

**CLIMA EMOCIONAL DE CLASE:
Diseño de un programa de intervención
sobre las relaciones de cercanía
en el aula de la escuela secundaria
como estrategia de asesoramiento pedagógico**

Noemí Elena Bardelli

Dirección _____ : Dr. Juan Antonio Huertas

Codirección _____ : Dra. Flavia Terigi

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Madrid

Agosto 2017

**“... El pedagogo que quiere desempeñar concienzudamente su oficio
no descuida ninguna ocasión para conocer a sus alumnos,
y éstas se presentan constantemente.
Una respuesta, un gesto, una mirada, son ampliamente relevadores...”**

Carta del Maestro Louis Germain a Albert Camus (1959)

AGRADECIMIENTOS

Recordar el proceso que implica esta tesis me lleva a tener un corazón agradecido frente a muchas personas que hicieron posible que diera un nuevo paso en mi formación.

Agradezco en primer lugar a mi director, el Dr. Juan Antonio Huertas, por ser el autor de mi motivación. Desde aquel seminario en Buenos Aires en el año 2013, se ha convertido a través de los años en mi tutor, mi profesor, mi compañero de equipo, mi referente y mi amigo. Su paciencia, su amabilidad, su dedicación, su hospitalidad y especialmente su cercanía, han sido para este trabajo y para mí fundamentales. Creo que, si he logrado motivar a alguien con esta investigación, es porque él me motivó primero con su conocimiento, su visión de la investigación, su humildad y su confianza en mí.

Junto a él, quiero destacar al Dr. Jesús Alonso Tapia por su dedicación para analizar mis propuestas, compartir sus lecturas y materiales, ayudarme a pensar y hacer viables mis objetivos de investigación. Gracias a ambos por abrirme las puertas de la UAM y hacerme sentir como en casa en cada oportunidad que tengo de visitarlos en Madrid.

Agradezco a la Dra. Flavia Terigi por su predisposición para sumarse al equipo de trabajo ya conformado con Juan Antonio y aportar su valiosa mirada a esta tesis. Cada una de las observaciones realizadas me desafió a mostrar lo mejor de esta experiencia.

Agradezco a Mariana Decaro por hacer posible que mis sueños “volaran” literalmente. Su aliento y su apoyo tuvieron tanta fuerza que hicieron que cruzara el charco y disfrutara de mi estadía en la UAM durante cinco maravillosos meses.

Agradezco a Gabriela Garibaldi, ese ejemplo de mujer remadora de la vida y mezcla de tutora, maestra, amiga y madre que el destino me hizo conocer. Compañera de viajes, de debates pedagógicos, de proyectos de trabajo y de charlas personales, hoy es parte de mi familia del corazón, junto a sus hijos y amorosos hermanos.

Agradezco a la escuela secundaria de Junín de los Andes, esa institución en plena cordillera patagónica que me dio abrigo en situaciones personales adversas, me despertó increíbles desafíos pedagógicos como profesional y se presentó como el terreno fértil para dar mis primeros pasos como investigadora. Gracias a sus directivos, Diana Sale, Marcelo Carrizo y Andrea Gómez por la libertad que me dieron para

desarrollar este trabajo. Gracias a los verdaderos protagonistas de esta tesis: a cada uno de los estudiantes de 3° A y a cada uno de sus docentes. Mi especial agradecimiento a Victoria Pastorino, a Virginia Moruzzi, a Soledad Cantarelli, a Jorge Pepe y a Fernando Cappello, porque compartieron conmigo su tiempo, sus experiencias, su vocación, su trabajo y su pasión por enseñar a los adolescentes de Junín de los Andes.

Pensando en la escuela, no puedo dejar de agradecer a mis compañeras más cercanas que me ayudaron en el día a día de este proceso y de quienes aprendí a ser asesora pedagógica también. A Belén Ricchini, quien antes de iniciar esta aventura, siempre me motivó en la realidad escolar compartida a pensar, a problematizar y a buscar nuevas herramientas para intervenir y promover el cambio y a Anahí Mendoza, quien en el transcurso del trabajo de campo me ayudó y acompañó.

Agradezco a quienes me ayudaron a pensar y a revisar este escrito con gran dedicación, a Virginia Mazzón y a Florencia Goncalves, nuevas compañeras de trabajo que muy pronto se han convertido en ejemplos de profesionales y amigas de aventuras escolares.

A los amigos que me acompañan en la vida, incluso la académica, porque ellos también han sido pilares en este proceso, alentándome, ayudándome a seguir adelante cuando las situaciones eran complejas y aguántame frente a tantas horas de estudio y trabajo que postergaban planes absolutamente más atractivos. Algunas amistades que venimos construyendo hace años como la de Fernanda Terzibachian, la de Verónica Navarro y la de Fernanda Zapata.

A Marina Levenson por ayudarme a conocerme, a descubrirme y a ser cada vez más libre. ¡Gracias, simplemente por ayudarme a sentirme viva y a disfrutar de ello!

A mi familia, por apoyarme en mis proyectos y haberme enseñado que la educación es la herramienta más valiosa para construir mi futuro. Agradezco especialmente a mi hermano Matías, por su ayuda incondicional y por la oportunidad de tenernos siempre, el uno al otro, a pesar de las diferencias.

Título _____ : **Clima Emocional de Clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la Escuela Secundaria como estrategia de asesoramiento pedagógico.**

Autor _____ : **Lic. Noemí Elena Bardelli**

Directores _____ : **Dr. Juan Antonio Huertas & Dra. Flavia Terigi**

RESUMEN

La definición del constructo clima de clase presenta múltiples facetas de abordaje de la ecología del aula que implican poner en consideración aspectos instruccionales y sociales. La incorporación de factores emocionales relacionados con la cercanía del docente con sus estudiantes plantea el estudio del clima emocional de clase a partir de la comprensión de la calidad afectiva de las interacciones áulicas.

Buscando generar efectos motivacionales desde el clima emocional de clase, se presenta una investigación desarrollada en una escuela pública secundaria ubicada en la provincia de Neuquén, Argentina, a partir del diseño y desarrollo de un programa de intervención destinado a docentes con la finalidad de servir como estrategia de asesoramiento pedagógico.

Los análisis desarrollados determinan que la aplicación del programa produjo mejoras en el rendimiento académico y en la percepción de cercanía que los estudiantes tenían de sus docentes, e incluso de sus propias posibilidades de aprendizaje. La confrontación de creencias, valoraciones y acciones concretas por parte de los docentes implicó la realización de cambios en categorías del clima motivacional y emocional de clase incrementando la sensación de autoeficacia.

Esta investigación genera aportes a la construcción del rol de asesor pedagógico en la escuela secundaria, afirmando la necesidad de alcanzar la validez y pertinencia de nuevas estrategias que generen compromiso con la tarea docente y promuevan la mejora de la calidad afectiva de las interacciones áulicas, como facilitadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: clima motivacional de clase - cercanía - clima emocional de clase.

INDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	
1.1. Escuela Secundaria: escenario nacional y provincial	9
1.2. Problema de investigación	12
CAPÍTULO 2. REVISIÓN TEÓRICA	
2.1. Introducción a la noción de clima	17
2.2. El clima en contextos educativos	19
2.2.1. El clima de clase	20
2.2.2. El clima motivacional de clase	22
2.2.3. El clima emocional de clase	28
CAPÍTULO 3. PLANIFICACIÓN EMPÍRICA	
3.1. Objetivo general y objetivos específicos de la investigación	41
3.2. Participantes	41
3.3. Diseño de la investigación	43
3.3.1. Análisis de casos con formatos narrativos	44
3.3.2. Formación y puesta a prueba de metas de cambio en el aula	45
3.3.3. Análisis de la evolución de las metas de cambio propuestas en una clase propia	46
3.4. Instrumentos de medida	47
3.5. Procedimientos	50
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	
4.1. Análisis Cuantitativo	
4.1.1. Procesamiento de datos	54
4.1.2. Discusión	63
4.2. Análisis Cualitativo	
4.2.1. La configuración del rol del asesor pedagógico en la provincia de Neuquén	67
4.2.2. Tensiones que caracterizan el rol del asesor pedagógico en la escuela secundaria de Junín de los Andes donde se desarrolló la investigación	73
4.2.3. Las metas de cambio durante el programa de intervención	76
4.2.4. Discusiones surgidas de la experiencia desarrollada	83
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	90
REFERENCIAS	97
ANEXOS	107

INDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

TABLAS

Número	Título	Página
1	Perfiles de profesores del grupo experimental de acuerdo al cuestionario STRS (2014)	42
2	Etapa N° 1 del plan de trabajo, primera administración de cuestionarios	50
3	Etapa N° 2 del plan de trabajo, organización de sesiones del programa de intervención.	51
4	Etapa N° 3 del plan de trabajo, segunda administración de cuestionarios.	51
5	Rendimiento académico del 1° y 3° trimestre de estudiantes de 3° A, grupo experimental y control.	55
6	Rendimiento académico del 1° y 3° trimestre de estudiantes de 3° A, subgrupo 1 y subgrupo 2.	56
7	Percepción pre-post de proximidad para los estudiantes y cercanía para los docentes.	57
8	Percepción pre-post de perfiles de cercanía, conflicto y dependencia de los docentes.	58
9	Percepción pre-post del clima motivacional de clase por parte de los estudiantes.	59
10	Post-prueba de las 16 variables de CMC del grupo experimental y del grupo control.	60
11	Prueba de muestras emparejadas de las 16 categorías del CMC del grupo experimental.	61
12	Co-variación de las orientaciones motivacionales respecto de las categorías del clima motivacional de clase.	62
13	Reconocimiento por parte de los docentes de acciones que frente a las situaciones planteadas resultaban más fáciles o difíciles de llevar adelante en el aula con los estudiantes de 3° A.	78
14	Percepción del clima motivacional de clase por los estudiantes de 3° A en asignaturas del grupo experimental (1° administración del cuestionario)	79
15	Autoevaluación de metas establecidas por los docentes durante el programa.	81
16	Evaluación de cambios motivacionales en los docentes participantes del programa	87

ESQUEMAS

Número	Título	Página
1	Dinámica del Programa de Intervención	47
2	Categorías del CMC de Alonso Tapia & Fernández (2008) y aportes de Eliff & Huertas (2014) utilizadas en el análisis de relatos durante las sesiones 1 a 4.	77
3	Categorías del CMC elegidas por los docentes para formular metas de cambio.	79

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1.1. Escuela Secundaria: escenario nacional y provincial

Entre 2003 y 2015¹ la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo² y avanzó en la legislación respecto a la condición de los niños, las niñas y los adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. La universalización de políticas tendientes al fortalecimiento de los derechos educativos implicó para la escuela secundaria la ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel³, planteándose éste como uno de los principales cambios en el sistema educativo.

Este avance en materia normativa fue antecedido por una expansión del nivel, que implicó el ingreso a las escuelas secundarias de sectores de la población de adolescentes y jóvenes que nunca antes habían accedido a ella y para los cuales no estuvieron destinadas históricamente. Cabe destacar que en Argentina la matriz fundacional de la escuela secundaria se caracterizó por ser selectiva, siendo que desde su creación ha producido exclusiones y desigualdades al orientarse a la formación de las capas altas y medias de la sociedad para la prosecución de estudios superiores o para la formación para determinados tipos de trabajo (Gorostiaga, 2012).

En Neuquén, “... a partir de los años ‘80 el nivel medio sufre un aumento significativo concomitante con el crecimiento demográfico⁴ y ligado a la creación de escuelas provinciales para los nuevos sectores que acceden al tramo de la escolaridad secundaria” (Hernández & Martínez, 2013: 139). Si bien la expansión de la escuela secundaria fue significativa no sólo en la provincia sino en todo el país, la misma siguió conservando la matriz organizacional propia de su etapa elitista.

Hacer efectivo el cumplimiento de la obligatoriedad y posibilitar el acceso a este nivel de educación supuso la responsabilidad del Estado de generar condiciones

¹ La presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y las presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) marcan un punto de inflexión en materia de política educativa al replantear los postulados básicos de la educación argentina que se vieron manifestados en la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

² Se promulgaron las siguientes normativas: Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), Ley Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (ley N 26.061/05), Ley de Educación Nacional (Ley N°. 26.206/06), Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06)

³ “La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” Art. N° 29, Capítulo IV. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Cabe señalar que la Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Los trayectos formativos tienen una duración de cinco (5) años para la Educación Secundaria y seis (6) años para Educación Secundaria Técnico-Profesional.

⁴ “Mientras el Censo del año 1980 muestra una población de 243.850 habitantes, en el Censo del año 1991, esa cifra se eleva a 388.833. Esto representa un crecimiento intercensal de la población neuquina del 60%, frente a un crecimiento del 17% de la población total del país. En este contexto, la ciudad de Neuquén pasa de contar con 14 establecimientos de nivel medio en 35 en 1991”. (Hernández & Martínez, 2013: 139)

integrales para que todos los adolescentes y los jóvenes accedan, permanezcan y egresen de la escuela secundaria con aprendizajes significativos. Esto implicó la visible necesidad de cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo que posibilitaría enfrentar las dificultades que históricamente caracterizaron a la escuela secundaria, siendo la sobreedad, la repitencia y el abandono, los principales indicadores del bajo rendimiento académico de los estudiantes y del fracaso escolar en el nivel.

Frente al supuesto de homogeneidad expresado en la forma organizacional de la escuela pública desde sus orígenes⁵, en los rasgos de su régimen académico y en la estructuración enciclopédica del *currículum*, las políticas educativas nacionales enunciaron como objetivo la revisión del tradicional formato escolar para promover cambios a través de un conjunto de programas y herramientas pedagógicas e institucionales.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación en el año 2009, fijó los lineamientos en lo que hace a la cobertura a través de las siguientes metas: *“Extender la cobertura en el ciclo básico y orientado de la escuela secundaria; mejorar las trayectorias escolares de los alumnos y disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono; promover la finalización de los estudios secundarios en la población de adolescentes, jóvenes y adultos”* (Consejo Federal de Educación, 2009a: 22). Asimismo, respecto a la igualdad de oportunidades de aprendizaje este Plan estableció *“la necesidad de desarrollar políticas dirigidas a superar la fragmentación de la educación secundaria expresada en la heterogeneidad de planes de estudios y en ofertas desiguales que responden a los ámbitos y las características socio-económicas de los alumnos que atienden, reproduciendo las brechas sociales en brechas educativas”* (Consejo Federal de Educación, 2009: 14).

Los nuevos marcos normativos nacionales, a los que Neuquén⁶ adhirió, posibilitaron la construcción conjunta de cambios educativos a través de políticas nacionales y provinciales que articularon los mecanismos, las estrategias y los tiempos para enfrentar los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria.

⁵ Según coinciden diferentes autores (Puiggros 1990, Ossensbach Sauter 1993, Solari 1986, Filmus 1996, Tedesco, 2005), “La educación en Argentina, desde 1884 con la sanción la Ley 1420 de Educación Común, cumplía con la función de socializar a la población “bárbara” en los ideales de orden, civilización y progreso de la llamada “Generación del 80” y (...) “nacionalizar” a la gran masa de extranjeros que a partir de mediados de siglo habían llegado al país en búsqueda de un mejor futuro”. En: GUERRA, E. C. *La educación secundaria en Argentina. Documento de Trabajo*. Profesorado de Historia. Universidad de Luján. Buenos Aires: Argentina. Disponible en <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/La%20educacion%20secundaria%20en%20argentina%5B1%5D.pdf> [Consulta: 26 de marzo de 2016]

⁶ La provincia de Neuquén promulgó en diciembre de 2014 la Ley Orgánica de Educación Provincial N° 2945.

Teniendo como metas ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, fortalecer las trayectorias escolares generando condiciones para la enseñanza y los aprendizajes y consolidar la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para los adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados, se comenzaron a implementar planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional (Consejo Federal de Educación: 2009b). Éstos alentaron la problematización de la calidad y la relevancia cultural de los aprendizajes en los equipos institucionales y promovieron la puesta en práctica de proyectos e iniciativas que exploraban nuevas formas de organización y gestión pedagógica en las escuelas. El foco de estas acciones se orientó a motivar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los adolescentes y los jóvenes.

El tránsito de estas políticas educativas provocó diversas tensiones y conflictos políticos, económicos, sociales y pedagógicos en los diferentes territorios provinciales. Las dificultades de implementación para alcanzar la materialización de las políticas en las instituciones educativas de todo el país se presentaron por particularidades que se vinculan a diferentes recorridos en relación con lo escolar, a la historia educativa, a la confrontación de intereses contrapuestos de distintas fuerzas políticas, a la disponibilidad de fondos, a brechas de recursos, a la ausencia de políticas más adecuadas y ajustadas al contexto, a los reclamos docentes, a las luchas sindicales y a un mosaico diverso de situaciones sociales y de vulnerabilidad que afectan la vida de los adolescentes y los jóvenes (Álvarez, Borrelli y López, 2011; Avaca & León Madrid, 2012; DiNIECE, 2014; Sales De Souza, 2012; Vecino, Jácome, Noguera y Boero, 2015). En Neuquén “... *esta particularidad de innovaciones o proyectos específicos no responde a normativas generales que atraviesen las escuelas secundarias, sino que las instituciones que impulsan y sostienen propuestas diferentes (...) lo hacen de manera aislada unas de otras y en función de las necesidades que perciben quienes trabajan en ellas*” (Hernández & Martínez, 2013: 150).

Estas complejidades se advirtieron particularmente en la provincia del Neuquén a partir de frentes de oposición y resistencias político-gremiales dentro y fuera de las escuelas. Esta provincia se caracteriza por ser un territorio marcado en lo educativo por el rechazo a la Ley Federal de Educación en el año 1997 y por la lucha por que las tizas nunca más se manchen con sangre tras la muerte del maestro y compañero Carlos

Fuentealba en el año 2007⁷. Un pasado y un presente de protestas y tensiones marcan la historia educativa provincial generando resistencias y desconfianza frente a todo intento de cambio educativo (Hernández & Martínez, 2013).

En este marco provincial y con el correr de los años, la escuela secundaria debió atender a una diversidad de estudiantes con complejidades sociales y pedagógicas (Consejo Provincial de Educación, 2015) que no respondían al ideal del cronosistema escolar (Terigi, 2009). Un conjunto de problemáticas provinciales, que afectaron principalmente al nivel medio - como la estratificación y fragmentación institucional y pedagógica, las medidas políticas de carácter asistencialista y compensadora, la diferenciación curricular a través de la pluralidad de planes de estudio, la proliferación de nuevas ofertas escolares desde el ámbito privado (Barco, 2009) - impactaron en el trabajo de la enseñanza a través del incremento del número de días sin clases al año por paro o huelga de personal docente y no docente, el ausentismo docente, el acceso de maestros de grado o idóneos a cargos por falta de profesores, la pérdida del sentido de pertenencia institucional, debido al deterioro del salario y la necesidad de trabajar más horas en diferentes escuelas, entre otras. Progresivamente, estas problemáticas comenzaron a repercutir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la provincia, determinando incluso las relaciones y vínculos pedagógicos que construyen los docentes con sus estudiantes dentro de las aulas de las escuelas secundarias (Hernández & Martínez, 2013; Bulfon, 2013).

1.2. Problema de investigación

Frente al escenario educativo nacional y provincial presentado, surge como preocupación profesional primero e inquietud académica luego, el objeto de estudio e investigación que motiva esta tesis y que remite a la dimensión subjetiva de la experiencia escolar en la escuela secundaria. Partir de ella marca el camino para pensar en cómo se “... *configuran las relaciones interpersonales, las expectativas y forja, en definitiva, la vida en las aulas*” (Pinkasz, 2015: 9); en consecuencia se abre una cadena de sentidos vinculados a lo cognitivo, lo emocional y lo social interpelando el deseo de comprender la motivación por aprender interviniendo sobre la motivación por enseñar.

