

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS**  
**NATURALES**



**TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DEL CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE**  
**EN UNA PROFESORA DE BIOLOGÍA DE UN LICEO PARTICULAR**  
**SUBVENCIONADO DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN**

**Seminario de investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en**  
**Educación**

**PROFESOR GUÍA: ALEJANDRO ROCHA NARVÁEZ**

**ESTUDIANTES NAARA DÍAZ A.**

**CONSTANZA FUENTEALBA W.**

**CONCEPCIÓN, NOVIEMBRE DE 2016**

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	4
1.1 Delimitación del problema .....	5
1.2 Justificación del problema .....	7
1.3 Pregunta de Investigación .....	11
1.4 Objetivos de la Investigación .....	12
1.4.1 Objetivo General .....	12
1.4.2 Objetivos Específicos .....	12
1.5 Supuesto .....	12
<b>II. MARCO TEÓRICO</b> .....	14
2.1 Teorías implícitas .....	16
2.1.1 Hacia una comprensión del concepto de Teorías Implícitas .....	16
2.1.2 Teorías implícitas en los profesores .....	20
2.1.3 Teorías implícitas en procesos de formación docente.....	23
2.2 Clima y gestión de aula .....	24
2.3 Clima Motivacional de Clase .....	28
2.4 Pautas de actuación de los docentes .....	32
<b>III. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	38
3.1 Paradigma de Investigación .....	38
3.2 Tipo de Estudio .....	39
3.3 Informantes .....	54
3.4 Estrategias de recogida de datos .....	55
3.4.1 Observación .....	55
3.4.2 Entrevista .....	65
3.5 Plan de análisis de datos .....	71
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	74
4.1 Datos aportados por la entrevista inicial .....	74
4.2 Datos aportados por la observación de las clases .....	76
4.3 Datos aportados por la entrevista final .....	78
<b>V. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	80
<b>VI. DISCUSIÓN</b> .....	99
6.1 Discusión sobre las categorías caracterizadas por la coherencia entre discurso y práctica .....	99
6.2 Discusión sobre las categorías caracterizadas por la incoherencia entre discurso y práctica .....	101
6.2.1 Discusión sobre las categorías según la valoración práctica próxima al discurso .....	102
6.2.2 Discusión sobre las categorías según la valoración práctica consistente, pero diferente al discurso .....	105

6.2.3 Discusión sobre las categorías según valoraciones complejas .....	108
6.3 Teorías implícitas acerca del clima motivacional de clase identificadas en la profesora en estudio .....	114
<b>VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES .....</b>	<b>117</b>
7.1 Conclusiones .....	117
7.2 Limitaciones .....	119
7.3 Proyecciones .....	120
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>
Anexo 1 .....	129
Anexo 2 .....	148
Anexo 3 .....	152

## ÍNDICE DE TABLAS

II.1. Diferencias entre representaciones implícitas y explícitas .....	19
II.2. Pautas de actuación docente según el clima motivacional de clase .....	36
III.1. Climas motivacionales de clase expuestos por McLean y sus respectivos códigos (2003) .....	41
III.2. Categorías y subcategorías, caracterizadas por sus respectivos indicadores, con los climas motivacionales de clase que representan.....	47
III.3. Pauta de Observación aplicada a las dos clases desarrolladas por la profesora de biología en 1° medio y 2° medio para la exploración de las pautas de actuación docente en el aula .....	58
III.4. Codificación de medios de recogida de datos .....	73
IV.1. Codificación de resultados obtenidos a partir de la E1. En la columna izquierda se detallan las subcategorías a las que se adscribió la profesora según cada una de las categorías apriorísticas en estudio.....	75
IV.2. Codificación de resultados obtenidos a partir de F1 y F2. Se detallan las subcategorías a las que se adscribió la profesora a partir de sus pautas de actuación docente, según cada una de las categorías apriorísticas en estudio.....	77
IV.3. Codificación de resultados obtenidos a partir de E2. En la columna izquierda, se detallan las subcategorías a las que se adscribió la profesora, según cada una de las categorías apriorísticas en estudio.....	79
V.1. Análisis de resultados generales obtenidos a partir de la triangulación entre la entrevista inicial (E1) y las filmaciones (F1 y F2). Los códigos representan las subcategorías (Ver tabla III.2) y el clima motivacional de clase (Ver tabla III.1) en los que se adjunta la profesora según las categorías apriorísticas.	

	Valoración de la proximidad y la consistencia entre el discurso y la práctica.....	81
V.2.	Análisis de resultados generales obtenidos a partir de la triangulación entre la entrevista inicial (E1), las filmaciones (F1 y F2 y la entrevista final (E2). Los códigos representan las subcategorías (Ver tabla III.2) y el clima motivacional de clase (Ver tabla III.1) en los que se adjunta la profesora según las categorías apriorísticas. Valoración de la proximidad y la consistencia entre el discurso y la práctica.....	83
V.3.	Análisis cruzado de resultados. Triangulación entre el discurso explícito de la profesora y las pautas de actuación observadas en ambas clases filmadas. En la columna de valoración se describen las coherencias e incoherencias halladas según las distintas categorías.....	85
V.4.	Análisis cruzado de resultados. Triangulación entre el discurso explícito inicial de la profesora, las pautas de actuación observadas en ambas clases filmadas y el discurso explícito final. En la columna de valoración se describen la persistencia o modificación en el discurso explícito de la profesora en estudio según las distintas categorías, para aproximarse a sus teorías implícitas .....	95
VI.1.	Caracterización de las teorías implícitas y su nivel de reconocimiento acerca del clima motivacional de clase .....	115
A1.	Comentarios a partir de las observaciones de la filmación 1 a partir de la pauta de observación .....	148
A2.	Comentarios a partir de las observaciones de la filmación 2 a partir de la pauta de observación .....	150

## ÍNDICE DE FIGURAS

1-1.	Contextos motivacionales de clase según McLean (2003), extraído de Bono (2012) .....	32
3-1.	Categorías y subcategorías apriorísticas a partir de los climas motivacionales de clase .....	46
3-2.	Pauta de entrevista inicial semiestructurada aplicada a la profesora de biología con las preguntas elaboradas a partir de las categorías .....	67
3-3.	Pauta de entrevista final semiestructurada aplicada a la profesora con las preguntas elaboradas a partir de las contradicciones e incoherencias halladas entre los datos obtenidos con la entrevista inicial y la pauta de observación (no incluye categorías en las que no hubo inconsistencias) .....	70

## **RESUMEN**

El clima motivacional de clase es uno de los temas recurrentes en los estudios de varios investigadores, puesto que la consecución de un clima de aula propicio para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es la clave para generar cambios favorables. Se posiciona, así, al profesor como principal gestor del clima, quien posee teorías implícitas que, en ocasiones, compiten con su discurso, obstaculizando la posibilidad de cambios en sus prácticas pedagógicas.

El presente estudio tuvo como objetivo conocer las representaciones implícitas acerca del clima motivacional de clase, en una profesora de biología de la provincia de Concepción. El diseño de investigación es cualitativo, de caso único, en el que se estudiaron las concepciones de la profesora a través de entrevistas, en dos instancias sucesivas, y se observaron sus pautas de actuación en dos clases. El análisis de los datos obtenidos se realizó a partir de procesos de triangulación de datos.

Los resultados revelaron que la profesora presenta incoherencias entre algunos elementos de su discurso explícito y sus prácticas en el aula. Dichas incoherencias revelaron cinco teorías implícitas acerca del clima motivacional de clase. Algunas de éstas son fácilmente reconocibles por la profesora, mientras que otras son reconocibles sólo parcialmente y, por último, las hay que presentan notable dificultad para ser reconocidas en el discurso explícito. Todas estas teorías implícitas descubiertas orientan las actuaciones de la profesora a la generación de climas de aula desprotegidos y autoritarios.

## INTRODUCCIÓN

En Chile, el debate en torno a la educación se encuentra en su mayor auge. Los temas de discusión son variados, pero todos ellos surgen a partir del problema de la baja calidad de la educación, la cual queda claramente en evidencia por los resultados alcanzados a través de diversos sistemas de medición internacional y estudios del Ministerio de Educación (Bravo, 2014). Así, en búsqueda de una solución, se ha responsabilizado, entre otros factores, a la calidad de la formación de los profesores, la cual genera efectos decisivos sobre el aprendizaje de los educandos (Cofré, 2010). Sin embargo, los resultados alcanzados tras las diversas propuestas de mejora que se han aplicado, no han sido del todo exitosos, puesto que se han centrado en modificar el discurso explícito de los profesores, por tanto no asegura la modificación directa en sus prácticas de aula (Loo, 2013). Ante ello se vuelve necesario ahondar en las teorías implícitas, representaciones, concepciones e interpretaciones, que están profundamente enraizadas en los profesores, las cuales se originan a partir de sus experiencias personales en diversos contextos culturales (Pozo et al., 2006).

Es así que el profesor es el principal agente responsable de las decisiones que toma en el aula y los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual no abarca únicamente el plano cognitivo, sino también aspectos motivacionales. Para que los educandos logren un aprendizaje significativo, el docente debe generar un adecuado clima motivacional de clase (Núñez, 2009).

Expuesto lo anterior, se vuelve importante estudiar las concepciones explícitas e implícitas de los docentes, sobre el clima motivacional de clase y su relación con la práctica en el aula, de manera que dicha relación sea la clave y punto de partida para concientizarlos acerca de su quehacer en el aula, con el fin de hallar aciertos o errores que pudiesen estar obstaculizando cambios que contribuyan a la mejora de sus prácticas. Frente a esta evidencia, se vuelven relevantes los hallazgos de esta investigación, dado que pueden servir como guía en procesos de reflexión y en programas de formación docente, a través de los cuales se busca concientizar al profesorado sobre el rol que cumple en la sala de clases y su influencia en el grupo curso.

El presente trabajo tiene como objetivo principal conocer las representaciones implícitas acerca del clima motivacional de clase de una profesora de biología de un colegio particular subvencionado de la provincia de Concepción. El estudio se desarrolló bajo un paradigma de investigación cualitativo y constituyó, específicamente, un estudio de caso (Bisquerra, 2014), con el fin de explorar las concepciones y creencias de una profesora, lo cual permitió indagar la posible presencia de teorías implícitas relacionadas con el clima motivacional que ella desarrolla en el aula.

La estructura general de este trabajo consta de 7 capítulos, los cuales son *Planteamiento del problema*, en el que se presentan diversos antecedentes contextuales y teóricos;

*Marco referencial*, fundamentado en diversas investigaciones y que aborda los principales conceptos que constituyeron la base de esta investigación; *Marco metodológico*, en el que se detallan los criterios de trabajo y el diseño de la investigación articulado para el logro de los objetivos; *Resultados*, en el que se organizan los hallazgos obtenidos en tres instancias de recogida de datos; *Análisis de resultados*, donde se evidencian procesos de triangulación a partir de los datos obtenidos; *Discusión*, constituida por la contrastación del análisis de los resultados con la teoría y las investigaciones contempladas en el *Marco referencial*; y, finalmente, el apartado de *Conclusiones, proyecciones y limitaciones* que se originaron a partir del desarrollo de esta investigación.

## **I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Desde siempre en América Latina ha sido de interés mejorar la calidad y equidad educacional de cada país, a través de la creación de diversas reformas educativas. Específicamente en Chile, esto ha supuesto desde un cambio de estructura en los establecimientos y cambios curriculares, hasta un intento por fortalecer la profesión docente (Loo, 2013). Sin embargo, informes de carácter oficial, como los del MINEDUC, y resultados obtenidos en pruebas internacionales como los del Programme for International Student Assessment, dejan en evidencia la crisis de la enseñanza en Chile, frente a la cual se han implementado ajustes curriculares inspirados en reformas internacionales que se enfocan en la responsabilidad profesional del profesor, quien tiene un papel fundamental en el logro de una efectiva alfabetización científica en sus estudiantes, lo cual les reportaría conocimientos, habilidades de pensamiento y actitudes invaluable para moverse en la complejidad de la sociedad tecnocientífica del presente (Cofré, 2010).

Una línea de investigación, en particular, está dirigida a indagar en los conocimientos, concepciones, teorías, creencias, etc., de nivel explícito e implícito, sobre el aprendizaje y la enseñanza que poseen los profesores y que subyacen a su acción pedagógica (Fernández, Tuset, Pérez y Leyva, 2009). Pero, las investigaciones han revelado incoherencias entre el discurso explícito y las pautas de actuación de los docentes en el aula que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández et al., 2009).

Estas incoherencias, nacen a partir de creencias y concepciones que se resisten al cambio, lo que dificulta su modificación o replanteamiento y, con ello, una mejora de las prácticas. Tal resistencia se explica a partir de la existencia de preconcepciones o significados no conscientes ni verbalizables, que operan de forma oculta sobre los procesos de reflexión personal, a las que se les llama “teorías implícitas” (Rocha, 2013).

### **1.1 Delimitación del problema**

Es innegable que las prácticas docentes están determinadas por múltiples factores, algunos externos y otros internos a los docentes y alumnos, tales como: las características de la institución, experiencias previas de docentes y estudiantes, la formación de los profesores y las teorías personales que, sobre la enseñanza, estos han construido y a las cuales se les llama “teorías implícitas” (Gómez, 2008). Diversos estudios demuestran que estas teorías implícitas hacen que los profesores tengan limitaciones que obstaculizan la efectividad de su propio quehacer pedagógico (Marzábal, Rocha y Toledo, 2015), lo que se confirma con otras investigaciones, como la de De Vincenzi realizada el 2009, las cuales afirman que existe un porcentaje importante de profesores que no presentan correspondencia entre su actuación y su propia concepción pedagógica. Es así, que estos estudios dejan de manifiesto que los constructos cognitivos de profesores, e inclusive, los de todas las personas, no siempre son verbalizables ni conscientes; sino más bien, operan de manera implícita y, por ende, oculta de los procesos de cambio y reflexión personal. Además, estos autores coinciden

en que las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre sus estudiantes no siempre están en concordancia con el entorno en el que los estudiantes aprenden (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010). Se debe tener en cuenta que estos contextos son de naturaleza sociocultural, compleja y muy diversa. Y aunque los profesores pudieran tenerlas en cuenta, constituyen un desafío para su abordaje y cambio (Pozo y Gómez, 1998).

Por otra parte, es evidente y está corroborado que el desarrollo de la clase no sólo está constituido por factores cognitivos, sino también por aspectos motivacionales, los que resultan ser determinantes a la hora en que los profesores establecen un ambiente adecuado en el aula y propicio al aprendizaje (Barreda, 2012). El establecimiento de este clima, requiere que las prácticas docentes estén dotadas de creatividad, organización, cumplimiento de objetivos y motivación al aprendizaje, en un contexto social con alta demanda hacia el profesorado. En este escenario, las prácticas docentes y sus efectos motivacionales son de alto interés en el ámbito de la investigación educacional (Leal, Dávila y Valdivia, 2014). Pero, se echan de menos estudios que revelen las teorías implícitas que tienen los profesores acerca del clima motivacional de clase. Aun cuando durante los últimos años ha sido de interés el estudio de las teorías implícitas y el clima motivacional de clase, estos se han tratado de manera aislada, por lo que se vuelve necesario comprender las concepciones que guían el actuar del profesor en la sala de clases, respecto a los aspectos motivacionales (Barreda, 2012).

Hoy, la educación, se percibe como la construcción de significados que se asientan en la comunicación, entendida como el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que los docentes utilizan en la medida que interactúan con los estudiantes, que no se basan únicamente en la entrega de conocimientos teóricos (Bravo y Cáceres, 2006). Es decir, en el aula intervienen dimensiones relevantes, como los procesos de relación socioafectiva e instructiva entre estudiantes y profesores (Martínez, 1996). Estas relaciones, además de tener una influencia aprobada por los resultados educativos y la consecución de un clima favorable, constituyen un objetivo educativo por sí mismo. A su vez, Vaello (2011) reconoce la importancia de la educación socioemocional para conseguir un buen clima de aula. En el desarrollo de la gestión de aula por parte del profesor, el autor identifica diferentes factores que son trascendentales a la hora de desarrollar un clima de clase adecuado, entre los cuales menciona el aspecto motivacional.

## **1.2 Justificación del problema**

Las teorías implícitas están en la base de las conductas y las interacciones que se pueden observar en las personas; es decir, son un conjunto de representaciones acerca de estados, contenidos y procesos mentales que se articulan de forma implícita, no siempre consciente, acerca de cómo funcionan las personas, qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y/o piensan, además de cómo se originan y entrelazan sus intenciones y creencias (Pozo, 2006, citado en López-Vargas y Basto-Torrado, 2010). Su

importancia en el área educativa, radica en su carácter condicionante del quehacer docente, porque funcionan como un filtro del desempeño del profesional (Gómez, 2008). Las investigaciones en psicología cognitiva demuestran que la suposición de que hay supremacía de lo teórico sobre lo práctico o de lo explícito sobre lo implícito, está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual y natural de la mente humana. Lo que, más bien, sucede es que los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía con respecto a los procesos de representaciones explícitas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2013). Pese a que algunos autores indican que no existe suficiente evidencia para confirmar o refutar la idea de que las teorías implícitas constituyen una fuerza que moldea la propia conducta de los educadores, los numerosos trabajos de diversos investigadores han concluido que los profesores organizan sus pensamientos, experiencias y creencias en teorías, y que éstas, a su vez, se relacionan con la conducta que desarrollan en el aula. Tales conclusiones se ven reflejadas en estudios realizados a nivel internacional, latinoamericano y nacional, que han considerado innegable el vínculo existente entre la práctica educativa y las teorías implícitas de los profesores, mismas que, en la medida en que son reconocidas, serán de utilidad para el logro de los cambios educativos que se requieren (Gómez, 2008).

En el contexto de la enseñanza de las ciencias, desde una perspectiva constructivista, los educadores tienen concepciones arraigadas sobre ciencia y sobre la forma de aprenderla y enseñarla, que adquirieron durante sus años de escolaridad. Conocer estas concepciones que tienen los profesores de ciencia cobra importancia, ya que son el

primer paso para que, a partir de ellas, los profesores puedan generar cambios adecuados en sus prácticas educativas (Mellado, 1996). Tal suceso se ve reflejado en los cursos de formación docente, en los que los profesores atienden de forma predominante sus propias creencias previas, en vez de la información especializada recibida, lo que dificulta la reestructuración de dichas concepciones previas y, con ello, la transformación de su práctica educativa (Gómez, 2008).

Es útil que los docentes asuman y organicen sus propias teorías implícitas, puesto que les ayuda en la comprensión de algunas de sus propias dificultades para lograr los cambios educativos que se requieren en la actualidad. La importancia de este asunto se encuentra en que, si se desea generar un cambio en la práctica educativa de los profesores, es relevante que se promueva la modificación de sus teorías implícitas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y no considerar este aspecto limitado únicamente a la capacitación en términos instrumentales, lo cual equivaldría a un intento por modificar sólo las teorías explícitas de los profesores (Gómez, 2008).

En el proceso educativo, el docente es el principal agente responsable de la gestión de un clima de aula adecuado. Según Vaello (2011), en el clima de aula intervienen diferentes aspectos que el docente debe tener en cuenta para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje y, con ello, mejorar los resultados académicos. Es decir, la contribución que hace el profesor es fundamental para generar un clima relacional.

Cualquier profesor quiere dar clases en un aula con condiciones óptimas, pero es necesario considerar que éstas no se crean solas, sino que las crea principalmente él mismo, conformando conjuntamente un determinado clima de clase que incluye no sólo aspectos cognitivos, sino también aspectos socioafectivos. Es por ello que se vuelve imposible separar los aspectos motivacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se reconoce como insuficiente considerar el aprendizaje únicamente dentro del plano cognitivo. Para lograr un aprendizaje significativo, los estudiantes deben “querer” aprender (García y Doménech, 1997).

Así mismo Núñez (2009), postula que el rendimiento alcanzado por los alumnos depende tanto del ámbito cognitivo como de otros factores que el autor engloba genéricamente bajo el término de “motivación”, sin dejar de mencionar la estrecha relación entre ambos aspectos. Es decir, un alumno que tenga las capacidades cognitivas por sí solas, sin presentar un nivel motivacional suficiente, no alcanzará el éxito. De la misma forma, aún con la suficiente motivación, pero sin capacidades cognitivas y/o conocimientos relevantes, se vuelve imposible alcanzar éxito en el aprendizaje.

En este sentido la práctica docente adquiere relevancia cuando los profesores logran generar un clima motivacional de clase en los estudiantes, de tal manera que:

“las metas personales y los modos de enfrentarse al trabajo escolar no dependen sólo de las características de la tarea y los avatares que tienen lugar a lo largo de su realización, sino también de la actividad de profesores y profesoras”. (Alonso Tapia, 2000, p.55, citado en Leal, Dávila y Valdivia, 2014)

De la misma forma, el aspecto motivacional en el desarrollo de las clases es el eje central, que mantiene todo ensamblado para un desarrollo educativo adecuado, una manera de impregnar el aula de clases con las condiciones básicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo (Loo, 2013). Esto incluye a los alumnos y a los profesores, siendo estos últimos los gestores, según sus pautas de actuación, de distintos climas motivacionales de clase, tales como: de aprendizaje, desprotegido, autoritario, poco demandante (McLean, 2003).

Es así como a los docentes se les adjudica un papel protagónico en el esfuerzo por mejorar los aprendizajes de los estudiantes y, con ello, todos los factores que intervienen en dicho proceso. La calidad del desempeño y el quehacer de los docentes en el aula es uno de los factores que tiene alta incidencia en el logro de los objetivos y metas propuestas a los estudiantes. Lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer constituye un factor determinante de oportunidad para los alumnos (Ministerio de Educación, 2009).

Mellado (1997), en concordancia con Pozo y Gómez (1998), plantea que las incoherencias entre el discurso explícito y el quehacer áulico, se debe a que los docentes son poco conscientes de sus acciones ya que “el hacer” revela un aprendizaje procedimental, una forma de proceder, muchas veces automática y que se aprende inconscientemente. Este aprendizaje automático se vuelve difícil de explicitar con palabras, por lo cual es difícil lograr la coherencia entre lo que se piensa y lo que se

hace; es entonces que el discurso toma distancia de las pautas de actuación, revelando la presencia de teorías implícitas.

Por todo ello, resulta importante conocer las teorías implícitas que los docentes tienen acerca del clima motivacional de clase, de manera que sean conscientes de lo que transmiten y expresan en el desarrollo de sus clases.

### **1.3. Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son las teorías implícitas, acerca del clima motivacional de clase, que guían las pautas de actuación en el aula, de una profesora de biología de un liceo particular subvencionado de la provincia de Concepción?

### **1.4. Objetivos de la Investigación**

#### **1.4.1 Objetivo General**

Conocer las teorías implícitas acerca del clima motivacional de clase, en una profesora de biología de un liceo particular subvencionado de la provincia de Concepción.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

1. Derivar categorías apriorísticas sobre el clima motivacional de clase a partir del desarrollo teórico.
2. Explorar el discurso explícito que la profesora de biología expresa en relación al clima motivacional que desarrolla en sus clases.

3. Observar las pautas de actuación referentes al clima motivacional que la profesora de biología desarrolla con sus estudiantes en clases.
4. Comparar el discurso explícito, en el que la profesora de biología describe el clima motivacional de clase, con sus pautas de actuación.
5. Caracterizar las posibles teorías implícitas sobre el clima motivacional de clase que pueda presentar la profesora de biología.

### **1.5 Supuesto**

En el proceso educativo, el docente es el principal agente responsable de la creación de un clima de clase. Para ello, debe contemplar, dentro de sus prácticas, no sólo aspectos cognitivos, sino que también debe considerar estrategias de apoyo de naturaleza socioemocional en la creación de un clima motivacional de clase, el cual se enmarca dentro del quehacer docente y está condicionado por las propias teorías implícitas que los educadores poseen, que no necesariamente concuerdan con sus declaraciones explícitas, por lo que se vuelve necesario comprenderlas para alcanzar mejoras educativas.

## **II. MARCO REFERENCIAL**

Para el desarrollo de este apartado, se han tomado como referencia investigaciones contemporáneas en el ámbito de la psicología motivacional y de la sociología educativa. Los autores Juan Antonio Huertas, Aranzazu Ardura y Carmen Nieto (2008) así como Adriana Bono (2012), han estudiado las características que los profesores presentan en su desempeño profesional en diversos contextos naturales de trabajo áulico desde una perspectiva motivacional, incluyendo las tareas que los docentes realizan en clases, las orientaciones y propósitos, la manera de evaluar o el tipo de relación que construyen con los educandos, reconociendo que estos tópicos son la clave para estudiar los climas motivacionales que se generan en la clase. Ambos trabajos están basados en el modelo conceptual planteado por McLean (2003), todo lo cual, en su conjunto, constituye una de las bases de este trabajo.

Alan McLean, psicólogo educativo, ha desarrollado sus investigaciones en el ámbito de la educación, específicamente, sobre la relevancia de la motivación en el aprendizaje. Una de sus principales publicaciones, “The motivated School”, realizada en el 2003, despertó una mayor conciencia acerca de cómo afecta la motivación y el clima que se genera en torno al aprendizaje y el logro en el aula. Este autor ha planteado que, en las actitudes de los profesores, se pueden identificar elementos claves durante el desarrollo de sus clases, las cuales permiten determinar distintos contextos motivacionales en el aula.

El foco de esta investigación se centra en las teorías implícitas que tienen los docentes con respecto a clima motivacional que se genera en el aula y que, dentro del contexto nacional, se relacionan con lo establecido en el *Marco para la Buena Enseñanza* del Gobierno de Chile, en el dominio B: “Creación de un ambiente propicio para el Aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2009).

