motivación.

Es el “por qué” del aprendizaje y corresponde a las vías afectivas, por lo tanto se relaciona con las emociones y el compromiso frente al aprendizaje, busca que los alumnos experimenten una variabilidad de experiencias para mantener la motivación. Sus puntos de verificación son:

7. Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses: fomentar elecciones individuales y la autonomía valorando la autenticidad.
8. Opciones para el mantenimiento del esfuerzo y la persistencia: opciones que destaquen los objetivos y las metas, graduando en diferentes

niveles los desafíos y el grado de apoyo necesario; dar énfasis en el proceso.

9. Proporcionar las opciones de autorregulación: Opciones que sirvan de guía para establecer objetivos personales, fomentar el uso de habilidades y estrategias individuales de la resolución de problemas; opciones que desarrollen la autoevaluación y la reflexión.

Aunque los principios están definidos y claramente establecidos, son extremadamente flexibles, por lo que pueden ser mezclados y ajustados, son una base para la creación del currículo flexible. El DUA apunta al trabajo dentro del aula diversa, donde se encuentran niños con características diferentes, no mejores ni peores, pone énfasis en todos los estudiantes, esto quiere decir que todos deben cumplir el mismo objetivo y el educador debe ser capaz de saber si el estudiante lo logró.

Al caracterizar el aula diversa, el MINEDUC identifica niños con NEE, que son aquellos que presentan barreras en la participación en su rol de estudiante, estas pueden estar dadas por dificultades para el aprendizaje o por desempeño por sobre la norma, por lo que también necesitan de “atención especial. Históricamente se ha enfrentado las dificultades de aprendizaje como factores del individuo, por lo que las acciones estaban orientadas al trabajo individual sin incorporar cambios ambientales o culturales, realizando trabajos paralelos, alejándolos de sus compañeros y marcando una diferencia que limita no solo

las posibilidades de aprendizaje formal, sino que también limita la posibilidad de aprendizaje social.

En este nuevo currículo DUA, al centrarse en el alumno y considerar la motivación, las diferentes redes de conocimiento y formas de respuesta de estos, elimina los trabajos aislados y facilita la atención a la diferencia de forma natural.

Los nuevos modelos y currículos, generalmente son implementados en la etapa escolar, siendo los “extremos” como la educación secundaria y preescolar, los últimos en sumarse a los cambios. Esto incluye el capacitar a los docentes que tienen que llevar a cabo estos cambios en su trabajo. Es por esto que se hace relevante acompañar a las educadoras de párvulos en su proceso de aprendizaje de estas nuevas competencias que les exige el aula inclusiva. Para lograr que este proceso sea tan efectivo como el que buscamos en los niños, es fundamental poner atención a la forma de aprender de los adultos para diseñar una estrategia exitosa.

### III.3.2 Cómo aprenden los adultos.

Al hablar de aprendizaje, existen muchos autores que lo definen dependiendo de la base teórica a la que adscriban. Según Undurraga (2014), el aprendizaje es un cambio permanente que no es producto de la maduración, sino que es un proceso natural que ocurre al intentar modificar y/o enriquecer el conocimiento, valores, habilidades y estrategias (Undurraga, 2014).

La educación en adultos engloba varias aristas, por una parte, están los procesos de alfabetización, educación formal, educación para el desarrollo y por otra parte están las instancias que permiten desarrollar aptitudes, adquirir conocimientos, mejorar competencias técnico-profesionales o personales.

En el 2014, Undurraga plantea que existen coincidencias en el aprendizaje de niños y adultos ya que comparten una base biológica común, sin embargo, reconoce algunas variables que podrían marcar la diferencia. Como primera característica de la forma de aprender de los adultos, Undurraga destaca que las experiencias de vida estructuran o limitan nuevos aprendizajes, por lo tanto, en los adultos por la etapa del ciclo vital en la que se encuentran, han vivido muchas más experiencias que un niño. Por otra parte, señala que la necesidad de aprendizaje proviene de presiones externas producto las situaciones que vive el adulto, de los roles y las demandas de estos y de la motivación por continuar el desarrollo del autoconcepto.

Tabla 13.

*Cuadro comparativo entre pedagogía y andragogía. Extraído de ¿cómo aprenden los adultos? (Undurraga, C)*

| Supuestos sobre el aprendizaje | Pedagogía   | Andragogía  |
|--------------------------------|---|---|
| Necesidad de conocer           | Para aprobar y ser promovido se requiere que los aprendices sepan y aprendan lo que el maestro enseña. No necesitan saber cómo van a aprender ni cómo aplicar el conocimiento adquirido en sus propias vidas. | Necesitan saber para que aprenden antes de involucrarse en la tarea, entender en el fondo el sentido del aprendizaje. |
| Autoconcepto del aprendiz      | Personalidad dependiente  | Los adultos integran a situaciones educativas con un mayor y diferente tipo de  |

|                                 |   |   |
|---------------------------------|---|---|
| Disponibilidad para aprender    | Lo determina el profesor  | experiencias que un niño. Sin embargo, esto mismo puede tener algunos efectos negativos: Hábitos mentales, sesgos y prejuicios, resistencia a incorporar nuevas ideas y dogmatismo. Disponibles para aprender aquellas cosas que les servirán para enfrentar mejor las situaciones de la vida real (tareas evolutivas). |
| Orientación para el aprendizaje | Centrada en la asignatura, el aprendizaje se reduce a la adquisición de aprendizajes sobre un tema. | Centrados en la vida (aprenden mejor cuando los nuevos conocimientos, habilidades y valores son aplicables a la vida real).   |
| Motivación                      | Externa (certificación)   | Interna (satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida)   |

Una de las coincidencias en la forma de aprender de niños y adultos, tiene relación con la autorregulación, ya que es una habilidad fundamental que subyace al desempeño esperado en todas las etapas del proceso vital.

## IV. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA

### IV.1. Características y objetivos

A partir de las numerosas observaciones realizadas en diferentes instancias de actividades que se llevan a cabo diariamente en el Jardín Andalué, surge la inquietud de abordar la necesidad de apoyar a los niños en todas las áreas del desarrollo, es así como aparece la siguiente pregunta *¿cómo el contexto escolar puede facilitar en los niños el proceso de enseñanza aprendizaje desde de la AR?*

Para responder esta pregunta, se propone como estrategia psicopedagógica, una capacitación para educadoras y asistentes del nivel medio mayor del Jardín Infantil Andalué, en técnicas que favorezcan el desarrollo de conductas de autorregulación, en el aula diversa, en preescolares. Esta estrategia se orienta a satisfacer una necesidad importante en el área de educación y llevar a la práctica la adquisición de aprendizajes a través del medio que rodea a los niños, en este caso, el medio social como lo son las educadoras.

¿Por qué capacitar a educadoras? Porque desde la teoría de Vygostky, el aprendizaje nace desde la interacción social, y las educadoras son parte del contexto social de los niños.