⁷ Carlos Fuentealba, profesor de química, murió el 4 de Abril de 2007 luego de ser herido por fuerzas policiales que intentaban despejar un corte de ruta en el contexto de un reclamo docente. Disponible en: <http://www1.rionegro.com.ar/diario/2007/04/05/1175812141.php> [Consulta 26 de marzo de 2016]

Durante el año 2013, desde el cargo de asesora pedagógica de una escuela secundaria pública en Junín de los Andes⁸, provincia de Neuquén, una extraña alquimia combinó el deseo de conocer, de desarrollar una acción reflexiva y de intervenir sobre el terreno de los afectos pedagógicos. El compromiso con el propio saber y con la posibilidad de aproximarme al acto de trabajo del otro, como colega y compañera, más allá de las funciones reglamentadas, resignificó el rol de asesora bajo la intencionalidad de mejorar e incluso cambiar situaciones que dificultaban y obturaban enseñar y aprender.

El trabajo cotidiano en la escuela mostraba que las demandas a los docentes, en el marco de las nuevas políticas educativas, les exigían fortalecer el acompañamiento de los estudiantes y sus trayectorias escolares. Esto representaba en primera instancia más tiempo y esfuerzo en el diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de propuestas didácticas diversas, innovadoras, ajustadas a cada uno de los estudiantes y coordinadas con otras áreas disciplinares y espacios curriculares. Esta situación exigía un despliegue pedagógico de conocimientos, experiencias, creatividad y reto profesional que mayoritariamente era resistido y rechazado. En segunda instancia, “acompañar” implicaba presencia, compromiso, escucha activa, disposición a la ayuda, trato equitativo y otras acciones cargadas de afectividad que hacían audible para el propio docente los latidos del corazón de la vocación docente ante el encuentro con otro a quien debía enseñarle.

Las respuestas y reacciones frente a estas nuevas demandas a los docentes evidenciaban cómo algunas formas tradicionales de construir la identidad docente en la escuela secundaria se encontraban amenazadas e incluso comenzaban a erosionar dentro del aula (Arroyo, 2012). Fueron justamente los conflictos en la convivencia escolar, disfrazados muchas veces de dificultades de aprendizaje que se atribuyen a los estudiantes (poniéndolos a éstos en situación de falta o déficit), los que evidenciaban la imposibilidad de comunicarse y de construir conocimiento a partir de vínculos pedagógicos cercanos. Han sido situaciones desbordantes emocionalmente las que en reiteradas ocasiones demandaban intervenir como asesora pedagógica y mediar entre docentes y estudiantes, e incluso familias, promoviendo relaciones de cercanía e instalando la preocupación por los climas motivacionales de clase.

⁸ La institución educativa donde se desarrolló la investigación es una escuela pública de nivel secundario ubicada al sur de la provincia de Neuquén, en una zona cordillerana, que cuenta con una matrícula de aproximadamente 600 estudiantes distribuidos en el turno mañana, tarde y noche, funcionando este último como una escuela para jóvenes mayores de 16 años.

El camino para la formalización del objeto de estudio implicó dar lugar a esta inquietud y alojar las preguntas que surgían por la calidad afectiva de las interacciones entre docentes y estudiantes. Para ello fue necesario realizar un recorte de la realidad escolar concibiendo el aula como un lugar de encuentro intergeneracional de culturas, saberes y experiencias entre docentes y estudiantes, en el marco de un modelo escolar estallado ante las reducidas posibilidades de diversificación institucional y curricular. El aula se convirtió en un territorio de problematización donde el reto se orientó a emprender la búsqueda de acciones pedagógicas prácticas, concretas y posibles “acompañando” justamente a los docentes a pensar, revisar y promover cambios en la calidad afectiva de su quehacer cotidiano en el aula.

Desde una mirada interaccionista, situacional y contextualista se buscó analizar cómo la implicancia personal y afectiva de los docentes puede activar procesos emocionales que mejoran no sólo la configuración de los climas motivacionales de clase sino la sensación de autoeficacia y el rendimiento académico. Asimismo, profundizar el conocimiento de los procesos emocionales implicados en la enseñanza, más allá de los discursos, motivó a explorar y confrontar las creencias y las acciones de los docentes, reconociendo encuentros y desencuentros entre el decir y el hacer frente a los estudiantes.

La dificultad de someter las emociones a análisis, a reflexión y a discusión llevó a plantear este estudio bajo la metodología de investigación-acción, a través del diseño de un programa de intervención específico, en el cual se tomó lo que le sucedía a diario a los docentes en el aula, es decir, los emergentes cotidianos de la enseñanza, como palancas de aprendizaje (Davini, 2015) para promover cambios en el clima motivacional y emocional de clase.

Considerando que “... *las emociones, las pasiones, los afectos, los sentimientos, inscriptos en relaciones históricamente situadas, se construyen, se formatean, se regulan, se educan*” (Abramowski, 2010: 34), se buscó analizar reflexivamente con los docentes participantes del proceso de investigación los problemas de la práctica, valorizando el proceso de trabajo en el contexto en el que ocurre y recuperando la experiencia construida en el transcurso de su trayectoria docente. En este sentido, las prácticas fueron a la vez, contenido y medio de aprendizaje (Gore y Vasquez Mazzini, 2002), ya que posibilitaron la formación permanente y la actuación reflexiva a través del análisis de las propias acciones, el afrontamiento de dificultades y situaciones de incertidumbre, la toma de decisiones, la recuperación de estrategias, la reinterpretación

del rol y la interacción con otros miembros de la comunidad, entre ellos con la asesoría pedagógica.

Enfrentar a los docentes con las creencias que condicionan fuertemente el modo en que ellos desarrollan la enseñanza con sus propias acciones se presentó como la estrategia para propiciar una reflexión sistemática y metódica a partir de aceptar otras miradas y puntos de vistas sobre la propia tarea docente. En este sentido la centralidad de las relaciones interpersonales en esta investigación ha llevado a desarrollar una experiencia que tiene la intención de contribuir a la construcción y comprensión del concepto teórico de clima emocional de clase, posibilitando a la vez generar un posible camino de intervención para cambiar, para mejorar y para transformar la realidad áulica acortando distancias, generando vínculos pedagógicos y construyendo cercanía entre docentes y estudiantes.

Capítulo 2

REVISIÓN TEÓRICA

REVISIÓN TEÓRICA

La búsqueda conceptual que organiza el marco teórico presentado a continuación acompañó, nutrió y enriqueció el recorrido de esta investigación en cada una de sus etapas, orientando conceptualmente las formas de intervenir y analizar las diversas realidades que los docentes presentaban participando del programa diseñado para llevar a cabo esta investigación. Cabe destacar que no se partió de un marco teórico cerrado sino que nuevas búsquedas se realizaron durante el proceso de investigación en la medida que los aparatos teóricos previos se tensionaban, surgían nuevas preguntas y las hipótesis se iban reformulando.

2.1. Introducción a la noción de clima

El interés suscitado por el constructo de “clima” está enraizado en los estudios de las organizaciones en el ámbito laboral que tuvieron lugar a partir de finales de la década del sesenta (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider & Snyder, 1975). En el marco de la teoría de los sistemas aplicada al estudio de las organizaciones, emergieron conceptos como clima, comportamiento y desarrollo organizacional que comenzaron a plantear el nexo de unión entre el ambiente y las personas. Precisamente, se dio a entender por *clima organizacional* a todo el sistema de atribuciones que realizan los individuos que integran una organización, sobre sus modos de hacer, sentir, pensar y por ende, en el modo en que la organización se vive y se desarrolla. Weinert (1985) lo definió como la configuración del contexto de trabajo a partir de la descripción del conjunto de estímulos que un individuo percibe en la organización.

Como antecedente, en los años treinta la noción de clima se identificó de forma prematura en los estudios de Hawthorne que abrieron la primera crisis de la noción taylorista de organización e hicieron que la escuela de las Relaciones Humanas capitalizara el descubrimiento de la dimensión socio-emocional de la organización (Mayo, 1946). La noción de clima se vinculó al liderazgo, siendo que la organización se entendía como la estructura caracterizada por la división del trabajo y la diferenciación de roles. Sin embargo, no es hasta la década de los cincuenta que algunos estudios comienzan a desarrollarse en el campo de la psicología a partir de los trabajos de Lewin (1951), quien había manifestado interés desde 1939 por el contexto en la configuración de lo social, en tanto se buscaban explicar resultados individuales a partir de los efectos contextuales.

La preocupación por el *clima organizacional* se remonta a los albores de la corriente cognitiva en psicología, que plantea una reconsideración de las explicaciones del comportamiento humano que hasta el momento proponía la perspectiva conductista. Es precisamente en los años setenta que el concepto de clima se diversificó en el campo de la investigación generando controversias respecto a su definición y operacionalización, cuestión que permitió abandonar las metáforas de “ambiente”, “contexto organizacional” o “atmósfera” que existían al momento. Aquí se percibe un desplazamiento del interés hacia lo metodológico que se sustenta en un consenso relativamente extendido sobre la medición del clima.

Aunque resulta difícil precisar una única definición o acepción de clima, existe una amplia aceptación entre los investigadores al considerar que el clima es la percepción colectiva y compartida de las realidades internas del grupo que permiten conocer e intervenir en el ambiente. Esto conllevó a hacer la distinción fundamental entre clima social y clima organizacional considerando al primero como un constructo molar que contiene al segundo, en tanto se constituye como una expresión particular, contextualizada y limitada a organizaciones.

Tagiuri & Litwin (1968) complementaron la definición de clima entendiéndolo como una propiedad relativamente perdurable del entorno interno de una organización, que es experimentado por sus miembros, influencia en su comportamiento y que puede ser descrito mediante un conjunto particular de atributos de la organización. Por lo tanto, se consideró que el clima es de forma simultánea una percepción, predominante o compartida y un atributo constitutivo de la organización. Teniendo en cuenta esta definición de *clima organizacional*, Weinert (1985) operacionalizó el constructo a partir de las características objetivas de la organización, las características de la percepción individual que incluyen la descripción de los estímulos que lo están influyendo y, finalmente, la interacción entre las características de las personas y la organización. Precisamente en la búsqueda de identificar sistemas de organización la propuesta precursora de Likert (1961) incluyó al clima como uno de sus componentes. Se estableció como fuente a las percepciones de los miembros de la organización respecto de dimensiones relativas a la estructura, el proceso administrativo y las comunicaciones entre posiciones jerárquicas, para identificar cuatro tipos climas: el sistema I, “autoritario explotador”; el sistema II, “autoritario paternalista”; el sistema III, “consultivo” y el sistema IV, de “participación en grupo”.

A mediados de los ochenta los estudios sobre clima organizacional sufrieron una fuerte crisis epistemológica y teórica por la crítica a las técnicas cuantitativas y el surgimiento de los estudios de cultura organizacional. Se advirtió un excesivo sesgo que la psicología industrial puso en lo individual al estudiar las organizaciones y se rechazó el énfasis en la idea de que las percepciones de los miembros de las organizaciones son compartidas. El nuevo énfasis otorgado a la cultura introdujo en los estudios organizacionales enfoques holísticos de pensamiento acerca de los sistemas de significados, valores y acciones que alimentan la vida de las organizaciones, a partir de un abordaje antropológico y etnográfico.

A partir de la década de los noventa el estudio de clima organizacional se tornó un concepto central para analizar cómo influye la motivación, la satisfacción y el comportamiento social del individuo dentro del ámbito organizacional, incluyendo el estudio de las percepciones que reflejan cómo el entorno de trabajo, incluyendo los atributos organizacionales, es cognitivamente apreciado en términos de la relevancia y significado que adquiere para los individuos y su desarrollo (Reichers & Schneider, 1990). Más recientemente, los estudios sobre el clima se están planteando analizar la interacción de características personales y organizacionales, en términos de conocer el impacto directo que esta relación tiene sobre los resultados de la organización, es decir, sobre su nivel de productividad, a partir de las percepciones que se tienen de las estructuras y procesos que ocurren en el medio de trabajo.

2.2. El clima en contextos educativos

La noción de *clima* ya legitimada dentro de los estudios industriales se extiende a otros tipos de organizaciones no productivas tales como los bancos, la administración central de los gobiernos, los hospitales y las escuelas. Siguiendo la tradición de la Escuela de Relaciones Humanas, Halpan y Croft (1963) fueron quienes marcaron una inflexión llevando el estudio de clima a organizaciones escolares. Para ello, desarrollaron un “Cuestionario descriptivo del clima organizacional” (OCDQ) destinado a escuelas primarias con el fin de analizar el estilo de liderazgo escolar. El énfasis en el papel del director se reflejaba en las ocho dimensiones del instrumento, en las que cuatro de ellas referían a cómo perciben los maestros el comportamiento del director y las cuatro restantes aludían a la percepción que los maestros tenían sobre sus pares. Este estudio permitió definir una tipología de seis climas en el contexto escolar (abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado).

Teniendo en cuenta este antecedente, la noción de clima en contextos escolares, más allá de hundir sus raíces en los estudios de clima organizacional a partir de analizar los estilos de liderazgo, abrió una multiplicidad de aspectos a investigar focalizándose en distintos actores, subsistemas y aspectos de la vida escolar. En la literatura científica se alude a clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia, clima de aula, entre otros. Esta ambigüedad dificulta hoy el trato del problema, obstaculizando su distinción y comprensión. Sin embargo, resulta clave para su abordaje teórico partir de considerar que el clima en el contexto escolar no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en él y el contexto en el cual lo hacen, sino también por las dinámicas que se generan con los estudiantes y su entorno; y las percepciones que los mismos tienen como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela.

2.2.1. *El clima de clase*

El *clima escolar* definido como constructo ha evolucionado con el tiempo generando diferentes tipologías y teorías, sin embargo, la noción de *clima de clase* ha sido introducida por primera vez por Walberg & Anderson (1968), y luego fue popularizado por Moos (1979).

Walberg & Anderson (1968) concibieron al *clima de clase* como un determinante relevante en la búsqueda de la mejora de las escuelas. Los autores sostenían que un clima de clase positivo es la clave para generar comportamientos adecuados y alcanzar aprendizajes exitosos en los estudiantes. Teniendo en cuenta esto, se inició el desarrollo de investigaciones que ponían en estudio las relaciones entre el clima de clase y el compromiso de los estudiantes, los cambios en su conducta y su sensación de autoeficacia, las mejoras en el rendimiento académico y el desarrollo social y emocional, además de otros aspectos propios de la vida escolar que se ven influenciados como son los estilos de liderazgo y gestión, el estado de estrés o burnout en docentes, entre otros. Walberg & Anderson (1968) en sus investigaciones analizaron la relación entre el constructo de clima de clase como predictor de aspectos relacionados con la personalidad del profesor como así también el grado de habilidades e intereses de los estudiantes por aprender. A partir de la teoría socio-psicológica de Getzels & Thelen (1960), que concibe a la clase como un sistema social, Walberg & Anderson (1968) identificaron dos dimensiones socioemocionales que coexisten y se complementan en el clima de clase. La *dimensión estructural* que

refiere a la organización de los roles de los estudiantes que configuran la conducta o comportamiento grupal de la clase y la *dimensión afectiva*, que remite a las disposiciones individuales propias de la personalidad de los estudiantes que se orientan a satisfacer necesidades personales y que circulan en las clases a partir del grado de satisfacción o conflicto que se genera. A través de un proyecto desarrollado por la Universidad de Harvard en 1967, Walberg & Anderson, desarrollaron una investigación analizando en 2100 escuelas secundarias de Estados Unidos donde pudieron confirmar su hipótesis respecto a que los logros e intereses individuales de los estudiantes al final del año escolar, en términos de logros de aprendizaje en aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, pueden predecirse a partir de aspectos estructurales y afectivos del clima de clase. Para ello, construyeron el primer cuestionario de clima de clase (Walberg, 1966 y Walberg y Anderson, 1968) que pretendió medir de forma exploratoria a partir de 80 ítems las características del clima de clase según el grado de acuerdo a desacuerdo que los estudiantes manifiestan en su percepción. Este estudio resultó no sólo validar la hipótesis sino que permitió comenzar a plantear que la evaluación del clima de clase desde un punto de vista práctico tiene implicaciones relevantes para analizar el trabajo del profesor, la efectividad de las prácticas de enseñanza y el nivel de logro de metas de la educación.

Continuando con este desarrollo, Moos (1979) planteó que el *clima de clase* permite conocer la percepción de la calidad del entorno a partir de analizar las complejas transacciones entre los distintos factores del ambiente, sean éstos sociales, organizacionales, materiales, físicos, etc. Tanto el clima de clase como el clima institucional en la escuela reflejan la influencia de la cultura escolar, la cual está integrada por sistemas de valores, creencias, normas, ideologías, rituales y tradiciones que responden a un contexto político, social, cultural y económico. Partiendo de tres dimensiones para clasificar los entornos humanos, Moos planteó que la comprensión del clima de clase implica considerar los siguientes componentes: un sistema de organización social, las actitudes sociales, la moral de los estudiantes, las estructuras que marcan el poder, el control, la orientación, el apoyo y la evaluación, las prácticas curriculares e instruccionales, las expectativas comunicadas, la eficacia, las demandas, las variables de aprendizaje, el sistema de sostenimiento, crecimiento y cambio en las prácticas, el orden y la seguridad. Los componentes mencionados han sido organizados en tres dimensiones que se utilizan para medir el clima de clase. La primera dimensión remite a las “relaciones”, aquellos aspectos que caracterizan la

naturaleza e intensidad de las interacciones y relaciones personales en los diferentes entornos a partir del compromiso como así también la ayuda y apoyo que se dan unos a otros. En lo que respecta a la segunda dimensión, “el desarrollo personal”, se consideran aspectos que hacen a la búsqueda de crecimiento personal y la mejora permanente. Finalmente, la tercera dimensión refiere al “cambio y mantenimiento del sistema”, en términos del ejercicio del control, la sensibilidad a los cambios y el establecimiento claro de expectativas. Estas tres dimensiones resultaron relevantes de considerar teniendo en cuenta que el clima de clase implica sumergirse en el intento de establecer o mantener un entorno positivo que facilite los aprendizajes.

Moos advirtió que el interjuego entre estas dimensiones puede llevar a la configuración de climas de clase de apoyo como así también a climas hostiles o tóxicos, ya que es posible encontrar fluctuaciones durante el año escolar, incluso durante una misma jornada diaria de trabajo en el aula. Esto se explica en que dado que el concepto de clima es un constructo psicológico de carácter social, diferentes personas pueden tener diferentes percepciones del clima que se está desarrollando en la clase. Es por ello que los aportes de Moos (1979) proponen medir los entornos de clase en términos de analizar las percepciones compartidas sobre las clases ampliando el estudio a las percepciones de los profesores, a la realización de observaciones externas y al desarrollo de análisis interpretativos desde una perspectiva etnográfica.

2.2.2. El clima motivacional de clase

Considerar la relación entre el contexto de clase creado por el profesor y la motivación de los alumnos remite a acciones y procesos que se desarrollan en el clima motivacional del aula. El primer antecedente que es posible reconocer respecto al *clima motivacional de clase* tiene como referente a Carol Ames (1992a) quien por medio del mismo intentó abordar y explicar el conjunto de patrones de enseñanza que el profesor usa en los distintos momentos de la clase y que permite relacionar las metas de rendimiento de los alumnos con los factores que determinan lo que sucede en el aula. Ames introdujo precisamente el concepto de *clima motivacional de clase* para describir cómo los ambientes o entornos de aprendizaje pueden variar o presentar cambios a partir de la estructuración de ciertos componentes que pueden influir en aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje de los alumnos. Es por ello que se comenzaron a examinar los ambientes o entornos de aprendizaje en relación con la teoría motivacional de meta. La autora plantea que la estructuración de los ambientes

de aprendizaje puede repercutir en las orientaciones de metas de los alumnos y, de forma consecuente, puede afectar a cómo los alumnos piensan acerca de ellos mismos, sus tareas y sus pares.