Es así que esta investigación se inspira en los estudios de los autores mencionados en torno al clima motivacional de clase, considerando, además, que el docente es el principal gestor de cambios en el aula y que lo que él piensa, sus interpretaciones (ya sean explícitas o implícitas), sus actitudes y actuar, generan la posibilidad de realizar las clases con eficacia y eficiencia. Es tarea del profesor aprender a gestionar todas las relaciones que se entablan en el espacio áulico (Vaello, 2013). La gestión realizada por el docente, está condicionada por sus concepciones espontáneas y, así como antaño se reconocían *teorías implícitas* en los estudiantes, también las hay en los profesores respecto a sus prácticas educativas (Marzabal, Rocha y Toledo, 2015). Estas concepciones espontáneas de los profesores, a las que aquí se les llama *teorías implícitas*, constituyen hábitos, creencias y valoraciones que aquellos tienen. Si los profesores, dentro de una práctica reflexiva, son capaces de reconocer sus *teorías implícitas*, podrían replantearse sus acciones, referidas a las interacciones desarrolladas con sus estudiantes y de acuerdo a la interpretación de su realidad. Ello llevaría a una cultura profesional que, en la praxis, podría implicar la reflexión, investigación y transformación de las prácticas pedagógicas, lo cual se opone a la práctica guiada por

concepciones tradicionalistas. Esta transformación debe dar origen a un profesorado autónomo, que reflexione acerca de lo que hace en aula y que tome decisiones creando situaciones nuevas a partir de la interpretación que posea sobre la realidad con la intención de mejorarla o transformarla (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

En lo sucesivo, se profundizan los conceptos fundamentales que constituyen la base de esta investigación.

## **2.1 Teorías implícitas**

### **2.1.1 Hacia una comprensión del concepto de Teorías Implícitas.**

Cada sujeto, a partir de su experiencia previa y de las relaciones que mantiene con otros, construye activamente significados, que utiliza consciente o inconscientemente, entre otros valores y hábitos dentro del ambiente social (Gómez y Guerra, 2012). La identificación de tal construcción se vuelve imprescindible para la comprensión de su actuar, puesto que es la base de lo que considera relevante en distintas situaciones. Esta construcción de significados, se basa en las experiencias formales e informales de su cotidianidad, siendo éstas últimas las que permiten el desarrollo de un conjunto coherente de ideas, pre-concepciones y creencias, conocidas principalmente con el nombre de “teorías implícitas” y que algunos autores le llaman “conocimiento ingenuo”, no consistente con principios científicos (Gómez y Guerra, 2012).

A partir de la comprensión de que el soporte representacional de las teorías implícitas se encuentra en el individuo, y de que este posee experiencias idiosincrásicas, además de formar parte de grupos y clases sociales características, es que es necesario el estudio del conjunto de todos estos elementos para la comprensión de sus representaciones implícitas individuales.

En concreto, las representaciones implícitas se consolidan mediante prácticas socioculturales, actividades que se practican continuamente dado el carácter recurrente de las situaciones, y formatos de interacción, que el individuo realiza dentro de su contexto de relación y comunicación interpersonal, todo lo anterior propiciado por las normas sociales en que está inserto el sujeto. Estas actividades o experiencias pueden ser de diversa naturaleza, entre las que se encuentran:

- Experiencias directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
- Experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de otros.
- Experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente; por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.

Por tanto, los individuos adquieren representaciones implícitas de acuerdo a las experiencia que viven (Loo, 2013). Dicho esto, las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo. Este conocimiento relevante para la acción, suele ser

tácito, se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explique (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Tal como lo explicita Ros (2014), las teorías implícitas se conciben como un “dispositivo epistémico”; vale decir, como un conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo, y que, a su vez, permite que los seres humanos generen inferencias y diseñen planes de acción; no son puramente situacionales y son propositivas: van más allá de lo meramente situacional y su carácter propositivo radica en que “determinan la génesis de las metas e intenciones” (Ros, 2014).

Pero, además, cada sujeto posee otro tipo de conocimiento, que es superficial, el cual se conforma por las predicciones, juicios, interpretaciones, y verbalizaciones que los sujetos realizan sobre las situaciones que enfrentan y que pertenecen a un nivel más accesible, consciente e inmediato (Vogliotti y Machiarola, 2002). Estas se denominan *representaciones explícitas*. Un ejemplo lo son las respuestas obtenidas de una persona al preguntarle sobre una materia o la solución dada a un problema planteado (Pozo y Gómez, 1998). Por lo tanto existen diferencias entre las representaciones explícitas e implícitas de los docentes, que Pozo y sus colaboradores (2006) caracterizan tal como se visualiza en la tabla II.1.

**Tabla II.1***Diferencias entre representaciones implícitas y explícitas*

	<b>Representaciones Implícitas</b>	<b>Representaciones Explícitas</b>
<b>¿Cuál es su origen?</b>	Aprendizaje implícito, no consciente	Aprendizaje explícito, consciente
	Experiencia personal	Reflexión y comunicación social de esa experiencia
	Educación informal	Educación e instrucción formal
<b>¿Cuál es su naturaleza?</b> <b>¿Cómo funcionan?</b>	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (tener éxito)	Función epistémica (comprender)
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto	Naturaleza más general o independiente del contexto
	Naturaleza encarnada	Naturaleza simbólica, basadas en sistema de representación externa.
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente
<b>¿Cómo cambian?</b>	Por procesos asociativos o de acumulación	Por procesos asociativos, pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada
	No se abandonan con mucha dificultad	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras

Extraída de Pozo et al., (2006).

### **2.1.2 Teorías implícitas en los profesores**

La praxis del docente es entendida como un proceso de resolución de problemas en el cual el profesor es un agente que utiliza su conocimiento implícito acerca de cómo lograr los objetivos educativos establecidos, tanto del programa de asignatura como del programa institucional. En la medida en que el docente desarrolla sus clases y afronta las diversas situaciones problemáticas y/o desafiantes que surgen en la complejidad del aula, está empleando sus teorías implícitas acerca de la enseñanza y aprendizaje. Estas teorías implícitas se caracterizan por ser representaciones complejas, que funcionan como un conjunto de principios que enmarcan la forma en que los docentes afrontan, interpretan o atienden las situaciones de enseñanza- aprendizaje, dándole cohesión y organización a sus prácticas educativas (Pozo, et al., 2013). Rando y Menges (como se citó en Pozo et. al., 2013) señalan que tales representaciones complejas funcionan en todo momento como base condicionante dentro de la cual los profesores comprenden e interpretan las vivencias de su actuar docente, otorgándole regularidad a la experiencia y estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Coincidiendo con estos autores, Tabachnick y Zeichner (1988) mencionan que los profesores, a partir de experiencias de ensayo y error en sus prácticas educativas, elaboran esquemas de pensamiento organizados, que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procedimental, los que, a su vez, les permite representar sus formas de enseñanza clase a clase. Dichos esquemas muchas veces son el

reflejo del conjunto coordinado de sus ideas y acciones, las cuales condicionan la forma en que los profesores afrontan las diversas situaciones de aula.

Todo lo anterior se sintetiza con lo expuesto por Gómez (2005), quien indica lo siguiente:

“los esquemas guían la actuación del profesor, le permiten interpretar la información nueva y se depositan en la memoria de largo plazo, de donde se extraen continuamente durante la práctica para tomar decisiones sobre las situaciones que se van presentando. El resultado de las nuevas decisiones introduce modificaciones en los esquemas y repercute en la conducta futura del profesor en el aula”. (Gómez, 2005, p.37)

Según Perafán y Adúriz-Bravo (2002), se necesita examinar la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes; es decir, las teorías implícitas de los profesores, ya que las investigaciones recientes se han centrado en los procesos cognitivos de carácter explícito que el mismo profesor relata y declara cuando planifica su clase, y no necesariamente reconoce los sentidos implícitos orientadores de dicha actividad.

Dado lo anterior, para poder reducir la distancia entre lo que los profesores dicen y lo que hacen, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, se deben integrar y/o coordinar ambos sistemas de representación, los explícitos e implícitos, sin dejar de considerar que resulta más fácil modificar el conocimiento formal o explícito que las representaciones inconscientes o implícitas (Pozo et al., 2006).

De esta forma, la práctica pedagógica es un proceso complejo que no solo implica una serie de creencias, visiones y percepciones, sino además los sentimientos y los pensamientos de los profesores, que pueden ser implícitos o explícitos, lo que supone la necesidad de promover una integración de ambos sistemas de representación (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Como se expuso en el apartado anterior, las representaciones implícitas se construyen mediante procesos de aprendizaje de carácter asociativo, resultado de la exposición del individuo a situaciones frecuentes, en las que se repiten ciertos patrones y están restringidas por componentes evolutivos y socioculturales. Es así que Ros (2014) postula que los docentes, al estar insertos en determinados contextos en los que ellos mismos se relacionan con otros profesores, estudiantes e instituciones, construyen sus representaciones implícitas del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la base de todas aquellas experiencias pedagógicas y prácticas profesionales que han vivenciado en el escenario de la cultura escolar.

Se debe observar que las teorías implícitas, en ciertas ocasiones, compiten con las explicitaciones, especialmente si se contraponen, puesto que tanto profesores en formación como los profesores en ejercicio, han pasado miles de horas en la escuela durante su propia escolarización, desde donde han adquirido modelos implícitos acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, y dichos modelos ya están instalados, de forma consciente o inconsciente, en sus interpretaciones (Gómez y Guerra, 2012).

Por último, instalar procesos de reforma en el aula no implica conocer sólo el discurso explícito que se pueda construir, sino que va más allá. Por ejemplo, no es suficiente construir un discurso teórico acerca del constructivismo y, con ello, creer que se generarán espacios inspirados en tales supuestos. Los profesores, innegablemente, poseen representaciones intuitivas que no necesariamente serán compatibles con las demandas de aprendizaje de este siglo. Por ello se vuelve necesario acceder a las concepciones implícitas, lo cual sería útil para conseguir una auténtica transformación de las dinámicas de aula (Ros, 2014).

### **2.1.3 Teorías Implícitas en procesos de formación docente**

Investigaciones contemporáneas sobre educación han denominado “choque con la realidad” a la situación a la cual se enfrentan los estudiantes de pedagogía al comprobar la presencia de diversos problemas, entre los cuales se encuentran: imitación de conductas observadas en otros profesores sin una previa mirada crítica o reflexiva, dificultad en la transmisión de conocimientos adquiridos, desarrollo de una concepción de enseñanza, entre otros. Frente a ello, es necesario que los futuros profesores desarrollen más y mejores capacidades que no se encasillen únicamente en la imitación o repetición de lo que ellos mismos han visto durante sus experiencias previas (Rodríguez, 2003).

En consideración de este contexto, se ha abierto la necesidad de la reflexión, investigación y profundización en cuanto a la incidencia de las teorías implícitas de

docentes, las cuales se reflejan en la adopción de diferentes estilos de prácticas educativas, convirtiéndose, así, en una de las dificultades más importantes a la hora de promover cambios en los paradigmas de formación docente. Es decir, es fundamental que en las propuestas de mejora se implementen estrategias que promuevan la revisión crítica de las teorías implícitas que poseen los futuros profesores (Rodríguez, 2003).

Por ello, el abordaje de temáticas como creencias, concepciones, constructos y teorías presentes en docentes que subyacen en todas aquellas acciones educativas y a las cuales se debe buscar modificar para responder a las demandas de la sociedad, ha de ser considerado. Esto permitirá comprender el sentido del proceso enseñanza – aprendizaje, volviéndose necesario profundizar en la reflexión de lo que piensan y hacen tanto los docentes en ejercicio como los futuros docentes. Se propone ahondar en las teorías implícitas de cada futuro profesor, conocerlas, descubrir su naturaleza, dinámica y relación con la propia práctica educativa, para enfrentar los retos de este tiempo y alcanzar transformaciones pedagógicas más aceleradamente (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

## **2.2 Clima y gestión de aula**

Desde los '90 la Reforma Educacional chilena ha pretendido mejorar la calidad y equidad de la educación, con la idea de crear individuos críticos, capaces de relacionarse con distintos tipos de conocimiento, buscando favorecer los procesos de desarrollo de métodos para aprender. Para ello, se hizo necesario analizar las interacciones entre los

agentes participantes del proceso de enseñanza y el clima que se genera, y así, poder realizar cambios en contextos escolares caracterizados por dichas relaciones (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Las relaciones establecidas entre el profesor y los estudiantes dentro de la sala de clases, emergen a partir de una dimensión denominada *clima de aula*. Así, el clima de aula constituye un proceso que se genera a partir de una serie de interacciones entre todos los actores educacionales, en donde las actuaciones, tanto de profesores como de alumnos, se despliegan según ciertas normas, hábitos de comportamiento, rituales y prácticas existentes dentro del contexto áulico, y que, a su vez constituyen factores socioafectivos de acción (Ascorra et al., 2003).

Torrego y otros autores (2007), indican que un buen control y manejo del aula es tarea esencial para el profesor, entendiendo el clima de aula como un constructo complejo en el que, dependiendo del estilo docente y las estrategias que este utilice para abordar sus clases, se pueden promover negativa o positivamente las relaciones de trabajo. Esto supone, por parte del docente, una gestión de aula que incluye tanto las estrategias curriculares como aquellas interacciones que los mismos profesores efectúan en sus prácticas educativas. Tal gestión de aula se reduce a responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo dan clases los profesores? ¿Qué estrategias utilizan en su interacción con el alumnado? ¿Cómo y cuándo comunican la información que abre y

consolida contenidos? ¿Cómo utilizan el espacio y los aspectos no verbales de la comunicación para expresar sus indicaciones y demandas? (Negrón, 2007).

Según Juan Vaello Orts, psicopedagogo, orientador y profesor de psicología general evolutiva en la UNED, si profesores realizaran una buena gestión de aula y en conjunto con sus alumnos fueran emocionalmente competentes en sus interacciones, el entorno educativo sería un espacio seguro de convivencia exquisita y aprendizaje constante. Esta buena gestión de aula se genera a partir de la influencia del profesor, en la medida que incluye competencias sociales y emocionales, por encima de las competencias cognitivas o, al menos, a la par, lo que le permite crecer a nivel tanto profesional como personal y mejorar la calidad del clima de aula. Todo ello conlleva una mejora en las relaciones de los agentes participantes del proceso de enseñanza aprendizaje y un aumento de la eficacia en la consecución de los objetivos previamente planteados por el docente (Vaello y Vaello, 2009).

Según los mismos autores (Vaello y Vaello, 2009), la gestión de aula eficaz de un profesor se caracteriza por competencias tales como: capacidad de control del aula, capacidad de motivación (especialmente hacia alumnos desmotivados), capacidad de empatía (conexión afectiva con los alumnos), capacidad de trabajo en equipo con los pares, dominio suficiente de las materias que se imparten y capacidad para controlar el nivel de ansiedad, entre otros.

De la misma forma, en el III Congreso: “La Excelencia en Educación: Corazones en acción”, realizado en el Palacio de Congresos de Valencia en el 2013, Vaello menciona que existe una multitud de variables en un aula, las cuales todos los profesores tienen la posibilidad de modificar y mejorar para transformar el espacio educativo en un espacio integral. El experto considera que esta multitud de variables están englobadas dentro de cinco niveles, los cuales son: relaciones interpersonales, relaciones intrapersonales, aspectos motivacionales y aspectos atencionales, los que, relacionados entre sí, conllevan a un quinto nivel, el *académico*, que incluye la cantidad y calidad del aprendizaje. En otras palabras, el error que podría llegar a cometer un profesor es delimitar su trabajo y preocuparse sólo del nivel académico, puesto que si se consideran los cinco niveles, la cantidad y calidad de los aprendizajes serán el reflejo de la integración de los otros cuatro. O sea, el nivel académico es sólo una consecuencia de los niveles interpersonal, intrapersonal, atencional y motivacional. Esto significa que si un profesor consigue que sus alumnos estén en un clima interpersonal armónico en el que no existan mayores conflictos, logrará desarrollar un clima proclive al trabajo (Vaello, 2011).

Ahora bien, aun cuando las escuelas plantean de manera prioritaria que los estudiantes alcancen mayor cantidad de conocimientos, no es posible lograr este objetivo si el clima de aula no es favorable para el aprendizaje, dado que es necesario desarrollar todos los aspectos que intervienen en dicho clima, pues la armonía de todos ellos contribuye al desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mena y Valdés, 2008).

A partir de todo lo anterior, se puede concluir que el *clima de aula* incluye varios factores, dentro de los cuales está incluido, como un factor importante, el *aspecto motivacional* (Barreda, 2012).

### **2.3 Clima Motivacional de Clase**

El término “motivación” tiene su origen gramatical del verbo latino *moveré*, que tiene como significado: “moverse”. Este significado se representa implícitamente en las ideas respecto a la motivación, presupone la realización de un movimiento con el objeto de completar una tarea en pos de una meta. Tales metas, pues, constituyen los puntos de llegada que marcan un horizonte (Bonetto y Calderón, 2014)

De la misma forma, Hernández (2016) menciona que la motivación está conformada por los incentivos que llevan a los individuos a la consecución de determinadas acciones, e incluye la persistencia en las mismas hasta llegar a su culminación, es decir, la motivación está relacionada con la voluntad y el interés personal.

Concretamente, en el contexto de la educación, la motivación es un aspecto importante a través del cual se logra que los alumnos emprendan tareas con un objetivo claro y, con ello, el desarrollo de competencias específicas. Consciente de esto, es tarea del docente presentar el contenido con actividades que despierten el interés de los alumnos y la necesidad de aprender, estimulándolos a participar activamente en la construcción de su

conocimiento. Esto, sin dejar de mencionar que, para que el alumno esté dispuesto a aprender, debe tener un incentivo propio que parta de él mismo (Hernández, 2016).

Es por ello que la motivación académica debe formar parte de una de las principales preocupaciones de los profesores, dado que entre las dificultades que se enfrentan en el aula, se encuentra el escaso compromiso, esfuerzo y desinterés que despliegan sus alumnos (Bonetto y Calderón, 2014). Con alumnos motivados hacia lo escolar se conseguirá un buen clima en el aula, lo cual favorecerá el proceso de enseñanza – aprendizaje (Barreda, 2012). Es así que surge el concepto de *clima motivacional de clase*, el cual hace referencia al “ambiente” que el docente crea dentro del aula con el fin de favorecer la motivación por el aprendizaje. Tal ambiente lo crea a partir de las relaciones que entabla con sus alumnos, lo que incluye un mínimo de normas claras, objetivos y organización (Centeno, 2008).

Las actividades que los docentes realizan en clases generan respuestas afectivas, actitudes y percepciones de alumnos sobre la relación que entablan con el profesor en el desarrollo de dichas actividades. Por tanto la influencia que los profesores ejercen en la motivación de sus alumnos, depende del clima motivacional que crean en clases, considerando: la forma en que presentan las tareas, el tiempo y la atención que dedican a sus estudiantes, el discurso y los mensajes que dan antes, durante y después de las tareas que les asignan, las interacciones que promueven entre estos, etc. La importancia radica

no sólo en conocer lo que los profesores piensan que deben hacer, sino, además, qué clima motivacional crean en sus clases (Irureta, 1995).

Considerando la complejidad del contexto áulico y la diversidad de actividades y actuaciones del profesor, en las que se cruzan discursos muy distintos dotados de significados y sentidos que transmiten a sus alumnos, el docente actúa como un director de orquesta con todas las posibilidades y realizaciones que ello conlleva. Aquí aparecen múltiples valores, metas, orientaciones y autorregulaciones, enfrentando a los docentes a la pregunta: “¿qué hacer para motivar a los alumnos?”, Para dar respuesta a la misma, acaba desarrollando sus propias estrategias que, de alguna forma, se entremezclan con sus diversos estilos de comportamiento como educador (Huertas et al, 2008). Así, los diversos contextos de aprendizaje que genera el profesor nacen a partir de la interacción de dos dimensiones (Bono, 2012):

- a) Actitudes de aproximación v/s actitud de evitación.
- b) Miedo a la pérdida de poder v/s motivación por la búsqueda de colaboración.

Una vez que estas dimensiones se entrecruzan, se logran identificar cuatro principales contextos motivacionales, caracterizados por Bono (2012) a partir del modelo de McLean (2003):

- ❑ Clima motivacional de aprendizaje: prioriza la creatividad y el establecimiento de relaciones de proximidad entre los educadores y los alumnos; se promueve la

iniciativa de los estudiantes bajo un clima de responsabilidad en el que las actividades realizadas favorecen la autonomía de los mismos y en el cual la interacción es parte relevante de la clase.

- ❑ Clima motivacional desprotegido: fomenta la competitividad y egocentrismo en los estudiantes, quienes buscan constantemente sobresalir ante el resto. Se plantean evaluaciones y trabajos a través de los cuales los estudiantes se sienten intimidados, generando inseguridad e incertidumbre.
- ❑ Clima motivacional autoritario o destructivo: se atiende a una estructura de clase opresiva; se generan contextos opresivos, intimidatorios, de aprendizajes forzados y culpabilizantes.
- ❑ Clima motivacional poco demandante: el desarrollo curricular es de baja demanda, basado en bajas expectativas y generando contextos permisivos.

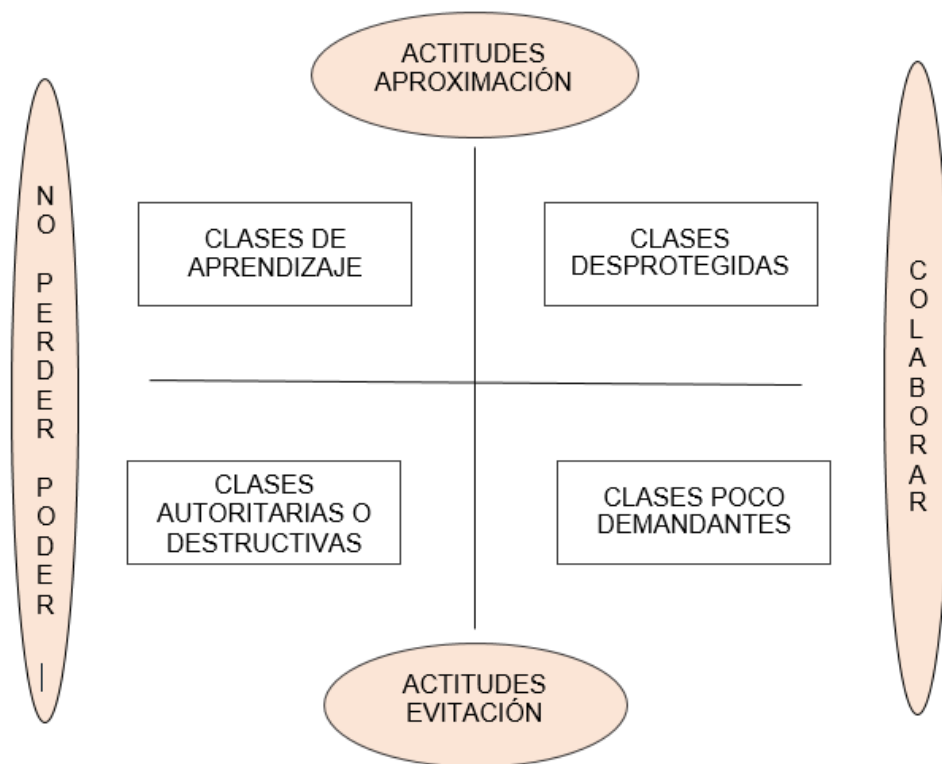


Figura 1-1. Contextos motivacionales de clase según McLean (2003), extraído de Bono (2012).

#### 2.4 Pautas de actuación de los docentes

Ha sido de interés para los investigadores estudiar la naturaleza intuitiva del trabajo realizado por los docentes en clases, cuando se enfrentan a diversas situaciones imposibles de prever, acompañados de pensamientos y acciones preactivas (Bono,

2012). Como ya se ha señalado anteriormente, el proceso de enseñanza es complejo, lo que conlleva la ejecución de diversas habilidades en tiempo real. Es así que, en un intento por describir la práctica docente, no ha de perderse de vista la naturaleza individual y cultural de cada persona, así como sus propósitos, emociones, preferencias, marcos de referencia y visiones de mundo.

Bajo este mismo sentido, es que el elemento central del contexto de la clase se considera constituido por las pautas de actuación de los docentes, dada la relevancia que estas poseen en la configuración de un escenario de enseñanza-aprendizaje determinado. Este escenario es el que, además, es percibido por los estudiantes como un ambiente para la construcción de sus propios aprendizajes, los que, a su vez, tienen directa relación con la influencia motivacional que generan dichas pautas. Estas pautas de actuación docente se refieren a las diferentes maneras en que los profesores exponen su actividad en el aula y configuran un entorno de aprendizaje dotado de valor motivacional, que influye en el interés de los alumnos por el aprendizaje (Bono, 2012).

Entonces, el profesor, mediante sus pautas de actuación, es el gestor de un clima de aula determinado, por lo que se vuelve necesario describir el perfil docente detrás de cada clima motivacional que genera. Huertas y sus colaboradores (2008) han estipulado la existencia de estos diferentes perfiles docentes, constituidos por las estrategias más habituales que los profesores usan cuando deben organizar diferentes situaciones y que

tienen directa repercusión motivacional en su labor educativa. Estas situaciones tienen que ver con cuatro momentos de la enseñanza:

1. Al introducir la clase: desde el punto de vista motivacional, el planteamiento de una actividad toma gran importancia. Según la forma en que el docente expone las tareas a realizar, se determina, en gran medida, la predisposición con la que sus alumnos se enfrentarán a ellas. Asimismo, existen cuatro elementos que influyen en la forma en que los estudiantes percibirán las nuevas actividades. Estos son: el planteamiento de los objetivos, propósitos de la tarea, el énfasis o no en la relevancia del tema y el empleo o no de recursos que activen la curiosidad en los alumnos.

2. La preparación y presentación de las tareas: tiene relación con la forma en la que el profesor diseña cada una de las actividades, de modo que estas permitan que el estudiante se autorregule durante su ejecución -lo que incluye su capacidad de anticipar el desarrollo y los indicadores de evaluación, para poder conocer el logro alcanzado y, ante ello, las formas de autorregular el comportamiento para obtener buenos y mejores resultados- y la interpretación que haga el alumno al visualizar la tarea como una actividad con cierto nivel de desafío.