En la elaboración de esta capacitación se consideró el paradigma de autenticidad, buscando un aprendizaje contextualizado. Se organizó el aprendizaje basado en los niveles de la taxonomía de Bloom, aumentando el desafío cognitivo a lo largo de las sesiones.

Al ser una problemática planteada por la dirección del establecimiento y corroborada mediante la evaluación, se contó con el máximo apoyo por parte de la dirección, es así como se facilitó el horario de coordinación semanal, para llevar a cabo la capacitación.

La estrategia se implementó en el mismo jardín, en 4 sesiones de 2 horas cronológicas, cada una con una frecuencia de 1 sesión semanal y una sesión final en horario escolar para observar una jornada y luego hacer un trabajo grupal final de análisis de la experiencia.

En la Tabla 13 se presentan los objetivos de la estrategia planteada:

Nombre de fantasía: *“Bienvenida diversidad”*

Capacitación a educadoras en estrategias que promuevan el desarrollo de autorregulación en el aula diversa.

Tabla 14.  
*Objetivos de la estrategia psicopedagógica*

|   |   |
|---|---|
| Objetivo General                                      | Desarrollar estrategias en educadoras del nivel medio mayor, que favorezcan el desarrollo de conductas autorregulatorias en sus estudiantes.  |
| Objetivos Específicos relacionados con las educadoras | <p>Comprender los conceptos de función ejecutiva, autorregulación, comprensión narrativa y su relación con el aprendizaje.</p> <p>Conocer el autoconcepto que tiene cada educadora con respecto su capacidad para controlar al curso y resolver conflictos.</p> <p>Aplicar prácticas para promover la autorregulación en el aprendizaje de los niños</p> <p>Analizar el tipo de apoyo (andamiaje) que necesitan los alumnos del nivel medio mayor y seleccionar los más adecuados.</p> <p>Diseñar un repertorio de andamiajes para poder apoyar la autorregulación de los niños del aula diversa.</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | Crear actividades considerando los elementos aprendidos y vivenciados.  |
| Objetivos Específicos relacionados con los niños | Mejorar las habilidades de autorregulación a partir de la aplicación de las prácticas.  |
| Horas Totales                                    | 10 horas cronológicas.  |
| Recursos   | Manual de la capacitación con apuntes teóricos para cada asistente por sesión<br>Sala amplia<br>Acceso a internet<br>Proyector<br>Lápices, pegamento, tijeras, plumones.<br>Jugo, te, café y galletas para descansos. |

Junto a esto, se diseñó un manual/portafolio que permitiera acceder fácilmente a la información.

#### IV.2. Descripción de la estrategia psicopedagógica

A continuación, se presenta la programación de la capacitación. Para esto existe una tabla en la que aparecen el nombre de la sesión, los contenidos referentes a los aspectos teóricos, los resultados de aprendizaje esperados para cada sesión y la secuencia pedagógica ideada desde los principios del DUA con el fin de que las educadoras puedan vivenciar esta forma de trabajo y de esta manera utilizar esta experiencia como ejemplo para futuras actividades que ellas realicen en su sala.

Tabla 15.  
*Programa de la capacitación*

| <b>Sesión 1: ¿Que entendemos por autorregulación y funciones ejecutivas y desarrollo narrativo?</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Contenido</b>  | <b>Resultados de aprendizaje</b>                                | <b>Secuencia pedagógica</b>                                 |
| Funciones ejecutivas  | Identificar las principales características de autorregulación, | Actividad 1: introducción de la capacitación, explicando la |

|                      |   |  |
|----------------------|---|--|
| Autorregulación      | funciones ejecutivas y aprendizaje.   | metodología y los resultados de aprendizaje. Entrega de libro de trabajo y explicación de su uso.  |
| Desarrollo narrativo | Reconocer conductas de autorregulación y funciones ejecutivas en sí mismas. | Actividad 2: presentación teórica los conceptos planteados para esta sesión a través de una presentación en Prezi. Realización de mapa conceptual para rescatar lo esencial de lo expuesto y lograr relacionar los 3 temas tratados. |
|                      | Explicar cómo se relacionan estos conceptos con el aprendizaje.             | Actividad 3: “Taller funciones ejecutivas”: Aplicación de pruebas de funciones ejecutivas entre las mismas educadoras para luego analizar los resultados.  |
|                      |   | Actividad 4: Juego “Pictionary” con conceptos y relaciones revisados en la sesión con el fin de asegurar los resultados de aprendizaje. Se aclararán las dudas que aparezcan a partir de esta actividad.                             |

**Sesión 2: Andamiajes**

| Contenido                  | Resultados de aprendizaje                                     | Secuencia pedagógica   |
|----------------------------|---|--|
| Aprendizaje desde Vygotsky | Se espera que las educadoras logren:                          | Actividad 1: activación de conocimientos entregados la sesión anterior, a través de juego de completar oraciones.  |
| Andamiajes                 | Comprender el concepto de andamiaje.                          | Actividad 2 role playing de una actividad de “sala”: una de las asistentes toma el rol de educadora y el resto el rol de niños. La educadora debe contar un cuento a su elección tal como lo hace en la sala de clases. Esta actividad es filmada. |
|                            | Identificar andamiajes utilizados por ellas.                  | Actividad 3: presentación de contenidos teóricos los que se refuerzan a partir de la observación y análisis del video anterior.  |
|                            | Reconocer fortalezas y debilidades como equipo, en esta área. | Actividad 4 (complementaria): filmar diferentes actividades durante la semana donde sea posible observar el desempeño de cada una de las educadoras. Esto será revisado durante la sesión 3.   |

**Sesión 3: ¿Cómo lo estoy haciendo?**

| <b>Contenido</b>        | <b>Resultados de aprendizaje</b>   | <b>Secuencia pedagógica</b>  |
|-------------------------|--|--|
| Autoeficacia<br><br>DUA | Se espera que las educadoras logren:<br><br>Reconocer los sentimientos y emociones que nacen producto de una situación difícil.<br><br>Conocer aspectos básicos del DUA.<br><br>Aplicar aspectos de los 3 principios DUA en la planificación de una actividad. | Actividad 1: activación de conocimientos previos a través de juego de preguntas teóricas de sesiones anteriores, con aplicación “kahoot”. (con esta actividad se conocerán los aprendizajes integrados hasta el momento)<br><br>Actividad 2: Análisis de autoevaluación de los sentimientos de autoeficacia del profesor.<br><br>Actividad 3: Análisis del desempeño de las educadoras a partir de las actividades filmadas durante la semana.<br><br>Actividad 3: presentación de generalidades de DUA, principios y ejemplos. Esta actividad finaliza con la planificación de una actividad de lectura de cuento utilizando los principios DUA, que se desarrollará durante la semana.<br><br>Actividad 4 (complementaria): filmar la lectura el cuento para ser analizada en la sesión 4. |

**Sesión 4: ¿Cómo puedo mejorar la conducta y participación de los niños?**

| <b>Contenido</b>  | <b>Resultados de aprendizaje</b>   | <b>Secuencia pedagógica</b>  |
|---|--|--|
| Uso de andamiaje como estrategia.<br><br>Estrategias en autorregulación | Analizar el resultado de su actividad considerando autorregulación y DUA en forma independiente.<br><br>Deducir aspectos del DUA que no fueron considerados en la planificación pero que si fueron utilizados durante la actividad práctica. | Actividad 1: activación de conocimientos previos a través de preguntas realizadas por las mismas educadoras.<br><br>Actividad 2: análisis en conjunto del resultado de la actividad de lectura realizada durante la semana. Se analizan los principios DUA utilizados y las estrategias usadas para mantener a los niños involucrados en las tareas y la efectividad de estas.<br><br>Actividad 3: desarrollo de listado de estrategias incorporadas desde lo aprendido en esta capacitación, desde otros procesos de aprendizajes y desde el aprendizaje informal. Este listado incluye la identificación de el origen de la estrategias; ventajas y desventajas; situaciones en las que es |

---

posible de aplicar.