El constructo *orientación a meta* refiere a las creencias que conducen a diferentes modos de aproximarse, implicarse y responder a las situaciones de logro (Ames, 1992a). En la búsqueda de explicar por qué los individuos movidos bajo ciertos propósitos inician el desarrollo de determinadas conductas para realizar ciertas tareas, Urdan (1997) aportó a la conceptualización planteando que las orientaciones de meta incluyen los criterios mediante los cuales se juzgan las ejecuciones en la tarea y el éxito o fracaso respecto a la consecuencia de la meta. Por lo tanto, las orientaciones a meta remiten desde esta perspectiva al carácter integrado de creencias y patrones que las generan.

Existen diversas orientaciones que suponen la conjunción de ciertas metas, expectativas y estrategias de actuación pero los patrones generales están dados por *metas de dominio* y *metas de ejecución* (Ames, 1992b). La orientación a *metas de dominio* se caracteriza por el interés por el aprendizaje, el dominio de la tarea de acuerdo a una serie de criterios establecidos por el individuo mismo y que conducen a una mejora personal, al desarrollo de nuevas habilidades, a la mejora o el desarrollo de la competencia, en un intento por lograr superar retos y de conseguir aumentar la comprensión o lograr una nueva visión. Por el contrario, la orientación a *metas de ejecución* se caracteriza por centrarse en demostrar habilidad, obtener reconocimiento, evitar juicios de baja competencia, teniendo en cuenta que se es juzgado por otros bajo criterios de comparación social.

Las orientaciones de metas de dominio y de ejecución pueden diferir en la forma de aproximación y evitación. Un enfoque de aproximación y acercamiento remite a que los individuos se muevan hacia estados finales y positivos, siendo que de forma opuesta, se alejen de los estados finales negativos y no deseados implicaría evitar que sucedan. Pintrich y Schunk (2006) plantearon la clasificación de estas dos metas en sus versiones de *aproximación-evitación*. Por metas de aproximación de dominio se entienden aquellas metas de aprendizaje que se centran en el dominio de la tarea y de la comprensión y que son juzgadas bajo criterios de automejora, progreso y comprensión profunda de la tarea. Son metas de aproximación de ejecución aquellas que implican al ego a partir de buscar obtener altas calificaciones para superar a los demás y sentirse superior en comparación a otros. Bajo el enfoque de la evitación, se

entiende que las metas de evitación de dominio son aquellas que buscan evitar no lograr aprender o dominar una tareas a partir de no cometer errores. De forma opuesta, las metas de evitación de ejecución se centran en evitar la inferioridad en comparación a otros, es decir, se orientan a la autoderrota del ego.

Asimismo, las orientaciones a metas constituyen una manera relevante de describir las metas de logro individual en contextos escolares, ya que conllevan implicancias cognitivas en términos del tipo de estrategias metacognitivas y autorregulatorias puesta en juego, implicancias conductuales, tales como la organización del tiempo y el esfuerzo, la búsqueda de ayuda adaptativa y la elección de tareas desafiantes e implicancias afectivas, que en relación con la motivación intrínseca y en función del logro obtenido pueden generar satisfacción, orgullo, ansiedad o culpa (Ames, 1992b; Dweck & Legget, 1988).

La adopción de ciertas orientaciones a metas en los estudiantes puede estar influenciada también por factores contextuales de la clase, si consideramos que este constructo tiene una relación de dependencia con el contexto. Estos factores entendidos a partir de las estructuras o patrones de enseñanza que desarrollan los profesores en el aula nos remite al clima motivacional de clase ya definido por Ames y que es profundizado a partir del acrónimo TARGET (Task, Autonomy, Recognized, Gruping, Evaluation, Time) desarrollado por Epstein (1989) como dimensiones de la clase que afectan a la motivación. Las dimensiones implicadas en el TARGET remiten a analizar en la realidad de las clases el diseño y asignación de tareas o actividades de aprendizaje, la distribución de la autoridad que implica el grado de oportunidad que tienen los estudiantes para asumir roles de liderazgo y desarrollar un sentido de independencia y control sobre sus actividades de aprendizaje, el reconocimiento o feedback generado a partir del uso formal e informal de recompensas, incentivos y orgullo, los agrupamientos que se utilizan, los sentidos que se le otorga a la evaluación para monitorear los aprendizajes y, finalmente, el reparto de tiempo que conlleva la adecuada carga de trabajo, el ritmo de enseñanza y el tiempo asignado para completar el trabajo. Las investigaciones desarrolladas por Ames (1992b) han demostrado que cada una de las dimensiones mencionadas contribuye a generar una orientación a metas de dominio o de ejecución en los alumnos, sin embargo, se ha advertido que la estructuración de la tarea, la autoridad y el sistema de evaluación de la clase son las dimensiones que funcionan como las estrategias instruccionales más potentes que los profesores pueden utilizar para favorecer la orientación a metas de dominio.

En continuidad a lo expuesto y apoyado en los avances teóricos sobre la conceptualización de la motivación por aprender, Alonso Tapia (2005) creó un instrumento de evaluación para desarrollar análisis acerca de las metas y orientaciones motivacionales de los estudiantes. A partir del cuestionario MEVA (Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje), fue posible reconocer la triple orientación motivacional que los estudiantes presentan al afrontar el trabajo escolar: orientación al aprendizaje, orientación al resultado y orientación a la evitación (Eccles y Wigfield, 2002).

A partir del trabajo sobre el perfil motivacional de los estudiantes, los estudios siguientes de Alonso Tapia y colaboradores se centraron en conocer cómo los profesores pueden influir en la motivación de sus estudiantes a través del clima motivacional que crean en clases. Alonso Tapia & Pardo (2006) y Alonso Tapia & Fernández (2008) plantearon que crear un entorno de aprendizaje o provocar cambios en él implica ajustar el modo de trabajo escolar del profesor a los criterios que permitan optimizar el aprendizaje académico y social. Por clima motivacional de clase se entienden a los diferentes modos del actuar del profesor que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, el clima motivacional de clase creado por los profesores en el aula se traduce en la representación que los estudiantes hacen respecto a qué es lo importante en las clases, qué es lo que demanda el profesor de ellos y qué consecuencias tienen diferentes actuaciones en ese contexto y formas de comportamiento. Aquí el clima motivacional de clase por lo tanto remite a las percepciones que los estudiantes tienen respecto a aquellos patrones de enseñanza que en la clase pueden orientar su aprendizaje.

Alonso-Tapia, Panadero & Ruiz (2012) sostienen que el clima motivacional de clase puede ser modelado por las características motivacionales o autorregulatorias de los estudiantes, que han sido consolidadas por hábitos establecidos en el aula a través de técnicas instruccionales que el profesor usa en clase. Cabe señalar que por *autorregulación* se entiende al control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que se han establecido (Panadero, 2011). Por lo tanto, el estilo de enseñanza de los profesores puede resultar relevante para los estudiantes, si éstos lo adoptan como modelo para establecer metas orientadas hacia el aprendizaje y logran autorregularse de forma adecuada. El componente emocional del proceso de aprendizaje también implica la autorregulación, de modo tal que un clima positivo de

clase que promueva un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro, favorecerá que los alumnos sientan el apoyo necesario de sus profesores, a partir del control que estos últimos puedan hacer de aquellas emociones que interfieren en el aprendizaje.

En la búsqueda de generar climas que favorezcan la motivación por aprender se han identificado dieciséis (16) patrones de actuación en el profesor que se corresponden con los distintos momentos de la secuencia didáctica. Aquellos patrones característicos del inicio de una clase responden a provocar “novedad” (1), generando curiosidad a través de experiencias nuevas e inesperadas para los alumnos que capten su atención, recuperar los “conocimientos previos” (2) de modo tal que la sorpresa o incongruencia de nueva información presentada genere incertidumbre, expectativa o, al menos, no tenga respuesta inmediata y evidenciar “la relación entre los temas” (3), adquiriendo los nuevos aprendizajes relevancia, utilidad y significado, es decir, interés para los estudiantes respecto a las actividades y objetivos planteados, de manera que frente a lo ya conocido puedan percibir que las tareas resultan realizables. En lo que respecta al desarrollo de las actividades de aprendizaje, la actuación del profesor durante la realización de la tarea se debe orientar a comunicar con “claridad los objetivos” (6), orientar la “actuación paso a paso” (9) de modo tal que estén dadas las condiciones para que se desarrollen las actividades con “ritmo adecuado” (11) a través de la “retroalimentación regular” (12). En situaciones de explicación, resulta relevante considerar la “claridad de organización” (7) que tengan las exposiciones, clarificando lo transmitido por medio del “uso frecuente de ejemplos” (10) que orienten y permitan a los estudiantes afrontar los distintos retos de trabajo. Entre los patrones de actuación identificados la transmisión de “mensajes orientados al aprendizaje” (5) resulta relevante para “estimular la participación” (4) y “apoyar la autonomía” (8), en tanto ésta demandará del profesor facilitar la experiencia de aprendizaje por medio de la explicitación de la utilidad de las actividades y la presentación de opciones de trabajo como posibilidades de propia elección. En lo que respecta a las interacciones, el “afecto y apoyo emocional” (16), el “trato equitativo” (15) y el “uso de elogios” (14) repercuten positivamente en los estudiantes facilitando y orientando la regularización del trabajo en el aula. El lugar de la evaluación en las actividades de aprendizaje se configura como un factor de suma importancia ya que el desafío implicado está en que la evaluación, lejos de obstaculizar la motivación, se presenta como un promotor y facilitador de ésta. Por lo tanto, en el entorno instruccional el patrón identificado como “evaluación para aprender” (13) conlleva a que el profesor genere las condiciones para

que el estudiante pueda tomar conciencia del proceso de aprendizaje en términos de percibir qué ha aprendido, por qué, cómo lo ha logrado y de qué manera puede seguir avanzando. Estos dieciséis patrones de enseñanza que estimulan la motivación han sido definidos y operacionalizados por Alonso Tapia & Fernández (2008) en el cuestionario de clima motivacional de clase (CMCQ) alcanzando validez incluso transcultural. Este instrumento ha permitido cubrir los principales tipos de pautas docentes que configuran el clima motivacional de clase posibilitando también conocer aquellos aspectos que resultan desfavorables y que ameritan intervenciones precisas.

Queda hasta aquí expuesto que la configuración de los entornos de aprendizaje se presenta como un camino para los estudios sobre la motivación. Mc. Lean (2002) en esta línea de investigación ha definido cuatro modos prototípicos de actuación docente que provocan determinados climas de clase: los profesores que generan un clima motivacional de aprendizaje; los profesores que facilitan un clima motivacional desprotegido; los profesores que generan un clima motivacional autoritario y los profesores que generan clima motivacional poco demandante. El primer clima mencionado, el motivante, se caracteriza por promover la autonomía, la creatividad, la responsabilidad a partir de la comunicación y el establecimiento de propósitos y metas claras y consistentes, resaltando los éxitos personales, alentando al progreso en el aprendizaje, fomentando el sentido de valoración a partir de la confianza y el interés que el profesor tenga en sus estudiantes. El segundo clima de clase es el desprotegido, ya que se reconoce que el profesor es permisivo, tiene bajas expectativas en los estudiantes, facilita el trabajo del aula generando exceso de dependencia en las recompensas externas que puedan existir. El tercer clima identificado por Mc Lean se caracteriza por ser autoritario y tener efectos destructivos en el aula, ya que fuerza al aprendizaje a partir la culpa de los estudiantes frente a los errores, la amenaza permanente y las bajas expectativas en los logros que se pueden alcanzar. Por último, el clima poco demandante configura un ambiente de exposición que lleva a que los estudiantes estén interesados en los resultados, con incertidumbre permanente sobre aquello que deben hacer y presionados por la evaluación como instancia de rendición de cuentas.

Mc. Lean (2002) reconoce que estos cuatro climas tal como han sido descriptos definen orientaciones motivacionales que se generan a partir de dos dimensiones implicadas en la tarea de enseñar. La primera dimensión remite a las variaciones en el continuo de aprobación-evitación que los profesores manifiestan para tener una

relación cercana con los estudiantes a partir de sus actitudes. La presencia de esta dimensión se evidencia a partir de la calidad del compromiso del profesor, es decir el grado de voluntad que manifieste para comprender a sus estudiantes y en la calidad de su feedback a partir del tipo de intercambios que genere con los estudiantes y que posibiliten alentarlos o bien desanimarlos a aprender. La segunda dimensión refiere a la meta que predomina en la actuación del profesor, pudiendo ser de aproximación a su labor de enseñanza y colaboración para los aprendizaje o evitación centrada en el miedo a perder poder y status (Huertas, Ardura & Nieto, 2008)

Para profundizar en esta tipología de climas de clase, Mc. Lean recupera la metáfora atmosférica. A partir de ella plantea que estos cuatro climas pueden presentar variaciones, siendo difícil en ocasiones predecir los cambios en función de las condiciones atmosféricas que puedan suscitarse. Estas zonas de transición entre los cuatros climas expuestos y atravesados por las dos dimensiones mencionadas pueden dar lugar a una diversificación de los mismos posibilitando la identificación de dieciséis tipos de clima que definen el tipo de relación que puede generarse entre profesores y alumnos en la clase.

De este modo, el abordaje del clima de clase ha evidenciado la existencia de múltiples componentes sociales y académicos/instruccionales que permiten comprender lo que sucede en el aula, añadiendo por último al estudio del clima motivacional la relevancia de las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes a partir de la investigación del clima emocional de clase (Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009).

2.2.3. *El clima emocional de clase*

El componente emocional de la motivación hace referencia a las reacciones afectivas que se pueden generar entre el profesor y los alumnos. Siguiendo la idea de Lewin al utilizar el término de atmósfera o clima social para referirse al campo psicológico grupal y explicar sus cambios a partir de conductas individuales, se apela a concebir los cambios en el clima motivacional de clase a partir de las distintas tonalidades afectivas que se dan en las interacciones que tienen lugar entre el profesor y sus estudiantes en el aula.

El estudio de las emociones que configuran el clima emocional no son únicamente las experimentadas por el individuo relacionadas con las emociones básicas como el

temor, el enojo, el asco, la tristeza, la alegría y el interés, sino que se incluyen aquellas que el sujeto percibe como predominantes en el entorno y son necesarias para adaptarse a las oportunidades y retos que enfrenta. De acuerdo a Páez, Ruiz, Gailly, Kornblit, Wiesenfeld y Vidal (1996) el clima emocional es un fenómeno social caracterizado por reacciones e interacciones sociales cargadas afectivamente, dado que las emociones sólo existen en los sujetos, pero su distribución y transmisión son características del colectivo. Es por ello que las emociones juegan una función social relevante reforzando la cohesión del grupo y el apego a valores, como así también promoviendo funciones de integración o diferenciación. De este modo el *clima emocional* se reconoce como el perfil estructurado de emociones que son vivenciadas de forma dominante a partir de las percepciones e intenciones individuales que impregnan las interacciones interpersonales y/o grupales. Cabe señalar que el predominio de ciertas emociones en la vivencia de los miembros de un grupo se refleja en la percepción que tienen del ambiente social, en las creencias compartidas sobre la institución y el predominio de ciertas tendencias a la acción que en relación a la función social que se ocupa, determinan las interacciones sociales generando impacto social.

Considerando lo expuesto, Perkun (1992) vincula las emociones a la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académicos de los estudiantes. Para ello, propone una taxonomía de emociones en los estudiantes que le permite distinguir entre emociones relacionadas con la tarea y emociones sociales que se desarrollan en un continuum positivo-negativo. Por las primeras, se entienden aquellas emociones activadas cuando los estudiantes están implicados en tareas de logro o aprendizaje y, por las segundas, las emociones sociales, aquellas que podrían generarse a causa de las interacciones sociales con otros individuos. Cabe señalar que Perkun identifica en el marco de las emociones relacionadas con la tarea, tres categorías de emociones que se distinguen según el momento de la tarea, es decir, emociones propias de la implicación relacionadas con el proceso, el disfrute y/o aburrimiento; emociones prospectivas que se experimentan al aproximarse a la realización de la tarea o se piensa en los resultados a obtener como resultan ser la esperanza, ansiedad, desesperación o resignación y emociones retrospectivas como el orgullo, la vergüenza y la culpa que se experimentan después de que la tarea ha sido ejecutada y que se vinculan de forma directa con el tipo y naturaleza de las atribuciones que se hacen. Estos tipos de emociones a partir de las investigaciones desarrolladas por Perkun (1992) y

Linnenbrink & Pintrich (2000) ponen de manifiesto la discusión entre las relaciones que son posibles de establecer entre afecto y cognición, advirtiendo que las emociones pueden influir en el aprendizaje y el rendimiento a partir de procesos de memoria como la recuperación y el almacenamiento de información, del uso de estrategias cognitivas reguladoras y de pensamiento que promueven diferentes tipos de logro en la ejecución de una tarea, del incremento o disminución de los recursos atencionales en lo que respecta a la carga cognitiva implicada como así en la intervención de procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos. Lo mencionado evidencia que los procesos afectivos y motivacionales pueden actuar recíprocamente a partir de las emociones que surjan de las interacciones en la clase.

Retomando por lo tanto la noción de clima emocional de clase como el reflejo la vida afectiva del entorno de aprendizaje, en términos de la calidez expresada entre los profesores y los estudiantes en el ambiente áulico, Pintrich y Schunk (2006) identifican aspectos afectivos del clima escolar que consideran que complementan las siete dimensiones del TARGET para fomentar la motivación hacia el aprendizaje. El primer aspecto alude al “sentido de comunidad”, a los sentimientos individuales de pertenencia a la clase y al grupo de aprendizaje que implica la existencia de un compromiso compartido con metas y valores, además de reciprocidad en las relaciones. El sentido de comunidad alude a la implicación y la motivación intrínseca en lo que respecta a la necesidad de relación con los demás con base en el respeto mutuo y en la preocupación vinculada al logro de resultados positivos. El segundo aspecto refiere a la “calidez y cortesía de las relaciones personales” siendo éste el corazón de la vida afectiva en los entornos de aprendizaje. La evitación de sentimientos de aislamiento y soledad promueven actitudes de cuidado y apoyo que posibilitan desarrollar interacciones positivas que han demostrado a través de investigaciones resultados motivacionales positivos asociados a la satisfacción y eficacia de la labor docente y compromiso de los estudiantes con las tareas (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Finalmente como tercer aspecto afectivo reconocen que “los sentimientos de los profesores y los estudiantes sobre la seguridad personal” en el contexto áulico, por medio de entornos seguros y ordenados, facilita la toma de riesgos al expresar ideas y opiniones y asumir metas desafiantes, alejados del miedo y la ansiedad.

Desde un abordaje neuropsicológico que se centra en el desarrollo de funciones ejecutivas, se han desarrollado programas escolares que buscan reducir conflictos vinculados a problemas de conducta y agresividad. Mediante breves actividades que se

integran a las tareas diarias del aula, se trabaja el desarrollo de competencias socio-emocionales y la autorregulación a partir de la planificación, la resolución de problemas, el razonamiento, la atención y el control inhibitorio (Bodrova & Leong, 2007). Estos programas destacan al docente y su actuación en clase como las claves para cambiar conductas a partir de intervenciones centradas en la regulación de aspectos emocionales que son trabajados en las interacciones. Se pone en evidencia entonces que el clima emocional implica al docente considerando una multiplicidad de aspectos de su conducta que resultan menos predecibles que los identificados en el clima motivacional de clase.