3. El desarrollo de las actividades: al momento en que el alumno se enfrenta a las actividades, el rol del profesor es de gran importancia para la creación de uno u otro clima motivacional. Según la forma en que este gestiona el trabajo, intervienen diversos aspectos, ya sea el grado de autonomía que se le da al estudiante, la supervisión durante

la ejecución de la tarea y resolución de problemas, la riqueza de los ejemplos que se utilicen, los cuales determinan la disposición del alumno hacia la consecución de la tarea, etc.

4. El modo de evaluación y reconocimiento: el clima que se genera en el aula también se relaciona con el desempeño docente respecto a la forma en que evalúa y valora el resultado del trabajo de sus estudiantes, por lo que se debe considerar el tipo de evaluación y reconocimiento que utiliza, y qué componentes afectivos otorga a dicha retroalimentación.

La tabla II.2 resume los cuatro momentos descritos anteriormente, que Huertas y sus colaboradores (2008), identifican en sus investigaciones. La combinación de los factores según el tipo de desempeño docente que intervienen en cada uno de los momentos, generarían los perfiles que darán origen a los distintos tipos de clima motivacional de clase.

**Tabla II.2**

*Pautas de actuación docente según el clima motivacional de clase.*

<b>10</b>	<b>Al introducir la clase</b>	<b>Preparación y presentación de las tareas</b>	<b>Desarrollo de las actividades</b>	<b>Modo de evaluación y reconocimiento</b>
<b>De aprendizaje</b>	<p>-Los objetivos que plantea el profesor son claros, específicos y centrados en el aprendizaje, de manera que dan la sensación de que, con esfuerzo y trabajo, se alcanzan.</p> <p>-Preocupación por provocar curiosidad y mostrar relevancia.</p>	<p>-Las tareas se anticipan, se dan con indicadores para autorregularse en las mismas.</p> <p>-Buscan el reto óptimo.</p>	<p>-Se genera cierta autonomía y preocupa la comprensión de contenidos y de pasos.</p> <p>-Los contenidos son susceptibles de ser revisados y modificados.</p> <p>-Se proporcionan ejemplos útiles, anclajes a la vida cotidiana.</p>	<p>-Evaluación según criterios, continua, conceptual y de dominio.</p> <p>-Retroalimentación informativa, contingente y con cierta afectividad.</p>
<b>Desprotegido</b>	<p>-La formulación de los objetivos son complejos, centrados en el “qué hacer”. Generan incertidumbre.</p> <p>-No se le da importancia a la curiosidad, la relevancia no se comenta porque es obvia.</p>	<p>-Tareas muy rígidas y difíciles.</p> <p>-La resolución de las tareas depende sólo del estudiante.</p>	<p>-Autonomía sobrevaluada y fiscalizada, no preocupa la comprensión.</p> <p>- Poca modificación de la tarea; lo importante es la resolución.</p> <p>-Ejemplos pobres y muy abstractos.</p>	<p>- Evaluación según criterios o normas, rígida y conceptual.</p> <p>-Retroalimentación evaluativa, contingente y poco afectiva.</p>
<b>Autoritario</b>	<p>-Los objetivos de la clase no se suelen dar a conocer; hay que hacerlo porque</p>	<p>-Tareas poco anticipadas y que generan sensación de</p>	<p>-Poca autonomía del estudiante, no preocupa la</p>	<p>- Evaluación normativa, única y sólo conceptual.</p>

	<p>toca.</p> <p>-Poca curiosidad y la relevancia referida fundamentalmente a la calificación final.</p>	<p>dificultad y cierta arbitrariedad.</p> <p>-Organización y desarrollo oculto. Su desarrollo supone adaptarse a los modos y caprichos del docente.</p>	<p>comprensión.</p> <p>-La posibilidad de modificación sobre la marcha es reducida y depende del docente.</p> <p>-Pocos ejemplos, referidos a la evaluación.</p>	<p>-Retroalimentación evaluativa no siempre contingente y con afectividad negativa.</p>
<b>Poco demandante</b>	<p>-Los objetivos de la materia son simples y fáciles, de “no complicarse la vida”.</p> <p>-Curiosidad espuria.</p>	<p>-Las actividades el profesor las organiza pero es muy flexible para cambiarlas cuando los estudiantes se lo piden, aunque no corresponda mucho.</p> <p>-Las actividades propuestas son fáciles y con pocos desafíos para la formación.</p>	<p>- Mucha autonomía; la comprensión preocupa de forma inestable.</p> <p>-Modificación posible para facilitar la tarea.</p> <p>-Ejemplos muy referidos a solucionar la tarea.</p>	<p>-Evaluación según criterios abiertos y fundamentalmente conceptuales.</p> <p>-Retroalimentación informativa y evaluativa, favorable y de afectividad positiva.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Huertas et al. (2008).

### **III. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Paradigma de Investigación**

Se parte del supuesto de que en el proceso educativo, el docente es el principal agente responsable de la creación de un clima de clase. Para ello, debe contemplar, dentro de sus prácticas, no sólo aspectos cognitivos, sino que también debe considerar estrategias de apoyo de naturaleza socioemocional en la creación de un clima motivacional de clase, el cual se enmarca dentro del quehacer docente, y está condicionado por las propias teorías implícitas que los educadores poseen y que no necesariamente concuerdan con sus declaraciones explícitas, por lo que se vuelve necesario comprenderlas para alcanzar mejoras educativas.

De acuerdo con ello y el objetivo general planteado en el presente estudio, el paradigma de investigación es cualitativo, el cual se orienta hacia la comprensión de situaciones únicas y particulares, centrándose en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias, los individuos o los grupos sociales a los que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este paradigma tiene como finalidad la comprensión de las interacciones que se dan en la realidad y los mecanismos que intervienen en ella (Báez y de Tudela, 2009).

Esta investigación se ajusta al paradigma cualitativo, en cuanto se centró en explorar las teorías implícitas de una profesora en ejercicio, lo cual sugirió encontrar los patrones de sentido subyacentes en sus acciones acerca del clima motivacional de clases, específicamente en el área de biología. Así, el estudio tuvo como propósito, comprender los sistemas de representaciones implícitas acerca del clima motivacional de aula, en una profesora de biología de un colegio particular subvencionado de la provincia de Concepción.

Siguiendo a Sandín (2003) y a Ayala (2011), en este estudio, el interés se enfocó en la comprensión, en profundidad, del fenómeno educativo representado por las teorías implícitas de la profesora, en cuanto experiencia y pensamiento, en relación al clima motivacional del aula. Se desentrañaron las teorías implícitas de esta profesora a partir de su testimonio y de la observación de sus prácticas pedagógicas, y luego se integraron los resultados con el fin de no perder la visión holística del fenómeno.

### **3.2 Tipo de Estudio**

De acuerdo al objetivo del estudio se optó por el estudio de casos, el cual se concibe como una estrategia de investigación dirigida a comprender uno o varios casos o una situación con cierta intensidad, entendiendo por “caso” a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación (Bisquerra, 2014). Puede tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa (Martínez, 2006).

La fuerza investigativa de este método radica en que se focaliza en estudiar los aspectos ocultos y complejos de los fenómenos educativos que no son evidentes a primera vista, sino que deben ser interpretados. Las características favorables, al ser aplicado en el campo educacional, es que los datos que se logran recoger de la misma acción educativa se muestran cercanos a la realidad investigada, lo que le otorga mayor fuerza y realismo, dado que proviene de la experiencia de los participantes y proporciona una base para una posible generalización (Salgado, 2007; Araneda, Parada y Vásquez, 2008).

En específico, este trabajo es un estudio de caso único en el que se recurrió a la selección intencionada de una profesora de biología de un colegio particular subvencionado de la provincia de Concepción.

Un aspecto fundamental del estudio de caso, es su relación con la teoría. Vergara (2011), establece que para desarrollar una investigación es preciso tener un marco teórico definido que clarifique y profundice los componentes del estudio. Es así que, la teoría sirve de plano general para la búsqueda de datos y su interpretación así como el enriquecimiento de la investigación. A partir de esta teoría, es posible esbozar categorías apriorísticas (Cisterna, 2005) referidas al fenómeno de interés, las que permiten definir el proceso de recolección de datos y asegurar el sistema de registro y análisis de los mismos (Vergara, 2011).

Es entonces, que a partir de los estudios desarrollados en el marco referencial de este trabajo, McLean (2003), Huertas et al. (2008) y Bono (2012) revelan que existen cuatro

principales climas motivacionales de clase generados según las pautas de actuación docente, a partir de las cuales se generaron las categorías apriorísticas:

**Tabla III.1**

*Climas motivacionales de clase expuestos por McLean y sus respectivos códigos (2003).*

<b>Clima motivacional de clase</b>	<b>Código</b>
Clima motivacional de clase de aprendizaje	DA
Clima motivacional de clase desprotegido	D
Clima motivacional de clase autoritario	A
Clima motivacional de clase poco demandante	PD

Fuente: Elaboración propia.

En un análisis más detallado cada uno de estos cuatro climas motivacionales de clase proponen una reflexión sobre el efecto motivacional que tiene la figura del profesor en el espacio áulico, considerando pautas de actuación prototípicas del desempeño docente, según cuatro momentos de la enseñanza que dan origen a cada tipo de clima de clase (ver tabla III.2).

Por su parte las investigaciones sobre motivación en el aula, giran en torno a cuatro aspectos relevantes: el rol del contexto y la cultura; el conocimiento epistemológico de

la motivación; la percepción de los alumnos y el papel de la autorregulación y metacognición en procesos de motivación (Huertas et al., 2008). Esto deja como primera impresión la ausencia del rol docente y de su influencia educativa y motivacional, pero Huertas y sus colaboradores dejan en evidencia que el actuar docente influye en todas esas áreas, provocando en los alumnos modelos de vida y formas de actuar. Dicha influencia, originada a partir de las pautas de actuación durante la introducción de las actividades, la preparación y presentación de las tareas, el desarrollo de las actividades y el modo de evaluación y reconocimiento de lo que se va adquiriendo, ha sido minuciosamente estudiada y revela la desagregación en unidades menores, lo que ayudó a discriminar mejor entre los distintos climas motivacionales de clases, constituyendo el surgimiento de categorías apriorísticas características de cada clima.

Ahora bien, según los cuatro momentos de la enseñanza se establecieron cada una de las categorías apriorísticas, las cuales a su vez se dividieron en subcategorías, que se caracterizaron según las pautas de actuación docente que determinan los diferentes climas motivacionales de clase y que se describen posteriormente en la tabla II.4:

- a) **Planteamiento de Objetivos:** según esta categoría, el profesor puede planificar los objetivos de tal forma que estén centrados en el aprendizaje y, en algunas ocasiones, puede transmitirlos de manera compleja y centrada en el qué hacer. También el profesor podría no plantear los objetivos, o declararlos simplemente por

cumplir, o bien, podrían no estar enfocados en el aprendizaje y transmitirlos de manera simple sin presentar un desafío para sus estudiantes.

- b) **Activación de la curiosidad:** para poder despertar la curiosidad de sus estudiantes el profesor puede mostrar gran preocupación utilizando distintas estrategias y considerando las experiencias cotidianas de sus alumnos; o puede atribuir poca importancia a la curiosidad para desarrollar sus clases. El profesor puede estar totalmente desinteresado por despertar la curiosidad de sus estudiantes, o bien, atenderla de forma espontánea sin incorporarla en la clase.
- c) **Énfasis en la relevancia del tema:** el profesor puede transmitir el tema destacando su importancia, como puede que lo transmita sin contextualizarlo porque lo considera obvio, o bien, el profesor considera importante la calificación más que el tema, o no llegue a considerar la relevancia del tema.
- d) **Preparación de tareas:** El profesor cuando prepara las tareas puede anticiparlas durante el desarrollo de su clase, como puede que lo haga escasamente.
- e) **Grado de flexibilidad:** Las tareas que el profesor les prepara a sus estudiantes pueden ser muy estructuradas, sin contemplar posibilidad de cambio; promover la autorregulación entregando indicadores de evaluación, o bien, realizar tareas tan flexibles que son cambiadas cuando sus estudiantes se lo piden.
- f) **Nivel de dificultad del desafío:** El nivel de dificultad con el que el profesor plantea las tareas puede incentivar a los estudiantes de manera óptima, de manera

fácil o difícil, o bien, puede plantear tareas que no son comprendidas por el estudiante y que generan sensación de dificultad.

- g) Grado de autonomía:** las actividades planteadas por el profesor pueden permitir que el estudiante sea poco, demasiado, u óptimamente autónomo, o bien, el profesor le puede entregar autonomía al estudiante pero fiscalizarlo durante toda la clase.
- h) Flexibilidad de contenidos:** El profesor puede plantear el contenido y modificarlo cuando desea facilitar el aprendizaje, o puede modificarlo reducidamente según su voluntad priorizando la solución. En otras ocasiones, el profesor se podría disponer a modificar la tarea con el fin de disminuir la exigencia a sus estudiantes.
- i) Ejemplos:** Durante el desarrollo de la clase, el profesor puede utilizar múltiples ejemplos, los que pueden ser: útiles y contextualizados a la cotidianidad del estudiante; pueden ser pobres y poco concretos; pueden estar referidos exclusivamente a cómo solucionar las tareas, o bien, a la evaluación.
- j) Interés por la comprensión:** El profesor puede mostrar preocupación constante por sus estudiantes cuando estos no comprenden los contenidos o procedimientos, puede preocuparse ocasionalmente, o no mostrar preocupación.
- k) Evaluación:** Cuando el profesor evalúa lo puede hacer según criterios de evaluación, estos criterios pueden ser abiertos, en donde el profesor es altamente flexible existiendo la posibilidad de cambio; o cerrados, en donde el profesor prepara previamente los criterios sin ninguna posibilidad de cambio. Además, estas

evaluaciones pueden ocurrir durante el proceso (formativa), o centrarse en el producto final (sumativa). Finalmente, existe la posibilidad de que el profesor utilice una evaluación de tipo normativa en la que aplique una escala idéntica a todos los estudiantes.

- 1) **Retroalimentación:** Cuando el profesor retroalimenta a sus estudiantes lo puede hacer de acuerdo a la circunstancia pedagógica o sólo cuando lo estime práctico, destinándola para informar al estudiante sobre su desempeño o para comunicar resultados. La manera en que el profesor retroalimenta puede ser de manera dócil y demasiado afectuosa; pertinentemente afectuosa, o bien, manifestar un trato apático y sin afectividad.

El surgimiento de estas categorías apriorísticas dio como resultado doce categorías y cuarenta y nueve subcategorías descriptivas, las cuales se muestran en la figura 2.2 y son caracterizadas según el clima motivacional de clase (ver tabla III.2).

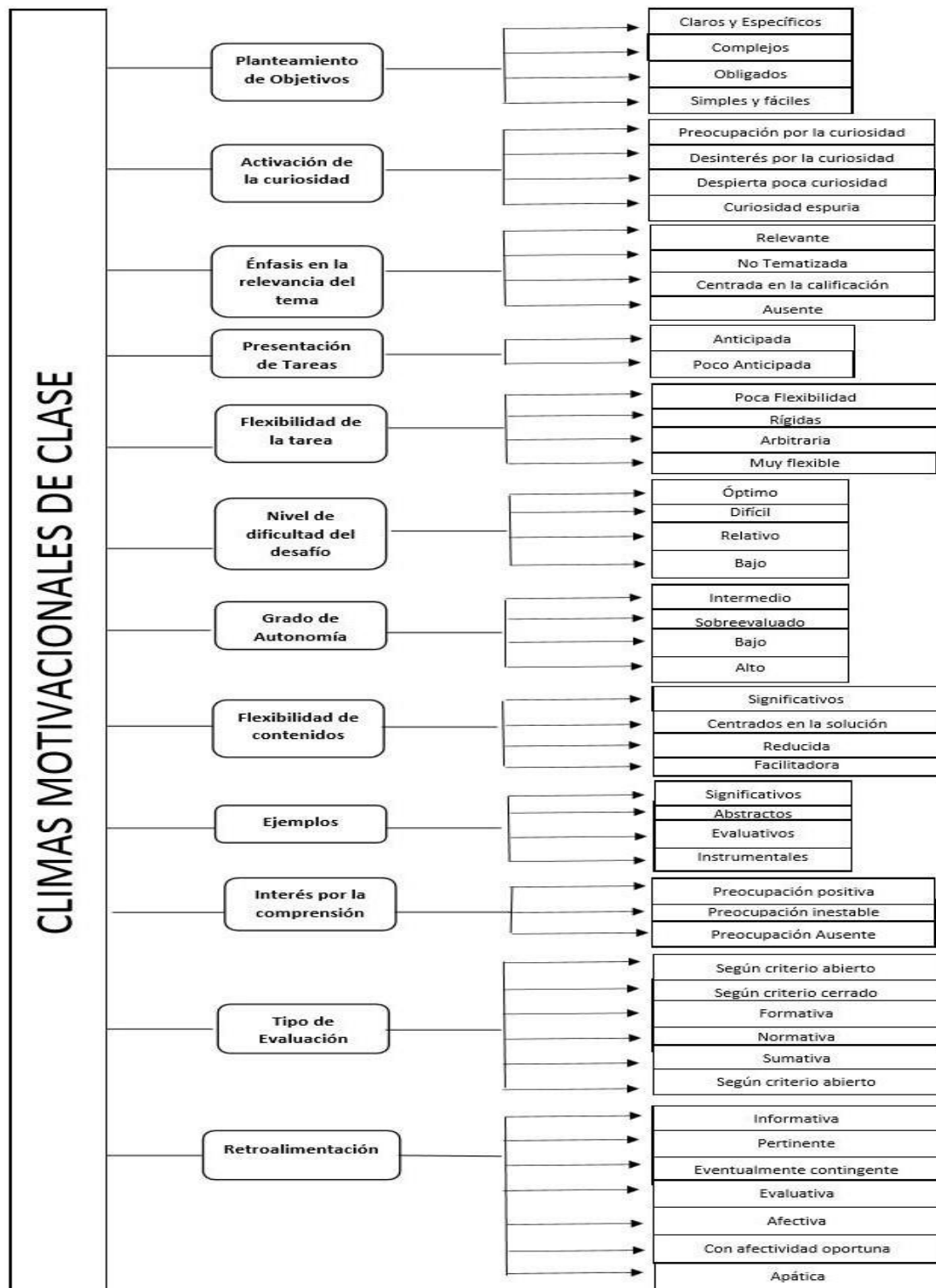


Figura 3.1. Categorías y subcategorías apriorísticas a partir de los climas motivacionales de clase.

**Tabla III.2**

*Categorías y subcategorías, caracterizadas por sus respectivos indicadores, con los climas motivacionales de clase que representan.*

<b>MOMENTO DE ENSEÑANZA</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATGORÍA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>D A</b>	<b>D A</b>	<b>A P</b>	<b>P D</b>
<b>Al introducir la clase</b>	A. Planteamiento de objetivos	A1. Claros y específicos	Los objetivos planteados por el profesor se centran en el aprendizaje y son transmitidos de manera clara y específica, dando la sensación que con esfuerzo y trabajo se pueden cumplir.	X			
		A2. Complejos	Los objetivos planteados por el profesor se centran en el qué hacer, son transmitidos de manera compleja, dando la sensación de incertidumbre.		X		
		A3. Obligados	Los objetivos no son planteados por el profesor, o sólo los declara o escribe por cumplimiento.			X	
		A4. Simples y fáciles	Los objetivos planteados por el profesor no están enfocados, son transmitidos de manera simple, dando la sensación de facilidad, de modo que no representan un desafío.				X

B. Activación de la curiosidad	B1. Preocupación por la curiosidad	El profesor se preocupa por despertar la curiosidad de sus estudiantes.	X
	B2. Desinterés por la curiosidad	El profesor no se preocupa por despertar la curiosidad de sus estudiantes.	X
	B3. Despierta poca curiosidad	El profesor le atribuye poca importancia a la curiosidad de sus estudiantes.	X
	B4. Curiosidad espuria	El profesor atiende a la curiosidad espontánea de los estudiantes, pero no incorpora sus aportes en el desarrollo de su clase.	X
C. Énfasis en la relevancia del tema	C1. Relevante	El profesor presenta el tema procurando destacar su importancia.	X
	C2. No tematizada	El profesor no comenta la importancia del tema porque lo considera obvio.	X
	C3. Centrada en la calificación	El profesor atribuye importancia a la calificación final y no al tema.	X
	C4. Ausente	El profesor no considera la importancia del tema.	X

<b>Preparación y presentación de las tareas</b>	D. Preparación de tareas	D1. Anticipada	El profesor durante el desarrollo de su clase adelanta las tareas que se van a realizar.	X	
		D2. Poco anticipada	El profesor durante el desarrollo de su clase adelanta escasamente las tareas a sus estudiantes.		X
	E. Grado de flexibilidad	E1. Poca flexibilidad	El profesor prepara tareas con indicadores para que los alumnos se autorregulen.	X	
		E2. Rígidas	El profesor prepara tareas muy estructuradas y rígidas.		X
		E3. Arbitraria	El profesor prepara tareas según su voluntad, sin contemplar posibilidad de cambio.		X
		E4. Muy flexible	El profesor prepara tareas, pero es muy flexible y las cambia cuando sus estudiantes se lo piden.		X
	F. Nivel de dificultad del desafío	F1. Óptimo	El profesor plantea tareas con el nivel de dificultad que logra incentivar a los estudiantes	X	
		F2. Difícil	El profesor plantea tareas de alto nivel		X

			de dificultad.	
<b>Desarrollo de las actividades</b>	G. Grado de autonomía	F3. Relativo	El profesor plantea tareas que generan sensación de dificultad cuyo propósito no es comprendido por el estudiante.	X
		F4. Bajo	El profesor plantea tareas fáciles y con pocos desafíos	X
		G1. Intermedio	El profesor permite cierto grado de autonomía al estudiante	X
		G2. Sobreevaluado	El profesor le otorga al estudiante autonomía de manera sobreevaluada y fiscalizada.	X
		G3. Bajo	El profesor le otorga poca autonomía al estudiante	X
		G4. Alto	El profesor le otorga demasiada autonomía al estudiante	X
	H. Flexibilidad de contenidos	H1. Significativa	Los contenidos son susceptibles de ser revisados y modificados por el docente con vistas a facilitar el aprendizaje.	X
		H2. Centrado en la solución	Poca modificación de la tarea; lo importante es la solución.	X
		H3. Reducida	La posibilidad de modificación sobre	X

		el desarrollo de la tarea es reducida y depende del docente.		
I. Ejemplos	H4. Facilitadora	El docente está siempre dispuesto a modificar la tarea para facilitarla		X
	I1. Significativos	El profesor proporciona ejemplos útiles y anclados a la vida cotidiana	X	
	I2. Abstractos	El profesor proporciona ejemplos pobres y poco concretos		X
	I3. Evaluativo	El profesor proporciona ejemplos referidos sólo a la evaluación.		X
	I4. Instrumental	El profesor proporciona ejemplos referidos sólo a la solución de las tareas		X
J. Interés por la comprensión	J1. Preocupación positiva	El profesor se preocupa por la comprensión de contenidos y procedimientos.	X	
	J2. Preocupación inestable	El profesor se preocupa por la comprensión de sus estudiantes ocasionalmente.		X
	J3. Preocupación ausente	El profesor no demuestra preocupación por la comprensión de	X	X

		sus estudiantes			
<b>Modo de evaluación y reconocimiento</b>	K. Tipo de evaluación	K1. Según criterio abierto	El profesor establece criterios de evaluación, pero estos son flexibles		X
		K2. Según criterio cerrado	El profesor establece criterios no modificables y evalúa de acuerdo a ellos.	X	X
		K3. Formativa	El profesor evalúa de manera continua y formativa a lo largo del desarrollo de la actividad.	X	
		K4. Normativa	El profesor evalúa de acuerdo a una escala única aplicada a todos.		X
		K5. Sumativa	El profesor evalúa de manera única al final del desarrollo de la actividad.		X
L. Retroalimentación		L1. Informativa	El profesor informa al estudiante acerca de su desempeño para que regule su aprendizaje.	X	X
		L2. Pertinente	El profesor retroalimenta de acuerdo a la circunstancia pedagógica	X	X
		L3. Eventualmente contingente	El profesor puede o no retroalimentar de acuerdo a la circunstancia pedagógica.		X

	L4. Evaluativa	El profesor destina la retroalimentación sólo para comunicar resultados.	X	X	X
	L5. Afectiva	El profesor tiene un trato demasiado afectuoso cuando retroalimenta al estudiante.			X
	L6. Con afectividad oportuna	El profesor tiene un trato pertinentemente afectuoso cuando retroalimenta al estudiante.	X	X	
	L7. Apática	El profesor no manifiesta un trato afectuoso cuando retroalimenta al estudiante.			X

Fuente: Elaboración propia.

### **3.3 Informantes**

Uno de los aspectos importantes de toda investigación son los informantes. La expresión hace referencia a los sujetos que son objeto de estudio y que por ello, son parte de la investigación (Mendieta, 2015).

Entonces, siendo el propósito de la investigación comprender los sistemas de representaciones implícitas acerca del clima motivacional de aula, la informante se seleccionó según razones que tienen relación con las características de la investigación y el problema previamente planteado. Las investigadoras mantenían una relación de formación profesional con la profesora investigada y profundizaron en sus concepciones sobre el clima motivacional de clase. Se recogieron una serie de antecedentes informativos del caso, para complementar el análisis y, con fines de confidencialidad, el nombre de la profesora ha sido omitido. Algunos datos de la informante clave son:

- ✓ 47 años de edad, 19 años de servicio docente, de aula y como directivo docente en las áreas de evaluación y orientación, Licenciada en Educación con mención en Química y Biología de la Universidad de Concepción, Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Diego Portales. Tiene estudios profesionales anteriores y posteriores a los referidos.