---

**Sesión 5: ¡En acción!**

---

| <b>Contenido</b>            | <b>Resultados de aprendizaje</b>  | <b>Secuencia pedagógica</b>   |
|-----------------------------|---|---|
| Integración de conocimiento | Se espera que las educadoras logren:  | Actividad 1: Esta sesión se lleva a cabo en una jornada escolar, en la que las educadoras deben incorporar en la rutina diaria, los aprendizajes adquiridos en la capacitación. Esta sesión es filmada. |
| Reevaluación                | Innovar en sus prácticas pedagógicas, utilizando las estrategias aprendidas en al menos 2 actividades durante la jornada. |   |
|                             | Resolver situaciones conflictivas utilizando el manual entregado como apoyo durante la jornada.                           | Actividad 2: análisis en conjunto el resultado de las adaptaciones, en la sesión de observación.  |
|                             |   | Actividad 3: cierre de la capacitación con evaluación del curso y del expositor. Entrega de diploma de participación a cada asistente.  |

---

El manual que se utilizará en esta capacitación, está diseñado como un portafolio de uso personal. El objetivo es traspasar lo aprendido al contexto real, siendo utilizado como un andamiaje, apoyando el proceso de enseñanza – aprendizaje de las educadoras.

Este portafolio incluye el contenido teórico, las actividades prácticas realizadas durante las sesiones y las estrategias para incluir en el desempeño diario.

En las primeras páginas se presenta el portafolio, incluyendo su objetivo y forma de utilización, luego se divide en secciones separadas por color para el rápido acceso. Las secciones se detallan a continuación

Sección 1: *Teoría*. En esta sección se incluyen los contenidos teóricos de la capacitación y un espacio para tomar apuntes.

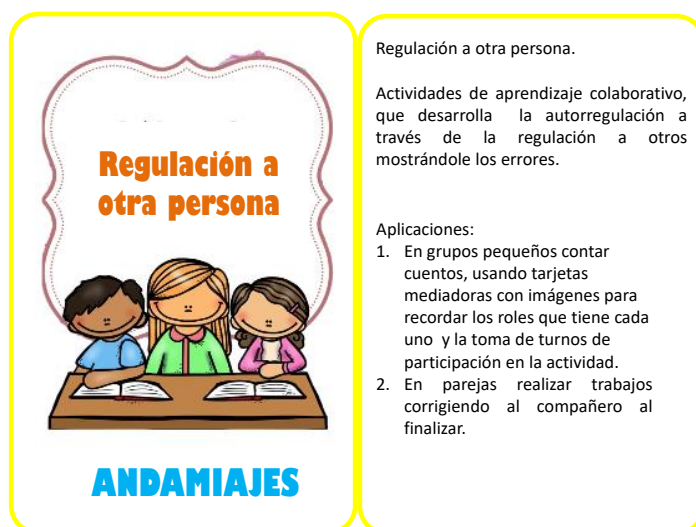
Sección 2: *Actividades prácticas de la capacitación*: esta sección incluye todas las actividades que se realizarán con su correspondiente protocolo o instructivo para ser replicadas en un futuro de ser necesario.

Sección 3: *Estrategias de acción*: En esta sección, se incorporan estrategias dadas desde la teoría, considerando, por ejemplo, andamiajes como son los mediadores, el lenguaje y las actividades compartidas además de los tipos de interacción durante las actividades. Se incluyen también estrategias consensuadas a lo largo de la capacitación. Estas estarán explicadas en tarjetas individuales acompañadas de una ilustración.

Sección 4: esta sección es un espacio de uso libre con el objetivo de adjuntar elementos que le parezcan interesantes a cada participante

Cabe destacar que las estrategias fueron diseñadas para el nivel medio mayor, sin embargo, para asegurar la transversalidad, se agregaron también estrategias para niveles menores ya que en instancia de trabajo de áreas, las educadoras interactúan con niños de diferentes niveles.

Figura 2. Ejemplo de tarjeta del apartado *Estrategias de acción*



#### IV.3. Como responde e las NEE

Al realizar la evaluación se pesquisó como NEE, la interferencia en el proceso de aprendizaje que provocan las conductas disrruptivas en los niños, producidas por dificultades en AR. Esta estrategia, si bien, fue elaborada desde ese análisis, busca ubicar la dificultad en el contexto y no en los niños, de esta forma, logra responder a las necesidades individuales de todos los alumnos y no solo de los que son identificados como “con problemas”. Por otra parte, al guiar a las educadoras en la adquisición de estrategias para ser integradas en todas las actividades de la rutina diaria, se asegura la atención de las

dificultades en escenarios diferentes lo que permite dar respuesta a posibles problemas no anticipados.

Una de las herramientas que las educadoras conocieron en la capacitación es el mapa de aula, esta le permite a la docente, responder a las necesidades individuales, planificando su actividad siendo consciente del lugar físico que ocupa cada integrante de esta. pudiendo rescatar lo mejor del desempeño de cada niño.

Por otra parte, el trabajar en equipo, da la oportunidad de identificar fortalezas y debilidades personales y de aprender nuevas técnicas utilizando la observación del desempeño docente de las compañeras de equipo.

#### IV.4 Aplicación de los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje

El prototipo propuesto para la implementación de la estrategia psicopedagógica, fue desarrollado incorporando los principios del DUA. Estos se pueden visualizar tanto en la capacitación como el manual creado para darle continuidad.

El primer principio “Proporcionar múltiples formas para la representación”, se incorpora al dar diferentes opciones para la percepción entregando la información por diversas vías (visuales y auditivas con fotografías, presentaciones y videos); cada sesión comienza con la activación de

conocimientos previos y termina destacando los conceptos claves, lo que otorga opciones para la comprensión; múltiples opciones para el lenguaje, entregando conceptos que permiten manejar un lenguaje técnico relacionado con los temas tratados.