En función de lo expuesto y con miras a conceptualizar el *clima emocional de clase*, Evans, Harvey, Buckley & Yan (2009) identificaron cinco características que son posibles considerar como componentes claves de las interacciones interpersonales en el aula y que implican habilidades específicas en el docente. La primera característica remite al concepto de “relación emocional” entre el docente y sus estudiantes y su relevancia ya que sobre ella se sustentan las cuatro restantes características identificadas: la conciencia emocional, el entrenamiento emocional, las creencias emocionales intrapersonales y las pautas interpersonales de actuación emocional. Por “conciencia emocional” se entiende al dominio que los profesores tienen que desarrollar para reconocer y distinguir los causantes de las emociones en los estudiantes como así también comprender y manejar sus propias emociones que se ponen en juego como reacciones frente a las diferentes situaciones al considerar los efectos que éstas pueden tener en los estudiantes también. Evans, Harvey, Buckley & Yan (2009) entienden por “entrenamiento emocional” a la habilidad que tiene que tener el docente para posibilitar a través de las diferentes actividades y tareas que los estudiantes puedan aprender a reconocer, manejar y regular sus propias emociones. Por su parte, las “creencias emocionales intrapersonales” remiten a la revisión de las propias concepciones y percepciones acerca de las emociones que el profesor tiene de sí mismo y de los estudiantes, y finalmente, las “pautas interpersonales de actuación emocional” que refieren a los límites necesarios respecto a las implicaciones del trabajo emocional en el aula. Esto conlleva plantear intervenciones o prácticas basadas en la equidad, el respeto, la sensibilidad, la consideración de las creencias de los estudiantes, la evitación de excesos y el establecimiento de límites claros y consistentes.

Estos nuevos retos emocionales sobre la tarea del docente implican revisar el estudio e investigación de las relaciones entre profesor-alumno y es pertinente señalar la trayectoria en ello del trabajo de Robert Pianta. Su experiencia como maestro de educación especial y como psicólogo educativo y clínico infantil lo ha llevado a estudiar, desde los planteamientos de la teoría del apego, las relaciones entre padres e hijos y profesores y estudiantes, con el fin de comprender la importancia de estas interacciones para el desarrollo, en términos de experiencias emocionales vividas, oportunidades de aprender generadas, puesta en práctica de habilidades sociales y promoción de capacidades de autorregulación, de exploración, de apego, y de dominio, entre otras. Su aportación fundamental en el tema de las relaciones es su visión sobre las interacciones entre docentes y estudiantes que tienen lugar en diferentes contextos desde el enfoque de una intervención preventiva. Esto ha llevado a Pianta y a su equipo a profundizar en dos líneas de estudio complementarias. Por un lado, el impacto en el desarrollo que tienen los distintos tipos de relaciones afectivas que se generan dentro del aula entre el profesor y los alumnos y por otro lado, cómo estas interacciones pueden impactar en términos de facilitación o reducción de situaciones de riesgo escolar.

Desde 1978, Pianta desarrolla de forma permanente aportaciones teóricas y prácticas al campo psico-educativo a partir de las investigaciones llevadas adelante en el Instituto Nacional de Salud del Niño y del Desarrollo Humano (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network, NICHD ECCRN), que permiten avanzar en la comprensión del funcionamiento de los procesos sociales dentro del aula y en el desarrollo de estrategias que mejoren las relaciones entre docentes y estudiantes. Los planteamientos teóricos de Pianta se basan en investigaciones validadas empíricamente sobre el desarrollo social. En el marco de entender cómo funcionan los procesos sociales dentro de aula, sus aportes se desarrollan desde la teoría de los sistemas aplicada a la psicología del desarrollo (Ford y Lerner, 1992), desde la perspectiva transaccional (Sameroff, 1989) y desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979). Se parte de concebir a las relaciones como sistemas dinámicos, que incluyen interacciones recíprocas dentro de ambientes transaccionales, además de representaciones mentales sobre las relaciones y características de los individuos implicados. La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) colabora en la propuesta teórica de Pianta a comprender cómo los diferentes sistemas, caracterizados por el constante cambio en función de eventos

experimentados, mantienen relaciones de forma permanente. Identificando como sistemas más cercanos para el niño, el sistema familiar y al sistema escolar, se pone en análisis cómo las distintas relaciones pueden influir en la adaptación a las situaciones específicas que caracterizan a los diferentes contextos en los que participa. Es a partir de este fundamento conceptual que Pianta plantea a las relaciones entre profesores y estudiantes como relaciones que funcionan como sistemas. Precisamente, el autor logra advertir puntos de encuentro entre los principios sistémicos con la idea vygostskiana de “zona de desarrollo próximo” (Pianta, 1999), al considerar que la calidad de interacciones puede influir e incluso determinar la actuación del profesor y el nivel de apoyo o reto que se propone al estudiante, en términos de desarrollo y competencia emocional y académica.

En el contexto de las relaciones sociales, Pianta (1999) considera al niño/adolescente como un sistema en vías de desarrollo que en las interacciones con los distintos adultos desarrolla de forma progresiva la formación de un sentido del yo, la auto-confianza o autonomía y la autorregulación cognitiva, emocional y conductual. Asimismo, en los contextos académicos, los profesores con sus conocimientos, habilidades, intereses y experiencias también son considerados como sistemas que ponen en juego distintas dimensiones en sus conductas de actuación e interacción. Las investigaciones de la Teoría del Apego (Bowlby, 1969, 2003) han servido a Pianta para profundizar el estudio de las relaciones entre docentes y estudiantes a partir de analizar la influencia que las primeras experiencias en las relaciones que los niños establecen con sus padres o cuidadores, considerando la importancia que éstas tienen en el desarrollo como así en las posteriores interacciones que generan con otros adultos. Concibiendo al desarrollo como evolución constante, Pianta entiende que el apego temprano crea las bases para el comportamiento social en lo que respecta a sí mismo y a las relaciones que mantiene. Son las experiencias de adaptación en las primeras fases del desarrollo las que a partir de interacciones adecuadas e inadecuadas repercuten de forma positiva o negativa en la regulación conductual y emocional posterior (Hofer, 1994), pudiendo derivar en algunos casos en problemas que plantean situaciones de riesgo.

Teniendo en cuenta esto, Pianta junto a otros investigadores, analizaron en el ámbito de la educación especial el impacto de las relaciones de apego en el entorno escolar, resignificando la función de la escuela a partir de completar y extender las estructuras creadas en la familia e incluso, actuando en caso de ser necesario,

compensando o suplantando dichas estructuras cuando el contexto familiar no ha sido el adecuado (Pianta, 1994). Las similitudes en la base de vinculación afectiva que Pianta encontró entre las relaciones del niño y la familia y el profesor y los alumnos permiten avanzar en la búsqueda de estrategias que permitan, por medio de interacciones saludables y seguras, potenciar a los estudiantes emocionalmente, incrementar su compromiso y atención frente al aprendizaje y mejorar sus resultados académicos y competencia social (Hamre y Pianta, 2001; Pianta y Nimetz, 1991). Precisamente es la importancia motivadora que tiene la relación del docente y los estudiantes la que podrá determinar la interiorización de valores y metas positivas relacionadas con la escuela.

Pianta entiende que fomentar la buena calidad de las relaciones establecidas en el aula requiere reconocer la naturaleza asimétrica de la relación entre el docente y el estudiante. Es precisamente esta asimetría la que permite que las relaciones funcionen como recursos para potenciar el desarrollo. Sin embargo, se advierte que las relaciones pueden variar en su naturaleza y calidad presentando contrastes y fluctuaciones que llevan a caracterizar las relaciones afectivas en tres dimensiones: calidez-seguridad, miedo-dependencia y ansiedad-inseguridad (Howes y Matheson, 1992b). Cabe señalar que el carácter multidimensional de la relación afectiva del docente con los estudiantes y la calidad de la misma varía dependiendo de factores individuales como historias de desarrollo, factores biológicos y modelos representacionales o internos, y contextuales, que remiten a los procesos de interacción y sistema de influencias externas e internas a la relación misma (Pianta, 1999) que puede atribuirse en algunos casos a diferencias culturales existentes.

A pesar de ello, estudios posteriores han validado estas tres dimensiones de cercanía, dependencia y conflicto como pertinentes para abordar el estudio de las relaciones entre profesor y alumno, desde la percepción de los docentes (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Howes y Ritchie, 1999; Pianta y Stuhlman, 2004; Sutherland y Oswald, 2005). En las *relaciones de cercanía*, los docentes se caracterizan por basar las interacciones en la calidez, el afecto y la comunicación fluida y abierta con los estudiantes. A través de este tipo de relación logran tener una implicación activa que los lleva a sentirse eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con el grupo de estudiantes. Las relaciones denominadas *conflictivas* llevan, por el contrario, a que los docentes perciban altos niveles de negatividad, generando interacciones difíciles donde la falta de

comunicación, la agresividad y la tensión predominan. Generalmente, el docente se siente emocionalmente agotado, incómodo e ineficaz con su tarea y suele percibir al estudiante con actitudes de enfado, apatía e imprevisibilidad en su accionar. Es posible identificar *relaciones dependientes* cuando existen reacciones emocionales exageradas frente a situaciones particulares como es la separación o la demanda permanente de asistencia que sobrecargan al docente pudiendo incluso saturarlo.

Para reconocer estos tres tipos de relación que pueden existir entre el docente y los estudiantes, Pianta (1992) desarrolla la “Escala de Relaciones profesor-alumno” (STRS: Student-Teacher Relationship Scale). Distintas adaptaciones del instrumento por Pianta & Hamre (2001) y por Moreno y Martínez (2010) posibilitaron generar una medida del conjunto de la calidad de la relación entre el docente y los estudiantes, en la cual se considera que la misma está determinada en lo que respecta al docente en las percepciones que tiene sobre los estudiantes respecto a sus expectativas de éxito académico y el logro de aprendizajes sociales.

Los tres tipos de relación planteados por Pianta asimismo se encuentran determinados por dos dimensiones consistentes y mutuamente relacionadas: *el apoyo instruccional* y *el apoyo emocional*. Por el primero se entienden aquellas estrategias que orientadas al logro de aprendizaje son utilizadas para mantener el orden y la disciplina en el aula y promover la creatividad, como así también la adecuada resolución de problemas, el monitoreo y seguimiento del trabajo realizado en la clase y la evaluación del proceso de aprendizaje (Mantzicopoulos, 2005). Por el segundo, el apoyo emocional, que se encuentra ligado a la promoción de la competencia social, se abordan las interacciones y su calidad afectiva en términos de facilitar la existencia de climas positivos, de confianza y entusiasmo para enseñar y aprender (La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004).

Cada uno de los tipos de relación entre el docente y el estudiante está asociado con el ajuste social, emocional y académico de los alumnos. Pianta & Hamre (2001) en sus investigaciones recuperan el concepto de *ajuste a la escuela* (Birch & Ladd, 1996) para remitirse a los cambios producidos por la calidad de relación entre docentes y estudiantes en aquellas habilidades académicas, sociales y emocionales que repercuten en la trayectoria escolar y garantizan el éxito escolar. Se entiende que los estudiantes cuando experimentan relaciones cercanas con sus docentes, logran sentirse emocionalmente seguros. De este modo se utiliza al docente como referente funcionando éste como una base y recurso seguro para explorar las oportunidades de

aprendizaje del aula (Oren, 2007) y para compartir información personal, sentimientos y experiencia en búsqueda de apoyo y acompañamiento. La cercanía se asocia con el buen desempeño académico, con altos niveles de compromiso y participación con la escuela y con el autocontrol de la conducta. Contrariamente, las relaciones de conflicto llevan a que los estudiantes asocien al profesor como un enemigo con el que deben convivir en el aula. El clima de ansiedad e incluso temor interfiere negativamente en el aprendizaje condicionando su orientación al resultado o la evitación y no colaboración. Investigaciones desarrolladas por Hamre y Pianta (2001) señalaron que el conflicto en las relaciones del docente y el estudiante estaba altamente asociado con el abandono temprano de la escuela y con la actuación académica más pobre en las pruebas regularizadas, hábitos de trabajo menos adecuados y sanciones disciplinarias recurrentes por problemas de conducta. Finalmente, las relaciones de dependencia producen en los estudiantes completa inseguridad, se percibe una actitud de inmadurez hacia el propio proceso de aprendizaje que conlleva a desempeños académicos pobres. Dado esta actitud negativa y la falta de compromiso hacia el ambiente escolar, también resulta escaso el grado de vinculación e interacción con pares que comparten el entorno.

Considerando las aplicaciones prácticas de la teoría de Pianta, se han señalado determinados métodos para establecer mayor cercanía y afecto en las relaciones con los estudiantes, proporcionando recursos y estrategias de apoyos a los docentes, como intervención preventiva para promover el ajuste escolar más saludable. Algunas investigaciones han proporcionado evidencia de intervenciones específicas en el aula que pueden alterar las trayectorias de los estudiantes a partir de favorecer las relaciones afectivas (Mantzicopoulos, 2005). En el marco de propuestas de mejora de las relaciones, Pianta propone la necesidad de recoger información clara y operativa que permita describir y analizar la relación entre el docente y los estudiantes. Las intervenciones ya bien pueden afectar la revisión de políticas del centro educativo como así la implementación de programas específicos de desarrollo profesional como resultan ser “*My Teaching Partner*” (MTP) y “*Student, Teacher and relationship Support*” (STARS) que buscan incrementar la calidad de la relación docente-alumno durante la etapa escolar reforzando las habilidades académicas y conductuales. El sistema de valoración *Classroom Assessment Scoring System* [CLASS] (Pianta, La Paro y Hamre, 2007) también se presenta como una guía para valorar las relaciones en el aula en función de la calidad del clima emocional y de los apoyos instruccionales

para el aprendizaje. Para ello el registro de los datos se clasifica en nueve dimensiones definidas: el *clima positivo* (entusiasmo, disfrute, respeto en las interacciones), *clima negativo* (enfado, agresión, tirantez), *sensibilidad del maestro* (consuelo, confianza, estímulo), *alto grado de control* (estructuración rígida), *dirección eficaz de la conducta* (métodos eficaces para mantener la disciplina), *productividad, desarrollo de conceptos, formatos de aprendizaje instruccionales* (estrategias para fomentar la creatividad y el razonamiento) y *calidad del feedback* (evaluación verbal proporcionada a los alumnos sobre su trabajo).

Pianta reconoce el valor que tiene la puesta en acción de espacios de capacitación, asesoramiento o reflexión que permitan revisar las representaciones de los profesores sobre las relaciones en general y sus percepciones concretas sobre su relación con estudiantes o grupos determinados. En muchos casos, se considera que a partir de intervenciones específicas -como desarrollar experiencias directas e interacciones significativas con el contenido instruccional dentro de las aulas- los profesores con puede mejorar la calidad de las interacciones con estudiantes que presentan conflictividad. Se previenen así situaciones tensas y dificultades propias de la rutina escolar que terminan funcionando en los profesores como causantes del síndrome de burnout.

Un acercamiento complementario al desarrollado por Pianta es la perspectiva interpersonal que plantearon Wubbels, Brekelmans, Den Brok, y Van Tartwijk (2006), al advertir que la relación del profesor y los estudiantes implica un proceso de interacción en el aula, que debe tener en cuenta la dinámica del grupo o clase y para ello es posible recurrir a los propios estudiantes como informantes de la relación.

A fin de evaluar la percepción de los estudiantes, Wubbels, Créton y Hooymayers (1985) crearon el Cuestionario de la Relación entre el Profesorado y el Alumnado (QTI) basado en la teoría sistémica de la comunicación (Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1967) y el modelo circunplejo de la conducta interpersonal (Leary, 1957) para describir la conducta del profesor en función de dos dimensiones dependientes, que proporcionan una imagen de los patrones relacionales del profesor con los estudiantes. La primera dimensión remite a la proximidad o la afiliación, es decir, a las conductas de apoyo o de expresión de emociones del profesor hacia los estudiantes y la segunda dimensión refiere al control o la influencia respecto a la instrucción a partir de conductas y formas de comunicarse del profesor orientadas a guiar, estructurar la enseñanza y el comportamiento de los estudiantes. Al respecto, Sivan y Chan (2013)

plantearon que existe amplia evidencia de que ambas dimensiones son importantes para el aprendizaje del alumnado en la educación secundaria.

Las investigaciones desarrolladas a partir de distintas versiones y adaptaciones de este instrumento (Brekelmans, Sleegers, y Fraser, 2000; Wubbels y Brekelmans, 2005; Zijlstra, Wubbels, Brekelmans y Koomen, 2013; Bacete, Ferrá, Monjas y Marande, 2014) demostraron, por un lado, que la percepción de los estudiantes sobre la conducta de un profesor está fuertemente relacionada con su rendimiento y su motivación y, por el otro lado, que las relaciones saludables son un factor determinante de su compromiso en las actividades de aprendizaje. Asimismo se evidenció que la discrepancia entre las percepciones del profesor y las de los estudiantes disminuye a medida que aumenta la calidad de las relaciones entre ellos.

A partir de estas investigaciones se puede considerar que modificar las interacciones emocionales y las interacciones instruccionales del profesor con los estudiantes pueden influir en las trayectorias escolares y mejorar la calidad de la enseñanza, ya que resulta posible diseñar estrategias de intervención centradas en promover habilidades docentes motivadoras que generen conductas de proximidad y apoyo emocional y de conductas de control y apoyo instruccional (Carbonero, Román, Martín- Antón, y Reoyo, 2009)

Teniendo en cuenta lo expuesto en esta revisión teórica, el trabajo de investigación que se presentará a continuación está basado en el análisis detallado de los fundamentos teóricos expuestos en el presente apartado, a partir de los cuales se elaboraron diversos objetivos que posibilitaron profundizar en el constructo de clima emocional de clase.

El diseño, la puesta en práctica y la evaluación del programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento pedagógico, ha requerido recuperar principalmente los desarrollos realizados por Alonso Tapia & Pardo (2006) sobre el clima motivacional de clase, la descripción de Mc. Lean (2002) acerca de los modos prototípicos de actuación docente y la configuración de climas de clase y los aportes de Pianta y sus colaboradores (1991, 1992, 1999, 2001, 2004, 2007) respecto a las relaciones que pueden generarse en el aula entre docentes y estudiantes.

En el marco de las decisiones metodológicas de esta investigación, se han utilizado instrumentos ya descritos como el “Cuestionario de clima motivacional de clase” (CMCQ) de Alonso Tapia & Fernández (2008) y el “Cuestionario de

motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje” (MEVA) de Alonso Tapia (2005). Asimismo, considerando las particularidades de la investigación en relación a su desarrollo en el nivel medio, se han adaptado instrumentos para los docentes como la “Escala de Relaciones profesor-alumno” (STRS) de Pianta (1992) retomando sus distintas versiones Pianta & Hamre (2001) y Moreno y Martínez (2010) y para los estudiantes, el “Cuestionario de la Relación entre el Profesorado y el Alumnado” (QTI) de Zijlstra, Wubbels, Brekelmans y Koomen (2013) y su traducción al español por Bacete, Ferrá, Monjas y Marande (2014).

Los diferentes desarrollos expuestos en relación al clima emocional de clase se retomaron de forma recursiva a lo largo del trabajo de campo a través de los análisis, las discusiones y las conclusiones que se presentan en esta tesis de maestría.