### **3.4 Estrategias de recogida de datos**

Con el fin de responder a las preguntas de investigación propuestas, se adoptaron como técnicas de investigación la observación y la entrevista, en las cuales se utilizaron instrumentos determinados. Así en la observación se utilizó una pauta de observación y para la entrevista se utilizaron pautas de entrevista semiestructurada. Cada instrumento se construyó en base a las categorías y subcategorías apriorísticas, derivadas de los climas motivacionales de clase, desarrollados por McLean (2003).

#### **3.4.1 Observación**

La observación consiste en el registro sistemático, válido o confiable, de comportamientos o conductas manifiestas (Hernández et al., 2014), mediante la examinación detenida y sistemática del desarrollo de la vida social en el aula, tal como ocurre por sí misma (Araneda et al., 2008). A través de la observación se logró captar todo lo potencialmente relevante, mediante una grabación filmada. El desenvolvimiento del profesor se registró según una pauta de observación con indicadores elaborados a partir de la construcción teórica de este estudio, determinando las categorías y subcategorías apriorísticas.

Las observaciones científicas pueden diferenciarse entre sí en la medida en que éstas obedecen a diversas estrategias. Dependiendo del grado de implicación por parte del investigador, se encuentran principalmente dos clases de observaciones: la participante y la no participante (Araneda et al., 2008). En esta investigación se utilizó la observación

no participante, la cual se caracteriza por ser aquella en la que el investigador se mantiene alejado de la acción, siendo poco visible y manteniéndose al margen del grupo estudiado. El observador se interesa en las conductas del o de los sujetos bajo estudio y en la significación que alcanzan por medio de su participación. Su interés radica en el registro válido del comportamiento del grupo curso y de la profesora en cuestión, sin interferir en la secuencia natural de los acontecimientos y procurando no perturbar la cultura del entorno (Araneda et al., 2008). En este caso, interesaba no intervenir las interacciones y reacciones de la profesora durante la clase, con el propósito de satisfacer el objetivo de observar las pautas de actuación referentes al clima motivacional que la profesora desarrolla con sus estudiantes en clases, y, de manera preliminar, comparar el discurso explícito en el que la profesora describe este clima con las pautas de actuación identificadas, para, en una segunda instancia, caracterizar las posibles teorías implícitas sobre el clima motivacional de clase que pueda presentar la profesora.

Se observó a la profesora en dos de sus clases de biología, las cuales fueron filmadas en su totalidad, es decir: dos horas pedagógicas equivalentes a noventa minutos por cada clase. Cabe destacar que la selección de las clases fue fortuita, con el consentimiento previo de la profesora y la institución. En cuanto a la selección de clases, este estudio busca profundidad y calidad de la muestra más que cantidad, considerando factores tales como: capacidad operativa de recolección y análisis, naturaleza del fenómeno bajo análisis (Hernández et al., 2014).

La pauta de observación se construyó con 49 indicadores, cada uno de los cuales representan una subcategoría y describe pautas de actuación, que determinan un clima motivacional de clase particular. El registro de la observación fue apoyado por una cámara digital para asegurar no pasar por alto acciones de la profesora que pudieran no ser visualizadas por las investigadoras en la observación directa. La pauta de observación aplicada se presenta en la tabla III.3.

**Tabla III.3**

*Pauta de Observación aplicada a las dos clases desarrolladas por la profesora de biología en 1° medio y 2° medio para la exploración de las pautas de actuación docente en el aula.*

<b>MOMENTO DE ENSEÑANZA</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>SUBCATGORÍA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>COMENTARIOS</b>
<b>Al introducir la clase</b>	A. Planteamiento de objetivos	A1	Claros y específicos	Los objetivos planteados por el profesor se centran en el aprendizaje y son transmitidos de manera clara y específica, dando la sensación que con esfuerzo y trabajo se pueden cumplir.	
		A2	Complejos	Los objetivos planteados por el profesor se centran en el qué hacer, son transmitidos de manera compleja, dando la sensación de incertidumbre.	
		A3	Obligados	Los objetivos no son planteados por el profesor, o sólo los declara o escribe por cumplimiento.	
		A4	Simples y fáciles	Los objetivos planteados por el profesor no están enfocados, son transmitidos de manera simple, dando la sensación de facilidad, de modo que no representan un desafío.	
	B. Activación de	B1	Preocupación por la	El profesor se preocupa por	

la curiosidad	curiosidad	despertar la curiosidad de sus estudiantes.		
	B2	B6. Desinterés por la curiosidad	El profesor no se preocupa por despertar la curiosidad de sus estudiantes.	
	B3	Despierta poca curiosidad	El profesor le atribuye poca importancia a la curiosidad de sus estudiantes.	
	B4	Curiosidad espuria	El profesor atiende a la curiosidad espontánea de los estudiantes, pero no incorpora sus aportes en el desarrollo de su clase.	
C. Énfasis en la relevancia del tema	C1	Relevante	El profesor presenta el tema procurando destacar su importancia.	
	C2	No tematizada	El profesor no comenta la importancia del tema porque lo considera obvio.	
	C3	Centrada en la calificación	El profesor atribuye importancia a la calificación final y no al tema.	
	C4	Ausente	El profesor no considera la importancia del tema.	
<b>Preparación y presentación de</b>	D. Preparación de tareas	D1	Anticipada	El profesor durante el desarrollo de su clase adelanta las tareas que se

las tareas			van a realizar.
E. Grado de flexibilidad	D2	Poco anticipada	El profesor durante el desarrollo de su clase adelanta escasamente las tareas a sus estudiantes.
	E1	Poca flexibilidad	El profesor prepara tareas con indicadores para que los alumnos se autorregulen.
	E2	Rígidas	El profesor prepara tareas muy estructuradas y rígidas.
	E3	Arbitraria	El profesor prepara tareas según su voluntad, sin contemplar posibilidad de cambio.
F. Nivel de dificultad del desafío	E4	Muy flexible	El profesor prepara tareas, pero es muy flexible y las cambia cuando sus estudiantes se lo piden.
	F1	Óptimo	El profesor plantea tareas con el nivel de dificultad que logra incentivar a los estudiantes
	F2	Difícil	El profesor plantea tareas de alto nivel de dificultad.
	F3	Relativo	El profesor plantea tareas que generan sensación de dificultad cuyo propósito no es comprendido por el estudiante.
	F4	Bajo	El profesor plantea tareas fáciles y

<b>Desarrollo de las actividades</b>	G. Grado de autonomía			con pocos desafíos
		G1	Intermedio	El profesor permite cierto grado de autonomía al estudiante
		G2	Sobreevaluado	El profesor le otorga al estudiante autonomía de manera sobreevaluada y fiscalizada.
		G3	Bajo	El profesor le otorga poca autonomía al estudiante
	G4	Alto	El profesor le otorga demasiada autonomía al estudiante	
	H. Flexibilidad de contenidos	H1	Significativa	Los contenidos son susceptibles de ser revisados y modificados por el docente con vistas a facilitar el aprendizaje.
		H2	Centrado en la Solución	Poca modificación de la tarea; lo importante es la solución.
		H3	Reducida	La posibilidad de modificación sobre el desarrollo de la tarea es reducida y depende del docente.
		H4	Facilitadora	El docente está siempre dispuesto a modificar la tarea para facilitarla
	I. Ejemplos	I1	Significativos	El profesor proporciona ejemplos útiles y anclados a la vida cotidiana

		I2	Abstractos	El profesor proporciona ejemplos pobres y poco concretos
		I3	Evaluativo	El profesor proporciona ejemplos referidos sólo a la evaluación.
		I4	Instrumental	El profesor proporciona ejemplos referidos sólo a la solución de las tareas
	J. Interés por la comprensión	J1	Preocupación positiva	El profesor se preocupa por la comprensión de contenidos y procedimientos.
		J2	Preocupación inestable	El profesor se preocupa por la comprensión de sus estudiantes ocasionalmente.
		J3	Preocupación ausente	El profesor no demuestra preocupación por la comprensión de sus estudiantes
<b>Modo de evaluación y reconocimiento</b>	K. Tipo de evaluación	K1	Según criterio abierto	El profesor establece criterios de evaluación, pero estos son flexibles
		K2	Según criterio cerrado	El profesor establece criterios no modificables y evalúa de acuerdo a ellos.
		K3	Formativa	El profesor evalúa de manera continua y formativa a lo largo del desarrollo de la actividad.

	K4	Normativa	El profesor evalúa de acuerdo a una escala única aplicada a todos.
	K5	Sumativa	El profesor evalúa de manera única al final del desarrollo de la actividad.
L. Retroalimentación	L1	Informativa	El profesor informa al estudiante acerca de su desempeño para que regule su aprendizaje.
	L2	Pertinente	El profesor retroalimenta de acuerdo a la circunstancia pedagógica
	L3	Eventualmente contingente	El profesor puede o no retroalimentar de acuerdo a la circunstancia pedagógica.
	L4	Evaluativa	El profesor destina la retroalimentación sólo para comunicar resultados.
	L5	Afectiva	El profesor tiene un trato demasiado afectuoso cuando retroalimenta al estudiante.
	L6	Con afectividad oportuna	El profesor tiene un trato pertinentemente afectuoso cuando retroalimenta al estudiante.
	L7	Apática	El profesor no manifiesta un trato afectuoso cuando retroalimenta al

---

estudiante.

---

Fuente: Elaboración propia.

### **3.4.2 Entrevista**

Es una técnica cuya finalidad es recoger datos de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos, aspectos subjetivos de la persona, creencias, actitudes, opiniones y valores, en relación con la situación que se está estudiando. Existen distintas modalidades de entrevista que se diferencian según su estructura y diseño, y según el momento en que se realicen (Bisquerra, 2014). Según su estructura y diseño, en esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada debido a dos razones:

- Permite determinar previamente la información relevante y necesaria a ser recopilada.
- Las preguntas abiertas y las eventualmente emergentes, permiten obtener una información original y rica en matices de parte del caso.

A través de este instrumento, se logró entrelazar temas y construir un conocimiento holístico y comprensivo de lo informado por la profesora. En esta investigación se realizaron dos entrevistas, la primera de las cuales fue inicial y exploratoria, ya que su objetivo fue explorar el discurso explícito que la profesora de biología expresa en relación al clima motivacional que desarrolla en sus clases y, además, la identificación de aspectos relevantes y característicos, permitiendo tener una visualización acerca de las preconcepciones de la profesora con respecto al clima motivacional de clase (Bisquerra, 2014).

Esta entrevista inicial constó de preguntas representativas de cada categoría asociada a un clima motivacional de clase; su diseño fue de 29 preguntas; se realizó previo acuerdo entre las entrevistadoras y la profesora en su lugar de trabajo. El registro fue mediante una grabadora digital, con el fin de asegurar la toma de todos los detalles que, posteriormente, fueron transcritos y analizados. La pauta de esta entrevista se presenta en la figura 3.1.

**Planteamiento de objetivos**

- ¿Qué importancia le atribuye a la presentación de los objetivos de la clase?
- ¿De qué manera comunica los objetivos de la clase?
- ¿Comunica los objetivos por cumplir con un procedimiento o le preocupa que el estudiante los comprenda? ¿Por qué?

**Activación de la curiosidad**

- ¿Qué piensa en cuanto a la curiosidad que tengan los estudiantes hacia su clase cuando usted la realiza?
- ¿Ud toma en cuenta las respuestas que dan los estudiantes para reorientar su clase? ¿Por qué?

**Énfasis en la relevancia del tema**

- ¿Cree que los contenidos de biología son importantes de enseñar?
- ¿Cómo les da a entender aquello a sus estudiantes?

**Planificación de tareas**

- Durante el desarrollo de las clases, ¿cree que es importante ir adelantando a los estudiantes las actividades que van a desarrollar? ¿Por qué?

**Grado de flexibilidad**

- ¿En qué casos cree usted que debe revisar y, eventualmente, cambiar los contenidos involucrados en la actividad si no son lo suficientemente motivadores para el estudiante?
- ¿Suele usar indicadores para que los alumnos tengan claridad de lo que se espera de ellos? ¿Qué opina al respecto?

**Nivel de dificultad del desafío**

- En las tareas que se preparan para las clases ¿Con qué grado de dificultad usted cree que deben construirse?
- A modo general ¿Usted piensa que los estudiantes les cuesta entender las instrucciones de las tarea?

...

<b>Grado de autonomía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué medidas debiese tomar para estimular a los estudiantes hacia la autorregulación (hacerse cargo de sus aprendizajes) de su aprendizaje?</li> <li>• ¿Cree que es importante supervisar las tareas acometidas por el estudiante? ¿En qué grado?</li> </ul>
<b>Flexibilidad de contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién o quiénes, cree que debe(n) tomar las decisiones respecto a las actividades que se realizan en clase?</li> <li>• ¿Permite que el estudiante tome iniciativas en el desarrollo de las actividades?</li> <li>• ¿Qué cree que es más importante que los estudiantes lleguen al resultado o comprendan el desarrollo?</li> </ul>
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el desarrollo de sus clases, ¿cómo podría describir los ejemplos que utiliza?</li> <li>• ¿Usted cree que el uso de ejemplos útiles y contextualizados promueven la comprensión de conceptos o procedimientos(tareas)?</li> <li>• ¿Considera relevante que durante el desarrollo de la clase se planteen ejemplos referidos a los temas a evaluar?</li> <li>• ¿Piensa que los ejemplos deben usarse sólo para ayudar a la solución de las tareas?</li> </ul>
<b>Interés por la comprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué medidas toma para asegurarse que el estudiante comprende la actividad?</li> <li>• Y, si se enfrenta a un caso de un estudiante que se le dificulta la comprensión de las actividades, ¿cómo abordaría esa problemática? ¿Siempre lo hace?</li> </ul>
<b>Tipo de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué momentos de la clase usted cree que es pertinente evaluar a los estudiantes?</li> <li>• Normalmente, ¿qué criterios de evaluación utiliza?</li> <li>• ¿Usted establece criterios de evaluación antes de realizar las evaluaciones, o los crea después, considerando la opinión de sus estudiantes?</li> <li>• ¿Las escalas de evaluación se deben aplicar de igual forma a todos ?</li> </ul>
<b>Retroalimentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Usted toma las evaluaciones realizadas y las revisa en conjunto con sus estudiantes?</li> <li>• ¿Para usted, debe retroalimentarse a los estudiantes dependiendo de lo que surge durante las interacciones pedagógicas, o sólo debe usarse la retroalimentación para comunicarles los resultados de su aprendizaje?</li> <li>• ¿Cuándo se les debe informar a los estudiantes sobre su desempeño <u>durante la clase</u>?</li> <li>• Entonces, a partir de su experiencia, si un alumno no ha tenido buen rendimiento ¿Cómo cree que se le debe informar y qué haría al respecto?</li> </ul>

Figura 3.2. Pauta de entrevista inicial semiestructura aplicada a la profesora de biología con las preguntas elaboradas a partir de las categorías.

Como última instancia de recogida de datos, a partir de la entrevista inicial y la observación de clases, se realizó una entrevista final.

Los datos aportados por la entrevista inicial, en conjunto con la observación de las clases, permitieron personalizar la entrevista final, en la cual las preguntas fueron orientadas para esclarecer las contradicciones e incoherencias que se observaron entre las prácticas de aula y lo declarado por la profesora en la entrevista inicial. Es así que la pauta de entrevista se construyó con posterioridad a la triangulación entre los datos aportados por la entrevista inicial y las pautas de observación de las dos clases. Las preguntas centrales se elaboraron a partir de las incoherencias halladas entre el discurso explícito de la profesora y sus pautas de actuación en el aula, de tal manera que tuviese la oportunidad de fundamentar sus contradicciones e inconsistencias, para, finalmente, caracterizar las posibles teorías implícitas sobre el clima motivacional de clase de la profesora de biología.

Esta entrevista constó de 9 preguntas representadas en la figura 3.2 y su registro fue de igual manera que la entrevista inicial.

En su construcción no se tomaron en consideración aquellas categorías en las que no se encontraron inconsistencias entre el discurso y la práctica de la profesora.

<b>Activación de la curiosidad</b>	1) En la observación de sus clases vemos que se interesa por despertar la curiosidad de sus estudiantes, pero no siempre lo logra ¿A qué cree usted que se debe esto?
<b>Énfasis en la relevancia del tema</b>	2) En la entrevista usted considera relevante la importancia del tema de la clase, pero eso no se logró observar en sus clases ¿Qué piensa usted que le impidió hacerlo?
<b>Grado de flexibilidad</b>	3) Vemos también que está dispuesta a cambiar los contenidos cuando no son lo suficientemente motivadores para los estudiantes, pero observamos que en sus clases no siempre lo hace ¿Qué obstáculo cree que se presentó en estos casos?
<b>Nivel de dificultad del desafío</b>	4) Vemos que pese a que usted explica detalladamente las actividades sus estudiantes constantemente vuelven a preguntar durante el desarrollo de la clase ¿A qué cree usted que se debe esto? ¿Les parecerá muy difícil a los estudiantes?
<b>Flexibilidad de contenidos</b>	5) Observamos que tiene buena disposición y paciencia para revisar y modificar los contenidos con el fin facilitar el aprendizaje, pero en su práctica pareciera concentrarse más bien en llegar al cumplimiento de la tarea ¿siente alguna especie de presión por lograr el cumplimiento de la tarea? ¿Por qué se da esta discrepancia?
<b>Ejemplos</b>	6) Sé por experiencia que usted siempre utiliza muchos ejemplos pero en las clases observadas no se presentan ¿A qué lo atribuye usted?
<b>Tipo de evaluación</b>	7) ¿por qué con el segundo medio no presentó indicadores de evaluación? 8) ¿Por qué tampoco utilizó evaluaciones de proceso?
<b>Retroalimentación</b>	9) ¿Que piensa usted que le impide retroalimentar uno a uno a sus estudiantes?

Figura 3.3. Pauta de entrevista final semiestructurada aplicada a la profesora con las preguntas elaboradas a partir de las contradicciones e incoherencias halladas entre los datos obtenidos con la entrevista inicial y la pauta de observación (no incluye categorías en las que no hubo inconsistencias).

### **3.5 Plan de análisis de datos**

Una vez terminada la recogida de datos textuales, producto de la entrevista inicial, las pautas de observación y la entrevista final, se realizó un análisis de contenido de la siguiente forma:

1) Entrevista Inicial: Con posterioridad a la transcripción de la entrevista, se realizó un análisis de las respuestas emitidas por la profesora, determinando la subcategoría a la cual se adjunta según el discurso declarado. Para ello, se utilizaron las categorías y subcategorías apriorísticas con sus respectivos indicadores según el clima motivacional de clase (ver Tabla III.2). El análisis preliminar según el cual la profesora se adscribe a una determinada subcategoría se registra en la transcripción de la entrevista, específicamente, al final de cada respuesta (ver anexo). Las ideas centrales de este análisis fueron transferidas a la tabla V.3 para la primera triangulación.

2) Pauta de Observación: Una vez filmada las dos clases realizadas por la profesora, se analizó cada una de las grabaciones determinando la actuación de la profesora y su correspondencia con cada uno de los indicadores de la pauta, lo que permitió ubicarla dentro de las distintas subcategorías. La adscripción a una determinada subcategoría observada según esta pauta fue complementada con un análisis descriptivo, que fundamenta la adscripción (ver anexo).

Luego del análisis de los datos recogidos con los instrumentos detallados anteriormente, se realizó una triangulación de datos que consistió en el análisis cruzado entre los resultados de ambos instrumentos obtenidos, para obtener una caracterización de las coherencias e incoherencias entre los significados explícitos que la profesora atribuyó al clima motivacional de clases y sus pautas de actuación en el aula.

3) Entrevista final: Una vez transcrita la entrevista final, se analizaron las respuestas emitidas por la profesora con el fin de conocer a qué subcategoría se adjuntaba en esta ocasión. Ello permitió valorar si persistía en su discurso declarado en la entrevista inicial, o bien, aludía a otra subcategoría inexistente en las filmaciones, o reconocía las incoherencias halladas a través de la triangulación. El análisis preliminar según el cual la profesora se adscribió a una determinada subcategoría también se registra en la transcripción de la entrevista, al final de cada respuesta (ver anexo). Las ideas centrales de este análisis fueron transferidas a la tabla V.4 para la segunda triangulación.

Es así que se procedió a realizar un análisis cruzado entre los resultados obtenidos de la primera triangulación con los de la entrevista final para profundizar y complementar la caracterización de las coherencias e incoherencias entre los significados explícitos que las profesoras le atribuyen al clima motivacional de clases y sus pautas de actuación en el aula, para finalmente, desarrollar la discusión de los resultados y conclusiones: en este apartado se realizó la discusión de los resultados obtenidos en torno comprensión de las

teorías implícitas acerca del clima motivacional de aula, en una profesoras de biología de la provincia de Concepción.

Las entrevistas y filmaciones son codificadas según la tabla III.4

**Tabla III.4**

*Codificación de medios de recogida de datos.*

---

<b>MEDIO</b>	<b>CÓDICO</b>
Entrevista Inicial	<b>E1</b>
Filmación 1	<b>F1</b>
Filmación 2	<b>F2</b>
Entrevista final	<b>E2</b>

---

## **IV. RESULTADOS**

La aplicación de las entrevistas y las observaciones arrojaron los datos necesarios, para cumplir el objetivo general de esta investigación. Estos han sido organizados en tablas con el propósito de facilitar su comprensión.

### **4.1 Datos aportados por la entrevista inicial**

La aplicación de la entrevista inicial (E1) constituyó un primer acercamiento acerca de las teorías explícitas de la profesora sobre el clima motivacional de clase.

Los resultados hallados se presentan en la tabla IV.1 organizados según las categorías apriorísticas y representadas a través de códigos de la(s) subcategoría(s) en las cuales se adscribe la profesora según su declaración en la entrevista.

**Tabla IV.1**

*Codificación de resultados obtenidos a partir de la E1. En la columna izquierda se detallan las subcategorías a las que se adscribió la profesora según cada una de las categorías apriorísticas en estudio (ver tabla III.2).*

Categoría	Subcategorías
A. Planteamiento de objetivos	<b>A1</b>
B. Activación de la curiosidad	<b>B1</b>
C. Énfasis en la relevancia del tema	<b>C1</b>
D. Preparación de tareas	<b>D1</b>
E. Grado de flexibilidad	<b>E1</b>
F. Nivel de dificultad del desafío	<b>F1</b>
G. Grado de autonomía	<b>G1</b>
H. Flexibilidad de contenidos	<b>H1</b> <b>H3</b>
I. Ejemplos	<b>I1</b>
J. Interés por la comprensión	<b>J1</b>
K. Tipo de evaluación	<b>K2</b> <b>K3</b> <b>K5</b>
L. Retroalimentación	<b>L1</b> <b>L2</b> <b>L6</b>

Fuente: Elaboración propia.

## **4.2 Datos aportados por la observación de las clases**

La observación directa y la filmación de las dos clases (F1 y F2) permitieron una exploración de las pautas de actuación de la profesora en estudio durante el desarrollo normal de sus clases.

Los resultados hallados se presentan en la tabla IV.2 organizados según las categorías apriorísticas y representados a través de códigos de las subcategorías en las cuales se adjunta la profesora según sus pautas de actuación en cada una de las clases (F1 y F2).

**Tabla IV.2**

*Codificación de resultados obtenidos a partir de F1 y F2. Se detallan las subcategorías a las que se adscribió la profesora a partir de sus pautas de actuación docente, según cada una de las categorías apriorísticas en estudio (ver tabla III.2).*

Categoría	Subcategorías F1	Subcategorías F2
A. Planteamiento de objetivos	A1	A1
B. Activación de la curiosidad	B2	B1
C. Énfasis en la relevancia del tema	C2	C2
D. Preparación de tareas	D1	D1
E. Grado de flexibilidad	E1	E3
F. Nivel de dificultad del desafío	F3	F3
G. Grado de autonomía	G1	G1
H. Flexibilidad de contenidos	H2	H2
I. Ejemplos	I2	I2
J. Interés por la comprensión	J1	J1
K. Tipo de evaluación	K2 K5	K5
L. Retroalimentación	L2 L6	L2 L6

Fuente: Elaboración propia.

### **4.3 Datos aportados por la entrevista final**

La aplicación de la entrevista final (E2) contribuyó en la comprensión de las diferencias halladas entre E1 y ambas filmaciones (F1 y F2).

Los resultados hallados se presentan en la tabla IV.3 organizados según las categorías apriorísticas y representados a través de los códigos de las subcategorías en las cuales se adjunta la profesora según su declaración en la entrevista final.

**Tabla IV.3**

*Codificación de resultados obtenidos a partir de E2. En la columna izquierda, se detallan las subcategorías a las que se adscribió la profesora, según cada una de las categorías apriorísticas en estudio (ver tabla III.2).*

Categoría	Subcategoría
B. Activación de la curiosidad	<b>B1</b>
C. Énfasis en la relevancia del tema	<b>C2</b>
E. Grado de flexibilidad	<b>E1</b>
F. Nivel de dificultad del desafío	<b>F3</b>
H. Flexibilidad de contenidos	<b>H1</b>
	<b>H2</b>
	<b>H3</b>
I. Ejemplos	<b>I1</b>
K. Tipo de evaluación	<b>K3</b>
L. Retroalimentación	<b>L2</b>

Fuente: Elaboración propia.

## V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados detallados en el capítulo anterior fueron analizados y se presentan a continuación.

En una primera instancia, el análisis de los datos obtenidos en la entrevista inicial de la profesora en estudio, se cruzó con los datos obtenidos en la observación de las pautas de actuación de la profesora desarrolladas en sus dos clases, para la caracterización de las coherencias e incoherencias entre el discurso explícito y las prácticas educativas respecto al clima motivacional de clase, mediante la triangulación de los datos aportados por ambas estrategias de investigación. Para ello, se compararon los datos en tablas, identificando la coherencia o incoherencia entre la entrevista inicial (E1) y las filmaciones (F1 y F2) y valorizando la proximidad y consistencia entre la práctica y el discurso (ver tabla V.1).