En cuanto al manual, está distribuido por temas, los que son accesibles rápidamente ya que están identificados a través de un color. Las estrategias específicas que se incorporan en el manual e incluyen el aspecto visual a través de imágenes que faciliten su aplicación.

El principio II "Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión": utilizando estrategias diversas para presentar y relacionar ideas como el mapa conceptual; proporcionando opciones para las funciones ejecutivas como apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias para ser utilizadas en clases, además, se incluyen actividades que les permite monitorear su progreso como juegos que incorporan los conceptos trabajados (Pictonary, kahoot); las actividades contenidas en la secuencia pedagógica de la capacitación, están organizadas de tal forma que los andamiajes utilizados durante el desarrollo de las sesiones, sean cada vez menores a medida que las educadoras van incorporando nuevos aprendizajes, a su vez, los objetivos planteados para cada sesión siguen la lógica de los niveles de aprendizaje la taxonomía de Bloom.

El manual permite dar opciones de respuesta y apoya la planificación, así como también, permite el ser usado como una herramienta de fácil acceso.

Principio III “Proporcionar múltiples formas de motivación”: toda la capacitación está planificada desde este principio ya que el tema que se aborda fue escogido por las mismas educadoras por lo que presenta un gran interés y valor, principalmente por la importancia que le asignaron al ejercicio de su rol profesional de manera adecuada, por otra parte, se realizan actividades en equipo, lo que promueve la persistencia a pesar de las dificultades; se utiliza como herramienta central la autoevaluación lo que favorece la autorregulación promoviendo objetivos personales y expectativas reales. Durante toda la capacitación, se promueven instancias de retroalimentación individual y grupal, desde el expositor y desde las mismas compañeras de trabajo.

Este principio además se aborda a través del manual, ya que es de uso personal, de colores llamativos, da un sentimiento de pertenencia y favorece la transferencia de los contenidos trabajados

Además de la aplicación de los principios DUA en el desarrollo de la estrategia psicopedagógica, se espera que estos principios sean incorporados en las planificaciones de las actividades del nivel, comenzando por la lectura diaria del cuento. Al planificar esta actividad durante la capacitación, las educadoras fueron capaces de identificar la presencia de los principios DUA de la siguiente forma:

P.I: el cuento debe comenzar con la activación de conocimientos previos relacionados con el tema de central; es relatado con apoyo visual (libro) y otros

materiales que puedan entregar información; durante la lectura y al finalizar se realizan preguntas que permitan procesar la información.

PII: los niños pueden participar expresándose en la mejor modalidad personal (verbalmente, mostrando una imagen), para esto es necesario conocer esa modalidad y preparar el ambiente facilitando el acceso a materiales concretos si es necesario.

PIII: el tema del cuento debe ser escogido cuidadosamente considerando intereses y circunstancias significativas para los niños; la organización física de la sala será fundamental para minimizar distracciones; se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo narrativo de cada niño para darle el desafío adecuado o el nivel de apoyo que le permita mantenerse involucrado en la actividad; se promueve la autorregulación dando turnos de participación, responsabilidades durante la actividad y oportunidad de reflexión acerca de su participación recibiendo retroalimentación del adulto y sus pares.

#### IV.5 Aplicación del Paradigma de Autenticidad.

La estrategia se enmarca en el paradigma de la autenticidad, puesto que fue creada a partir de una evaluación que incluye el contexto identificando problemas reales que deben ser solucionados. Desde el punto de vista de las educadoras, es significativa ya son ellas mismas quienes analizan sus propias prácticas para resolver la problemática, participando activamente en el desarrollo de la capacitación, ya que, aunque exista una tabla de contenidos,

estos son abordados dependiendo de la dinámica que se da en el grupo dando la posibilidad de ser modificada en cualquier momento.

La capacitación incorpora actividades en diferentes modalidades para entregar los contenidos, que salen de lo común a lo esperado para una capacitación. El uso del manual dentro de la capacitación y posteriormente como material de apoyo se vuelve un objeto significativo para las participantes puesto que no solo incluye elementos dados por la relatora, sino que también, apuntes de las propias educadoras. Un aspecto fundamental es el trabajo colaborativo, considerando la regulación de pares como un andamiaje significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo esto una estrategia no solo para conocer a través de la experiencia, también para ser transferido al trabajo con los niños.

Por otra parte, esta estrategia fue desarrollada no solo para impactar en las educadoras, sino que además para impactar en el grupo de niños a través de las prácticas docentes aprendidas en el proceso, por lo tanto, es auténtica ya que será transferida a los niños en su contexto habitual, en situaciones reales y de manera natural, recibiendo cada uno el apoyo específico que necesita.

Esta estrategia se adscribe, además, al paradigma de la inclusión, ya que se realizó una evaluación integral que tomó en cuenta tanto a niños como al contexto identificando barreras del aprendizaje como las escasas conductas de autorregulación que presentaban, sin embargo, la problemática no se centró en

ellos sino en la dificultad del contexto educativo para guiarlos en su desarrollo, es por eso que se trabajó a través de las educadoras.

Uno de los elementos centrales de la estrategia, es el hecho de trabajar con todos los niños del nivel, puesto que no serán diferenciados por su desarrollo para ser beneficiados con estos nuevos aprendizajes. Además, el impacto potenciará e otros niños del jardín, ya que una de las actividades diarias de todos los niños es la participación en áreas. Estas áreas se distribuyen en todas las salas del jardín, por lo que las educadoras se relacionan con niños de todos los niveles, los que también se beneficiarán de las nuevas practica docentes.

Desde el punto de vista del desafío cognitivo, esta estrategia incorpora objetivos que van desde nivel 1 a nivel 3 (nivel de aprendizaje taxonomía de Bloom), asegurando así mayor profundidad en el análisis.

## **V. TESTEO DEL PROTOTIPO**

### **V.1. Procedimiento**

El testeo de la estrategia, fue llevado a cabo en dos instancias las dependencias del jardín entre las 14 y las 16 horas del día Martes 5 y Martes 12 de marzo del 2019.

En la primera instancia del testeo, se implementó la primera sesión de trabajo con 3 educadoras de otros niveles y se presentó el prototipo del manual que será entregado.

Las actividades se realizaron en la sala de psicomotricidad del Jardín, la que fue preparada previamente con una pizarra con plumones de 4 colores, mesa para el proyector y 4 sillas y ubicadas en círculo, se dispone la sala de esta forma para no crear una barrera entre el expositor y los participantes, haciendo más fluida la interacción.

La sesión comenzó un primer momento social, para dar un ambiente de relajación y confianza. Este duró aproximadamente 10 minutos y una vez que se evidenció el ambiente distendido, se invitó a las participantes a ubicarse en una de las sillas dispuestas.

#### Primer Bloque

Actividad 1: Se presentó la capacitación, sus objetivos y cronograma. Posteriormente se presentó el manual de la capacitación, aclarando sus objetivos y modo de uso tanto dentro la jornada como en el aula.