Capítulo 3

PLANIFICACIÓN EMPÍRICA

PLANIFICACIÓN EMPÍRICA - MÉTODO

3.1. Objetivo general y específicos de la investigación

Buscando generar efectos motivacionales desde el clima emocional de clase, el estudio realizado se propuso como objetivo general *mejorar la gestión de la calidad afectiva de las interacciones que los docentes tienen con sus estudiantes en el aula a fin de promover y potenciar relaciones de cercanía.*

Para el logro de este objetivo, el proyecto de investigación implicó el diseño, la implementación, el desarrollo y la evaluación de un programa de intervención destinado a un grupo experimental de docentes de una escuela pública de nivel medio de la provincia del Neuquén durante el ciclo lectivo 2014 en el marco de las tareas y funciones del asesor pedagógico de la institución escolar.

Considerando lo expuesto, el estudio se organizó en relación a tres objetivos específicos:

1. *Determinar si el programa de intervención destinado a los docentes como estrategia de asesoramiento pedagógico producía mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes;*
2. *Evaluar la existencia de un incremento en la percepción de cercanía y proximidad que los docentes y los estudiantes tenían de sus relaciones a partir del desarrollo de programa diseñado;*
3. *Identificar cambios en el clima motivacional de clase poniendo especial atención en aquellas categorías identificadas como emocionales.*

3.2. Participantes

Esta investigación se llevó adelante en una escuela pública secundaria de la localidad de Junín de los Andes, provincia del Neuquén, con una muestra por conveniencia que contó inicialmente con treinta (30) estudiantes, varones y mujeres, de tercer (3) año, división A del turno mañana.

La elección de esta muestra se realizó teniendo en cuenta la trayectoria de dos (2) años que los estudiantes tenían en la escuela secundaria como nivel educativo y con ello el conocimiento de la cultura y dinámica institucional en lo que respecta a la interiorización de normas de convivencia, pautas de trabajo áulico, sistema de evaluación y promoción, organización de la rutina escolar, perfil de profesores que

conforman la planta docente y avatares institucionales propios de la escuela pública en la localidad. La muestra de la investigación presenta un sesgo involuntario, ya que de la muestra inicial, sólo dieciséis (16) estudiantes participaron de todas las etapas de la investigación, dado que el primer trimestre del año (marzo-mayo) se produjo un 60% de desgranamiento debido a casos de embarazo adolescente, movilidad escolar y deserción. Cabe destacar que en este grupo-clase el 84% de los estudiantes presentaba sobreedad y se destacaba de manera significativa por tener orientación a la evitación ($\bar{x}= 5,14$ $\sigma= 0,60$) de acuerdo a los resultados obtenidos del “*Cuestionario de motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje*” (MEVA, Alonso Tapia, 2005).

La investigación empírica implicó el trabajo con los docentes de los estudiantes de 3° A, siendo que de un total de 14 (catorce) docentes que integraban pedagógicamente el curso, se seleccionaron cinco (5) docentes como grupo experimental –*Biología, Viveros, Matemáticas, Física e Inglés*- y 4 (cuatro) como grupo control –*Geografía, Lengua, Plástica y Química*- en función de la primera aplicación del cuestionario sobre las relaciones profesor-alumno STRS (“*Student-Teacher Relationship Scale*” - Pianta, 1992; Pianta & Hamre, 2001; Moreno García, 2010) que evalúa la relación que establecen los docentes con sus estudiantes en términos de cercanía, conflicto y dependencia, tal como fue expuesto en la revisión teórica.

A partir de la administración de este instrumento, en una versión adaptada para esta investigación, se logró reconocer en una muestra heterogénea distintos perfiles de docentes en el grupo experimental que se evidencia la Tabla 1. Los datos demuestran que en cercanía se caracteriza Matemática e Inglés, en conflicto Física y la dependencia se destaca en Viveros y Matemática. Biología mantiene sus valores equipados respecto al resto de las asignaturas pero se destaca la cercanía por sobre el conflicto y la dependencia.

	Cercanía	Conflicto	Dependencia
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Biología	1,7	1,3	1,3
Física	1,9	1,91	2,28
Inglés	2,9	1,3	2,16
Matemática	2,8	1,83	2,5
Viveros	1,7	1,58	2,5

Tabla 1. *Perfiles de profesores del grupo experimental de acuerdo al cuestionario STRS*

3.3. Diseño de la investigación

Desde el punto de vista metodológico esta investigación plantea un diseño cuasi experimental, que utilizó pre-pruebas y post-pruebas (León & Montero, 1997) tanto en el grupo de docentes participantes del programa de intervención como en los estudiantes de 3° A para analizar la existencia de cambios o evolución antes y después del desarrollo del programa de intervención. El diseño pre-post incluye un grupo cuasi control (León & Montero, 1997) que estuvo integrado por cuatro (4) docentes de 3° A.

En lo que respecta a los estudiantes de 3° A, la investigación empírica demandó la aplicación de diferentes cuestionarios. Como ya se mencionó, al principio de la investigación se obtuvieron los perfiles motivacionales de cada estudiante a partir del cuestionario de motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MEVA, Alonso Tapia, 2005) y como pre y post pruebas se aplicaron a todo el grupo-clase, en los meses de mayo y noviembre, el cuestionario de clima motivacional de clase (CMCQ, Alonso Tapia & Fernández, 2008) y el cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado (QTI “*Questionnaire on Teacher Interaction*”– adaptación propia a la versión en español de Bacete, Ferrá, Monjas y Marande, 2014). La complejidad de esta práctica con los estudiantes dentro de la investigación se debió a la poca familiaridad con este tipo de instrumentos de evaluación, los prejuicios y los miedos respecto a futuras estigmatizaciones o repercusiones en el rendimiento escolar y la demanda cognitiva de atención y concentración que requería responder determinada cantidad de ítems. Asimismo, a nivel institucional, la administración de los cuestionarios se vio obturada en primer lugar, por la falta de recursos tecnológicos para responderlos *on line*; en segundo lugar, por la dificultad para coordinar espacios de encuentro con los estudiantes en contra-turno, ya que la investigación no se debía afectar la organización de la infraestructura escolar (aulas disponibles) y de los espacios curriculares (horas correspondientes a las materias) y, en tercer lugar, por la determinación inesperada de paros docentes y de auxiliares de servicio que conllevaban la suspensión de clases o cierre de la institución y en consecuencia demandaron realizar reprogramaciones permanentes de las aplicaciones de los cuestionarios.

En lo que refiere al trabajo de campo con los docentes, la investigación empírica desarrollada implicó el diseño de un programa de intervención que consistió en el desarrollo de seis (6) sesiones de trabajo a partir de encuentros semanales de una (1) hora de duración entre el docente y el asesor pedagógico institucional. El trabajo con

los cinco (5) profesores de 3° A se realizó en función del nivel de cercanía que presentaron a partir de la administración instrumento STRS (“*Student-Teacher Relationship Scale*”), se comprometieron a participar voluntariamente de la experiencia, de acuerdo a lo establecido en el formulario de consentimiento informado. Esta estrategia de asesoramiento se propuso el logro de los siguientes objetivos:

- a. *Habilitar un espacio de encuentro entre el docente y el asesor pedagógico para analizar y reflexionar juntos la propuesta de enseñanza para 3° A.*
- b. *Intervenir sobre el clima motivacional y emocional de clase a partir de metas de cambios propuestas por el docente.*
- c. *Confrontar creencias, valoraciones y acciones de los docentes respecto a las dimensiones emocionales de la tarea docente.*
- d. *Mejorar la percepción de cercanía de los docentes con sus estudiantes a través del logro de cambios en la calidad afectiva de las interacciones que tienen lugar en el aula.*

Para ello, la dinámica de trabajo del programa de intervención presentado en esta investigación se organizó en torno al:

3.3.1. Análisis de casos con formatos narrativos: en el marco de la motivación situada se trabajó durante los cuatro (4) primeros encuentros con el análisis de casos⁹ que representaban para los docentes experiencias contextualizadas y socialmente típicas de la institución educativa y de la práctica áulica. Situaciones vinculadas a la suspensión de clases por paro de auxiliares de limpieza y de portería; a los desafíos de enseñar a un grupo de estudiantes numeroso, apático y con problemas de convivencia; a cambios ordenados por la Supervisión Escolar, de forma inesperada; a los docentes que modificaban el cronograma de evaluación del tercer trimestre del año y a problemas que surgen del uso inadecuado que los adolescentes hacen de la tecnología en el aula, fueron las seleccionadas para trabajar con los docentes. En cada encuentro la situación fue presentada por medio de cuatro relatos que describían las creencias y acciones de docentes que generaban climas de clase motivante, destructivo, poco demandante y desprotegidos (Mc Lean, 2002).

⁹ Anexo N° 6. Caso 1: “*Volver a empezar*”; Caso 2: “*Campo de batalla*”; Caso 3: “*Contra reloj*”; Caso 4: “*Invasión tecnológica*”.

Luego de una instancia de lectura compartida en voz alta, el asesor iniciaba una conversación dialógica a partir de seis (6) preguntas¹⁰ que posibilitaban abrir el debate generando progresiva empatía. En este espacio se propiciaba la revisión de los estilos de afrontamiento frente situaciones conflictivas que afectan la motivación por enseñar y por aprender en función de las distintas situaciones o emergentes de la rutina escolar que afectan a diario la motivación en el aula. Las primeras cuatro (4) preguntas remitían a indagar en cada docente la identificación de las actuaciones más frecuentes o prototípicas dentro del ámbito escolar y de la institución educativa donde se desarrolló la intervención en particular, actuaciones reconocidas como más asertivas pedagógicamente y actuaciones más cercanas a la propia práctica de enseñanza del docente participante. En búsqueda de promover la implicación, las dos (2) últimas preguntas proponían al docente el reconocimiento de aquellas acciones que frente a la situación planteada resultaban más fáciles y difíciles de llevar adelante con los estudiantes en el aula.

3.3.2. Formulación y puesta a prueba de metas de cambio en el aula: en los cuatro (4) primeros encuentros de trabajo a partir de la situación analizada y del reconocimiento de aquellos aspectos que eran reconocidos como no logrados o difíciles de llevar adelante por los docentes, se planteaba la puesta a prueba de desafíos o cambios en la enseñanza, entendidos éstos como sencillas propuestas de acción a implementar de forma inmediata en el aula con los estudiantes en torno a una o más categorías del clima motivacional de clase y clima emocional de clase. Cabe destacar aquí que la selección de categorías del clima motivacional de clase (Alonso-Tapia & Fernández, 2008) reconocidas como emocionales en esta investigación, se realizó teniendo en cuenta las investigaciones desarrolladas por y Evans, Harvey, Buckley & Yan (2009) sobre el clima emocional de clase.

El nivel de logro de las metas propuestas y desarrolladas por cada docente en cada encuentro de trabajo era evaluado a partir de un registro de percepciones de logro¹¹ y

¹⁰ Preguntas de intercambio e implicación con los docentes:

1. *¿Cuál te parece que es la situación más frecuente en el ámbito escolar?*
2. *¿Cuál creés vos es la más frecuente en esta escuela?*
3. *¿Cuál de estos profesores creés que resuelve mejor la situación?*
4. *¿Cuál de estos relatos escogerías para describir tu propio comportamiento?*
5. *Para vos, ¿qué es lo más fácil de hacer frente a esta situación?*
6. *Para vos, ¿qué es lo más difícil de hacer frente a esta situación?*

¹¹ ANEXO N° 5. Registro de las Percepciones de los docentes frente a la/s meta/s propuesta/s.

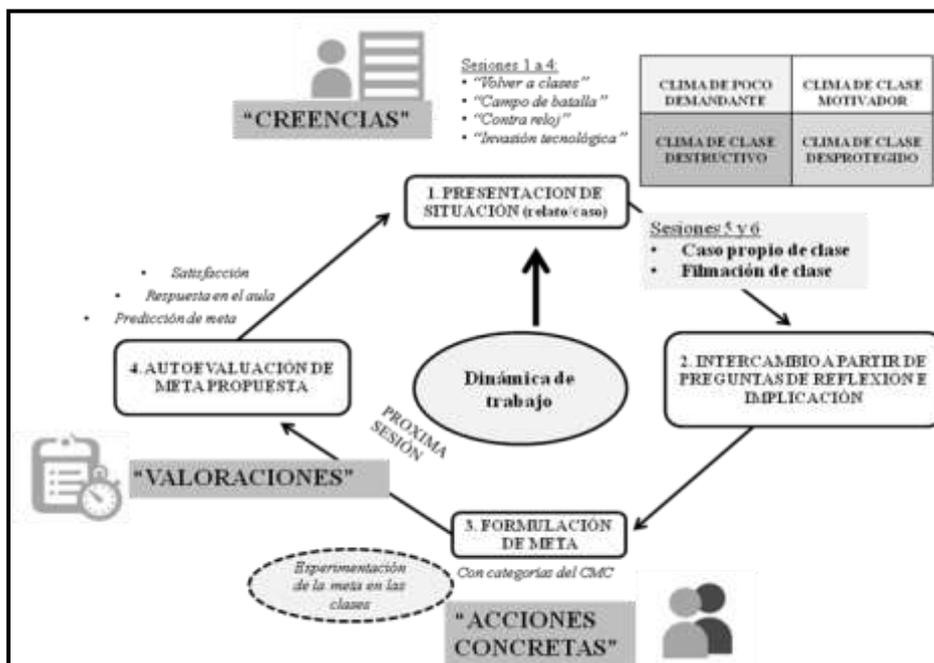
una autoevaluación realizada con el asesor pedagógico¹², en función de criterios preestablecidos que permitían al docente sostener, modificar, mejorar o anular las metas planteadas. En estos encuentros, se buscó de forma permanente la construcción de un espacio donde los docentes reflexionaran sobre su práctica de enseñanza, analizaran situaciones áulicas e institucionales que afectan el clima motivacional de clase y establecieran metas de cambio que les permitieran a partir de las distintas categorías del clima motivacional de clase intervenir sobre clima emocional de su propia clase mejorando la calidad afectiva de las interacciones con sus estudiantes.

3.3.3. Análisis de la evolución de las metas de cambios propuestas en una clase propia:

los dos (2) últimos encuentros del programa integraron el proceso de trabajo realizado por cada uno de los docentes. El quinto (5) encuentro implicaba la revisión de todas las metas de cambio establecidas y la reflexión de la posibilidad de logro alcanzado a partir de la presentación de las percepciones que los estudiantes tenían del clima motivacional de clase a partir de la aplicación del CMC y de la relación de proximidad que el cuestionario QTI arrojaba. Este encuentro tenía el propósito de generar una instancia que permitiera al asesor y al docente encontrar relaciones explicativas entre lo percibido por los estudiantes y las creencias y metas de cambio de los docentes definiendo fortalezas y debilidades en la calidad afectiva de las interacciones que configuran el clima emocional de clase. El sexto (6) encuentro del programa se organizaba en torno a la observación de la filmación de una clase y al análisis del desempeño de cada docente a partir de lo trabajado en el quinto encuentro, buscando encontrar las relaciones existentes entre las propias acciones y las creencias y valoraciones que tanto los docentes como los estudiantes reconocían en instancias previas de esta experiencia. Cabe señalar que para poder desarrollar el sexto encuentro, se filmaron clases de cada uno de los docentes con el grupo de 3º año a lo largo de un (1) mes y se seleccionó una (1) clase de ochenta (80) minutos para ser analizada junto al asesor.

A continuación, se presenta la dinámica de trabajo del programa de intervención diseñado considerando las seis (6) sesiones que tiene de duración el mismo.

¹² ANEXO N° 6. Autoevaluación del logro de la/s meta/s propuesta/s por los docentes.



Esquema 1: Dinámica del Programa de Intervención

A partir de lo expuesto, se evidencia cómo el programa diseñado incluyó el trabajo recursivo con las creencias de los docentes, las valoraciones sobre el desempeño y la propia actuación al enseñar a sus estudiantes a partir de la actitud empática frente al análisis de relatos pedagógicos, de su experiencia con metas de cambio en el aula y de la observación de una filmación de clase propia. El proceso de trabajo que planteaba esta estrategia de intervención permitía que los docentes logaran evaluar la existencia o no de cambios emocionales producidos en el clima motivacional de clase a partir de las metas que se proponían junto al asesor pedagógico durante el desarrollo del programa.

3.4. Instrumentos de medida

A fin de evaluar los cambios producidos a partir del programa de intervención se utilizaron, adaptaron y diseñaron distintos instrumentos de evaluación.

Para evaluar el primer objetivo vinculado a las mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes, se tomaron las calificaciones obtenidas en el primer y tercer trimestre del año 2014 de acuerdo al Sistema Integral de Unidades Educativas (SIUNED)¹³ a partir de una escala numérica del uno (1) al diez (10) cuya aprobación los estudiantes logran con una calificación igual o mayor a siete (7) de acuerdo a la Res. CPE N° 151/10.

¹³ S.I.Un.Ed. (Sistema Integral de Unidades Educativas) Información disponible en: <http://www.neuquen.edu.ar/siuned.php> [Consulta: 26 de marzo de 2016]

En relación a los cambios en la percepción de cercanía y proximidad que los profesores y estudiantes tuvieron de acuerdo al segundo objetivo, se utilizó para los docentes STRS, “*Student-Teacher Relationship Scale*”, y para los estudiantes el cuestionario, QTI, “*Questionnaire on Teacher Interaction*”.

El primer instrumento, STRS, fue diseñado por Pianta (1992) para recoger datos sobre las percepciones que los docentes tienen sobre su relación con los estudiantes en términos de conflicto, cercanía y dependencia. En el año 2001, Pianta & Hamre presentan la versión revisada de esta escala integrada por veintiocho (28) ítems con una escala likert de cinco (5) alternativas validando sus propiedades psicométricas a partir de un análisis factorial exploratorio, siendo un instrumento indicado para la evaluación de las relaciones con alumnos de Educación Preescolar y Primaria. La traducción al español fue realizada por Moreno García y Martínez Arias (2010) en el año 2008 a partir de un análisis factorial exploratorio, confirmatorio y de fiabilidad.

Para este estudio, se realizó una adaptación del STRS de la versión en español orientada a la educación secundaria y a la percepción del docente de su relación con todo el curso o grupo-clase manteniendo la cantidad de ítems con una escala *LIKERT* de cuatro (4) alternativas¹⁴. La aplicación de este cuestionario se realizó en los meses de mayo y noviembre a los docentes del grupo experimental y el grupo cuasi-control de 3º A. En ambas ocasiones, el asesor pedagógico coordinaba con cada uno de los docentes, en función de su disponibilidad horaria, cuarenta (40) minutos para responder el cuestionario en un espacio silencioso y sin distracciones como la biblioteca, la sala de expresión artística (los días que estaba sin clases), el laboratorio o la sala de informática. En cada oportunidad, el asesor entregaba el cuestionario al docente, le explicaba la consigna general, le daba algunas pautas relevantes a tener en cuenta al momento de responder y se dirigía a otro espacio cercano al del docente, por si surgía alguna duda o consulta. Una vez que el docente terminaba la tarea, llamaba al asesor pedagógico y entregaba el cuestionario completo.

El segundo instrumento, QTI, fue desarrollado originalmente por Wubbels, Créton y Hooymayers (1985) para medir las percepciones que los estudiantes tienen de las relaciones entre el docente y el alumnado de un aula, y analizar su influencia en el rendimiento académico a partir de dos (2) dimensiones, la proximidad y el control que

¹⁴ ANEXO N° 1. Cuestionario, STRS, “*Student-Teacher Relationship Scale*”, de Pianta (1992), Pianta & Hamre (2001) y Moreno García y Martínez Arias (2010), versión adaptada para esta investigación (2014).

se desarrollan en veinte (20) ítems. A partir de la revisión del instrumento llevada adelante por Zijlstra, Wubbels, Brekelmans y Koomen (2013), la adaptación al español fue realizada por Bacete, Ferrá, Monjas y Marande (2014) habiendo desarrollado estudios que comprueban la estructura factorial dual, una fiabilidad aceptable y validez predictiva del instrumento. Para este estudio se ha modificado la versión QTI en español del cuestionario, tomando los ítems correspondientes a la dimensión de proximidad, adaptándolos al nivel de educación secundaria y complementándola con la dimensión de cercanía del cuestionario STRS. El cuestionario está integrado por veintiocho (28) ítems con una escala *LIKERT* de cuatro (4) alternativas¹⁵.