Las subcategorías a las que se adscribió la profesora están expresadas por los códigos respectivos (ver tabla III.2).

**Tabla V.1**

*Análisis de resultados generales obtenidos a partir de la triangulación entre la entrevista inicial (E1) y las filmaciones (F1 y F2). Los códigos representan las subcategorías (Ver tabla III.2) y el clima motivacional de clase (Ver tabla III.1) en los que se adjunta la profesora según las categorías apriorísticas. Valoración de la proximidad y la consistencia entre el discurso y la práctica.*

<b>Categoría</b>	<b>E1</b>		<b>F1</b>		<b>F2</b>		<b>Valorización</b>
A. Planteamiento de objetivos	<b>A1</b>	<b>DA</b>	<b>A1</b>	<b>DA</b>	<b>A1</b>	<b>DA</b>	Coherencia entre discurso y práctica
B. Activación de la curiosidad	<b>B1</b>	<b>DA</b>	<b>B2</b>	<b>D</b>	<b>B1</b>	<b>DA</b>	Práctica próxima al discurso
C. Énfasis en la relevancia del tema	<b>C1</b>	<b>DA</b>	<b>C2</b>	<b>D</b>	<b>C2</b>	<b>D</b>	Práctica consistente, pero diferente al discurso
D. Preparación de tareas	<b>D1</b>	<b>DA</b>	<b>D1</b>	<b>DA</b>	<b>D1</b>	<b>DA</b>	Coherencia entre discurso y práctica
E. Grado de flexibilidad	<b>E1</b>	<b>DA</b>	<b>E1</b>	<b>DA</b>	<b>E3</b>	<b>A</b>	Práctica próxima al discurso
F. Nivel de dificultad del desafío	<b>F1</b>	<b>DA</b>	<b>F3</b>	<b>A</b>	<b>F3</b>	<b>A</b>	Práctica consistente, pero diferente al discurso
G. Grado de autonomía	<b>G1</b>	<b>DA</b>	<b>G1</b>	<b>DA</b>	<b>G1</b>	<b>DA</b>	Coherencia entre discurso y práctica
H. Flexibilidad de contenidos	<b>H1</b>	<b>DA</b>	<b>H2</b>	<b>D</b>	<b>H2</b>	<b>D</b>	Práctica consistente, pero diferente al discurso
	<b>H3</b>	<b>A</b>					
I. Ejemplos	<b>I1</b>	<b>DA</b>	<b>I2</b>	<b>D</b>	<b>I2</b>	<b>D</b>	I1 está en el discurso, pero no aparece en la práctica. I2 Práctica consistente, pero diferente al discurso
J. Interés por la comprensión	<b>J1</b>	<b>DA</b>	<b>J1</b>	<b>DA</b>	<b>J1</b>	<b>DA</b>	Coherencia entre discurso y práctica
K. Tipo de evaluación	<b>K2</b>	<b>DA</b>	<b>K2</b>	<b>DA</b>			K2 no es consistente en

		<b>D</b>		<b>D</b>			la práctica
	<b>K3</b>	<b>DA</b>					k3 está en el discurso,
	<b>K5</b>	<b>A</b>	<b>K5</b>	<b>A</b>	<b>K5</b>	<b>A</b>	pero no aparece en la práctica.
							k5 coherencia discurso y práctica
L. Retroalimentación	<b>L1</b>	<b>DA</b>					L1 está en el discurso,
		<b>PD</b>					pero no aparece en la práctica.
	<b>L2</b>	<b>DA</b>	<b>L2</b>	<b>DA</b>	<b>L2</b>	<b>DA</b>	L2 y L6 coherencia
		<b>D</b>		<b>D</b>		<b>D</b>	entre discurso y práctica.
	<b>L6</b>		<b>L6</b>		<b>L6</b>		

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente a la triangulación de los datos obtenidos a partir de la entrevista inicial y la observación de las pautas de actuación de la profesora desarrolladas en sus dos clases, se hallaron las coherencias e incoherencias entre el discurso explícito de la profesora y sus prácticas educativas respecto al clima motivacional de clase. A partir de las incoherencias encontradas se construyó la entrevista final, con la que se obtuvieron los resultados que dieron paso a la segunda triangulación. En ésta, se valorizó la persistencia o modificación de las subcategorías en las que se había adscrito según su declaración en la entrevista inicial y sus prácticas observadas.

Es así que, en segunda instancia, se compararon los resultados, expresados en códigos, de acuerdo a la subcategoría que se adhiere la profesora en la entrevista inicial (E1) en ambas filmaciones (F1 y F2) y en la entrevista final (E2), valorando cualitativamente la

persistencia o modificación de su discurso inicial y la coherencia con la práctica (Ver tabla V.2).

**Tabla V.2**

*Análisis de resultados generales obtenidos a partir de la triangulación entre la entrevista inicial (E1), las filmaciones (F1 y F2 y la entrevista final (E2). Los códigos representan las subcategorías (Ver tabla III.2) y el clima motivacional de clase (Ver tabla III.1) en los que se adjunta la profesora según las categorías apriorísticas. Valoración de la proximidad y la consistencia entre el discurso y la práctica.*

<b>Categoría</b>	<b>E1</b>		<b>F1</b>		<b>F2</b>		<b>E2</b>		<b>Valorización</b>
B. Activación de la curiosidad	<b>B1</b>	<b>DA</b>	<b>B2</b>	<b>D</b>	<b>B1</b>	<b>DA</b>	<b>B1</b>	<b>DA</b>	Mantiene discurso. Práctica próxima al discurso.
C. Énfasis en la relevancia del tema	<b>C1</b>	<b>DA</b>	<b>C2</b>	<b>D</b>	<b>C2</b>	<b>D</b>	<b>C2</b>	<b>D</b>	Modifica el discurso en coherencia con la práctica.
E. Grado de flexibilidad	<b>E1</b>	<b>DA</b>	<b>E1</b>	<b>DA</b>	<b>E3</b>	<b>A</b>	<b>E1</b>	<b>DA</b>	Mantiene discurso. Práctica próxima al discurso.
F. Nivel de dificultad del desafío	<b>F1</b>	<b>DA</b>	<b>F3</b>	<b>A</b>	<b>F3</b>	<b>A</b>	<b>F3</b>	<b>A</b>	Modifica el discurso en coherencia con la práctica
H. Flexibilidad de contenidos	<b>H1</b>	<b>DA</b>					<b>H1</b>	<b>DA</b>	Mantiene el discurso con respecto a H1 y H3 y suma H2 en coherencia con la práctica.
			<b>H2</b>	<b>D</b>	<b>H2</b>	<b>D</b>	<b>H2</b>	<b>D</b>	
	<b>H3</b>	<b>A</b>					<b>H3</b>	<b>A</b>	
I. Ejemplos	<b>I1</b>	<b>DA</b>	<b>I2</b>	<b>D</b>	<b>I2</b>	<b>D</b>	<b>I1</b>	<b>D</b>	Mantiene el discurso con respecto a I1, aunque en la

									práctica es I2.
K. Tipo de evaluación	<b>K2</b>	<b>DA</b> <b>D</b>	<b>K2</b>	<b>DA</b> <b>D</b>					Mantiene el discurso con respecto a K3, aunque no aparece en la práctica. K5 es coherente con la práctica.
	<b>K3</b>	<b>DA</b>					<b>K3</b>	<b>DA</b>	
	<b>K5</b>	<b>A</b>	<b>K5</b>	<b>A</b>	<b>K5</b>	<b>A</b>			
L. Retroalimentación	<b>L1</b>	<b>DA</b> <b>A</b>							L1 sólo está en el discurso inicial y no aparece en la práctica.
	<b>L2</b>	<b>DA</b> <b>D</b>	<b>L2</b>	<b>DA</b> <b>D</b>	<b>L2</b>	<b>DA</b> <b>D</b>	<b>L2</b>	<b>DA</b> <b>D</b>	L2 y L6 coherencia entre discurso y práctica.
	<b>L6</b>	<b>DA</b> <b>D</b>	<b>L6</b>	<b>DA</b> <b>D</b>	<b>L6</b>	<b>DA</b> <b>D</b>			

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla V.3**

*Análisis cruzado de resultados. Triangulación entre el discurso explícito de la profesora y las pautas de actuación observadas en ambas clases filmadas. En la columna de valoración se describen las coherencias e incoherencias halladas según las distintas categorías.*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>RESULTADO ENTREVISTA INICIAL</b>	<b>RESULTADO FILMACIÓN 1</b>	<b>RESULTADO FILMACIÓN 2</b>	<b>VALORACIÓN</b>
<b>A. Planteamiento de objetivos</b>	<p>La profesora considera importante los objetivos ya que menciona que los estudiantes deben conocerlos, porque de esa manera se ordenan de lo que van a tener que hacer, por lo que se orienta al aprendizaje de los estudiantes</p> <p>Además al comunicar los objetivos se preocupa de todos los estilos de aprendizaje que conoce (A1).</p>	<p>La profesora lee el objetivo de la actividad al curso y pregunta a los estudiantes si quedó claro (A1).</p>	<p>La profesora comenta el objetivo de la clase, e interioriza analizando los conceptos involucrados en él (A1).</p>	<p>La profesora coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe coherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con respecto a la categoría en estudio.</p>
<b>B. Activación de la</b>	La profesora	La profesora al	La profesora activa la	La profesora sólo

<b>curiosidad</b>	<p>considera relevante y fundamental la curiosidad en la clase, declarando que si hay curiosidad el alumno va aprender y va a estar motivado en querer saber más, pues la ciencia necesita curiosidad.</p>	<p>principio, no activa la curiosidad, puesto que ella lee las instrucciones sin que los alumnos participen. Puede que un estudiante no recuerde algún concepto leído por lo que no se puede esperar un interés sobre ese concepto (B2).</p>	<p>curiosidad de los estudiantes mediante lluvia de ideas y recordando los conceptos vistos anteriormente (B1).</p>	<p>en una de sus clases coincide y es coherente con lo declarado en la entrevista, no así en la filmación 1. En general su práctica se aproxima al discurso, pero no del todo.</p>
<b>C. Énfasis en la relevancia del tema</b>	<p>La profesora considera totalmente relevante los temas a enseñar y dice dar a entender dicha importancia mediante la asociación de la biología con la vida cotidiana (C1).</p>	<p>La profesora al principio, presenta el tema pero no se refiere a su importancia (C2).</p>	<p>La profesora al principio, presenta el tema pero no se refiere a su importancia (C2).</p>	<p>La profesora no coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe completa incoherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con</p>

respecto a la categoría en estudio. A la vez existe consistencia entre las filmaciones de sus dos clases.

**D. Preparación de tareas** La profesora declara que hay clases en donde anticipa las tareas dependiendo del ritmo de aprendizaje de los alumnos (D1). La profesora lee las instrucciones y comenta las actividades que se harán durante la clase (D1). La profesora lee las instrucciones y comenta las actividades que se harán durante la clase (D1). La profesora coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe coherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con respecto a la categoría en estudio.

**E. Grado de flexibilidad** La profesora declara que en un cien por ciento de los casos se debe revisar y, eventualmente, cambiar los La profesora señala una pauta para evaluar el trabajo, que incluye criterios, indicadores y puntaje (E1). La profesora presenta actividad preparada con anticipación, dando las instrucciones, pero sin indicadores que La profesora sólo en una de sus clases coincide y es coherente con lo declarado en la entrevista, no así en

contenidos involucrados en la actividad si no son lo suficientemente motivadores para el estudiante. Además considera que si el alumno sabe lo que se va a evaluar, se va a regir y trabajará de mejor manera, por lo que siempre les da a conocer los indicadores de evaluación (E1).

guén al estudiante. Los estudiantes realizan la actividad sin posibilidad de cambios (E3).

la filmación 2. En general su práctica se aproxima al discurso, pero no del todo.

**F. Nivel de dificultad del desafío**

La profesora declara que el nivel de dificultad de las tareas que prepara son graduadas y planificadas en función de los estudiantes, por lo que no siempre es igual para todos (F1).

La profesora tiene que constantemente retroalimentar porque los alumnos preguntan demasiado, lo que indica que entienden poco la actividad (F3).

La profesora tiene que constantemente retroalimentar porque los alumnos preguntan demasiado, lo que indica que entienden poco la actividad (F3).

La profesora no coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe completa incoherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con

respecto a la categoría en estudio. A la vez existe consistencia entre las filmaciones de sus dos clases.

**G. Grado de autonomía**

La profesora declara que su rol es como la teoría del andamiaje, en la que al principio guía a los estudiantes, los toma de la mano hasta un cierto límite para que así ellos logren aprendizaje (G1).

La profesora acude sólo cuando le van preguntando. Se descarta G2 porque no fiscaliza sistemáticamente a todos los grupos (G1).

La profesora acude sólo cuando le van preguntando. Se descarta G2 porque no fiscaliza sistemáticamente a todos los grupos (G1).

La profesora coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe coherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con respecto a la categoría en estudio.

**H. Flexibilidad de contenidos**

La profesora declara que el resultado es importante, pero como parte del aprendizaje de los estudiantes y no su

Aunque la actividad no se modifica a lo largo de su desarrollo, la profesora sigue centrada en la

Aunque la actividad no se modifica a lo largo de su desarrollo, la profesora sigue centrada en la

La profesora no coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo

objetivo último (H1). Además señala estar dispuesta a modificar poco la tarea, y sólo si es que considera que aporta a lograr un aprendizaje (H3)	solución (H2).	solución (H2).	que existe completa incoherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con respecto a la categoría en estudio. A la vez existe consistencia entre las filmaciones de sus dos clases.
---	----------------	----------------	--

**I. Ejemplos**

La profesora declara utilizar ejemplos en todos los momentos de la clase y contextualizarlos a la vida diaria de los estudiantes (I1).	Casi no se observan ejemplos por parte de la profesora durante toda la clase (I2).	Casi no se observan ejemplos por parte de la profesora durante toda la clase (I2).	La profesora no coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe completa incoherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con respecto a la categoría en estudio. A la vez existe consistencia
--	--	--	---

entre las filmaciones de sus dos clases.

**J. Interés por la comprensión**

La profesora declara un alto interés por que sus estudiantes comprendan los contenidos (J1).

La profesora atiende durante toda la clase a las consultas que le hacen, y procura que los estudiantes comprendan la actividad (J1).

La profesora atiende durante toda la clase a las consultas que le hacen, y procura que los estudiantes comprendan la actividad (J1).

La profesora coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe coherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con respecto a la categoría en estudio.

**K. Tipo de evaluación**

La profesora declara establecer los criterios de evaluación antes de realizarla y evalúa de acuerdo a ellos, considera que no se pueden improvisar, deben estar previamente preparados para

La profesora establece una pauta de evaluación antes de iniciar la evaluación, la cual adjunta como parte de la guía de trabajo (K2).

La profesora evalúa

No se observa en esta clase que la profesora establezca un criterio de evaluación. La profesora evalúa las respuestas a las preguntas de la guía y las califica (K5).

No es K3, porque no

Con respecto a K2 la profesora sólo en una de sus clases coincide y es coherente con lo declarado en la entrevista, no así en la filmación 2.

<p>presentarlos en la clase (K2). Además señala que es más valiosa la evaluación formativa desde el punto de vista del cómo están aprendiendo los alumnos (K3). Aun así declara realizar la evaluación sumativa porque es parte del proceso de la institución (K5).</p>	<p>las respuestas a las preguntas de la guía y las califica (K5).</p> <p>No es K3, porque no considera el proceso en la calificación, y esta no es progresiva.</p> <p>No es K4, en el sentido en que la pauta es diferenciada para los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.</p>	<p>considera el proceso en la calificación, y esta no es progresiva.</p> <p>No es K4, en el sentido en que la pauta es diferenciada para los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.</p>	<p>En K3 la profesora no coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe completa incoherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con respecto a la subcategoría.</p> <p>En K5 la profesora coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones por lo que existe coherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente.</p> <p>En general la profesora coincide con lo</p>
---	--	--	--

declarado en la entrevista y sus prácticas en el aula.

## L. Retroalimentación

La profesora declara que la retroalimentación pedagógica es lo más importante de una clase, por lo que se debe informar al estudiante acerca de su empeño en todo momento (L1). Además asegura designar un bloque de la clase si es necesario para que los alumnos entiendan el por qué se les evaluó de tal manera (L2). En cuanto a la afectividad la profesora declara que en algunas ocasiones el acercase a un alumno con cariño

La profesora retroalimenta continuamente según los requerimientos de los estudiantes (L2).

La profesora, con paciencia, atiende las preguntas de los alumnos a pesar de ser reiteradas (L6).

La profesora retroalimenta continuamente según los requerimientos de los estudiantes (L2).

La profesora, con paciencia, atiende las preguntas de los alumnos a pesar de ser reiteradas (L6).

En L1 la profesora no coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe completa incoherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente.

En L2 y L6 la profesora coincide con lo declarado en la entrevista y sus prácticas en ambas filmaciones, por lo que existe coherencia entre su discurso y sus pautas de actuación docente con

---

genera cambios en la recepción hacia ella y el contenido que entrega (L6)

---

respecto a la categoría en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla V.4**

*Análisis cruzado de resultados. Triangulación entre el discurso explícito inicial de la profesora, las pautas de actuación observadas en ambas clases filmadas y el discurso explícito final. En la columna de valoración se describen la persistencia o modificación en el discurso explícito de la profesora en estudio según las distintas categorías, para aproximarse a sus teorías implícitas.*

CATEGORÍA	E1	F1	F2	RESULTADO ENTREVISTA FINAL	VALORACIÓN
<b>B. Activación de la curiosidad</b>	B1	B2	B1	La profesora declara que ante la falta de curiosidad de los estudiantes se deben buscar nuevas estrategias para poder lograr su atención y mantenerlos con la curiosidad activada, por lo que demuestra mantener preocupación por la curiosidad (B1).	La profesora reconoce la incoherencia hallada entre E1 y F1, y en un intento por justificarla, declara argumentos coincidentes con la entrevista inicial.  Por tanto, mantiene su discurso explícito.
<b>C. Énfasis en la relevancia del tema</b>	C1	C2	C2	La profesora declara no mencionar la relevancia del tema porque ya lo había hecho en las clases previas, además reconoce en el caso de F1 que no presentó la relevancia del tema porque	La profesora reconoce la incoherencia hallada entre E1 y F1-F2, argumentando de tal forma, que su discurso se vuelve coincidente con sus pautas de actuación en el aula, por lo que su declaración con respecto a esta categoría no es

				cree que la actividad estaba focalizada en la experimentación (C2).	coincidente con la entrevista inicial. Por tanto, modifica su discurso explícito en coherencia con la práctica.
<b>E. Grado de flexibilidad</b>	E1	E1	E3	La profesora indica que la discrepancia se generó por los problemas con el curso, declarando que en la medida que el clima de aula sea ideal, sí se pueden hacer cambios para profundizar y mejorar lo que ella explica (E1).	La profesora reconoce la incoherencia hallada entre E1 y F2, y en un intento por justificarla, declara argumentos coincidentes con la entrevista inicial. Por tanto, mantiene su discurso explícito.
<b>F. Nivel de dificultad del desafío</b>	F1	F3	F3	La profesora declara que cuando ella plantea las actividades, éstas se perciben complejas por sus estudiantes, atribuyendo este problema a que no saben seguir instrucciones (F3).	La profesora reconoce la incoherencia hallada entre E1 y F1-F2, argumentando de tal forma, que su discurso se vuelve coincidente con sus pautas de actuación en el aula, por lo que su declaración con respecto a esta categoría no es coincidente con la entrevista inicial. Por tanto, modifica su discurso explícito en coherencia con la práctica.

<b>H. Flexibilidad de contenidos</b>	H1 H3	H2	H2 La profesora declara que es necesario llegar a la solución de la tarea para lograr el aprendizaje. Además menciona que no se les puede dejar libre albedrío a los estudiantes y que es ella quien toma las decisiones en vista del aprendizaje (H1, H2, H3).	La profesora reconoce la incoherencia hallada entre E1 y F1-F2, argumentando de tal forma que, pese a que mantiene su discurso inicial respecto a las subcategorías H1 y H3, coincide respecto a la subcategoría H2.  Por tanto, en cierta parte modifica su discurso en coherencia con la práctica.
--------------------------------------	----------	----	--	--

<b>I. Ejemplos</b>	I1	I2	I2 La profesora declara que en utiliza muchos ejemplos para que los estudiantes entiendan el contenido de manera contextualizada a la vida cotidiana y a veces permite que ellos sean los que se les ocurra (I1).	La profesora reconoce la incoherencia hallada entre E1 y F1-F2, pero en sus argumentos por lo que mantiene su discurso inicial pese a la incoherencia hallada.  Por tanto, mantiene su discurso.
--------------------	----	----	--	--

<b>K. Tipo de evaluación</b>	K2	K2	K5	La profesora declara que ella evalúa con notas de proceso, y que simplemente omitió presentar los indicadores de evaluación en una de sus clases (K2 y K3).	La profesora reconoce la incoherencia hallada entre E1 y F1-F2 respecto a las subcategorías K2. Con respecto a la subcategoría K3, la mantiene en su discurso a pesar de no ser visualizada en sus prácticas.
	K3	K5			
	K5				

**L. Retroalimentación**

L1	L2	L2	La profesora declara que no siempre se puede informar uno a uno a sus estudiantes acerca de su desempeño, por lo que relativiza la posibilidad de informar siempre al estudiante acerca de su desempeño (L2).	La profesora justifica la incoherencia hallada, modificando su discurso en coherencia con sus pautas de actuación desarrolladas en sus dos clases.
L2	L6	L6		
L6				

Fuente:

Elaboración

propia

## VI. DISCUSIÓN

### 6.1 Discusión sobre las categorías caracterizadas por la coherencia entre discurso y práctica

Los resultados obtenidos y su posterior análisis revelaron que no siempre el discurso explícito de la profesora coincide con sus prácticas educativas en el aula. En las ocasiones en que sus respuestas coincidieron con lo realizado por ella en clases, se puede decir que existe coherencia y articulación, tal como ocurrió en cuatro de un total de doce categorías. Éstas fueron: *Planteamiento de objetivos (A)*, *Preparación de tareas (D)*, *Grado de autonomía (G)* e *Interés por la comprensión (J)*.

Cuando la profesora se refirió a la categoría *Planteamiento de objetivos (A)*, declaró considerar importante la presentación de objetivos en una clase para direccionarse a ella y a los estudiantes y que, al comunicarlos, procura preocuparse de todos los estilos de aprendizaje; por tanto, se adhirió a la subcategoría *Claros y específicos (A1)*. Esto coincidió totalmente con su actuación en el desarrollo de las clases filmadas, visualizando una clara coherencia entre discurso y práctica. De la misma forma, cuando la profesora se refirió a la categoría *Preparación de tareas (D)*, declaró que siempre anticipa las tareas, y que la forma en que lo hace, depende del ritmo de aprendizaje de sus estudiantes; por tanto, se adhirió aquí a la subcategoría *Anticipada (D1)*, lo que coincidió totalmente con lo revisado en las dos clases filmadas. En el primero medio, la

profesora les anticipó detalladamente a los estudiantes durante el inicio de la clase las actividades que deberían realizar, mientras que en el segundo medio, la profesora, además de detallarlo al inicio de la clase, lo reiteró en dos ocasiones más, existiendo una clara coherencia entre su discurso y su práctica. Respecto a la categoría *Grado de autonomía (G)*, la profesora se adhirió a la subcategoría *Intermedio (G1)*, ya que cuando respondió la entrevista, declaró que en un principio guía a los estudiantes, pero durante el desarrollo de la clase permite que ellos sean más autónomos. Esto se corroboró claramente en las observaciones realizadas a sus dos clases, donde utilizó alrededor de los primeros veinte minutos para guiarlos en la actividad y, luego, les permitió trabajar por sí solos, pero monitoreando de vez en vez cuando ellos lo solicitaban. Con ello, se manifestó, una vez más, coherencia entre su discurso y su práctica con respecto a la categoría. Finalmente, en la categoría *Interés por la comprensión (J)*, la profesora declaró un alto interés porque sus estudiantes comprendiesen los contenidos trabajados en clases, y que incluso, cuando al menos un estudiante no comprendiese, ella está dispuesta a explicarle las veces que sea necesario, lo cual se adjunta en la subcategoría *Preocupación positiva (J1)*, concordando, en su totalidad, con sus pautas de actuación vistas en clases. En las mismas, efectivamente, atendió en forma reiterada las dudas que se les presentaron a los educandos, incluso cuando se repetían; por ende, es completamente coherente entre su discurso y su práctica en este aspecto.

Dada la total coherencia entre las concepciones explícitas acerca del clima motivacional de clase con las prácticas educativas de la profesora, en lo que respecta a este grupo de

categorías, puede afirmarse que ella está consciente de su actuar, por lo que no representarían teorías implícitas (Perafán y Aduriz Bravo, 2002; Pozo et al., 2006).

En cuanto al clima motivacional de clase generado, de acuerdo a las categorías en las que se halló coherencia entre discurso y práctica, todas las subcategorías a las que se adhirió la profesora, corresponden al clima motivacional *de aprendizaje*; sin embargo, esta clasificación no corresponde, en su totalidad, al único clima motivacional de clase que genera la profesora, dado que, en las ocho categorías restantes, se hallaron incoherencias entre su discurso y su práctica.

## **6.2 Discusión sobre las categorías caracterizadas por la incoherencia entre discurso y práctica**

En las ocasiones en que las respuestas expresadas por la profesora no coincidieron con lo realizado por ella en clases, se puede decir que existe *incoherencia*. En tales incoherencias, evidenciadas en las ocho categorías restantes, se pueden explorar posibles teorías implícitas. Estas son: *Activación de la curiosidad (B)*, *Énfasis en la relevancia del tema (C)*, *Grado de flexibilidad (E)*, *Nivel de dificultad del desafío (F)*, *Flexibilidad de Contenidos (H)*, *Ejemplos (I)*, *Tipo de evaluación (K)* y *Retroalimentación (L)*. En todas ellas, la declaración explícita de la profesora se orienta a una determinada subcategoría y, luego, en sus prácticas educativas observadas, adopta una dirección distinta con respecto a dicha subcategoría.