Actividad 2: a través de una presentación, se comienzan a trabajar los contenidos teóricos:

Se pide a las educadoras que ubiquen en su manual, el apartado de teoría, donde aparece la información que será entregada mediante la presentación.

El primer tema a tratar es funciones ejecutivas, centrándose en definición, características, ejemplos y videos. Luego se habló de autorregulación definiendo el concepto desde diferentes autores y acotando a qué nos

referiremos en esta capacitación y por último se presenta el aprendizaje y cuáles son los predictores del éxito escolar futuro.

Al finalizar la presentación se realizó una lluvia de ideas, registrándolas todas en la pizarra y luego se les pidió que realizaran un mapa conceptual donde se relacionaran los conceptos más importantes, a su juicio, de los temas tratados. También se pidió que cada una registrara este mapa para adjuntarlo en su manual

Se invita a tomar un café y descansar por 10 minutos.

Segundo bloque

Cada educadora evaluó sus propias funciones ejecutivas y autorregulación, esto se llevó a cabo a través de pruebas de funciones ejecutivas y una lista de cotejo, para identificar elementos personales de autorregulación. En el apartado “actividades” del manual, aparecen los test posibles de aplicar y un espacio destinado a la elaboración de su propia lista de cotejo.

Al finalizar se jugó pictonary con conceptos teóricos. En el apartado de “actividades prácticas de la capacitación” del manual, aparecen los conceptos y una mica destinada al juego puesto que se puede dibujar y borrar.

Luego, se tomaron en cuenta las dificultades presentadas durante el juego para aclarar dudas.

Cierre: Al finalizar las actividades, se agradece la participación y se pide la opinión sobre lo vivido.

Al día siguiente, se realiza focus group para evaluar la sesión trabajada, para este propósito se creó la siguiente pauta:

Tabla 16.  
*Guion grupo focus group testeo*

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Fecha                      |  |
| N° de participantes        |  |
| Lugar                      |  |
| Hora                       |  |
| Cronograma                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Apertura: luego de un momento social se explica el objetivo de esta reunión y el procedimiento</li> <li>2. Inicio: se recuerda las actividades que se realizaron el día anterior y se facilita nuevamente el prototipo del manual.</li> <li>3. Tema central: se abre la conversación orientándola hacia los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacitación</li> <li>Estructura y duración: metodología de trabajo y tiempo destinado a cada uno y al total de la sesión.</li> <li>Presentaciones: claridad, diseño.</li> <li>Mobiliario y materiales utilizados</li> <li>Contenidos teóricos: relevancia y forma de abordaje.</li> <li>Uso del lenguaje: ¿es comprensible?</li> <li>Manual: <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño: tamaño, colores, textura.</li> <li>Contenido: organización, pertinencia de la información</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>4. Cierre: al obtener toda la información, dar por terminada la sesión, haciendo una recapitulación y agradeciendo la participación, dando énfasis a la importancia de la información entregada.</li> </ol> |
| Preguntas para profundizar | <p>¿Qué le cambiarían a la sesión? ¿Qué le cambiarían al manual?</p> <p>¿Se sintieron cómodas con las actividades prácticas? ¿hay algo que les gustaría agregar a la conversación?</p>   |

## V.2. Resultados del testeo y modificaciones

Luego de haber concluido el testeo y el posterior focus group, se evidenció la necesidad de realizar algunos cambios

### **Capacitación:**

En cuanto a los contenidos teóricos, se vio la necesidad de simplificar el lenguaje, ya que, por lo acotado del tiempo y el desconocimiento de los temas planteados por parte de las educadoras, es necesario privilegiar la comprensión del tema por sobre el manejo técnico del lenguaje.

En cuanto a la estructura y duración, la capacitación tuvo una buena aceptación, las participantes señalaron sentirse motivadas y aunque se sintieron exigidas en cuanto al nivel de atención, estuvo dentro de lo tolerable. Sí, se sugirió que el momento del café tuviera unos minutos más duración.

En cuanto a la modalidad, las participantes señalaron sentirse cómodas, esperaban solo una charla teórica, sin embargo, fue una grata sorpresa el incorporar el juego y la autoevaluación como estrategias de aprendizaje en ellas ya que, como señalaron, sienten que estas herramientas están asumidas como estrategias exclusivas en niños y no en adultos.

En cuanto a la exposición, se vio la necesidad de utilizar telón al proyectar y parlantes con mayor potencia para el momento de los videos.

En cuanto a la organización de los materiales y la sala, se decidió incorporar mesas para cada una ya que al tomar apuntes durante la exposición sin tener una superficie de apoyo donde hacerlo, mantuvieron posturas incómodas y por

ergonómicas. Las mesas serán dispuestas en u para favorecer la interacción. Además, se incorporará un mesón con materiales, que permanecerá durante todas las sesiones, que incluirán materiales diversos para la realización de las actividades prácticas y para la utilización del manual (clips de colores, post it, marcadores de colores, plumones de pizarra de diferentes colores, papel lustre, pegamento, tijeras, corchetera, etc.).

### **Manual**

El tamaño original de 30 x 20 cm. les pareció algo grande, sugiriendo un tamaño menor que permitiera llevarlo en la cartera cómodamente.

En cuanto a la organización de la información, se sugirió separar por colores contrastantes cada apartado para acceder fácilmente a la información

En cuanto a las imágenes, señalaron que son nítidas y autoexplicativas.

En cuanto al espacio destinado para sus propias anotaciones, sugirieron aumentar los bolsillos plásticos y las micas transparentes además de agregar post it, que pudieran ser adheridos fácilmente al portafolio.

En cuanto a la pertinencia de la información, señalan de gran ayuda el apartado de estrategias y en especial las que incluyen “tips” para el trabajo con niños de diversas edades.

## **VI. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA**

La propuesta de evaluación del impacto de esta estrategia, se divide en 2 procesos. El primero destinado a medir el resultado de la capacitación en cuanto al logro de los objetivos de esta, desde el punto de vista de las educadoras. Para este propósito, se creó una encuesta (Anexo 8) para ser entregada a las asistentes al finalizar la última sesión de trabajo. Esta encuesta incluye preguntas dicotómicas y otras abiertas destinadas a recabar información sobre la opinión de las asistentes en cuanto a metodología utilizada y contenidos entregados.

El segundo proceso, se llevará a cabo 2 semanas posteriores de finalizada la capacitación, con el fin de permitir la aplicación de las estrategias aprendidas y poder evaluar el impacto en el desempeño docente y el en los niños. Para este propósito, se entrevistará nuevamente a las educadoras de forma individual y se les pedirá realizar la escala de autoeficacia del profesor, el objetivo es comparar los resultados obtenidos con los de la primera entrevista, esperando encontrar un cambio en el sentimiento de eficacia de las docentes.

Por otra parte, se evaluará nuevamente al grupo de niños a partir de la observación de la instancia de lectura y posterior aplicación del EDNA. También se realizará una comparación de los resultados esperando encontrar un mayor porcentaje de niños en los niveles 6 y 7 que en primera instancia.