Para evaluar el tercer objetivo de este estudio que remite a los cambios en el clima motivacional de clase y especialmente en las categorías identificadas como emocionales, se utilizó el “*Cuestionario de Clima Motivacional de Clase*” (CMC) diseñado por Alonso-Tapia & Fernández (2008). Este instrumento validado transculturalmente (Alonso-Tapia & Fernández Heredia, 2009) ha sido desarrollado para estudiantes de bachillerato y secundaria y está integrado por noventa (90) ítems con una escala *LIKERT* de cinco (5) alternativas que cubre dieciséis (16) patrones de actuación que estimulan la motivación por aprender en los estudiantes.

Cabe señalar que la aplicación de los mencionados cuestionarios a los estudiantes, como pre-post pruebas, presentaron cambios en la segunda administración respecto a la primera. Se entiende que desde el mes de mayo al mes de noviembre los estudiantes comprendieron la intencionalidad que tenía la investigación, lograron naturalizar el procedimiento de la aplicación de los cuestionarios y al responder los mismos ya conocían los instrumentos de evaluación administrados. Los beneficios de la segunda administración por parte de los estudiantes no fueron acompañados por la organización institucional de acuerdo al calendario escolar. Las semanas de aplicación de cuestionarios durante el mes de noviembre estuvieron saturadas de evaluaciones propias del tercer trimestre del año y del cierre del ciclo lectivo, situación que demandaba a los estudiantes estar ocupados, de forma exclusiva, en los procesos de evaluaciones que determinaban la promoción de las materias, asistiendo a clases de apoyo y estudiando de forma intensa. Esto implicó para la investigación la existencia de pocos espacios de encuentro con los estudiantes a contra-turno para administrar los cuestionarios. A pesar de las dificultades, se lograron aplicar los instrumentos consensuando con los

¹⁵ ANEXO N° 2. Instrumento QTI, “*Questionnaire on Teacher Interaction*”, de Wubbels, Créton y Hooymayers (1985) y Bacete, Ferrá, Monjas y Marande (2014), versión adaptada para esta investigación (2014).

estudiantes los días y los horarios de las administraciones en función de la disponibilidad que presentan. Resulta relevante destacar que al momento de desarrollar las post-pruebas, tal como ya se mencionó en la descripción de los participantes realizada en este mismo capítulo, la muestra de estudiantes se redujo, en tanto se produjo un 60% de desgranamiento en el curso 3° A.

Esta investigación asimismo ha definido como variable moduladora a las orientaciones motivacionales de los estudiantes. Para ello, se ha tomado el “*Cuestionario de motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje*” (MEVA) diseñado por Alonso Tapia (2005) y se evaluó la orientación motivacional hacia el aprendizaje, el resultado y/o la evitación que tienen los estudiantes al afrontar el trabajo escolar. El cuestionario es aplicable a estudiantes de doce (12) a dieciocho (18) años de edad y constituye una batería formada por tres (3) instrumentos que evalúan, respectivamente, metas y orientaciones motivacionales, expectativas e intereses. El mismo ha sido sometido a estudios que confirman que la validez predictiva es buena (R: 495) como así también la estabilidad de los coeficientes de validez. Este cuestionario fue el primer instrumento de la investigación en ser aplicado a los estudiantes y demandó más tiempo de trabajo dado el asombro y la incertidumbre que presentaba la actividad para los estudiantes. El mismo debió ser aplicado en dos (2) oportunidades, ya que se buscó incluir a todo el grupo-clase de 3° A y para ello se generó un segundo encuentro destinado a aquellos estudiantes que estuvieron ausentes en la primera administración.

3.5. Procedimientos

La planificación del trabajo de campo de esta investigación se organizó en tres (3) etapas o fases a lo largo del año 2014.

- 1° etapa (*mayo - julio*): Esta primera etapa consistió en la administración de los instrumentos de medida ya explicitados anteriormente. A continuación, en la Tabla 2 se describen los sujetos a quienes se administraron los mismos como los objetivos que se persiguieron con su aplicación.

	Aplicado a	Objetivo de aplicación
STRS adaptado	14 docentes de 3° A	Seleccionar la muestra de docentes que participan del programa de intervención según la variabilidad en el perfil de cercanía que tienen en la relación con sus estudiantes.
MEVA	30 estudiantes de 3° año	Conocer las orientaciones motivacionales de los estudiantes 3° de año.

CMCQ	30 estudiantes de 3° año (por cada uno de los docentes seleccionados para participar del programa de intervención)	Conocer la percepción de los estudiantes sobre las dimensiones del clima motivacional de clase.
QTI adaptado		Conocer la percepción de los estudiantes sobre la calidad afectiva de las interacciones que tienen con los docentes en términos de relaciones de cercanía.

Tabla 2. Etapa N° 1 del plan de trabajo, primera administración de cuestionarios.

- 2° etapa (agosto - septiembre) Esta etapa planteó la implementación y desarrollo del programa de intervención durante seis (6) semanas a partir de encuentros semanales, de carácter individual entre el docente y el asesor pedagógico que llevó adelante la propuesta. Se presenta en la Tabla 3 la organización secuencial de las sesiones del programa.

N° de encuentro	SECUENCIA DE TRABAJO			
1	Presentación relato 1: “Volver a clases”	Trabajo con preguntas de reflexión e implicación	Establecimiento de metas n° 1	
2	Autoevaluación del logro de metas n° 1	Presentación relato 2: “Campo de batalla”	Trabajo con preguntas de reflexión e implicación	Establecimiento de metas n° 2
3	Autoevaluación del logro de metas n° 2	Presentación relato 3: “Contra-reloj”	Trabajo con preguntas de reflexión e implicación	Establecimiento de metas n° 3
4	Autoevaluación del logro de metas n° 3	Presentación relato 4: “Invasión tecnológica”	Trabajo con preguntas de reflexión e implicación	Establecimiento de metas n° 4
5	Autoevaluación del logro de metas n° 4	Relato/Caso propio: Análisis de estado actual del trabajo áulico y las prácticas de enseñanza	Trabajo con preguntas de reflexión e implicación	Establecimiento de metas en función de metas 1-4 y caso propio
6	Autoevaluación del logro de metas n° 5	Análisis de filmaciones de clase	Trabajo con preguntas de reflexión e implicación	Cierre del programa

Tabla 3. Etapa N° 2 del plan de trabajo, organización de sesiones del programa de intervención.

- 3° etapa (octubre - diciembre) Esta etapa consistió en la aplicación de instrumentos de medida ya aplicados en la etapa N° 1 y el cuestionario CACM “Cuestionario de Atribuciones de Cambios Motivacionales”, diseñado específicamente en el marco del programa de intervención, que permitieron evaluar la sensibilidad al cambio en la percepción que docentes y estudiantes luego del desarrollo del programa. En la Tabla 4 puede observar con detalle los cuestionarios aplicados con sus respectivos objetivos.

	Aplicado a	Objetivo de aplicación
QTI adaptado	30 estudiantes 3° año (por cada uno de los docentes seleccionados para participar del programa de intervención)	Conocer la existencia o no de cambios en la percepción de los estudiantes sobre la calidad afectiva de las interacciones que tienen con los docentes en términos de relaciones de cercanía luego del desarrollo del programa de intervención.
CMCQ		Conocer la existencia o no de cambios en la percepción de los estudiantes sobre las dimensiones del clima motivacional de clase luego del desarrollo del programa de intervención.
STRS Adaptado	5 docentes de 3° año	Conocer la existencia o no de cambios en los docentes que participaron del programa de intervención en que refiere a la percepción de relaciones de cercanía, conflicto y dependencia con sus estudiantes.

CUESTIONARIO DE ATRIBUCIONES DE CAMBIOS MOTIVACIONALES (CACM)	5 docentes de 3° año	Conocer la existencia o no de cambios en los docentes en lo que respecta a satisfacción, esfuerzo, expectativas de éxito, habilidades percibidas e interés.
--	----------------------	---

Tabla 4. Etapa N° 3 del plan de trabajo, segunda administración de cuestionarios.

El trabajo en campo de este proyecto de investigación contempló el desarrollo de los procedimientos éticos necesarios para confirmar en los participantes el deseo voluntario de participar, informando sobre todos los aspectos que éste incluye según la etapa/fase. Para ello, se solicitó el consentimiento informado¹⁶ con las distintas actores institucionales: directivos, profesores de 3° año, división A, los 5 (cinco) docentes de 3° año elegidos para desarrollar el programa de intervención como grupo experimental, padres de los estudiantes de alumnos de 3° A. En el caso de los docentes que participaron del programa el consentimiento informado incluyó la realización de una devolución, una vez terminado el estudio.

¹⁶ ANEXO N° 3 - Modelos de consentimiento informado utilizados para el trabajo de campo.

Capítulo 4

ANÁLISIS Y RESULTADOS

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los análisis presentados a continuación recuperan los objetivos específicos propuestos en esta investigación, a partir de los datos empíricos recolectados en el trabajo de campo desarrollado. A partir de análisis cuantitativos y cualitativos, en este capítulo se presentan discusiones en torno al clima emocional de clase y la mejora de la gestión de la calidad afectiva de las interacciones que los docentes tuvieron con sus estudiantes de 3° año A, a partir del programa de intervención centrado en promover relaciones de cercanía.

En primer lugar, se presentará un análisis cuantitativo que se basa en la comparación de cambios, a partir de la aplicación de pruebas pre-post entre el grupo experimental y el grupo control, como así también dentro del grupo experimental, incluyendo asimismo el relevamiento de información académica de los estudiantes correspondiente al primer y al tercer trimestre del año. Los cambios en este análisis remiten a mejoras en el rendimiento académico, en la percepción de cercanía y proximidad que tienen los docentes y estudiantes, en el clima motivacional luego del programa de intervención.

En segundo lugar, se desarrollará el análisis cualitativo a partir de la descripción del desarrollo del programa de intervención y los procesos de cambio transitados por cada uno de los docentes participantes. Las discusiones se centrarán en problematizar los espacios de encuentro entre los docentes y el asesor pedagógico, las intervenciones sobre el clima motivacional y emocional de clase, las creencias, las valoraciones y las acciones de los docentes participantes frente a las categorías emocionales que interpelaron a su tarea docente y, finalmente, las mejoras en la percepción de cercanía que los docentes tuvieron con sus estudiantes a través del logro de cambios en la calidad afectiva de las interacciones.

4.1. Análisis cuantitativo

4.1.1. Procesamiento de datos

A los fines de analizar los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes y de las calificaciones del rendimiento académico, se utilizó el programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 23 en español.

En relación al **primer objetivo** que plantea *la mejora del rendimiento académico de los estudiantes*, se accedió con autorización del equipo directivo de la institución, al registro virtual de calificaciones trimestrales de los estudiantes en el SIUNED.

A partir de las calificaciones de los estudiantes de 3° A en las asignaturas del grupo experimental y del grupo control, correspondientes al primer trimestre y tercer trimestre del ciclo lectivo 2014, se realizó inicialmente un análisis paramétrico a partir de la prueba T de muestras independientes, cuyos resultados se presenta en la Tabla 5 de descriptivos.

GRUPOS		Rendimiento (SIUNED)				
		N	PRE (1° TRI 2014)		POST (3° TRI 2014)	
			\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
<i>Experimental</i>		80	5,02	2,63	6,78	1,70
<i>Control</i>		63	6,66	1,31	7,57	1,01

Tabla 5. Rendimiento académico del 1° y 3° trimestre de estudiantes de 3° A, grupo experimental y control.

Los resultados expuestos demuestran que en el primer trimestre del ciclo lectivo 2014 el rendimiento del grupo experimental fue significativamente menor respecto del grupo control ($F=57,33$; $gl=141$; $\alpha=,000$).

Luego del desarrollo del programa de intervención, se advierte que el rendimiento de los estudiantes de ambos grupos (experimental y control), en lo que respecta al tercer trimestre del año, mejoró en comparación al primero del año. Esta mejora responde a la relevancia que tiene el tercer trimestre del año para los estudiantes en la provincia del Neuquén. A partir de la Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 151/10, el régimen de calificación, promoción y acreditación establece que el tercer trimestre del año tiene carácter integrador y su aprobación representa el logro de todos los aprendizajes propuestos para los estudiantes, de acuerdo a lo expuesto en el programa anual de cada uno de los espacios curriculares. En este sentido, los resultados evidencian que los estudiantes de 3° A, conociendo y teniendo experiencia institucional respecto a la aplicación de los criterios de evaluación, pusieron especial esfuerzo, dedicación y estudio en este trimestre del año para aprobar las distintas asignaturas, sin acceder a instancias de evaluación complementaria.

El análisis de los datos expuestos evidencia también que el rendimiento se mantuvo no equiparado entre el grupo experimental y el grupo control, aunque disminuyeron las diferencias entre ambos grupos de un trimestre a otro (1° trimestre=1,64; 3°

trimestre=0,78). Se reconoce que fue significativamente menor el rendimiento del grupo experimental respecto al grupo control en el tercer trimestre ($F=5,14$; $gl=141$; $\alpha=,002$).

Asimismo, a los fines de profundizar el análisis de este primer objetivo y otros desarrollados a continuación, se conformaron dos sub-grupos de análisis en el grupo experimental para comprobar la existencia de diferencias significativas intra-sujetos. La conformación de ambos subgrupos, surgió del seguimiento que el asesor pedagógico hizo del proceso de trabajo de los docentes durante el programa de intervención y de los cambios que se percibieron, en términos de actitudes de trabajo en la práctica y regulación emocional.

En el sub-grupo 1, el impacto representaba el nivel (mayor o menor) de compromiso con la tarea de enseñanza, la puesta en marcha de nuevos retos didácticos y la predisposición para proponer, implementar y sostener cambios en las propuestas de trabajo áulico. En el subgrupo 2, la sensibilidad al cambio emocional remitía al nivel (mayor o menor) de percepción que tenían los docentes respecto a la necesidad de generar cercanía con los estudiantes en el aula y los efectos emocionales e instruccionales que la misma producía en el clima motivacional de clase.

La comparación del rendimiento académico de los estudiantes considerando estos subgrupos se evidencia en la Tabla 6 de descriptivos.

		Rendimiento (SIUNED)				
		N	PRE (1° TRI 2014)		POST (3° TRI 2014)	
			\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
SUB GRUPO 1	<i>Mejor impacto</i>	48	4,33	2,58	6,77	1,95
	<i>Peor impacto</i>	32	6,06	2,39	6,81	1,25
SUB GRUPO 2	<i>Mayor sensibilidad al cambio emocional</i>	32	4,65	2,8	7,03	2,03
	<i>Menor sensibilidad al cambio emocional</i>	48	5,27	2,52	6,62	1,43

Tabla 6. Rendimiento académico del 1° y 3° trimestre de estudiantes de 3° A, subgrupo 1 y subgrupo 2.

Los resultados de las pruebas T de medidas repetidas y muestras relacionadas demuestran mejoras en el rendimiento al final del ciclo lectivo en curso, evidenciando diferencias significativas entre el primer y tercer trimestre del grupo experimental tanto en el subgrupo 1 ($F=13,52$; $gl=1$; $\alpha=,000$) como en el subgrupo 2 ($F=8,50$; $gl=1$; $\alpha=,005$). Tal como se observa en los datos de la Tabla 6, se destacó en el subgrupo 2 la existencia de diferencias significativas, ya que los estudiantes cuyos docentes fueron reconocidos con mayor sensibilidad al cambio emocional lograron mejores resultados académicos y aprobaron a mayor cantidad de estudiantes. Deviene en las discusiones que subyacen de este análisis y que se presentan a continuación, la relevancia que tuvo

el programa de intervención para aquellos docentes del grupo experimental que lograron demostrar mayor sensibilidad al cambio emocional a partir de las metas que se proponían en los encuentros de trabajo con el asesor pedagógico.

El análisis del **segundo objetivo** propuesto en esta investigación remite a la predicción realizada respecto a las *mejoras en la percepción de cercanía y proximidad que tienen los docentes y estudiantes del grupo experimental luego del programa de intervención*. Es relevante destacar que los datos para analizar este objetivo provienen de la aplicación, en el mes de mayo y en el mes noviembre, a estudiantes del cuestionario QTI y a docentes del cuestionario STRS, instrumentos de medida ya descriptos en el apartado 3.4 del capítulo 3.

La Tabla 7 de estadísticos descriptivos presenta los datos de la pre y post prueba de los cuestionarios mencionados.

		Proximidad (QTI)				Cercanía (STRS)					
		N	PRE		POST		N	PRE		POST	
			\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
GRUPOS	<i>Experimental</i>	80	2,6	0,49	2,53	0,53	5	2,2	0,6	2,3	0,20
	<i>Control</i>	63	Sin administración		2,56	0,56	4	2,8	0,4	2,5	0,33
SUB-GRUPO 1	<i>Mejor impacto de la intervención</i>	48	2,5	0,49	2,4	0,54	3	1,76	0,1	2,16	0,56
	<i>Peor impacto de la intervención</i>	32	2,7	0,48	2,7	0,45	2	2,85	0,7	2,5	0,28
SUB-GRUPO 2	<i>Mayor sensibilidad al cambio emocional</i>	32	2,5	0,44	2,6	0,47	2	2,25	0,8	2	0,42
	<i>Menor sensibilidad al cambio emocional</i>	48	2,6	0,52	2,4	0,55	3	2,16	0,6	2,5	0,43

Tabla 7. Percepción pre-post de proximidad para los estudiantes y cercanía para los docentes.

De los análisis realizados a partir de pruebas T de muestras independientes, por un lado se evidencia a partir de la aplicación del cuestionario QTI que la percepción de proximidad que los estudiantes tuvieron de los docentes del grupo experimental respecto el grupo control no fue significativamente distinta al finalizar el programa de intervención ($F=2,86$; $gl=4$; $\alpha=,029$). Asimismo, se advierte dentro del grupo experimental que las pruebas T de medidas repetidas no reconocen diferencias significativas en el sub-grupo mejor y peor impacto ($F=1,754$; $gl=1$; $\alpha=,189$), sin embargo en el sub-grupo mayor y menor sensibilidad al cambio emocional, se presentan diferencias significativas ($F=8,474$; $gl=1$; $\alpha=,005$) ya que los estudiantes mejoran la percepción de proximidad que tienen de aquellos docentes reconocidos con mayor sensibilidad al cambio emocional durante el desarrollo del programa de intervención

Por otro lado, la percepción de cercanía de los docentes del grupo experimental respecto al grupo control a partir del cuestionario STRS, no se modificó de forma significativa ($F=,998$; $gl=1$; $\alpha=,321$). Asimismo, a partir de pruebas T de medidas repetidas se evidencia que dentro del grupo experimental tampoco se presentaron cambios significativos en la percepción que los docentes tuvieron de su relación de cercanía tanto en el sub-grupo mejor y peor impacto ($F=2,58$; $gl=1$; $\alpha=,207$) como en el sub-grupo mayor y menor sensibilidad al cambio emocional ($F=1,16$; $gl=1$; $\alpha=,360$).

A los fines de analizar la variación de perfiles docentes, se presenta la Tabla 8 de estadísticos descriptivos con los datos de la pre y post prueba del cuestionado STRS administrado al grupo control y al grupo experimental, incluyendo al perfil de cercanía los perfiles de conflicto y dependencia.