### **6.2.1 Discusión sobre las categorías según la valoración práctica próxima al discurso.**

En la categoría *Activación de la curiosidad (B)*, la declaración explícita de la profesora se adscribió con la subcategoría *Preocupación por la curiosidad (B1)*, ya que concibe a la curiosidad como un aspecto esencial en la enseñanza de las ciencias, de modo tal que, en la medida en que se ausenta este aspecto, no ocurriría aprendizaje. Además, mencionó que la forma de activar la curiosidad en sus estudiantes que ella asume es mediante la realización de preguntas y contrapreguntas. Pero, al observar sus prácticas, la profesora, sólo en una de las clases, coincide y es coherente con lo declarado en la entrevista inicial, mientras que, en la otra, no se observó ninguna instancia en que ella se preocupara de hacer preguntas y contrapreguntas que activaran la curiosidad. Por el contrario, dio directamente las instrucciones, por lo que se adscribió a la subcategoría *Desinterés por la curiosidad (B2)*. Tras ello, es evidente que su práctica no es coherente del todo con su discurso; cuando más, está próxima a él. Al momento de hacer la segunda entrevista, la profesora reconoció esta incoherencia, pero, aun así, su discurso explícito se mantiene coincidente con sus declaraciones en la entrevista inicial.

Similar a la situación anterior, en la categoría *Grado de flexibilidad (E)*, las respuestas de la profesora manifestaron un acuerdo en que se deben presentar indicadores de evaluación para que los alumnos se autorregulen en base a ellos y tengan conocimiento de lo que se va a evaluar; pero, además, muestra acuerdo en modificar la actividad, sólo

si no es lo suficientemente motivadora, por lo que se inscribe en la subcategoría *Poca flexibilidad* (E1). Sin embargo, su actuación en el aula demostró coherencia *en sólo una* de sus clases, que fue en la que les entregó una pauta de evaluación con los indicadores para evaluar el trabajo, mientras que, en la otra clase, no concuerda con lo estipulado, sino que entrega una guía de trabajo omitiendo la entrega de una pauta y, pese a la dificultad de la tarea, en ningún momento mostró intención de modificarla como lo había señalado en la entrevista. Se remite, entonces, a la subcategoría *Arbitraria* (E3). Tras ello, se volvió a evidenciar que, en lo que respecta a esta categoría, su práctica no es coherente en su totalidad con el discurso, sino, a lo más, está próxima a él. Al igual que en la categoría anterior, en la entrevista final, la profesora mantiene su discurso explícito, coincidiendo con el inicial.

En ambas situaciones, a pesar de que la profesora coincidió en una de sus clases con su discurso explícito, en la otra se manifestó incoherencia con él. Esto se podría explicar con la investigación de Loo (2013), quien expresa que es posible pensar que, aunque los profesores presenten prácticas coherentes con las concepciones y principios declarados explícitamente, no necesariamente en todas las ocasiones existiría congruencia entre pensamiento y acción; tal incongruencia entre discurso y práctica, responde esencialmente a la naturalidad del funcionamiento implícito típico de la mente humana y no, únicamente, a resistencias de tipo consciente.

Por otra parte, respecto de ambas categorías, aunque la profesora logró ser coherente en sus declaraciones, las cuales aludían al clima motivacional de aprendizaje, en la práctica sus declaraciones fueron coherente con sólo una clase, mientras que, en la otra, se orientó hacia los climas *motivacional, desprotegido y autoritario*.

Ahora bien, el hecho de que la profesora, sólo en una de sus clases, coincidiera con el discurso, lleva al cuestionamiento sobre: ¿qué ocurrió con la clase en la que la actuación docente no coincidió en ninguna instancia con su discurso, pese al intento de las investigadoras de hacerla consciente de dicha incoherencia? En la búsqueda de una respuesta, se encuentra lo expuesto por López-Vargas y Basto-Torrado (2010) que revelan que, el conocimiento adquirido en los años de escolaridad que se han producido bajo el paradigma de la *racionalidad técnica*, no permiten reaccionar de forma rápida e instantánea a las problemáticas que emergen en la cotidianidad que enfrentan los docentes, tales como: la complejidad, la inestabilidad, la incertidumbre, conflicto de valores, entre otros, los cuales son disidentes en contextos particulares. Es por ello que se considera muy probable que la profesora haya apelado al uso de sus respuestas condicionadas en sus propias representaciones implícitas, ya que la inmediatez de las situaciones a las que probablemente se enfrentó en aquellas clases, requirió de acciones rápidas, puesto que no dispone del tiempo ni de recursos cognitivos suficientes para procesar respuestas que concuerden con sus creencias explícitas, pues hacer el uso de ellas se vuelve complejo, más aún si la problemática a la que se enfrentó necesitó de acciones rápidas y eficaces.

A pesar que exista la posibilidad de que la profesora haya acudido a sus teorías implícitas en aquellas clases en las que se presentaron incoherencia entre el discurso y sus pautas de actuación, su práctica es próxima al discurso, por lo que no se puede afirmar que las subcategorías *Desinterés por la curiosidad (B2)* y *Poca flexibilidad (E1)* son teorías implícitas. Sería necesario observar más clases para evaluar su persistencia y, así, agotar las categorías.

### **6.2.2 Discusión sobre las categorías según la valoración práctica consistente, pero diferente al discurso.**

En la categoría *Énfasis en la relevancia del tema (C)*, la profesora explica que considera totalmente relevantes los contenidos del área de biología y dice dar a entender dicha relevancia a los estudiantes, relacionando el contenido directamente con la vida cotidiana de ellos, lo cual concuerda con la subcategoría *Relevante (C1)*. Sin embargo, en ambas clases filmadas, la profesora se contradice y, pese a presentar el tema, no se refiere en ningún momento a su importancia, ni mucho menos lo asocia con la vida cotidiana, concordando con la subcategoría *No tematizada (C2)*; por ende se presenta una práctica consistente, pero distinta al discurso inicial.

En la categoría *Nivel de dificultad del desafío (F)*, la profesora declara que el nivel de dificultad debe ser variado según las características del alumno, lo que se considera en la subcategoría *Óptimo (F1)*; pero, en cuanto a sus prácticas, en ambas clases se observó que el nivel de dificultad de las actividades planteadas por ella no fue graduado en

función de los estudiantes, pues, ellos constantemente realizaron preguntas demostrando incomprensión de las tareas, lo cual coincide con la subcategoría *Relativo (F3)*. Esto también se entiende como *práctica consistente, pero diferente al discurso*.

Al presentarle las contradicciones generadas en las categorías mencionadas en esta sección, la profesora reconoció las incoherencias halladas y argumentó de tal forma que estas nuevas declaraciones fueron coincidentes con sus pautas de actuación en el aula. Es decir, modificó su discurso explícito inicial en coherencia con la práctica.

Al considerar las declaraciones iniciales según las subcategorías a las que se adhirió, la profesora estaría desarrollando un clima motivacional *de aprendizaje*. Sin embargo, esto no se observó en la práctica y se orientó, dentro de la categoría *Énfasis en la relevancia del tema (C)*, hacia la subcategoría *No tematizada (C2)*, la que se relaciona con el clima motivacional *desprotegido*. Así mismo, la categoría *Nivel de dificultad del desafío (F)*, se orienta a la subcategoría *Relativo (F3)*, la que se relaciona con el clima motivacional *autoritario*. Esta incoherencia hallada se puede explicar según los planteamientos de Loo (2013), quien comprueba que los pensamientos que tienen los profesores, en algunas ocasiones, pueden estar por sobre sus acciones, lo que quiere decir que cuando estos piensan detenidamente y declaran supuestos de cómo reaccionarían frente a diversas situaciones que se dan en el espacio áulico, son capaces de elaborar respuestas más sofisticadas que las que realmente llevan a la práctica cuando se enfrentan a la clase. Así, pues, lo hizo la profesora en la entrevista inicial, en la que declaró respuestas

más cercanas a un clima motivacional *de aprendizaje*, que según McLean (2003), es el clima ideal que debe generar un docente en el aula. Sin embargo, en las filmaciones se observaron pautas de actuación menos elaboradas. Coincidiendo con lo anterior, Loo (2013) cita a Torrado y Pozo (2006), quienes de igual manera observaron, a través de sus estudios, que lo declarado por los profesores se posicionó en opciones más elaboradas en comparación con lo que hacían, sin hallar ningún caso en el que la práctica del docente fuera más compleja que lo declarado, lo que explica la actuación de la profesora respecto a las categorías discutidas en esta sección.

En cuanto al ajuste del discurso explícito que la profesora presentó en la entrevista final, donde se adhirió a las subcategorías en concordancia con lo que realizó en sus clases, se puede hallar relación con el hecho de que los conceptos, creencias y valoraciones que muchas veces se tienen sobre sí mismo y el entorno, con los años se vuelven automáticos y no siempre se tienen presentes, pero sí es posible explicitarlos (Marzabal et al., 2015), tal como lo hizo la profesora en estudio en sus declaraciones finales, en el momento en que las entrevistadoras le expusieron su incoherencia y ella logró volverse consciente y concebir, en su discurso, concepciones coincidentes con su práctica.

Sobre este hecho, Pozo y sus colaboradores (2013) sostienen que las incoherencias entre lo explícito y lo implícito, las declaraciones y la práctica o, en otras palabras, entre la acción y la cognición, son un rasgo esencial y característico, no solo propio de la mente humana, sino también social; por tanto, si ambos polos se vuelven coherentes, ello

constituiría una conquista cognitiva, social y educativa. Ahora bien, pese a que la profesora coincidió en su discurso final con las prácticas demostradas, ella lo vislumbró sólo a partir de la exposición a su incoherencia, por lo que, de igual forma, se visualizan teorías implícitas en estos casos.

### **6.2.3 Discusión sobre las categorías según valoraciones complejas.**

Por último, en lo que respecta a las cuatro categorías restantes: *Flexibilidad de contenidos (H)*, *Ejemplos (I)*, *Tipo de Evaluación (K)* y *Retroalimentación (L)*, todas presentan un patrón diferente.

En la categoría *Flexibilidad de contenidos (H)*, las respuestas de la profesora coinciden con las subcategorías *Significativa (H1)* y *Reducida (H3)*, pues, señala que está dispuesta a modificar los contenidos en vista al logro de aprendizajes, pero en menor grado y sólo cuando ella lo considera oportuno. También señala estar dispuesta a modificar ocasionalmente los contenidos de la tarea, sólo si ella considera que el cambio aportará en el logro de aprendizajes. Sin embargo, en lo observado en sus clases, la profesora, durante ambas clases, les insiste a sus alumnos que deben terminar la actividad, aunque ellos parecían no comprender ésta. Se remite, así, a la subcategoría *Centrada en la solución (H2)*, lo cual es completamente diferente a su discurso explícito. Pero, al momento de realizarle la entrevista final, la profesora mantuvo su discurso con respecto a las subcategorías *Significativa (H1)* y *Reducida (H3)*, y reconoció la incoherencia hallada, argumentando de tal forma que, en sus declaraciones, sumó la

subcategoría *Centrada en la solución (H2)*, en coherencia con lo que se observó en la práctica.

Considerando específicamente lo sucedido con las subcategorías *H1* y *H3*, que permanecieron en el discurso explícito de la profesora pese a ser prácticas persistentemente ausentes, a ello se podría encontrar explicación en lo señalado por Ros (2014), quien postula que los profesores, según la institución en la que están insertos y las relaciones que entablen con sus estudiantes y con otros profesores, construyen representaciones implícitas a partir de todas sus experiencias pedagógicas. Esto incluye sus años de escolarización desde edades tempranas, en donde ya se les han instalado modelos implícitos de forma inconsciente en sus interpretaciones acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje (Gómez y Guerra, 2012). Es así que, pese a la formación académica de la profesora, que incluye estudios de pre y postgrado, en la que probablemente se les han expuesto concepciones teóricas actualizadas, la observación de su actuar docente en el aula revela que, aunque estas concepciones están fuertemente arraigadas en su discurso explícito, no están incorporados en su práctica de aula, porque probablemente, en sus años de escolarización, adquirió representaciones implícitas que *compiten con las explícitas* (Gómez y Guerra, 2012). Aquellas representaciones implícitas, Loo (2013) argumenta que son parte del “equipamiento cognitivo de fábrica” de la persona, por lo que los docentes no las abandonan. Pero lo que sí se puede hacer, es ayudarles a concientizar y explicitar estas representaciones, de tal forma que puedan controlarlas en diversas situaciones en las que éstas pudiesen impedir formas de

conocimiento e intervención más complejas y adaptadas según las demandas del contexto. Esto justifica lo sucedido con respecto a la subcategoría *H2 (Centrado en la solución)*, en la que, con posterioridad a que las investigadoras le presentaran la incoherencia hallada a la profesora, si bien ésta la reconoció e incorporó en su discurso explícito concordando con su práctica, no abandonó en su discurso las subcategorías H1 y H3. Esto permite afirmar la existencia de teorías implícitas en lo que respecta a esta categoría.

En otras palabras, el discurso explícito de la profesora apunta hacia un clima motivacional *de aprendizaje y autoritario*, mientras que, sus prácticas en el aula, se adscribe en el clima motivacional *desprotegido*.

En la categoría *Ejemplos (I)*, la profesora declara utilizar los ejemplos durante todos los momentos de la clase, además de contextualizarlos a la realidad de los estudiantes, en concordancia con la subcategoría *Significativos (II)*. Sin embargo, esto nunca se observó en ninguna de sus clases; casi no se observaron ejemplos en su práctica, adscribiéndose en la subcategoría *Abstractos (I2)*. Esto reveló que la profesora, en este aspecto, *es consistente en sus prácticas, pero completamente incoherente con su discurso explícito*. Incluso, al momento de realizarle la entrevista final, la profesora mantuvo su discurso explícito sin incorporar referencia alguna a *I2*.

Frente a ello, investigaciones confirman que a los docentes se les vuelve difícil cambiar sus concepciones y, más aún, sus prácticas educativas, puesto que esas concepciones las

conciben como “obvias” y “de sentido común”, permaneciendo inmunes a la crítica (Mellado, 1996). La profesora está convencida de la importancia de darle ejemplos contextualizados a sus estudiantes; creencia que no se observó en ninguna de sus clases. A pesar de que las investigadoras le hacen ver esta incoherencia entre su discurso y su práctica, la profesora persistió en su discurso sin incorporar lo que hizo en la práctica, pareciendo ser inmune a la crítica, lo que revela resistencia al cambio. Según Pozo et al. (2006), esta resistencia al cambio se origina a partir de la naturaleza implícita e intuitiva de las representaciones que poseen los docentes, ya que, aun cuando se le presenta el problema a la profesora y ella lo identifica, no incorpora la subcategoría *I2* observada en sus respuestas en la entrevista final. A su vez, las investigaciones didácticas en ciencias ya han constatado la existencia de incoherencias y contradicciones entre la práctica y el discurso de los profesores, que revelan obstáculos en procesos de mejoramiento, lo que dificulta la autocrítica, el cambio y la innovación por parte del profesor en el aula (Marzabal et al., 2015). Es decir, la profesora, en la medida que no sea capaz de reconocer sus incoherencias, se le volverá más complejo aún realizar cambios en sus prácticas educativas. Considerando que su discurso explícito se mantuvo alineado con un clima motivacional *de aprendizaje*, que nunca puso en práctica, lo que realmente ocurre es que se adscribe en un clima motivacional *desprotegido*.

En la categoría *Tipo de evaluación (K)*, la profesora declara preparar los criterios de evaluación antes de realizarla y evaluar de acuerdo a ellos, adhiriéndose a la subcategoría *Según criterio cerrado (K2)*. Además, no conforme con lo anterior, expresa

que es más valiosa la evaluación de proceso desde el punto de vista de cómo están aprendiendo los alumnos, adhiriéndose aquí a la subcategoría *Formativa (K3)*. Pero, aun así, ella declara también hacer evaluaciones de tipo sumativa, porque es parte de lo que le solicita la institución, con lo que se adhirió a la subcategoría *sumativa (K5)*.

-Al contrastar estas declaraciones sobre evaluación con las observaciones de sus filmaciones, la profesora mantiene coherencia con respecto a realizar evaluaciones de tipo sumativa. Esta situación equivale a lo ocurrido en las categorías de la sección 6.1, por lo que *K5*, por sí sola, no representa una teoría implícita. Ahora bien, en cuanto a la subcategoría *Formativa (K3)*, la profesora, pese a declarar que la evaluación formativa es más valiosa que la sumativa, en ninguna de sus dos clases la realiza. Aquí, se encontró *una total incoherencia entre el discurso y su práctica*. En el momento en el que se realizó la entrevista final, la profesora mantuvo la subcategoría *K3* en sus declaraciones. Esta situación revela incoherencia entre lo declarado y lo actuado por la profesora, por lo que aquí se visualiza, claramente, la presencia de una teoría implícita relacionada con el predominio de la evaluación de tipo sumativa (*K5*), en las actuaciones de la profesora.

-Por otra parte, en sus prácticas educativas, la profesora sí establece una pauta al evaluar, pero sólo en una de sus clases, lo que quiere decir que, en lo que respecta a la subcategoría *Según criterio cerrado (K2)*, su práctica es próxima al

*discurso, pero inconsistente.* Al realizar la entrevista final, la profesora justifica la ausencia de la pauta de evaluación en una de sus clases, aduciendo a una simple omisión. Esta situación equivale a lo ocurrido en las categorías de la sección 6.2.1, por lo que sería necesario realizar más observaciones para evaluar su persistencia y, así, agotar la subcategoría. Sólo en el caso de lograr esto, podría decidirse si hay o no, aquí, una teoría implícita actuando.

Dentro de esta categoría se observa que la profesora comparte un perfil complejo que se mueve en tres climas motivacionales: *de aprendizaje, desprotegido y autoritario*. Sin embargo en el análisis de la subcategoría se revela *K5* como la única consistente, lo que polariza el perfil de la profesora en el clima *autoritario*.

En la categoría *Retroalimentación (L)*, la profesora declaró que es el aspecto más importante en una clase, mencionando que, por ello, se debe informar al estudiante acerca de su desempeño, en todo momento; con ello se adscribe a la subcategoría *Informativa (L1)*. Además, señala asignar un bloque completo, si es necesario, para que los alumnos entiendan por qué se les evaluó de tal manera, adhiriéndose a la subcategoría *Pertinente (L2)*. Y, en cuanto a la afectividad, la profesora declara que el trato afectuoso, en algunas ocasiones, genera cambios en la recepción del alumno hacia ella y hacia el contenido, adhiriéndose en este caso, a la subcategoría *Con afectividad oportuna (L6)*. Al contrastar estas declaraciones con las dos clases filmadas, ocurrió coincidencia total en las subcategorías *Pertinente (L2)* y *Con afectividad oportuna (L6)*,

por lo que la práctica es coherente con el discurso; pero, se advirtió incoherencia total en la subcategoría *Informativa (LI)*, pues, la profesora nunca informó a los estudiantes sobre su desempeño para promover en ellos la regulación de sus aprendizajes. En la segunda entrevista, relativizó la posibilidad de informar siempre al estudiante acerca de su desempeño. Por tanto, en lo que respecta a esta categoría, existe incoherencia entre su discurso y su práctica con respecto a *LI*, lo que revela la presencia de una posible teoría implícita. Sin embargo, también aquí, para confirmarlo, se requerirían mayores observaciones y entrevistas hasta agotar la categoría.

### **6.3 Teorías implícitas acerca del clima motivacional de clase identificadas en la profesora en estudio.**

El desarrollo de esta investigación se construyó sobre la base de que el quehacer docente está condicionado por teorías implícitas que los educadores poseen y que no necesariamente concuerdan con sus declaraciones explícitas, por lo que se vuelve necesario comprenderlas para alcanzar mejoras educativas.

Tales teorías implícitas acerca del clima motivacional de clase, describen aquellas creencias que no se basan en teorías formales y respecto de las cuales las personas no necesariamente han tomado conciencia (Pozo et al., 2008). Por tanto, la tabla VI.1 que se presenta a continuación revela las teorías implícitas halladas a partir de las incoherencias analizadas en las distintas categorías, en relación al clima motivacional al cual tienden:

**Tabla VI.1**

*Caracterización de las teorías implícitas y su nivel de reconocimiento acerca del clima motivacional de clase.*

<b>SUBCATEGORÍA ADSCRITA</b>	<b>CLIMA MOTIVACIONAL</b>	<b>RECONOCIMIENTO DEL NIVEL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS</b>	<b>CARACTERIZACIÓN DE LA TEORÍA IMPLÍCITA</b>
<b>B2. Desinterés por la curiosidad</b>	Desprotegido	Pendiente de confirmación	-
<b>E3. Flexibilidad arbitraria</b>	Autoritario	Pendiente de confirmación	-
<b>C2. Clase no tematizada</b>	Desprotegido	Teoría implícita reconocible	La importancia de los contenidos que un profesor enseña en clases no necesita ser explicada porque es obvia.
<b>F3. Nivel de dificultad relativo de la tarea.</b>	Autoritario	Teoría implícita reconocible	El nivel de dificultad de la tarea no se construye sobre la base del nivel de comprensión del estudiante.
<b>H2. Flexibilidad de contenidos centrada en la solución</b>	Desprotegido	Teoría implícita de reconocimiento parcial	Lo más importante de la tarea es llegar a su resolución.
<b>I2. Ejemplos abstractos</b>	Desprotegido	Teoría implícita no reconocible	Los ejemplos deben ser poco elaborados y poco concretos.
<b>K2 Tipo de evaluación por criterio cerrado</b>	De aprendizaje y desprotegido	Pendiente de confirmación	-
<b>K5 Tipo de evaluación sumativa</b>	Autoritario	Teoría implícita de reconocimiento parcial	Lo más importante es evaluar al final del desarrollo de una actividad.
<b>L2 Retroalimentación</b>	De aprendizaje y poco demandante	Pendiente de confirmación	-

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis y discusión de los resultados.

Es preciso aclarar que, en la tabla VI.1, las teorías implícitas son caracterizadas como creencias que la profesora tiene, evocadas por los indicadores asociados a cada subcategoría a la que se adscribe. Las teorías implícitas denominadas “reconocibles”, son todas aquellas en que la profesora modifica su discurso en coherencia con la práctica.

Además, dos de las Teorías Implícitas, son categorizadas como “de reconocimiento parcial”. En una, la profesora reconoce que la flexibilidad de contenidos está centrada en la solución H2 en coherencia con la práctica, pero, al mismo tiempo, mantiene en el discurso que la flexibilidad de contenidos es revisada para facilitar el aprendizaje H1 y que la posibilidad de modificación de la tarea es escasa y depende de lo que ella decida H3. En la otra, la profesora es consistente en sus declaraciones y prácticas al evaluar sumativamente al final de la actividad K5; afirma que evalúa sumativamente y lo hace, pero también dice evaluar de manera continua a lo largo de su desarrollo K3.

## VII. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES

### 7.1 Conclusiones de la investigación

El objetivo general de este estudio planteó conocer las representaciones implícitas acerca del clima motivacional de clase, en una profesora de biología de la provincia de Concepción. A partir de la derivación de categorías apriorísticas, se procedió a explorar el discurso explícito que la profesora de biología expresó en relación al clima motivacional de sus clases, lo cual se realizó a través de la entrevista inicial. Posteriormente, se procedió a observar las pautas de actuación referentes al clima motivacional que la profesora de biología desarrolla con sus estudiantes en clases, a través de dos filmaciones. Los datos recogidos por ambas técnicas de investigación, permitieron comparar el discurso explícito en el que la profesora describe el clima motivacional de clase, con las pautas de actuación identificadas. En éstas, se hallaron inconsistencias que llevaron a la caracterización de determinadas teorías implícitas de la profesora en estudio relacionadas con el clima motivacional de clase.

Las teorías implícitas caracterizadas de esta manera son:

**T.I.C** *La importancia de los contenidos que un profesor enseña en clases no necesita ser explicada porque es obvia.*

**T.I.F** *El nivel de dificultad de la tarea no se construye sobre la base del nivel de comprensión del estudiante.*

**T.I.H** *Lo más importante de la tarea, es llegar a su resolución.*

**T.I.I** *Los ejemplos deben ser poco elaborados y poco concretos.*

**T.I.K** *Lo más importante es evaluar al final del desarrollo de una actividad.*

Cada una de estas teorías implícitas está asociada con un determinado clima motivacional que la profesora tiende a generar en sus clases. Así, *T.I.C*, se orienta hacia el clima motivacional *desprotegido*; *T.I.F*, hacia el *autoritario*; *T.I.H*, hacia el *desprotegido*; *T.I.I*, hacia el *desprotegido*, y *T.I.K*, hacia el *autoritario*.

Además, dentro de un conjunto de elementos emergentes, fruto de esta investigación, se puede mencionar que existen teorías implícitas relacionadas con el clima motivacional que son fácilmente reconocibles por la profesora, cuando se le presentan, como *T.I.C* y *T.I.F*. Otras teorías implícitas, la profesora sólo las reconoce parcialmente, expresando que también ejecuta otras acciones en su discurso, como *T.I.H* y *T.I.K*. Por último, hay otras teorías implícitas, que no son reconocibles por la profesora, pero se mantienen en su acción, como *T.I.I*.

Finalmente, cabe señalar el hallazgo de teorías implícitas pendientes de confirmación, porque las categorías no fueron agotadas durante la recogida de datos.