## **VII. CONCLUSIONES**

Al iniciar el estudio de caso con el fin de identificar una problemática psicopedagógica, la atención se centraba en elementos propios de la “escolaridad”. Sin embargo, al comenzar con las observaciones fue evidente la necesidad de abordar otros aspectos. Fue así como nació esta estrategia, en base a observaciones y conversaciones de “pasillo”, que pueden parecer poco formales, pero no son más que las necesidades mostrándose abiertamente.

En cuanto a la estrategia en sí, las fortalezas son muchas, desde el punto de vista de las educadoras se aborda una necesidad real, contextualizada como son las dificultades de AR en los niños, que es uno de los temas de conversación habituales entre compañeras de trabajo. El tomar en cuenta su sentimiento de eficacia en relación a este tema, permitió crear adherencia al trabajo además de sentirse escuchadas y validadas al expresar sus temores en el ejercicio de su rol como docentes. Desde el punto de vista de los niños, el beneficio futuro que les traerá el desarrollo de la AR en todos los aspectos de la vida es invaluable, ya que no solo se logrará un mejor desempeño académico, sino que también serán niños con más habilidades sociales, mejores funciones ejecutivas e inteligencia emocional, capaces de adaptarse a diferentes circunstancias y contextos.

Otra fortaleza es el manual o portafolio, que por un lado permite que el conocimiento y las reflexiones de las sesiones se transfieran y permanezcan y

por otra parte, al ser de uso personal, se convierte en algo significativo para cada participante.

En cuanto a las debilidades, se identifican 2 principalmente. Una es el tiempo, si bien esta estrategia fue planificada para ser impartida en 10 horas cronológicas, lo ideal sería poder aumentar la cantidad de horas de observaciones en sala y de planificación en equipo. Por otra parte, es necesario poder llegar con esta información a todas las educadoras que integran el equipo docente del jardín Andalué, para que las estrategias sean realmente efectivas al ser impartidas por todas las docentes en todos los espacios.

De la conclusión anterior nace una aplicación futura a corto plazo: poder adaptar algunos elementos de la capacitación para impartirla a las educadoras de los otros niveles. Como una aplicación a largo plazo, es posible “empaquetar” este trabajo y convertirlo en un producto masivo ya que cuenta con la planificación, los procedimientos, evaluaciones y manual para ser implementado en otras instituciones.

Al conocer más profundamente la realidad de la educación inicial o preescolar, es evidente la necesidad de hacer transformaciones en los programas de formación de educadores, ya que los cambios de bases curriculares y el desarrollo típico que es posible observar en los niños en la actualidad, exigen de ellos competencias para las que no han sido preparados, haciéndolos responsables de los “fracasos”.

Es inevitable agregar el significado personal que ha tenido el desarrollo de este trabajo. La mirada del terapeuta ocupacional, siempre considera la persona, el ambiente y la ocupación como los puntos focales al intervenir. Ahora, al finalizar este estudio, es evidente el sesgo desde esa forma de mirar el mundo para la elección de la estrategia, ya que es incomprendible solo abordar el “problema” o individualizarlo en una persona, entendiendo que no es posible separarse del contexto y la forma de interactuar con él es la ocupación, que en el caso de los niños es participar como estudiante del jardín y en el de las educadoras es el ser formadoras.

Por último, se considera fundamental aportar a la educación con el desarrollo de este tipo de intervenciones que integran conocimientos y áreas de trabajo que muchas veces parecen estar separadas.

## VIII. REFERENCIAS

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303.
- Anderson, P. J. (2008). Towards a developmental model of executive function. En V. Anderson, R. Jacobs y P.J. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal/lobes: A lifespan perspective* (pp. 3-22). Nueva York: Psychology Press.
- Arnaiz, Pilar. *Atención a la diversidad. Programación curricular*. (2005). Ed. EUNED. Costa Rica
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*.
- Boudeguer Simonetti A., Prett Weber, P. & Squella Fernández, P. (2010). *Manual de Accesibilidad Universal*. Santiago, Chile: Corporación Ciudad Accesible.
- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psychè*, 14(1), pp 193–209.
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Dickinson, D. & Neuman, S. (Eds.). (2006). *Handbook of early literacy research* (Vol. 2). New York: Guilford Publications.

- Efklides, A. (2011). *Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model*. *Educational Psychology*, 46(1). 6-25.
- Florit, E., Roch, M., Altoè, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 935-951.
- Geving, AM (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624–640.
- González Osornio, María Guadalupe, & Ostrosky, Feggy. (2012). Estructura de las funciones ejecutivas en la edad preescolar. *Acta de investigación psicológica*, 2(1), 509-520. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-48322012000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000100002&lng=es&tlng=es).
- Gronneberg, J., & Johnston, S. (2015, 6 de Abril). 7 things you should know about universal design for Learning. *Educause Learning Initiative*. Recuperado de <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-universal-design-learning>.
- Ley 20.422. que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación 2010. Biblioteca del Congreso Nacional. 3 de febrero de 2010. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvqg>
- Marder, S, & De Mier, V. (2018). Relaciones entre comprensión oral y funciones ejecutivas en niños de nivel pre-escolar. Impacto de un programa de desarrollo integral. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55.

MINEDUC (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. y Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and Their contributions to complex “frontal lobe” Tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención de derechos para Personas con Discapacidad. 2006. Recuperado el 28 de Octubre, 2018 desde <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Panadero, E., & Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462.

Pávez, M. M; Coloma, C & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona, España: Ars Médica.

Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's Impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362–378.

Risso, A., García, M., Durán, M., Brenlla, J., Peralbo, M., & Barca, A. (2015). Un análisis de las relaciones entre funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades matemáticas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 073-078.

Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En foco*, (76), 16.

- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. EEUU, Virginia. Ed. Alexandria
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early childhood research quarterly*, 12(2), 117-143.
- Strasser, Katherine, Larraín, Antonia, López de Lérida, Soledad, & Lissi, María Rosa. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhe (Santiago)*, 19(1), 75-87.
- Undurraga, C. (2007) *¿Cómo Aprenden los Adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago, Chile. Ediciones UC
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. 1997. *The history of the development of higher mental functions*. Vol 4. New York Plenum Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*.

## IX. ANEXOS

### Anexo n° 1

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada educadora:

Usted ha sido invitada a participar en un grupo de discusión en el marco del estudio de caso, titulado **Cómo favorecer conductas de autorregulación en preescolares**, El objetivo de este grupo es conocer su opinión y experiencia en cuanto a temas como: aula inclusiva, autorregulación, proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante aclarar que no es una instancia de evaluación por lo tanto no habrán respuestas incorrectas.

El grupo de discusión tendrá una duración aproximada de 2 horas y se llevará a cabo en las dependencias del Jardín. Esta reunión será grabada con el único fin de tener registrada toda la información para el análisis posterior, por lo tanto, toda la información que usted proporcione es de carácter confidencial y solo será utilizada para la creación de estrategias de mejora en su desempeño como docente de ser necesario.