		N	Cercanía		Conflicto		Dependencia	
			PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
			\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
GRUPO CONTROL		63	8	2,5	1,3	1,6	2,7*	2,3
GRUPO EXPERIMENTAL		80	2,2	2,3	1,5	1,6	2,1	2,0
SUB GRUPO 1	MEJOR IMPACTO	48	1,7	2,1*	1,5	1,6	1,9	2,1
	PEOR IMPACTO	32	2,8	2,5	1,5	1,8	2,3	2,0
SUB GRUPO 2	MAYOR SENSIBILIDAD AL CAMBIO EMOCIONAL	32	2,2	2,5	1,4	1,8	1,9	2,1
	MENOR SENSIBILIDAD AL CAMBIO EMOCIONAL	48	2,1	2,1	1,6	1,5	2,2	2
ASIGNATURAS	BIOLOGÍA	1	1,7	2,8*	1,3	1,3	1,3	1,8
	FÍSICA	1	1,9	2	1,9	1,7	2,2	2
	INGLÉS	1	2,9	2,7	1,3	1,2	2,1	1,6
	MATEMÁTICA	1	2,8	2,3	1,8	2,4*	2,5	2,5
	VIVEROS	1	1,7	1,7	1,5	1,8	2,5	2,5

* $p<.005$ / **Tabla 8.** Percepción pre-post de perfiles de cercanía, conflicto y dependencia de los docentes.

El análisis de la comparación de la medias evidencia que a diferencia del grupo experimental que no presentó cambios significativos en los perfiles luego del programa de intervención, los docentes del grupo control al finalizar el año escolar presentaron cambios a partir de una disminución de la cercanía y la dependencia y un incremento del conflicto en las relaciones que establecían con sus estudiantes de 3° A. Dentro del grupo experimental, en el subgrupo mejor y peor impacto se advierte que todos los docentes percibieron cambios favorables en las relaciones de cercanía tanto en el subgrupo mejor impacto como peor impacto luego de la participación en el programa de intervención; sin embargo, los docentes del subgrupo peor impacto percibieron cambios al incrementar junto a la cercanía el conflicto y disminuyendo la dependencia.

Se advierte que sólo se presentaron cambios en el subgrupo mayor sensibilidad al cambio emocional a través de un aumento en la percepción de cercanía y conflicto.

La indagación acerca de la existencia de variaciones en los perfiles que integraron el grupo experimental encuentra en los resultados expuestos que, a excepción del docente de Física que se mantuvo equiparado en la pre y post prueba, el resto de los docentes presentó cambios. En el caso del docente de Biología, se advierte que éste es el docente que más cambio, ya que resulta significativa su percepción de cercanía e incluso presenta un incremento en la dependencia y mantuvo sin modificaciones su percepción de conflicto. En el caso de Matemática, el cambio en la percepción de cercanía, implicó una disminución de ésta acompañada de un incremento significativo en la percepción de conflicto. Finalmente, los docentes de Inglés y Viveros advirtieron cambios en un solo perfil de las relaciones que establecían con sus estudiantes. En el primer caso, el correspondiente al docente de Inglés se evidencia que se percibió una disminución en la dependencia, y en el segundo caso, el docente de Viveros, un incremento en la percepción de conflicto.

Para analizar los resultados expuestos, resulta relevante considerar que los instrumentos de medida utilizados para evaluar cambios en la percepción de docentes y estudiantes presentaron complejidad no sólo en su administración, tal como se expuso en el capítulo anterior, sino que probablemente los cuestionarios utilizados no hayan sido lo suficientemente sensibles para reflejar todos los cambios presentados en la percepción de cercanía y proximidad.

El **tercer objetivo** del análisis cuantitativo en desarrollo plantea el reconocimiento de *cambios en el clima motivacional de clase* en los docentes del grupo experimental tras su participación en el programa de intervención. La Tabla 9 de estadísticos descriptivos presenta de manera general los datos obtenidos de la aplicación del CMC a los estudiantes de 3° A.

		Clima Motivacional de Clase (CMC)				
		N	PRE		POST	
			\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
GRUPOS	<i>Experimental</i>	80	3,05	0,447	3,12	0,499
	<i>Control</i>	63	Sin administración		3,11	0,453
SUB-GRUPO 1	<i>Mejor impacto de la intervención</i>	32	3,084	0,069	3,088	0,077
	<i>Peor impacto de la intervención</i>	48	3,043	0,081	3,199	0,09
SUB-GRUPO 2	<i>Mayor sensibilidad al cambio emocional</i>	48	3,031	0,08	3,09	0,088
	<i>Menor sensibilidad al cambio emocional</i>	32	3,095	0,7	3,197	0,078

Tabla 9. *Percepción pre-post del clima motivacional de clase por parte de los estudiantes.*

A partir de la prueba T de medidas repetidas se advierte que los estudiantes no reconocieron cambios significativos en el clima motivacional de clase de los profesores del grupo experimental luego de la intervención ($F=,415$; $gl=4$; $\alpha=,797$). En el análisis de los resultados al interior del grupo experimental no se reconocen diferencias significativas en el clima motivacional de clase en ninguna de las dos variables independientes en las dieciséis categorías tanto en el sub-grupo 1 ($F=,857$; $gl=1$; $\alpha=,358$) como en el sub-grupo 2 ($F=,070$; $gl=1$; $\alpha=,793$). Asimismo, en la comparación de la percepción de los estudiantes del clima motivacional de clase luego de la intervención, entre el grupo experimental y el grupo control a partir de la prueba T de medidas independientes, tampoco se reconocen diferencias significativas ($f=,319$; $gl=4$; $\alpha=,573$).

En un análisis de los resultados de cada una de las dieciséis (16) categorías del CMC que se presentan a partir de la Tabla 10 de estadísticos descriptivos, se destacan como categorías que presentan mejoras en el grupo experimental respecto al grupo control luego de la intervención. Los resultados de las pruebas T de comparación paramétrica evidencian cambios en ambos grupos en la categoría *claridad de objetivos* ($F=1,27$; $gl=141$; $\alpha=,075$) con un nivel de confianza del 93 %. El mismo resultado se encuentra en el CMC al realizar la prueba T de comparación no paramétrica, ya que *claridad de objetivos* demuestra cambios ($\alpha=,049$) con un nivel de confianza del 95 %.

		Clima Motivacional de Clase			
		Grupo de estudiantes	N	\bar{X}	
CATEGORÍAS EMOCIONALES	1	Apoyo y ayuda emocional	Experimental	80	3,12
		Control	63	2,95	
	2	Uso de elogios	Experimental	80	2,99
			Control	63	3,11
	3	Trato equitativo	Experimental	80	3,04
			Control	63	3,05
	4	Evaluar para aprender	Experimental	80	3,05
			Control	63	3,03
	5	Mensaje de aprendizaje	Experimental	80	3,28
			Control	63	3,48
CATEGORÍAS INSTRUCCIONALES	6	Participación	Experimental	80	3,33
			Control	63	3,09
	7	Claridad de objetivos	Experimental	80	3,25
			Control	63	3,03
	8	Claridad de organización	Experimental	80	3,06
			Control	63	3,14
	9	Autonomía	Experimental	80	3,08
			Control	63	3,00
	10	Paso a paso	Experimental	80	3,20

		Control	63	3,21
11	Uso de ejemplos	Experimental	80	3,05
		Control	63	3,09
12	Ritmo adecuado	Experimental	80	3,08
		Control	63	3,05
13	Retroalimentación	Experimental	80	3,04
		Control	63	3,07
14	Conocimiento previo	Experimental	80	3,10
		Control	63	3,03
15	Relación de temas	Experimental	80	3,06
		Control	63	3,19
16	Novedad	Experimental	80	3,15
		Control	63	3,24

Tabla 10. Post-prueba de las 16 variables de CMC del grupo experimental y del grupo control.

La comparación de los cambios al interior del grupo experimental de acuerdo a la Tabla 11 de estadísticos descriptivos evidencia que luego de la intervención se presentaron cambios significativos en las categorías *mensajes de aprendizaje* ($gl=79$; $\alpha=,054$), *claridad de objetivos* ($gl=79$; $\alpha=,014$), *autonomía* ($gl=79$; $\alpha=,022$) y *retroalimentación* ($gl=79$; $\alpha=,001$). Estos resultados ponen de manifiesto nuevamente la presentación de cambios en la categoría claridad de objetivos y demuestran que solo una (1) de las cinco (5) categorías reconocidas como emocionales alcanzó cambios luego de la intervención.

	N	GRUPO EXPERIMENTAL	Muestras emparejadas	
			\bar{X}	σ
CATEGORÍAS EMOCIONALES	1	Apoyo y ayuda emocional	-,050	,660
	2	Uso de elogios	-,018	,585
	3	Trato equitativo	-,193	,066
	4	Evaluar para aprender	,125	,366
	5	Mensaje de aprendizaje	,237	,054
CATEGORÍAS INSTRUCCIONALES	6	Participación	-,187	,067
	7	Claridad de objetivos	-,262	,014
	8	Claridad de organización	-,031	,788
	9	Autonomía	-,256	,022
	10	Paso a paso	-,056	,559
	11	Uso de ejemplos	-,075	,651
	12	Ritmo adecuado	-,118	,281
	13	Retroalimentación	-,443	,001
	14	Conocimiento previo	-,012	,906
	15	Relación de temas	-,025	,830
	16	Novedad	-,006	,963

Tabla 11. Prueba de muestras emparejadas de las 16 categorías del CMC del grupo experimental.

Profundizando los datos obtenidos en el grupo experimental y teniendo en cuenta los subgrupos 1 y 2, se reconoce en un análisis comparativo pre-post cambios significativos

en algunas categorías del clima motivacional de clase. Luego de la intervención, los docentes del subgrupo 1, mejor impacto, evidenciaron cambios en la categoría *mensajes de aprendizaje* ($\alpha=.044$), mientras que los de peor impacto destacaron cambios en la categoría *retroalimentación* ($\alpha=.001$). En lo que respecta al subgrupo 2, mayor y menor sensibilidad al cambio emocional, los docentes evidenciaron cambios en las dos categorías ya mencionadas en el subgrupo 1, *mensajes de aprendizaje* ($\alpha=.037$) y *retroalimentación* ($\alpha=.001$); además de *claridad de objetivos* ($\alpha=.010$), *autonomía* ($\alpha=.042$) y *equidad* ($\alpha=.057$).

Las asignaturas que integran el grupo experimental en un análisis particular también presentaron cambios significativos en las categorías del CMC, a excepción de Matemática que no evidencia cambios en la percepción luego de la intervención. En correspondencia con los datos del subgrupo 1 y 2, Biología reconoce cambios en la categoría *mensajes de aprendizaje* ($\alpha=.025$), Viveros en la categoría *autonomía* ($\alpha=.006$) e Inglés en la categoría *retroalimentación* ($\alpha=.001$). El docente de Física reconoce dos categorías del CMC, hasta el momento no destacadas, en los datos analizados al percibir cambios en las categorías *participación* ($\alpha=.015$) y en menor medida en la categoría *conocimientos previos* ($\alpha=.061$).

Como se planteó en el capítulo 3, las orientaciones motivacionales al aprendizaje, al resultado y a la evitación que presentaron los estudiantes de 3° A, a partir de la aplicación del cuestionario MEVA, se tomaron como variables moduladoras en esta investigación, tal como se presenta en la Tabla 12.

MEVA		α	β	R^2
Orientación al aprendizaje	<i>Uso de elogios</i>	,005	,061	,098
	<i>Uso de ejemplos</i>	,051	-,221	,080
Orientación al resultado	<i>Relación de temas</i>	,024	-,257	,083
	<i>Mensajes de evaluación</i>	,003	,350	,118
Orientación a la evitación	<i>Participación</i>	,030	-,256	,064
	<i>Claridad de objetivos</i>	,014	-,283	,120
	<i>Claridad de organización</i>	,032	-,252	,072
	<i>Conocimientos previos</i>	,055	-,228	,048

Tabla 12. Co-variación de las orientaciones motivacionales respecto de las categorías del clima motivacional de clase.

En el marco del tercer objetivo desarrollado, se realizó un análisis de regresión con el fin de comprobar con más detalle el efecto modulador y predictivo de las orientaciones motivacionales en determinadas categorías del clima motivacional de clase. Los datos expuestos en la Tabla 12 evidencian que las categorías *uso de elogios* y *mensajes de*

evaluación, que en esta investigación se reconocen como categorías emocionales dentro del clima motivacional de clase, se presentan únicamente en estudiantes con perfiles de orientación al aprendizaje y de orientación a la evitación, según la descripción realizada por Alonso Tapia (2005).

4.1.2. Discusión

Considerando las predicciones realizadas en los objetivos propuestos en esta investigación, se advierte que la gestión que los docentes hacen de los factores afectivo-emocionales para promover relaciones de cercanía con sus estudiantes se presenta como una dimensión relevante de intervención.

La mejora del rendimiento académico de los estudiantes, tal como se planteó en el primer objetivo, se alcanzó en el tercer trimestre tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Esta mejora se explica para ambos grupos en la relevancia que el tercer trimestre tiene para los estudiantes como espacio de integración de los aprendizajes construidos a lo largo del año y como última instancia de aprobación y promoción de los distintos espacios curriculares.

Particularmente, en lo que respecta a la mejora de las calificaciones del grupo experimental, se considera que la misma pudo haber estado influenciada por los cambios en la enseñanza y en la cercanía que los profesores participantes del programa de intervención generaron a partir de la reflexión acerca de su trabajo didáctico con el grupo de 3° A y de las metas implementadas por cada uno de ellos. En este sentido, se estima que las metas de cambio sobre el clima motivacional de clase implementadas a lo largo del programa podrían haber provocado modificaciones no sólo sobre la planificación y el desarrollo de la secuencia didáctica sino que lograron influir también en la estrategia de evaluación utilizada para valorar el desempeño de los estudiantes en el tercer trimestre. Se considera que los docentes fueron más sensibles emocionalmente al momento de analizar y valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de generar o fortalecer la cercanía. Este resultado en el rendimiento asimismo se puede explicar por un posible incremento en el compromiso e implicancia que los estudiantes del grupo experimental tuvieron, en términos motivacionales, con las tareas de aprendizaje. Esto se atribuye a que los cambios emocionales percibidos por los estudiantes en la relación con sus docentes podrían haber generado un aumento del interés por aprender, el fortalecimiento de la confianza en sus propias posibilidades y la

disminución de situaciones que generaban relaciones de dependencia y conflicto en el aula.

En relación al segundo objetivo que planteaba la mejora de la cercanía y proximidad de los docentes con los estudiantes y viceversa, se advierte que los instrumentos utilizados no lograron evidenciar cambios significativos en la percepción que ambos tenían inicialmente, a causa de la complejidad que representó su aplicación, tal como se expuso en el capítulo anterior. Cabe destacar que, en los distintos encuentros del programa de intervención, los docentes a medida que confrontaban sus creencias con sus propias acciones lograron reconocer frente al asesor pedagógico cambios en su percepción de cercanía como en la de sus estudiantes, a partir de comentarios que estos últimos hacían en el aula, frente a la implementación y la puesta a prueba de nuevas metas de cambio sobre el clima motivacional y emocional de clase.

Se estima que los docentes del grupo experimental lograron a lo largo del programa desnaturalizar aspectos afectivos implicados en la tarea de enseñanza, ya que reconocieron su existencia en términos de las consecuencias emocionales que podían generar en la relación con sus estudiantes si se proponían generar cambios en el clima motivacional de clase a partir de las categorías tipificadas como emocionales en esta investigación. Luego de la experiencia, los docentes resultaron más críticos respecto a la gestión de aspectos afectivos que ellos hacían en el aula al momento de evaluar la relación de cercanía con sus estudiantes.

El análisis que subyace de los perfiles docentes pone en evidencia que los docentes más cercanos inicialmente, como Matemática e Inglés, al confrontarse con las demandas emocionales de la tarea docente no sólo cambiaron su percepción de cercanía sino que en el primer caso se ponen en evidencia o visibilizan relaciones de conflicto y en el segundo caso se toma distancia de los estudiantes frente al compromiso emocional, generando menor dependencia. El perfil del docente de Física no presentó cambios significativos, más allá que durante el proceso del programa de intervención logró implicarse con las metas y cambios propuestos. En el caso de la materia Viveros, el docente que se percibe dependiente en la pre-pueba presenta cambios incrementando el conflicto, ya que su preocupación por la autonomía de los estudiantes es interpretada por el propio docente como desprotección, independencia sin acompañamiento y menor sensibilidad emocional y esto genera relaciones de conflicto con sus estudiantes. Finalmente, el docente de Biología se reconoce como aquel que más cambios presentó en su perfil en relación a la cercanía y la dependencia. Cabe señalar que este docente se

corresponde al subgrupo 1, de mejor impacto y al subgrupo 2, de mayor sensibilidad emocional.

En lo que respecta a la percepción de proximidad de los estudiantes se considera que, teniendo ellos conocimiento del programa que se estaba llevando adelante con los docentes del grupo experimental, los mismos resultaron más reflexivos y por lo tanto con más capacidad de análisis y crítica sobre las relaciones de cercanía que se mantenían con sus docentes.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en relación a este segundo objetivo se considera que los cambios alcanzados a partir del programa de intervención no lograron reflejarse totalmente en los instrumentos utilizados y es necesario profundizar el estudio y la medida de constructos como la cercanía y la proximidad.

En términos globales y generales, los cambios en el clima motivacional de clase de acuerdo al tercer objetivo planteado en la investigación no alcanzaron resultados significativos entre el grupo control y experimental. La percepción de los estudiantes evidencia que ambos grupos advirtieron cambios en la categoría *claridad de objetivos* y ésta no se corresponde con una categoría emocional abordada a través el programa de intervención. Es posible plantear que este cambio se debe a que los docentes, con el correr del año y en función del conocimiento que adquieren de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, pudieron precisar y ajustar los objetivos que les proponen en relación al programa anual con el que deben cumplir y su posible viabilidad pedagógica en términos áulicos e institucionales.

El análisis pre-post del grupo experimental pone en evidencia efectos instruccionales y emocionales en la percepción de los profesores que participaron de la intervención. En este sentido, se reitera el reconocimiento de la categoría *claridad de objetivos* pero vinculado a las categorías *retroalimentación*, *autonomía* y *mensajes de aprendizaje*. Se considera que los profesores pudieron revisar las formas de comunicación, modificando o mejorando la interacción con los estudiantes en el aula y la retroalimentación a través de la recepción y escucha activa de consultas y demandas por parte de éstos. Es posible plantear que la intervención generó mejoras en términos de cercanía, reconociendo intereses, expectativas como así también dificultades que animaron a los docentes a dar más retroalimentación y a generar mayores mensajes de aprendizaje para guiar y orientar los procesos de los estudiantes y mantener una dinámica de trabajo áulico orientada a la tarea, tal como ocurrió de forma particular con la asignatura Biología. Precisamente las categorías *mensajes de aprendizaje* y

retroalimentación se mantienen, presentándose como cambios significativos en los subgrupos 1 y 2, de impacto y de sensibilidad, junto a otra categoría emocional como es la *equidad de trato*. Esta última categoría daría cuenta que la reflexión que pudieron hacer los docentes, en relación al vínculo de cercanía que generaban con los estudiantes de 3° A a partir de las interacciones que lograron tener con cada uno de ellos de forma individual y como grupo-clase. La relevancia que tiene la *autonomía*, dentro del grupo experimental como del subgrupo 1 mejor impacto, posibilita considerar que intervenir en la cercanía de los docentes con sus estudiantes genera en estos últimos la confianza y la seguridad para tomar decisiones respecto a su propio aprendizaje; es decir, la mayor cercanía hace que se genere un entorno de apoyo y ayuda que permite al estudiante afrontar su aprendizaje con progresiva autodeterminación. Cabe señalar que dentro del subgrupo 1, mejor impacto, el docente de la asignatura Física reconoció cambios en las categorías *participación* y *conocimientos previos*, interviniendo con mayor facilidad y menos implicancia emocional en categorías instruccionales que promovían la interacción de sus estudiantes en primer lugar, con el objeto de conocimiento y luego con el docente.