## **7.2 Limitaciones de la investigación**

A raíz de todo el trabajo desarrollado durante este seminario de investigación, se han de reconocer las siguientes limitaciones:

- El poco tiempo con el que se contaba para poder finalizar este trabajo, obstaculizó la opción de explorar las teorías implícitas en otros docentes, lo que hubiese permitido realizar una comparación que enriqueciera los hallazgos encontrados.
- La mayor parte de las investigaciones acerca del clima motivacional de clase se enfocan en las apreciaciones de los estudiantes y sus concepciones, omitiendo la importancia que tiene el profesor en el desarrollo de un clima de aula determinado. Esta escasez de antecedentes pudo haber restringido la variedad de categorías apriorísticas consideradas en este estudio y ello deja abierta la posibilidad de que exista algún aspecto del clima motivacional de la clase que no fue considerado por las investigadoras de este trabajo.
- Tampoco fue posible explorar la relación entre las teorías implícitas en el clima motivacional y la especialidad de la docente. Si es cierto que los profesores, durante su ejercicio docente, “transforman el contenido en representaciones didácticas que usan en la enseñanza” (Bolívar, 2005:2), sería esperable hallar alguna relación entre estos elementos. De cualquier modo, para comprobarlo, haría falta nueva investigación sobre más casos.

### **7.3 Proyecciones de la investigación**

Dado que los resultados obtenidos en este trabajo revelaron la existencia de teorías implícitas pendientes de confirmación, sería interesante desarrollar más estudios que permitan incorporar un mayor número de observación de clases y de entrevistas para agotar categorías y esclarecer las incoherencias halladas respecto a ellas.

Además, considerando que las teorías implícitas de los docentes se construyen a partir de las diversas experiencias vivenciadas por ellos (quienes, a veces, se han enfrentado a diversos escenarios educativos, según una gran diversidad de contextos) y que dichas teorías implícitas compiten con el discurso explícito que ellos declaran, este trabajo constituye un gran aporte a profesores en formación para que puedan identificar sus propias representaciones implícitas, evitando que se arraiguen con mayor fuerza y posibilitando el cambio en sus actitudes y procedimientos pedagógicos.

Por otra parte, esta investigación fue realizada en una profesora de un colegio particular subvencionado de la provincia de Concepción. Sería sumamente beneficioso proyectar la investigación hacia una mayor cantidad de casos, en donde, además, se consideren profesores y profesoras que trabajen en establecimientos pertenecientes a dependencias municipales y particulares, así como de contextos urbanos y rurales, no solo de la región sino a lo largo de todo el país. Pese a parecer ambicioso, ello permitiría establecer una visión más completa de la realidad de los profesores en Chile, tan necesaria de comprender para promover mejoras educativas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Araneda, A., Parada, M. y Vásquez, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Chile: Universidad Católica de La Santísima Concepción.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 1(5), 117-135.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: Una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, (248), 119-144.
- Báez, J. y de Tudela, P. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Barreda, M. (2012). *El Docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria, España.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., & Vilá, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2) 1-38.

- Bonetto, V. y Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy* 16, (1) Recuperado en <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula/> en 22 de Julio de 2016.
- Bono, A. (2012). Los profesores en las clases. Un estudio sobre las Pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional. *Argonautas*, (2), 153-178.
- Bravo, G. y Cáceres, M. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en <http://rieoei.org/1289.htm> en 20 de Julio de 2016.
- Bravo, M. (2014). *La voz de los maestros: Educación y aportes para el debate*. Chile: RIL editores.
- Centeno, M. (2008). *Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* (14)1, 61-71.
- Cofré, H. (2010). *Cómo mejorar la enseñanza de las ciencias en Chile: Perspectivas internacionales y Desafíos nacionales*. Chile: Ediciones UCSH.

- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 87-101.
- Fernández, M. Tuset, A, Pérez, R. y Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias*, 27(2), 287-298.
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. REME. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Recuperado en <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html> en 23 de abril de 2016.
- Gómez, L. (2005) " Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXV (1-2), 35-88.
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica*, revista electrónica de la educación, 23.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y al aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos*, (1), 25-43.
- Hernández, A. (2016). *Antología de Motivación Escolar*. México: Editorial Digital UNID.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW - Hill INTERAMERICANA DE MÉXICO.
- Huertas, J., Ardura, A. y Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educacao*, 31(1), 9-16.
- Irureta, L. (1995). Evaluación del Clima Motivacional de Clase. *Revista de Psicología de la PUCP*, 13(2), 195-219.
- Leal, F., Dávila, J. y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientados al aprendizaje. *Universitas Psychological*, 13(3), 1037-1046.
- Loo, C. (2013). *Un Modelo para acceder a las Teorías Implícitas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en Aula* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- López- Vargas, B.I y Basto-Torrado, S.P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Martínez, M. (1996). El clima de la clase. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la Investigación científica. *Revista Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.

- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Márzabal, A., Rocha, A. y Toledo, B. (2015). Caracterización del desarrollo profesional de profesores de ciencias. Parte I: sistemas de representación implícita en la epistemología profesional docente. *Educación Química*, 26(2), 117-126.
- McLean, A. (2003). *The motivated School*. Estados Unidos: SAGE.
- Mellado, J. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencia, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 14 (3), 289-302.
- Mena, I. y Valdéz, A. (2008). Clima social escolar. Recuperado en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf) en 01 de Noviembre de 2016.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Rev. Investigaciones Andinas*, 17(30), 1148-1150.
- MINEDUC. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Chile: Ministerio de Educación Actualización Curricular.

- Negrón, J. (2007). Reseña de "Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia."  
Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917592008> en 07 de Julio de 2016.
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En Duarte, B., Almeida, L., Barca, A. y Peralbo, M. (Presidencia), *X Congresso internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Congreso llevado a cabo en Universidad de Minho, Portugal.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pozo, J. y Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2013). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en: Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. *Nuevas formas de enseñar y aprender*. (pp. 95-132). España: GRAÓ.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: GRAÓ.

- Rocha, A. (2013). *Sistemas de representaciones implícitas en la epistemología profesional docente de profesores de ciencias experimentales* (Tesis de master). Universidad Católica de La Santísima Concepción, Chile.
- Rodríguez, E. (2003). Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente. Una aproximación desde la investigación en el marco de la Reforma Educativa en Uruguay. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo* (28), 1-8.
- Ros, A. (2014). *Teorías Implícitas y Concepciones de Planificación en la formación profesional para el Empleo. Análisis en la provincia de Valencia* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Tabachnick, B. y Zeichner, K. (1988). «Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos» en: Villar, L. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. 135-148.
- Torrego, J. , Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, y., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero, G., de Vicente, J. y Villaoslada, E. (2007). *Modelo*

*integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamientos de conflicto.* España: GRAÓ.

Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren.* España: GRAÓ. 233 pp.

Vaello, J. (2013). ¿Cómo dar clases a los que no quieren?. En Pérez, J. y Cabestany, C. (Presidencia), *III Congreso La excelencia en Educación: Corazones en Acción.* Congreso llevado a cabo en Valencia, España.

Vaello, J. y Vaello, O. (2009). La actitud del profesorado. *Ser Profesor*, (327), 11-15.

Vergara C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista actualidades educativas en educación* (11)1, 1-30.

Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Alternativas - Serie: Espacio Pedagógico Año*, 7(7), 67-78.

## ANEXOS

### **Anexo 1: transcripción entrevista inicial con comentarios de análisis**

**Comentarios:** Las preguntas están ordenadas de acuerdo a la relación que tienen con cada una de las categorías y al final de cada respuesta se encuentra el código de la subcategoría a la cual se adhirió la profesora según sus comentarios. En algunos casos fue necesario agregar preguntas para la aclaración de las explicitaciones de la profesora.

#### **Planteamiento de objetivos (A):**

##### **1. ¿Qué importancia le atribuye a la presentación de los objetivos de la clase?**

El objetivo de la clase es importante porque te va a dar la directriz de lo que tú tienes que hacer como lo tienes que hacer y hacia donde apunta la actividad que tienes programada para el día.

##### **2. ¿Cree que es importante dárselos a los chiquillos?**

emmm mmm yo creo que es relativo, eee cuando tú vas hacer una actividad, cuando va a ser centrada netamente en el alumno ,creo que es importante que ellos conozcan cual es el objetivo ,porque de esa manera ellos se ordenan de lo que van a tener que hacer [se orienta al aprendizaje de los estudiantes. [A1]

**3. ¿De qué manera comunica los objetivos de la clase?** yo creo que, hay que usar todas la técnicas posibles, yo creo que eeeh quizás decírselos para aquellos que son

auditivos, ee... escribirlo para que aquellos que son visuales. Cierto y... quizás mostrarlos para aquellos que son más quinestésicos porque así tú abarcas todos los diferentes estilos de aprendizaje **[al comunicar los O se preocupa de todos los estilos de aprendizaje que conoce: A1]**.

**4. ¿Comunica los objetivos por cumplir con un procedimiento o le preocupa que el estudiante los comprenda?**

No, no, yo creo que lo hago yo lo hago porque, a veces lo coloco explícito y otras veces lo doy como implícito, pero siempre lo hago, es una cosa que yo creo que ya lo tengo asumido ni siquiera me lo cuestiono si eee... es por obligación o no, yo no me lo cuestiono.

**Activación de la curiosidad (B):**

**5. ¿Cree que es importante que ellos [los estudiantes] mantengan curiosidad cuando usted hace su clase?**

**Siii cien por ciento.** ee creo que es una de las de las eeee cosas que tienen que ver con el aprendizaje del alumno, porque resulta de que ee la ciencia necesita curiosidad, la ciencia necesita curiosidad, creo que es la forma como se avanza, porque si hay curiosidad el alumno va a prender y va a estar motivado en querer saber más **[B1]**

**6. ¿Qué piensa en cuanto a la curiosidad que tengan los estudiantes hacia su clase cuando usted la realiza? Y ¿Cómo usted trata de despertar la curiosidad?**

Preguntando.... **a mí me gusta, me gusta, me encanta preguntarle a los alumnos y cuando ellos me preguntan yo muchas veces contesto con una contrapregunta;**

entonces de esa manera los hago pensar en lo que ellos me están diciendo, entonces para que ellos mismos busquen la respuesta a su curiosidad, cosa de no darles todo hecho.[B1]

**7. ¿Ud. toma en cuenta las respuestas que dan los estudiantes para reorientar su clase?**

Por su puesto, por su puesto, si yo me doy cuenta.... qué es lo que pasó creo que el el segundo medio hoy día si yo me doy cuenta que uno dos tres cinco persona me hacen la misma pregunta, significa que hay algo, hay un concepto que no está claro, que puede venir de la clase anterior por lo tanto hay que reorientar y explicar de nuevo y si es necesario explicarlo dos, tres y hasta cuatro veces, **hay que hacerlo, hasta que el alumno interiorice el aprendizaje y podamos seguir avanzando porque en la medida que ellos no entiendan e no ocurre aprendizaje [B1]**

**Énfasis en la relevancia del tema (C):**

**8. ¿Cree que los contenidos de biología son relevantes a enseñar y por qué?**  
**Si creo que son relevantes, porque permite a los alumnos tener una mirada de lo que ocurre en el interior de los seres vivos.** Además en enseñanza media le permite a los alumnos reconocer si es parte de lo que quieren aprender para poder escoger a futuro una profesión. [C1]

**Preparación de tareas (D):**

**9. Durante el desarrollo de las clases, ¿Cree que es importante ir adelantando a los estudiantes las actividades que van a desarrollar?**

Es que yo creo que eso tiene que ver con la estructura de la clase, **hay clases donde yo les puedo ir dando el avance y también va a depender del tipo de alumno que tu tengas** porque yo le puedo dar el avance de todo lo que vamos hacer y ellos captaron un cuarto y entonces en ese caso yo tengo que irles repitiendo como vamos a ir avanzando y que tenemos que ir haciendo....y hay otros que son muchos más rápidos de entender, que tú les das el avance y ellos lo entendieron y no tienes que volver a repetirlo, pero yo creo que tiene que ver netamente con cómo aprende cada, cada alumno porque cada uno es distinto al otro... si o no? (risas) [D1]

**Grado de flexibilidad (E):**

**10. ¿En qué casos cree usted que debe revisar y, eventualmente, cambiar los contenidos involucrados en la actividad si no son lo suficientemente motivadores para el estudiante?**

En un cien por ciento de los casos po

**Pero a ver por ejemplo eee si a los chiquillos no le gusta cierto contenido usted que haría con eso si no les gusta?**

a ver lo que pasa es que yo creo que es parte de tu práctica pedagógica eee todos nosotros tenemos que hacer reflexión de lo que estamos haciendo por lo tanto, no se yo, hoy día estoy pasando un determinado contenido y lo pase de una forma y yo me di cuenta que mis alumnos a la mitad de la clase se desconectaron y no pescaron; lo que

tengo que hacer yo es buscar una nueva estrategia quizás para porque parte del contenido es eee rígido, o sea, el ministerio te dice: estos son los contenidos que hay que pasar pero no te dice cómo hay que pasarlos; por lo tanto tu tienes que buscar estrategias para encantar al alumno. Si yo veo que este contenido de esta manera no funciona tengo que buscar otra y quizás la próxima clase volver a pasar los mismo contenidos pero de otra forma y de esa manera yo voy a lograr el aprendizaje de mis alumnos y voy a pasar el contenido que tengo que pasar pero de otra forma y por eso es importante hacer uso de todas las herramientas que existen para poder hacer que el alumno aprenda eee la clase expositiva, la clase centrada en el alumno, la clase en donde trabajan los dos de a par profesor alumno donde nosotros hacemos diferentes actividades pero la cosa es que yo tengo que lograr que mi alumno aprenda: por ejemplo quizás. un video quizás, eeee una representación ,ó sea buscar diferentes estrategias que yo busque un fin, que es que mi alumno finalmente aprenda

**11. ¿Suele usar indicadores para que los alumnos tengan claridad de lo que se espera de ellos?**

que tengan claridad de qué se les va a evaluar y porqué se les va a evaluar así , porque yo creo que el alumno no tiene que ser asi eeeh una persona que no conozca cómo se le va a evaluar, yo creo que al contrario, si... si el alumno sabe lo que se va a evaluar, creo que se va a regir de una mejor manera , para poder trabajar de mejor manera porque todos queremos tener buenas notas, todos queremos subir, por lo tanto si yo sé qué me van a evaluar y cómo me voy a poder lograr sacar esa buena nota... me voy a guiar

solito y no voy a tener... el profesor no va a tener que estar detrás “pero trabaje, trabaje, trabaje”, porque resulta que con ese indicador yo le di claridad de lo que hay que hacer.

[E1]

**Nivel de dificultad del desafío (F):**

**12. Ya mmm , ahora en cuanto a las tareas o las actividades en general que usted hace, eeh con qué grado de dificultad usted cree que las planifica, las construye.**

mmm graduado, graduado. Yo tengo actividades hechas para alumnos que les cuesta un poquito... cierto, que tienen más necesidades y que sabemos que no van a poder lograr el 100% de la actividad. Hay otras que son hechas para la gran mayoría de los alumnos, pero también hay actividades para los más aventajados, cosa que esos más aventajados no terminen y se aburran; entonces siempre hay más actividad, entonces , depende, hay veces en donde uno puede dar actividades y si se da cuenta que los más aventajados terminaron se les puede entregar una actividad más o por ejemplo, lo que hacemos en las pruebas, en donde si tú quieres que el alumno, quizás a lo mejor en una pregunta él sabía que no lo va a contestar muy bien, porque no lo entendió muy bien o porque no se lo alcanzó a estudiar, quizá en una pregunta opcional, quizá sí está la posibilidad de darle esa ventaja de demostrar que en realidad sí sabía y sí puede. Entonces con esa manera, tú abarcas así una gama más grande de alumnos, haciendolo que sea de esa manera. [F1]

**13. Y, y en los trabajos, las actividades que usted hace... Ud cree... o ¿Cómo es su percepción en cuanto a si le entienden lo que hay que hacer o no le entienden.**

Yo creo que hay de todo, yo creo que hay de todo, los que toman atención, cierto, te van a entender, hay otros que no quieren entender, porque no les gusta, y hay otros que en realidad como les cuesta no lo entienden, entonces yo creo que hay de todo, ehhh y obviamente ese entender depende también del clima de aula, porque si en el clima de aula hay silencio para cuando uno dé las instrucciones, yo creo que el 50% o el 70% de los alumnos entiende a la primera, obviamente va haber un porcentaje de alumnos que, quizás necesitan una explicación más personalizada, pero si el clima de aula es bueno, ellos te van a entender, y si las instrucciones vienen escritas , quizá es mucho más, es más, más fácil de que ellos lo entiendan. Hay algunos que tienen problemas con la comprensión, que ni siquiera tiene que ver con nosotros, entonces de ahí es que hay que... nosotros, tenemos que generalmente dar 2 veces o 3 veces las mismas instrucciones, para que finalmente ellos puedan entender claro. Pero una vez que ellos te entienden, saben qué es lo que hay que hacer. Si tú te tomaste el tiempo, te van a entender. [F1]

**Grado de autonomía (G):**

**14. Ya, gracias... ahora, con respecto a la autonomía que tienen los chiquillos, que ud. les entrega. ¿Qué medidas ud. cree que se deben tomar para estimular a los chiquillos hacia la autorregulación, o sea que ellos se puedan hacer cargo de su propio aprendizaje?**

Emmm, es difícil darles tanta autonomía, ya, hay alumnos que sí logran tener es autonomía y tú les dices... les das un tema y ellos son capaces de trabajar en ese tema,

hay otros que no, porque va a depender de sus motivaciones personales, entonces yo creo que ehh en la medida en que uno les de temas interesantes, puede motivar a que ellos tengan autoaprendizaje, pero si el tema no es, no es de su interés, ni por mucho más que tú lo quieras motivar, es como difícil, y tú tienes como un ejemplo ahí a Benjamin. Cuando nosotros teníamos clases, él ni por mucha más motivación que tú le dieras, él nooo, él noo, no no, no quería aprender, no era que no pudiera, no: era que él no quería, porque nosotros hacíamos distintos tipos de actividades, y con esas actividades tú de cierta manera les das autonomía. Por ejemplo, si yo les mando a hacer un texto, si bien si esto es biología yo les mandé a escribir un texto y van a lograr ser, se van a motivar, ¿cierto?, se van a hacer autónomos en cómo lo van a confeccionar, en la medida que les gusta, como el Gustavo va a buscar, va a buscar información, va a ir a preguntar a la universidad, va ir a.. eh, se va a buscar , le va a buscar las cinco patas al gato para poder saber del tema y ojalá tener entrevistas como lo hizo la Catalina. La Catalina fue y se consiguió entrevistar a un profesor a la universidad... conseguirle, le mandaron preguntas por whatsapp, o sea se buscaron la forma de saber del tema, porque hay una cierta autonomía en cómo lo van a hacer... Yo les doy un pauteo y ellos tienen libertad de trabajar, pero hay otros que simplemente, ni por muchas cosas que tú trates de hacer para generarles esa autonomía, ellos van a ser tan encuadrados, que no van a salirse de ese indicador base que tú le diste. Por lo tanto, cuando uno les da los indicadores, tiene que dar indicador base, y de cierta manera tú vas a ver si el alumno fue más allá... es

que hay una cierta autonomía de querer aprender, quiere hacer cosas. Hay otros que simplemente se van a quedar con lo mínimo.

**15. Y entonces, más o menos, el papel del profesor... para ir supervisando cómo van haciendo las cosas... ¿Cómo cree o en qué grado uno debería involucrarse en el trabajo?**

Lo que pasa es que nosotros tenemos que, desde ese punto de vista ser simples moderadores, nosotros tenemos que moderar el trabajo que ellos hacen, pero la máxima expresión del aprendizaje, lo tienen que hacer ellos... Es como la teoría del andamiaje, uno al principio los guía, los toma de la mano hasta un cierto límite y después los tiene que dejar solito, porque ellos tienen que ser capaces de crecer en conocimiento, y así uno logra tener los mejores, **[No es G2, puesto que el profesor no está interesado en fiscalizar la autonomía del estudiante. Su respuesta se orienta claramente a G1]**

**Flexibilidad de contenido (H):**

**16. Ya, ahora respecto a la flexibilidad, pero de los contenidos, sólo de los contenidos... Y aquí, usted quién cree que debe tomar las decisiones respecto a los contenidos que se van a tratar en clases.**

El profesor po' el profesor de asignatura. El profesor de asignatura tiene que... bueno yo te dije que hay una cierta rigidez del ministerio, que son los contenidos mínimos, pero si yo cumplo con los contenidos mínimos, nadie me dice cuáles son los máximos, por lo tanto... y eso yo lo hago, yo tengo contenidos mínimos, pero de esos mínimos yo

siempre trato de dar un poquito más, algún concepto que no se ve, que el resto de los colegios no lo ve en la enseñanza media, pero nosotros lo trabajamos, y lo trabajamos. ¿Cuándo los alumnos se dan cuenta? se dan cuenta cuando llegan a la universidad y se dan cuenta que el resto de sus compañeros, no lo vio ni por si acaso. Tiene que haber cierta flexibilidad, por eso el ministerio es súper concreto en decirte: estos son los contenidos MÍNIMOS, si ud necesita pasar contenidos... esto es lo mínimo que debe pasar, si ud puede, pase más, ¿cuánto más? lo que usted quiera, y eso va a depender exclusivamente del profesor. Si el profesor ve que el curso da. ¿Por qué no? Si yo veo que el curso es capaz de aprender esto y un poco más, hagamos que aprenda un poco más, porque a la larga eso siempre está a favor del aprendizaje.

**17. ¿Y ha considerado alguna vez la opinión de los chiquillos para seleccionar los contenidos?**

Eehh, no. Nunca eeehhh porque cuando uno les da, básicamente, porque cuando uno les da el temario, de toda la red de contenidos del año, ellos siempre encuentran que es mucho. ¿Ya? Sí desde el punto de vista de la red de contenidos, si por ejemplo si les voy a dar un tema a investigar, yo si les voy a dar libertad a ellos que de ese tema que van a investigar, ellos quizás, ellos se vayan por un carril del contenido, ¿Ya? entonces ellos pueden dentro del contenido indicado, buscar el contenido que para ellos les resulte más interesante, eso sí se puede hacer, pero de la red de contenidos ellos normalmente cuando tú les das la red de contenidos a principio de año.. ¡Ellos no conocen! entonces

cómo te van a decir esto sí esto no, pero de un contenido específico sí, ahí sí, ahí tú les puedes dar libertad de investigar.

**18. ¿Qué es más importante que los estudiantes lleguen al resultado o comprendan el desarrollo?**

emmm a ver el ideal es que lleguen al resultado final que se logre obtener lo que tú tenías planificado, porque si no llega significa que algo pasó en el camino que no pudieron llegar que no lograron en el fondo tu objetivo de clase, porque hubo un error conceptual, porque había falencias en su contenido, para poder lograr lo que tu querías hacer, o tu objetivo fue muy extenso y no lograste llegar al resultado final que tu querías, ¿yaa?...entonces porque eso también pasa por eeee el estilo de aprendizaje de los alumnos, el clima de aula ,eeee y los tiempos... entonces va a depender de cómo ellos se desarrollan, en cómo vamos a tener ese resultado, pero lo ideal es llegar al resultado final, si es necesario hay que reorientarlos y llegar al resultado en dos clases, quizás en una no se logra, pero si en dos, pero si tratar de llegar al resultado final porque esa es la concreción de tu objetivo inicial **[El resultado es importante, pero lo es como parte de un aprendizaje de los estudiantes: H1. Pero pareciera ser que incluso está dispuesta a modificar poco la tarea, si ello aporta a lograr un aprendizaje: H3 también presente]**

**19. En un caso x que sería más importante que ellos simplemente supieran como se hace con que comprendan el desarrollo de algo o llegar al resultado**

es que depende po, depende del grado de complejidad de lo que tú les estás explicando porque hay cosas quizás por emm por falta de infraestructura muchas veces tú tienes que darle lo que querrías que llegasen a obtener, pero si se puede hacer ojala que lleguen a lo que se debe obtener [**Descarta H2**].

### **Ejemplos (I):**

#### **20. Y los ejemplos ¿Usted usa mucho ejemplos?**

Muchos ejemplos (risa) siempre.

**21. Entonces cómo se caracterizan los ejemplos que da usted?** eeeee siempre los ejemplos siempre hay que llevarlos a la vida diaria, siempre hay que llevarlos al contexto de los alumnos algo que ellos sean capaces de poder entender, ejemplos simples , si yo lo hago a un lenguaje muy elevado ellos no lo van a entender. Yo puedo explicar un contenido muy elevado en palabras muy sencillas y lo van a entender, entonces si les doy ejemplos de ese tipo; este concepto que es tan abstracto se hace concreto [**I1 y descarta I2**]

#### **22. ¿Para entender algún procedimiento igual utiliza ejemplos?**

Si, si pos

**23. Entonces ¿usted cree que deben ser sencillos y que deben estar contextualizados?**

Si por supuesto [**I1**]

**24. ¿Considera relevante que durante el desarrollo de la clase se planteen ejemplos referidos a los temas a evaluar?**

eee yo creo que sí que es importante que sepan cómo se va a evaluar porque de esa manera tú le das luces al alumno de que le vamos a evaluar pos si el alumno tiene derecho a saber si la evaluación ya no es como era antiguamente en donde era rígida y era el secreto máximo de estado ahora no ahora tiene que saber el alumno porque de esa manera él se guía para estudiar y aprender **[Descarta I3, porque los ejemplos no están referidos sólo a la evaluación, aunque algunos lo estén]**

**25. ¿Piensa que los ejemplos deben usarse sólo para ayudar a la solución de las tareas?**

No por supuesto que no, tiene que ser para la solución de la vida en general **[Descarta I4]**

**26. ¿Entonces en que momento usa los ejemplos?**

En todo momento pos en todo minuto al inicio desarrollo cierra... en todo minuto....

**Interés por la comprensión (J):**

**27. En cuanto a la comprensión de los contenidos ¿Cómo se asegura de que ellos comprenden lo que usted le dice o las actividades que hace?**

Por las preguntas que ellos me van generando a mí; entonces de esa manera yo voy sabiendo si ellos van entendiendo o no y si no hay que volver a reforzar el concepto o el contenido.