La participación en este estudio es voluntaria, usted podrá retirarse en cualquier momento sin dar explicaciones.

Yo.....  
....., acepto participar voluntariamente en el grupo de discusión.

Fecha:

---

Firma

**Anexo n° 2.**

**MAPA DE AULA**

En el siguiente espacio, dibuje cómo se organiza el curso al momento de la lectura del cuento, identificando lo siguiente:

Señale con una X EN VERDE, los niños que presentan NEE permanentes declaradas.

Señale con una X EN AZUL, los niños que necesitan más atención de los adultos.

Señale con una X EN ROJO, donde se ubica usted.

Señale con una X EN NEGRO, donde se ubican los otros adultos de la sala.



Por favor, responda las siguientes preguntas al reverso de la hoja: ¿Cómo sabe cada niño donde sentarse? ¿Cómo decide usted dónde sentarse?

## Anexo n°3

### ESCALA DE AUTOEFICACIA DEL PROFESOR

Este cuestionario ha sido diseñado para que podamos comprender mejor qué aspectos generan dificultades en el quehacer pedagógico. Rogamos nos dé su opinión sobre cada una de las siguientes preguntas. Le pedimos por favor no deje ningún enunciado sin responder. Sus respuestas serán confidenciales.

**INSTRUCCIONES:** Conteste con una X según su preferencia en la columna correspondiente.

| Ítems   | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|---|------|------|------|----------|-------|
| 1.- ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?                                     |      |      |      |          |       |
| 2.- ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?                               |      |      |      |          |       |
| 3.- ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?         |      |      |      |          |       |
| 4.- ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?  |      |      |      |          |       |
| 5.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?                     |      |      |      |          |       |
| 6.- ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?                      |      |      |      |          |       |
| 7.- ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?                                    |      |      |      |          |       |
| 8.- ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos? |      |      |      |          |       |
| 9.- ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?                          |      |      |      |          |       |
| 10.- ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?                        |      |      |      |          |       |
| 11.- ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?    |      |      |      |          |       |
| 12.- ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?             |      |      |      |          |       |
| 13.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?                                    |      |      |      |          |       |
| 14.- ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?              |      |      |      |          |       |
| 15.- ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?                                   |      |      |      |          |       |
| 16.- ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?                             |      |      |      |          |       |
| 17.- ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?                  |      |      |      |          |       |

## Anexo n°4

### EVALUACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO (EDNA)

#### PRUEBA DE COMPRENSIÓN

La prueba de comprensión se compone de tres cuestionarios correspondientes a cada cuento. Así, hay uno para La ardillita glotona, otro para El sapito saltarín y un último para El lobo friolento

Cada cuestionario está constituido por una serie de preguntas que apuntan a las tres categorías de la superestructura narrativa (presentación, episodio y final). Así, se pregunta por el personaje y el problema de la presentación; las acciones, el obstáculo y el resultado del episodio y el final. Todas estas preguntas implican respuestas literales, es decir, el niño responde a partir de la información que está explícita en el texto.

Además, la prueba incluye preguntas de tipo inferencial que exigen al niño elaborar respuestas que requieren que relacione la información presente en el cuento y los conocimientos previos que posee sobre el tema.

El cuestionario del cuento La ardillita glotona está compuesto por 9 preguntas (6 literales y 3 inferenciales). A su vez los cuestionarios del sapito saltarín y El lobo friolento están constituidos por 10 interrogantes (7 literales y 3 inferenciales) respectivamente. En total la prueba tiene 29 preguntas (20 literales y 9 inferenciales).

Cada pregunta de inferencia se valora con 2 puntos y las interrogantes literales con 1 punto. De este modo, el puntaje máximo de la prueba es de 36 puntos.

La aplicación de la prueba se realiza de forma simultánea a la evaluación de la producción. El orden que hemos establecido es el siguiente:

- Se narra el cuento al niño.
- Se le pide que relate el cuento.
- El niño narra el cuento.
- Se aplica la prueba de comprensión.

Es importante señalar que el procedimiento antes descrito se realiza con cada cuento.

A continuación se presenta el Protocolo para Evaluar Comprensión de discursos narrativo.

PROTOCOLO PARA EVALUAR COMPRENSIÓN DE DISCURSOS NARRATIVOS

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

FECHA DE NACIMIENTO: \_\_\_\_\_

EXAMINADOR: \_\_\_\_\_ FECHA DE EXAMEN \_\_\_\_\_

LA ARDILLITA GLOTONA

1. ¿Dé que animalito se habla en el cuento?  
\_\_\_\_\_
2. Se habla de una ardillita. ¿Qué le hace la ardillita a los amigos?  
\_\_\_\_\_
3. Les robaba la comida. ¿Qué sentían los animalitos entonces?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Y qué hicieron los amigos?  
\_\_\_\_\_
5. Le hicieron una casa chiquitita. ¿Qué hizo la ardillita en la casa chiquitita?  
\_\_\_\_\_
6. ¿Por qué le dejan tanta comida en la casa?  
\_\_\_\_\_
7. ¿Qué problema tuvo?  
\_\_\_\_\_
8. ¿Qué pasó al final?  
\_\_\_\_\_
9. ¿Por qué prometió que nunca más les iba a robar la comida a sus amigos?  
\_\_\_\_\_

PUNTAJE

EL SAPITO SALTARÍN

1. ¿Dé que animalito se habla en el cuento?

2. Se habla de un sapito. ¿Qué les hace el sapito a los otros animalitos?

3. ¿Por qué cuando el sapito saltaba no los dejaba dormir?

4. ¿Qué hicieron los animalitos?

5. Le pusieron una trampa ¿Qué le pasó al sapito en la trampa que le pusieron?

6. ¿Por qué escondieron la trampa?

7. El sapito se quebró la patita. ¿Qué les pasó después a los animalitos?

8. ¿Qué le regalaron al sapito?

9. Le regalaron un gimnasio. ¿Por qué se puso feliz con el regalo?

10. ¿Qué pasó al final?

PUNTAJE

## EL LOBO FRIOLENTO

1. ¿Dé que animalito se habla en el cuento?

---

2. Se habla de un lobo ¿Qué le pasa al lobo?

---

3. ¿Qué les hizo el lobo a los conejitos?

---

4. El lobo les robó la estufa. ¿Qué le pasó al lobo en su casa?

---

5. ¿Para qué les robó la estufa?

---

6. ¿Qué sintieron los conejitos cuando el lobo les robó la estufa?

---

El lobo se quemó la cola. ¿Qué le pasó al lobo después?

---

El lobo quedó encerrado en un hielo. ¿Qué le pasó después?

---

9. ¿Qué pasó al final?

---

10. ¿Por qué el lobo se dio cuenta que los conejitos eran buenos?

---

**PUNTAJE**

| SÍNTESIS DE PUNTAJES | PUNTOS |
|----------------------|--------|
| LA ARDILLITA GLOTONA |        |
| EL SAPITO SALTARIN   |        |
| EL LOBO FRIOLENTO    |        |
| PUNTAJE TOTAL        |        |

A continuación presentamos las respuestas correctas de la Prueba de Comprensión de Discursos Narrativos. Es necesario señalar que las respuestas a las preguntas inferenciales pueden variar, ya que se acepta como correcta cualquier información que explique adecuadamente la interrogante que se plantea.

*Respuestas del cuento La ardillita glotona*

1. Se habla de la ardillita (1 punto)
2. Le roba la comida a sus amiguitos (1 punto)
3. Los animalitos sentían rabia, pena o cualquier otro sentimiento que se origine con el robo de la comida. (2 puntos)
4. Le hicieron una casa chiquitita con harta comida. (1 punto)
5. La ardillita entró y se comió toda la comida. (1 punto)
6. Porque le querían dar una lección y así aprendiera a no robarles la comida. (2 puntos)
7. No pudo salir de la casa porque estaba muy gorda. ( 1 punto)
8. Prometió nunca más robarle la comida a sus amigos.(1 punto)
9. Porque se dio cuenta que robarle a sus amigos estaba mal. (2 puntos)

*Respuestas del cuento El sapito saltarín*

1. Se habla de un sapito. (1 punto)
2. No los deja dormir de noche. (1 punto)
3. Porque hacía mucho ruido. (2 puntos)
4. Le pusieron una trampa. (1 punto)
5. Se quebró la patita. (1 punto)
6. Para que dejara de saltar. (2 puntos)
7. Les dio mucha pena. (1 punto)
8. Le regalaron un gimnasio. (1 punto)
9. Porque así podría saltar sin molestar a nadie. (2 puntos)
10. Prometió que nunca más iba a saltar de noche para que los animalitos pudieran dormir. (1 punto)

*Respuestas del cuento El lobo friolento*

1. De un lobo. (1 punto)
2. Tiene mucho frío. (1 punto)
3. Les robó la estufa. (1 punto)
4. Se quemó la cola. (1 punto)
5. Para calentarse y dejar de tener frío. (2 puntos)
6. Rabia, sorpresa o cualquier otro sentimiento que se origine con el robo de la estufa. ( 2 puntos)
7. Gritó para que lo ayudaran. ( 1punto)
8. Los conejitos le pusieron la estufa para que el hielo se derritiera. (1 punto)
9. El lobo prometió nunca más robaría a nadie. (1punto)
10. Porque siempre lo ayudaron. ( 2 puntos)

Anexo n° 5

**ETAPAS DE DESARROLLO EDNA**

| Etapa          |  | Nivel | Características   | Edades |  |    |
|----------------|--|-------|---|--------|--|----|
| Sin estructura |  | 1     | No cuenta   | 3      |  |    |
|                |  | 2     | Cuenta una o dos oraciones  |        |  |    |
|                |  | 3     | Aglutina secuencias de acciones y/o estados                                   |        |  |    |
|                |  | 4     | Agrupar enumerativamente en torno a un personaje                              |        |  |    |
| Transición     |  | 5     | Hace secuencias:<br>Acción + obstáculo<br>y/o<br>Obstáculo + resultado        |        |  |    |
|                |  | 6     | Presentación y episodio (ambos incompletos)                                   |        |  |    |
| Estructura     | I. Relata con presentación y episodio, pero sólo uno de ellos completo | 7     | Presentación completa, Episodio incompleto                                    | 4      |  |    |
|                |  | 8     | Presentación completa, Episodio incompleto                                    |        |  |    |
|                | II. Relata con presentación completa + episodio completo (sin final)   | 9     | Presentación y episodio completos (sin final)                                 | 5 6    |  |    |
|                |  | 10    | Presentación completa con atributo y/o espacio. Episodio completo (sin final) |        |  |    |
|                | III. Relata con presentación completa, episodio completo y final       | 11    | Presentación y episodios completos + final                                    |        |  |    |
|                |  | 12    | Presentación completa + atributo y/o espacio. Episodio completo final         |        |  | 10 |
|                |  | 13    | Presentación completa + atributo y/o espacio. Episodio completo + meta final  |        |  |    |

## Anexo n° 6

### RESULTADOS ESCALA DE AUTOEFICACIA DEL PROFESOR

| <i>Conducta a evaluar</i>   | Edu 1 | Edu 2 | Edu 3 | Ptje. por pregunta |
|---|-------|-------|-------|--------------------|
| 1. <i>¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?</i>                                     | 5     | 4     | 2     | 11                 |
| 2. <i>¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?</i>                               | 5     | 4     | 2     | 11                 |
| 3. <i>¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?</i>         | 4     | 3     | 3     | 10                 |
| 4. <i>¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?</i>  | 5     | 5     | 4     | 14                 |
| 5. <i>¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?</i>                     | 4     | 3     | 3     | 10                 |
| 6. <i>¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?</i>                      | 3     | 3     | 2     | 8                  |
| 7. <i>¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?</i>                                    | 3     | 2     | 1     | 6                  |
| 8. <i>¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?</i> | 4     | 3     | 1     | 8                  |
| 9. <i>¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?</i>                          | 3     | 3     | 2     | 8                  |
| 10. <i>¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?</i>                        | 3     | 4     | 3     | 10                 |
| 11. <i>¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta</i>   | 4     | 3     | 2     | 9                  |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <i>un mal comportamiento o que es bullicioso?</i>   |   |   |   |   |
| <i>12. ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?</i> | 3 | 3 | 1 | 6 |
| <i>13. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?</i>                        | 4 | 3 | 1 | 8 |
| <i>14. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?</i>  | 3 | 2 | 1 | 6 |
| <i>15. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?</i>                       | 3 | 2 | 2 | 7 |
| <i>16. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?</i>                 | 4 | 2 | 1 | 7 |
| <i>17. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?</i>      | 3 | 2 | 1 | 6 |

## Anexo nº 7

### ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

|  |  |
|--|--|
| <p>Tu opinión es muy importante para para seguir organizando y mejorando este taller de capacitación, es por eso que te pedimos que contestes las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.</p> |  |
| Nombre<br>(optativo)   |  |
| 1. Señala cuáles son los motivos que te llevaron a participar en esta actividad de formación:  |  |
| 2. Señala tres conocimientos/competencias/actitudes que hayas aprendido y que podrías poner en práctica en tu sala   |  |
| -  |  |
| -  |  |
| -  |  |
| 3. ¿Qué te pareció la metodología usada para presentar los contenidos?   |  |
| 4. ¿Qué opinas del material entregado?   |  |

|   |
|---|
|   |
| 5. Las presentaciones, ¿Te parecieron claras?       |
| 6. ¿Obtuviste la información que esperabas?         |
| 7. ¿Te pareció que hubo contenido de más? ¿Cuál/es? |
| 8. ¿Te pareció que faltó algún contenido? ¿Cuál/es? |

¡MUCHAS GRACIAS!