**28. Y, si se enfrenta a un caso de un estudiante que se le dificulta la comprensión de las actividades, ¿cómo abordaría esa problemática? [¿Siempre lo hace?]**

Le explico a él personalmente ya sea en forma individual si es necesario 4 veces las 4 veces 10 veces las 10 veces, porque si se te queda uno resulta que ese uno que hoy día no aprendió la próxima semana tampoco va aprender, porque no entendió lo de hoy día, y se le va hacer una suma de cosas que finalmente hacen que no entendía nada; entonces si yo lo abordo al tiro no se me queda otra a lo mejor se demora un poco más en entender pero me tome el tiempo para que el aprendiera... es importante la retroalimentación ¿aaaah? [J1]

**Tipo de evaluación (K):**

**29. ¿En qué momentos [de la clase] usted cree que es pertinente evaluar a los estudiantes? (Formativa o sumativa)**

Creo que la mejor es la formativa, creo que es más valiosa la formativa para nosotros desde el punto de vista del cómo están aprendiendo nuestros alumnos, la sumativa hay que hacerla porque es parte del proceso de una institución, porque en la sumativa tú tienes que como que cerrar un ciclo y poner una nota, que lamentablemente hoy en día todavía estamos asociados a la planificación, pero yo creo que la formativa es la más rica de todas en el trabajo... [K3 y K5]

**30. Normalmente, ¿qué criterios de evaluación utiliza?**

yo creo que es una cosa mixta, yo algunos criterios de evaluación los saco de acuerdo al objetivo que yo quiero evaluar y a los contenidos que pase, y los otros bueno hay algunos que hay que tomarlos desde el ministerio, pero adaptarlos a la realidad contextualizarlos a la realidad del alumno y a lo que tu pasaste en clases.

**31. ¿Usted establece criterios de evaluación antes de realizar las evaluaciones, o los crea después, considerando la opinión de sus estudiantes?**

si siempre antes, tu no podi emmm improvisar los criterios, los criterios tienen que estar claritos porque son los que además te guían a ti también, porque si yo llego a la clase y recién me pongo a pensar ahora que voy a evaluar la idea es que yo tengo claro que voy a evaluar y como lo voy hacer porque o i no voy a cometer errores yo y esos errores los alumnos siempre se dan cuenta ...siempre. Siempre siempre te pillan te descolocan esos errores frente al alumno entonces eee los alumnos son muy suspicaces en eso te pillan rápidamente cuando tu improvisas en muchas cosas entonces uno tiene un grado de improvisación en el sentido de cómo va hacer la clases pero contenido, la evaluación eso no se puede improvisar tiene que estar previamente hecho [K2]

**32. Y... por ejemplo cuando crea alguna pauta o cualquier tipo de criterio ¿ha considerado alguna vez lo que ellos le dicen? por ejemplo: profe fijémonos en esto, o no revise esto.**

Si, fijate que yo tengo... por eso yo tengo el cuidado de hacer repaso, porque cuando yo hago el repaso eeehhh, ellos como que te dan luces de hacia dónde quieren apuntar ellos, más que hacia donde quiere apuntar uno, y de esa manera yo generalmente trato de reestructurar cómo lo voy a evaluar cuando estamos haciendo esta etapa de reforzamiento previa a una evaluación, porque así yo puedo guiarme un poco también por lo que ellos han aprendido entonces, que ellos te tratan de dar luces de para donde quieren ellos.

**33. Y por ejemplo en algún tipo de trabajo donde se usa la pauta de cotejo...**

Es que fíjate que yo no soy muy partidaria de las pautas de cotejo, a mí no me gustan, a mí no me gustan las pautas de cotejo, porque la pauta de cotejo es un sí o un no, es un bueno o es malo, bueno, regular o malo, y yo creo que es más que eso, y por eso a mí me gustan las rúbricas, porque las rúbricas te dan un... el que lo hace más o menos, el que no lo hace, el que lo hace un poquito mejor y el que lo hace mejor, entonces yo creo que ese es mejor, creo que es una mejor forma de evaluar, que hacer una pauta de cotejo  
**[Descarta K4].**

**34. Y en las rúbricas, cuando usted tiene los indicadores, o los descriptores... esos ¿también los hace usted solita?**

Sí... Sí **[Descarta K1]**

**Retroalimentación (L):**

**35. ¿Usted hace retroalimentación cierto? ... ¿Cuándo usted evalúa, las revisa con los chiquillos?**

Sí... Sí... ¡Obviamente!, yo me doy todo el tiempo del mundo, es tan importante que yo cedo un bloque de clase para hacer eso, porque yo creo que es importante que el alumno entienda que tiene que preguntar por qué se le evalúa así, puede que esté errado, pero es una instancia de aprendizaje, y yo me tomo el tiempo tanto así, que voy alumno por alumno llamándolo, en forma personal, ni siquiera grupal... personal, para que aclare todas sus dudas y entienda porqué le fue de esa manera.... Porque alomejor si yo lo hago

grupales, yo le puedo dar: esto era aquí... esto era allá, pero no le expliqué a él... por qué se equivocó él o ella **[Descarta L4]**, y si voy uno a uno, van a tener claridad absoluta de que esa prueba fue evaluada con... criterio, como corresponde, y no porque alomejor el alumno cree que uno le tiene buena o le tiene mala, porque hay muchos alumnos que creen eso. Entonces cuando yo les doy ese tiempo, ellos lo entienden, que a lo mejor tenían el error en una palabra y le cambió toda la secuencia de la historia de lo que ellos querían decir, y que a lo mejor sí sabían, pero no lo supieron explicar. Pero si yo no le digo eso uno a uno, ellos no lo van a entender, y van a creer que en realidad fue por pesá, por último por pesá. Entonces así ellos tienen claridad de que se les evaluó como corresponde. **[De acuerdo a L1 y L2, descarta L3]**

**36. Para usted ¿debe retroalimentarse a los estudiantes, dependiendo de lo que va surgiendo en la clase, o solo para comunicar los resultados de aprendizaje?**

Ambas, para retroalimentar la clase y para los resultados. La retroalimentación pedagógica es lo más importante de una clase, porque de esa manera el alumno aprende. Ahí está como el foco del aprendizaje... en esa retroalimentación **[De acuerdo a L1]**.

**37. ¿Y cuándo entonces se les debe informar a los estudiantes sobre su desempeño?**

En todo minuto po', yo no puedo estar al final de un proceso diciéndole cómo va. Yo creo que es importante decirle cada minuto como va, porque de esa manera tú les vas diciendo a ellos como mejorar, y eso ayuda a ellos a... encantarse también con el

profesor, porque si tú tienes un alumno motivado en clase, la clase es mucho mejor y mucho más efectiva.

**38. Y entonces... considerando su experiencia, cuando hay algún estudiante que le ha ido mal ¿Cómo usted se lo informa o cómo usted le hace la retroalimentación?**

Conversando con él, diciéndole que... preguntándole primero si estudió o no estudió, si entendió o no entendió... eeeeh ¿qué hizo para poder lograr comprender los conceptos?

Hay muchos que te dicen que: no estudié, no estoy ni ahí... un Benjamin te dice yo no estoy ni ahí no voy a estudiar, pero tú ves a otros que sí están afligidos, que tú los ves que si, efectivamente habían estudiado, quizás una situación familiar le pudo haber afectado. Y en esos casos es importante poder dar una segunda oportunidad. Quizá no para llegar a una nota máxima que es un 70, pero... pero sí darle una oportunidad para poder subir esa nota, que él está demostrando que en realidad sí sabía y que por condiciones del minuto, no pudo rendir, y eso no significa que él sea un mal alumno o que no sabe... entonces yo creo que esa parte eee, por lo tanto lo que es la afectividad es super importante aquí. Tú tienes que ser afectivo para poder generar que el alumno...[Apoya L6] cuando tú le estás explicando por qué le fue así, él lo entienda, y que entienda que no es por como lo decían antiguamente: tú los querías rajar (risas). Claro, porque eso no es así, po'.

**39. Justo venía esa pregunta... ¿Ud. piensa que es mejor un trato estricto o afectivo con los estudiantes?**

Afectuosoooo, la afectividad es, pero fundamental. El acercarte de repente. Tú vez un alumno triste y te acercas, le haces cariño, le tomas la mano, le preguntas: ¿te pasó algo? Sólo eso va a generar el cambio en cómo ellos te receptionan a ti y cómo ellos aprenden contigo. Porque eso es fundamental. [Descarta L7]

**40. E: Y como a modo de cierre, cuáles son sus tics, sus secretos ¿Cuáles cree que son los aspectos más importantes a considerar en una clase en general.**

Lo más importante de considerar son: El clima del aula, la motivación que tú provoques en los alumnos con éstas... a mí me gusta la lluvia de ideas... con las lluvias de ideas que se puedan generar y la comunicación mutua que se tiene que establecer cuando tú estás explicando un concepto por muy abstracto que sea, y obviamente tiene que haber retroalimentación con los alumnos, entre el alumno y el profesor, y por lo tanto, eeeh no puede ser lineal. En todo minuto hay que ir generando esos quiebres, quiebres que provocan que el alumno esté el 100% de la clase o el 90% de la clase pendiente de ti y de lo que tú estás haciendo, o explicando o cómo lo estamos viendo porque eso es lo que genera finalmente el aprendizaje. Yo sé que el alumno entonces no se da cuenta y ya se acabó la clase... Se acabó la clase y él estuvo toda la hora entretenido sin tener que ser tú un payaso para. Son como mis... lo que para mí es importante a la hora de una clase.

## **Anexo 2: análisis filmaciones a partir de las pautas de observación**

**Tabla A.1**

*Comentarios a partir de las observaciones de las filmaciones a partir de la pauta de observación.*

ANÁLISIS FILMACIÓN 1		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COMENTARIOS
A) Planteamiento de objetivos	A1	Es A1: La profesora lee el objetivo de la actividad al curso y pregunta a los estudiantes si quedó claro.
B) Activación de la curiosidad	B2	B2: Al principio, no activa la curiosidad, puesto que ella lee las instrucciones sin que los alumnos participen. Puede que un estudiante no recuerde algún concepto leído por lo que no se puede esperar un interés sobre ese concepto.
C) Énfasis en la relevancia del tema	C2	C2: Al principio, presenta el tema pero no se refiere a su importancia

D) Preparación de Tareas	D1	D1: La profesora lee las instrucciones y comenta las actividades que se harán durante la clase
E) Grado de flexibilidad	E1	E1: La profesora señala una pauta para evaluar el trabajo, que incluye criterios, indicadores y puntaje.
F) Nivel de dificultad del desafío	F3	F3: La profesora tiene que constantemente retroalimentar porque los alumnos preguntan demasiado, lo que indica que entienden poco la actividad.
G) Grado de autonomía	G1	G1: La profesora acude sólo cuando le van preguntando. Se descarta G2 porque no fiscaliza sistemáticamente a todos los grupos.
H) Flexibilidad de contenidos	H2	H2: aunque la actividad no se modifica a lo largo de su desarrollo, la profesora sigue centrada en la solución.
I) Ejemplos	I2	I2: Casi no se observan ejemplos
J) Interés por la comprensión	J1	J1: La profesora atiende durante toda la clase a las consultas que le hacen, y procura que los estudiantes comprendan la actividad.
K) Tipo de evaluación	K2, K5	K2: La profesora establece una pauta de evaluación antes de iniciar la evaluación, la cual adjunta como parte de la guía de trabajo. K5: La profesora evalúa las respuestas a las preguntas de la guía y las califica. No es K3, porque no considera el proceso en la calificación, y esta no es progresiva. No es K4, en el sentido en que la pauta es diferenciada para los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.
L) Retroalimentación	L2, L6	L2: La profesora retroalimenta continuamente según los requerimientos de los estudiantes. L6: La profesora, con paciencia, atiende las preguntas de los alumnos a pesar de

		ser reiteradas.
--	--	-----------------

**Tabla A.2**

*Comentarios a partir de las observaciones de la filmación a partir de la pauta de observación.*

ANÁLISIS FILMACIÓN 2		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COMENTARIOS
A) Planteamiento de objetivos	A1	A1: La profesora comenta el objetivo de la clase, e interioriza analizando los conceptos involucrados en él.
B) Activación de la curiosidad	B1	B1: El profesor activa la curiosidad de los estudiantes mediante lluvia de ideas y recordando los conceptos vistos anteriormente.
C) Énfasis en la relevancia del tema	C2	C2: Al principio, presenta el tema pero no se refiere a su importancia
D) Preparación de las tareas	D1	D1: La profesora lee las instrucciones y comenta las actividades que se harán durante la clase.
E) Grado de flexibilidad	E3	E3: La profesora presenta actividad preparada con anticipación, dando las instrucciones, pero sin indicadores que

		guén al estudiante. Los estudiantes realizan la actividad sin posibilidad de cambios.
F) Nivel de dificultad del desafío	F3	F3: La profesora tiene que constantemente retroalimentar porque los alumnos preguntan demasiado, lo que indica que entienden poco la actividad.
G) Grado de autonomía	G1	G1: La profesora acude sólo cuando le van preguntando. Se descarta G2 porque no fiscaliza sistemáticamente a todos los grupos.
H) Flexibilidad de contenidos	H2	H2: aunque la actividad no se modifica a lo largo de su desarrollo, la profesora sigue centrada en la solución.
I) Ejemplos	I2	I2: Casi no se observan ejemplos
J) Interés por la comprensión	J1	J1: La profesora atiende durante toda la clase a las consultas que le hacen, y procura que los estudiantes comprendan la actividad.
K) Tipo de evaluación	K5	No se observa en esta clase que la profesora establezca un criterio de evaluación. K5: La profesora evalúa las respuestas a las preguntas de la guía y las califica. No es K3, porque no considera el proceso en la calificación, y esta no es progresiva. No es K4, en el sentido en que la pauta es diferenciada para los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.
L) Retroalimentación	L2, L6	L2: La profesora retroalimenta continuamente según los requerimientos de los estudiantes. L6: La profesora, con paciencia, atiende las preguntas de los alumnos a pesar de ser reiteradas.

### **Anexo 3: Transcripción entrevista final**

Comentario: Las preguntas realizadas están ordenadas de acuerdo a la relación que tienen con cada una de las categorías en las que se encontraron incoherencias posteriores al análisis cruzado entre entrevista inicial y observación de clases. Al final de cada respuesta se encuentra el código de la subcategoría a la cual se adhirió la profesora según sus comentarios.

**Ya profe, respecto a la activación de la curiosidad (B)... cuando vimos las clases, observamos que usted también estaba interesada, pero los chiquillos no siempre logran activar esa curiosidad.**

Sí eso es verdad

**1. ¿A qué cree usted que se debe esto?**

Porque ellos son dispersos, diría yo... dependiendo del curso, primero, segundo, tercero o cuarto, tú te das cuenta que hay algunos que sí les gusta la biología y son los que preguntan, y son los que están interesados, los que les gusta saber más. Entonces yo noto cuando ellos me hacen una pregunta y yo les doy una contrapregunta y ellos son capaces de seguir escudriñando en esa contrapregunta. Pero hay otros que en realidad se desconectan, no están ni ahí. Entonces... uno quisiera hacer más con esos alumnos que en realidad no les gusta la asignatura, otros no les gusta el profesor, porque también puede ser... y uno no puede hacer mucho en realidad, uno trata de entusiasmarlos, pero de repente no resulta. Hay que andar buscando nuevas estrategias para poder entusiasmarlos (**Reconoce su incoherencia y la justifica, pero con la última expresión mantiene su discurso de preocupación por la curiosidad B1**).

**Énfasis en la relevancia del tema (C):**

**2. Con respecto a la enseñanza de la biología, ¿cómo usted le podría expresar a los chiquillos de que es importante la biología?**

Porque yo siempre les asocio la biología a la vida diaria, entonces de esa manera yo les doy a entender que es importante, por ejemplo si yo les hago relaciones hormona... que tiene que ver con el crecimiento, tiene que ver con el dormir, tiene que ver con el bienestar de uno, entonces, de esa manera, por ese lado les encanta, y por otro lado les das a entender de que es importante. Cuando pasas enfermedades, darle énfasis a las enfermedades y preguntarle a ellos qué enfermedades hay en la familia, y eso les da la

explicación de que en realidad la biología es importante... Entonces en la medida en que yo sepa de biología, voy a poder, de una u otra manera... ayudar a mi familia. Nosotros en segundo medio, están haciendo un árbol genealógico ellos de su familia, por lo tanto da a entender que la biología es importante, y si yo conozco cómo es mi familia, cómo es hacia atrás, qué voy a esperar hacia adelante, entonces de esa manera yo les voy como... haciendo la importancia de la biología, porque si no sería una asignatura más po.

### **3. En el caso de la clase que fueron grabadas... porque ahí no se ve la conexión con la vida cotidiana.**

No, porque la conexión estaba antes. Habíamos hecho una clase previa, en donde habíamos estado haciendo trabajo en sala en donde nosotros... yo les traté de explicar lo que era el transporte pasivo, haciéndolos a ellos moverse, ellos eran las partículas, entonces los tomaba, los sacaba, los entraba, cosa que ellos entendieran la importancia de ello si lo llevamos al interior del cuerpo, la importancia que tiene para la salud por ejemplo, entonces... o lo que sucede cuando van a la playa y se meten durante mucho tiempo en el mar, lo que les pasaba en los dedos, cosa de estimularlos a generar esa cosa de... un poquito más de conocimiento, y así les vas a poner como en un plus sobre los demás. En el fondo, que creo que es lo que yo busco, pero sí, yo sé que en el laboratorio no se da mucho eso... porque la actividad es bien focalizada. **(Reconoce y justifica la**

**incoherencia, pero su discurso se remite a C2, pues ella no comentó la importancia del tema en su clase porque lo que lo pasó por obvio y ya comentado en su clase anterior).**

**4. En cuanto a la flexibilidad, cuando se le entrevistó, le pregunté si... cuando usted ve que los chiquillos no están motivados... si usted cambiaría los contenidos. Ahí me comentaba que podía hacerlo, según las formas... 100% dispuesta. En el caso de las clases filmadas ¿Cree que se presentó algún obstáculo? que por ejemplo en segundo medio... a los chiquillos se les hizo difícil el tema, pero no hubo ningún cambio... Entonces, más o menos ¿cuáles son los obstáculos que se presentan, que no le permitieron realizar cambios?**

Eso tiene que ver con el nivel de complejidad de la materia que uno esté viendo... genera que uno no pueda profundizar el hecho de cómo se lo estás explicando. Es tan estructurada la materia que de repente uno no puede generar muchos cambios. A veces, en el caso del primero medio, por ejemplo, tiene que ver con el clima del aula, más que por otra cosa, pero si el clima de aula fuera ideal, si se pueden hacer más cosas y si se puede, profundizar o mejorar lo que uno esté explicando. Esas yo creo que son las dos mejores causas, por las cuales de repente uno cae y no puede mejorar en el fondo la clase. **(Justifica la inconsistencia manteniendo su discurso inicial E1).**

**Nivel de dificultad del desafío (F):**

**5. Ud. por ejemplo, en las dos clases, explicó súper detalladamente las actividades que se iban a hacer, pero los chiquillos, preguntaban una y otra vez... Entonces, ¿Ud a qué cree que se debe eso?**

Lo que pasa es que la mayoría de los chicos no sabe seguir instrucciones, entonces ni por 10 veces que tú les des las instrucciones, ellos van a volver a preguntar exactamente lo mismo, pero si tú les haces la prueba... hay una dinámica en la que tú los haces leer un texto y ellos tienen que seguir instrucciones, todos dicen lo que dice en el párrafo y no dicen todo completo, antes de comenzar a ver la actividad. Y eso tú lo vas a ver siempre, porque la gran mayoría... primero, segundo y hasta tercero... todavía no saben seguir instrucciones. Entonces tú, ni por más que se lo fomentes el que aprendan ,ellos siguen sin aprenderlo, yo recién diría que ellos a mediado de tercero medio, cuarto, algunos aprenden a seguir instrucciones, pero cuesta que sepan seguir instrucciones, porque uno explica todo, pero después no falta el que: “¿Qué fue lo que dijo?”... porque están conversando, porque hay desorden en el ambiente, porque si estuvieran todos callados y todos atentos, si estuvieran todos interesados, a todos les gustara la asignatura, quizá entenderían... pero como es diverso... no es así. Es tanto así que teníamos un Max y una Sole, que tampoco entendían ni por 10 veces, ni por 20 veces que se lo explicáramos. De hecho, creo que en esa actividad terminó viniendo Evelyn de integración, que ella me vio que en algún minuto estaba muy estresada y vino a apoyarles, porque en algún minuto todos preguntaban, todos querían saber, y yo era una (risa), cuando estábamos las dos por lo menos nos turnábamos. Entonces ahí tú te das cuenta que cuando uno hace

laboratorio, lo ideal es tener a alguien que te apoye en el laboratorio... sobre todo en el laboratorio, porque en algunos colegios se da que tú tienes un ayudante de laboratorio para que las instrucciones se entiendan mejor, para que se pueda hacer más rápido el trabajo, más focalizado... pero cuando no hay, uno tiene que diversificarse más a lo que sea **(reconoce incoherencia y la justifica atribuyendo que los estudiantes no saben seguir instrucciones, por su explicación a la pregunta se remite a F3)**

#### **Retroalimentación (L):**

**6. En cuanto a la retroalimentación... ahí se observó que ud retroalimentó bastante, pero en el caso de las clases... se veía como impedida de poder retroalimentar uno a uno... ¿Por qué cree que sucedió eso?**

Porque mm el ritmo de la clase te exige que avances, o sea, el ideal es que uno pudiera retroalimentar uno a uno, eso es como lo que te piden todos, pero eeee por lo mismo que muchos de ellos no están interesados, tú puedes ir a su puesto y preguntar tienes dudas y te dicen que no, entonces uno se queda pensando, haber... la duda que tenía es porque no entendió nada de un principio y cada vez es menos entendible lo que le estoy hablando o simplemente ese día no tenía ganas, le pasó algo y entonces eso va generando que tú no puedas hacer la retroalimentación como tú quisieras hacerla... yo creo que eso es como fundamentar el hecho de que cada alumno es un ente especial entonces si uno pudiera

saber todo lo que está pasando por su cabeza en ese minuto que tú estás explicando y estas retroalimentando quizás todos pudieran entender y todos seguir el ritmo, pero eso no se puede hacer ...difícil (risas).**(Reconoce la incoherencia y cambia su discurso remitiéndose sólo a L2)**

**Tipo de evaluación (K):**

**7. ¿por qué con el segundo medio no presentó indicadores de evaluación? ¿Por qué tampoco utilizó evaluaciones de proceso?**

Yo creo que por eee por omisión, porque la idea era que ellos eeee hicieran esta actividad en base al a los conocimientos previos de la unidad, entonces yo creo que por omisión no se los di básicamente fue eso. Respecto a las evaluaciones... ambas fueron de proceso, porque yo a los chicos les pongo una nota de proceso al semestre. **(Justifica por qué no presentó indicadores en el caso de una de las clases, y mantiene su discurso inicial con respecto a K3)**

**Ejemplos (I):**

**8. Sé por experiencia que usted siempre utiliza muchos ejemplos pero en las clases observadas no se presentan ¿A qué lo atribuye usted?**

Porque yo creo que depende del conocimiento previo, en el caso de la clase del laboratorio era una profundización de un tema que estábamos viendo en la clase anterior , pero cuando yo parto con un tema, hay que apelar a lo que ellos saben previo entonces hay que dar muchos ejemplos para que ellos aterricen el concepto tan difícil que puede

ser, yo creo que esa es como la causa porque en algunas ocasiones doy muchos ejemplos y en otras prácticamente no doy nada, porque cuando yo no doy es porque ellos tienen que sacar los ejemplos de la vida, porque ellos ya lo tienen, yo creo que esa es la causa, porque si yo se que en el laboratorio no se evidencian los ejemplos, pero porque ya habíamos hecho, habría sido casi hasta reiterativo que hacían salir uno hacían salir 10 volvió a preguntar, hicimos un ejemplo con naranja tenían todos que mirar y yo estar adelante en la sala, todos mirándome a mí, yo con las manos atrás estaba apoyando unas naranjas entonces, la idea era que el aroma difundiera y ellos se dieran cuenta, entonces para que ellos pudieran entender cómo se dispersan las partículas, entonces ya los ejemplos estaban ,entonces lo que nosotros teníamos que hacer es ver en la práctica lo que nosotros habíamos hecho como en teoría. **(Reconoce su inconsistencia y justifica el por qué no da ejemplos sin embargo se mantiene en I1)**

**Flexibilidad de contenidos (H):**

**9. Observamos que tiene buena disposición y paciencia para revisar y modificar los contenidos con el fin facilitar el aprendizaje, pero en su práctica pareciera concentrarse más bien en llegar al cumplimiento de la tarea ¿siente alguna especie de presión por lograr el cumplimiento de la tarea? ¿Por qué se da esta discrepancia?**

Porque ehhh... en el caso de los alumnos tienen la costumbre de terminar la clase y olvidan todo, entonces en la medida que uno los obliga a terminar y a cerrar la actividad uno debería esperar que por lo menos el 40% del contenido haya quedado internalizado

por ellos ,entonces, es cierto, da la sensación de que como que apura el paso frente al aprendizaje, pero esa es la causa ,porque uno sabe que ellos terminando la hora, y se olvidaron, en la otra clase va ser como empezar de nuevo, entonces si yo termino sé que voy a poder al menos el 40% de todo lo que yo hice les va a quedar y desde ese 40% yo voy a poder comenzar la siguiente clase, y no voy a partir de cero, eso es como la causa ,porque yo de repente trato de acelerar que ellos terminen porque si les dejara libre albedrío ellos sabrían que pueden no terminar y muchos de ellos no van hacer nada entonces al final no aprendieron nada. **(Justifica su inconsistencia y mantiene su discurso inicial con respecto H1 y H3, y además con lo expresado se adjunta a H2).**