El tercer y último objetivo del análisis cuantitativo asimismo incluye el efecto de las orientaciones motivacionales. Los resultados demuestran que la orientación a la evitación incide en los resultados de cinco (5) categorías de las dieciséis (16) del CMC, -frente una (1) categoría en orientación al aprendizaje y dos (2) categorías en orientación al resultado- con una varianza explicada más importante. Este dato evidenció que los estudiantes de 3° A más sensibles a los cambios que se dieron luego de la intervención fueron los que peor orientación mostraban. Lo expuesto posibilita considerar que los estudiantes con orientación a la evitación no sólo notaron cambios en categorías emocionales, sino que advirtieron cambios en categorías instruccionales, que se encuentran vinculadas específicamente a la organización didáctica de la clase y, que probablemente representan las principales preocupaciones en términos de su motivación. En definitiva, la intervención supuso un cambio esperanzador y una mejora en la percepción de más elementos del clima motivacional en los estudiantes que estaban más alejados de una orientación al aprendizaje.

4.2. Análisis Cualitativo

4.2.1. La configuración del rol del asesor pedagógico en la provincia de Neuquén

El programa de intervención diseñado y llevado a cabo en esta investigación surge en el marco de repensar el rol del asesor pedagógico frente a la necesidad de renovar el sentido de la tarea de este profesional en el espacio escolar, considerando la configuración histórica que ha tenido el cargo en el escenario educativo provincial.

En la provincia del Neuquén, el cargo de asesor fue creado por el Consejo Provincial de Educación (CPE) el 5 de marzo de 1980 a partir de la Res. CPE N° 0248/80¹⁷. Durante un año, este cargo, creado con veinticuatro (24) horas cátedra semanales, junto al de “profesor de tiempo completo”, conocido también como jefe de departamento, se implementó en la provincia con carácter experimental en escuelas secundarias dependientes del CPE. De acuerdo a la reglamentación del año 1980, podían acceder al cargo profesionales que acreditaran los siguientes títulos en orden prioritario: Profesores en Ciencias de la Educación, Profesores en Psicopedagogía, Profesores en Psicología, Psicopedagogos y Profesores en Pedagogía y sus funciones eran en primer lugar *“el seguimiento individual de los educandos –orientación vocacional y educacional-”* y en segundo lugar el *“apoyo técnico pedagógico útil a todos los sectores técnicos de la unidad escolar que resulta de sus investigaciones”* (CPE, Res. N° 248, 1980: 1).

Cabe señalar que la creación del cargo surgió a pedido del Ing. Aldo Gustavo Pagano, en la figura de Interventor del CPE, quien remitió a través de la Circular CPE N° 010/80 un informe generado por la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica y Superior, solicitando el cargo de Asesor Pedagógico y también el de Profesor a Tiempo Completo y justificando que ambos cargos permitirían, tanto al personal como al alumnado, obtener un mejoramiento cualitativo de la enseñanza.

A partir de los registros que presenta a la fecha el Centro de Documentación e Información Educativa¹⁸ (CeDIE) del CPE, las modificaciones, en términos de normativas respecto al cargo de asesor pedagógico, desde la década de los ochenta, han sido motivadas por los profesionales que desempeñaron estos cargos con el apoyo de sus respectivos directivos.

¹⁷ ANEXO N° 4. Resolución Consejo Provincial de Educación N° 048/80.

¹⁸ Centro de Documentación e Información Educativa (CeDIE) Disponible en: <http://www.neuquen.edu.ar/cedie.php> [Última consulta: 02/12/2016]

Distintas notas elevadas a la Directora General de Enseñanza Media y Superior, Prof. Zulema Capozzoli de Córdoba, durante los meses de junio, julio y agosto del año 1984 por parte de los asesores pedagógicos del CPEM N° 11, 12 y 4, plantearon una discusión acerca del rol y las funciones de los asesores pedagógicos en la provincia a través de un informe que sistematizaba la experiencia que iban construyendo en el ejercicio profesional como así también las necesidades emergentes. En dicho informe se propuso, a partir de la figura del asesor pedagógico en la escuela y del impacto de su accionar en el personal directivo, el personal docente, los alumnos y la comunidad, la creación en las escuelas de Departamentos de Orientación que atendieran aspectos de diagnóstico, prevención y curación; entre sus funciones se propuso proveer asesoramiento a profesores de tiempo completo, asesoramiento pedagógico por áreas, asesoramiento a preceptores y realizar el seguimiento y evaluación de las actividades programadas por los mismos departamentos. Esta propuesta debía ser coordinada por el asesor pedagógico, pero contemplaba la conformación de un equipo de trabajo con un profesor consejero, un profesor a tiempo completo, un bibliotecario, preceptores, ayudantes de trabajos prácticos y profesionales de apoyo externo como un orientador vocacional, un asistente social, un asistente médico y un psicólogo escolar. En este marco, tal como lo plantea el informe mencionado, los asesores entre sus funciones debían estudiar casos de alumnos que requerían acompañamiento, mantener un clima de buen entendimiento y elaborar y ejecutar planes de trabajo atendiendo todos los aspectos de la vida de la escuela. Considerando esta propuesta, en las notas remitidas durante la primera mitad del año 1984 se solicitaba también el cargo de Coordinador Provincial de Asesores y se proponía para ello la designación de un supervisor ya en funciones.

La convocatoria de encuentros por parte de asesores continuó informalmente con los años y a los primeros meses del año 1986, veinte (20) asesores pedagógicos de nueve (9) localidades, entre las que se encontraba Neuquén capital, Centenario, Junín de los Andes, Plottier, San Martín de los Andes, Aluminé, Senillosa, Picún Leufú y Villa La Angostura, elevaron un informe con los debates realizados.

Para ese entonces, un relevamiento realizado por el Director de General de Enseñanza Media y Superior, Prof. Carlos Maravankin, expuso la existencia de veintiséis (26) cargos de asesor pedagógico en las treinta y cuatro (34) escuelas secundarias que tenía la provincia en 1986. El relevamiento asimismo planteó la existencia de cargos de auxiliares de asesoría pedagógica en dos (2) centros educativos

y dos (2) asesores en una (1) institución, cargos especiales que surgieron en función de las necesidades que fueron presentando las instituciones educativas.

En función de los informes de los asesores, de los datos del relevamiento mencionado y con el propósito de aunar criterios acerca del rol y el perfil del asesor pedagógico, a pesar de las diferentes realidades que se dieron en las distintas comunidades educativas (diferencias en relación a la matrícula, la comunidad urbana o rural, plantas estables de personal docente y administrativo), y trabajar de manera homogénea, adoptando criterios unificados a cada uno de los establecimientos, el 10 de julio de ese mismo año, la Dirección General de Enseñanza Media y Superior a través de la Circular N° 045/86 comunicó que el cargo de asesor pedagógico se ampliaba a treinta (30) horas reloj, definiéndose como un cargo jerárquico, no directivo. En este sentido, se consideró al asesor pedagógico como integrante de la línea de conducción a partir de ejercer una función consultiva, la de orientar al director, a los docentes, a los alumnos y a los padres en un clima de trabajo que beneficiara el logro de las experiencias educativas, favoreciendo el desarrollo integral del ser humano y atendiendo a las necesidades del educando como sujeto fundamental de la tarea pedagógica. De forma detallada se explicitó que el asesor pedagógico debía colaborar, en primer lugar, con el director, en la elaboración de diagnósticos y en la puesta en marcha de planificación institucional; en segundo lugar, con el personal docente, brindando asesoramiento técnico pedagógico en lo referente a la formulación de objetivos, la conducción del aprendizaje y de las técnicas de evaluación, ofreciendo pautas que favorezcan la relación docente-alumno, a efectos de lograr una mejor comunicación y colaborando con la planificación y puestas en marcha de actividades de perfeccionamiento docente, el funcionamiento adecuado intra e inter departamentos de materias afines, la orientación pedagógica en los tareas de orientaciones vocacional ocupacional y la integración de los docentes en distintos niveles y proyectos en pos de lograr una mejor articulación; en tercer lugar, con los alumnos, a partir del seguimiento pedagógico de dificultades de rendimiento y/o derivación de aquellos que presenten desajustes emocionales, sociales o familiares, del trabajo coordinado de profesores y preceptores, de la orientación en el ingreso y adaptación a 1º año u otros años y con la estimulación y participación en actividades extra programáticas; y finalmente, en cuarto lugar con los padres y la comunidad, promoviendo la apertura de la escuela o la comunidad en actitud de servicio recíproco y manteniendo reuniones informativas y entrevistas personales.

Entre las definiciones expuestas en la circular se incluyó la descripción del perfil del asesor pedagógico como un educador que debía reunir una serie de condiciones: sensibilidad, apertura, autenticidad, sentido común, capacidad de relación, de comunicación, discreción con respecto a la información, equilibrio emocional, capacidad de autocrítica, capacidad de tolerancia, objetividad y entusiasmo. Asimismo se estableció que se debía garantizar un lugar de trabajo privado, tranquilo, de fácil acceso, con medios para garantizar la seguridad y la confidencialidad de todos los documentos trabajados.

Ese mismo año, en el mes de diciembre, se formó una Comisión encargada de analizar el encuadre legal, la estabilidad, la situación del asesor pedagógico respecto a la Ley 1661/86¹⁹ que modificó la normativa existente respecto al cargo de asesor pedagógico. Se estableció en primer lugar al asesor pedagógico como un cargo técnico encuadrado en el artículo N° 1 del Estatuto del Docente²⁰, otorgando estabilidad en el cargo y el llamado a cubrir interinatos y suplencias; en segundo lugar, se amplió el acceso al cargo a partir de profesionales con “títulos docentes” de Profesor en Filosofía y Pedagogía y Profesor en Pedagogía y Psicología y profesionales con “títulos habilitantes” como Licenciado en Pedagogía, Doctor en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Licenciado en Ciencias Pedagógicas y Doctor en Pedagogía y Psicopedagogía; en tercer lugar, se facultó al Director para designar asesores interinos o suplentes al margen de la nómina según los listado en aquellos establecimientos para los cuales no hubiese aspirantes inscriptos para cubrir el cargo; en cuarto lugar, se asignó al cargo de asesor pedagógico con un tiempo intermedio, es decir, treinta (30) horas reloj, distribuidas al equivalente de un turno completo en el establecimiento y asistencia a reuniones o tareas fuera del turno y se lo habilita a dictar seis (6) horas cátedra; en quinto y último lugar, se creó el cargo de Auxiliar de Asesoría Pedagógica. Éste debía integrar los equipos de asesoría institucional como técnico profesional que complementa la labor del asesor pedagógico en tareas inherentes a su especialidad. Para ello, se definió que quienes podían acceder al cargo de auxiliar por concurso de antecedentes y orden de mérito de la Junta de Clasificación tenían que ser profesionales en las disciplinas de psicopedagogía, servicio

¹⁹ Ley N° 1661/86. Esta normativa permite en la provincia del Neuquén la toma de cargos de mayor jerarquía licenciando cargos de menor jerarquía.

²⁰ Ley N° 14.473/58. Estatuto del Docente. Título I. Artículo 1 “*Se considera docente, a los efectos de la ley, a quien importe, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones con sujeción a normas pedagógicas y reglamentarias del presente estatuto*”. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snied/pais/neuquen/normativa/docs/ley_14473.pdf [Última consulta: 02/12/2016]

social o psicología y su designación dependía de las necesidades de los establecimientos.

Durante la década de los noventa sólo se tiene registro de la Circular CPE N° 09/92 de la Dirección de Educación Media que complementa las funciones existentes en la escuela- director, vicedirector, secretario, prosecretario, profesores, ayudante de clases prácticas, jefe y sub-jefe de preceptores, personal de preceptoría, bibliotecario, alumnos y padres- a excepción del asesor pedagógico.

En el marco de los documentos sobre el Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria²¹ (PRODyMES), en el mes de diciembre del año 2000, se registró un informe provincial elaborado por la profesora Lic. María Teresa Pauleti, bajo la coordinación de la profesora Graciela Alonso, con propuestas de fortalecimiento y la elaboración de normativa básica para la gestión institucional. Entre los propósitos provinciales del PRODyMES, se buscó, por un lado, profundizar la línea de trabajo de la Dirección de Nivel Medio/Polimodal y Técnica tendiendo a apoyar, fomentar, acompañar, desarrollar y monitorear las acciones que desplegaban las escuelas y por el otro lado, constituir equipos de trabajo para acompañar a las instituciones incluidas en el proyecto de fortalecimiento. El informe evidenció la necesidad de revisar las funciones del cargo de asesor pedagógico, definiendo que éste tenía una misión vital en las escuelas, ya que aportaba una mirada global e institucional centrada en el proyecto educativo institucional y desde allí guiaba, orientaba y encuadraba las prácticas pedagógicas de los docentes y promovía, favorecía y alentaba el desarrollo de prácticas innovadoras que significaban un salto cualitativo en la enseñanza. Se reconoció al asesor y al director como dos figuras claves en el proceso de centrar, unificar y coordinar a la institución en torno al proyecto institucional.

Entre las funciones más relevantes del asesor pedagógico, se destacó su actuación como nexo entre el equipo directivo, los profesores, los jefes de departamento, los preceptores, los alumnos y los padres; su participación en procesos de elaboración, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional y su aporte desde una mirada macro institucional. Asimismo se especificaron tareas inherentes al cargo del asesor pedagógico como el asesoramiento a los docentes en el proceso de elaboración y puesta en marcha de proyectos específicos, el seguimiento y el relevamiento de demandas de los docentes, el acompañamiento a los docente en el proceso de

²¹ PRODyMES: programa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología destinado a brindar recursos y formación a las escuelas del Nivel Medio del país a partir de la dotación de equipamiento informático a las escuelas y capacitación a los docentes para su uso.

seguimiento pedagógico de los alumnos, la promoción de procesos de reflexión y análisis de prácticas pedagógicas, la realización de acuerdos con los jefes de departamento a través de reuniones periódicas para reorientar y coordinar el trabajo con todos los departamentos, el análisis de los resultados de los aprendizajes, el desarrollo de las estrategias de evaluación y, el seguimiento de las prácticas pedagógicas y el incentivo de prácticas innovadoras.

A fin de desarrollar la revisión, la articulación y la optimización de la transformación educativa provincial, se llevó adelante un estudio en ochenta y nueve (89) escuelas desde el mes de febrero al mes de junio del año 2001 a cargo de los consultores Graciela Alonso, Jorge Rolero y Griselda Opel. El estudio incluyó entrevistas a veintinueve (29) asesores pedagógicos provinciales que colaboraron en el desarrollo de perfiles institucionales y supervisiones para la optimización de la transformación. De lo expuesto en el informe de este estudio, en relación a los asesores pedagógicos, se advirtieron malestares u obstáculos que caracterizan el desempeño del cargo en las escuelas. En primer lugar, los asesores entrevistados reconocieron que los directores delegaban en ellos muchas tareas como es la disciplina, más allá de las propiamente pedagógicas, como son la orientación a profesores y el seguimiento del rendimiento del aprendizaje, siendo que sus acciones dependen del tipo de gestión que desarrollaba la dirección (gestión proactiva vs. gestión orientada al asistencialismo y a paliar emergentes); en segundo lugar, manifestaron preocupación por el desempeño de preceptores reclamando la necesidad de resignificar su misión y sus funciones como tutores de los alumnos; en tercer lugar, explicitaron que su ámbito de trabajo institucional requiere de una mayor delimitación porque se sentían “tironeados” entre directivos y profesores; en cuarto lugar, advirtieron que las propuestas innovadoras partían siempre de las asesorías y los emergentes cotidianos superaban la planificación de acciones pedagógicas; en quinto lugar, expresaron que les resultaba dificultoso conformar equipos de docentes dada la diversidad de establecimientos a los que concurrían los profesores y solicitaron capacitación específica para el desempeño del cargo. Del relevamiento realizado a través de las entrevistas, el informe registra recomendaciones de trabajo que demandaban el compromiso provincial de fortalecer las funciones del asesor, incluirlos en las capacitaciones con directivos en torno a la gestión institucional, la gestión curricular y la gestión de la información y revalorizar al rol del asesor como recurso capaz de promover cambios en las instituciones educativas y romper rutinas institucionales.

En función de lo expuesto y considerando que las nuevas lógicas y principios de organización y gestión institucional implicaban resignificar las funciones para adecuarlas a los contextos, en el mes de agosto del año 2011, el CPE adoptó un nuevo documento normativo, la Res. CPE N° 1062/11²², vigente a la fecha, que redefine las funciones del asesor pedagógico, entre ellas: *“a) Colaborar con el diseño y aplicación del proyecto de la institución, comprometiéndose activamente en el logro de los objetivos de la educación obligatoria y específicos del nivel, b) Asesorar a docentes, en la elaboración, ejecución y evaluación de la planificación institucional o proyecto educativo institucional, c) Asesorar a docentes, directivos, en los aspectos técnicos-pedagógicos, d) Efectuar el seguimiento pedagógico de los/as alumnos/as con mayores dificultades de rendimiento y sugerir acciones para los sectores que correspondan en cada caso y, e) Propiciar la formación y desarrollo personal de todos los alumnos/as”* (Cap. VI). Como bien se puede advertir en la norma legal presentada en Anexo 5, acompañan a las funciones del asesor un listado de setenta y dos (72) tareas a desarrollar por éste, que no sólo resulta excesivo, sino que su correspondencia con las problemáticas que se presentan en las escuelas hoy dejan a las mismas sin cumplimiento alguno.

4.2.2. Tensiones que caracterizan el rol del asesor pedagógico en la escuela secundaria de Junín de los Andes donde se desarrolló la investigación

Más allá de lo reglamentado por la normativa provincial, se puede reconocer en lo expuesto en este apartado que existen en la práctica algunas tensiones que caracterizan el desempeño de este rol en la mayoría de las escuelas y, particularmente, en la escuela pública de la localidad de Junín de los Andes, institución educativa donde tuvo lugar la investigación.

La asesoría pedagógica en la escuela se presenta como un espacio que articula y acompaña las decisiones de la gestión directiva con las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje y problemáticas de convivencia escolar que comprometen a docentes, estudiantes y sus familias, *“el trabajo de asesoramiento es en sí mismo un acto de intervención (...) alude a ‘venir entre’, un ‘interponerse’, y en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u*

²² ANEXO N° 5. Resolución Consejo Provincial de Educación N° 1062/11. CAPÍTULO VI – ASESORÍA PEDAGÓGICA: funciones y tareas.

organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad” (Nicastro & Andreozzi, 2003: 39).

Ahora bien, más allá de que la escuela presenta un referente de asesoría por turno, este espacio de trabajo implica la conformación de un equipo interdisciplinario que intervenga en cuestiones pedagógicas, didácticas y curriculares a partir de pensar, revisar y promover cambios en las propuestas de enseñanza y en proyectos educativos que mejoren los procesos de aprendizaje y permitan acompañar y sostener la trayectoria escolar de los adolescentes y los jóvenes.

Una primera tensión que atraviesa este rol es la diversidad de perfiles profesionales con diferentes trayectorias formativas que pueden acceder al cargo de asesor: psicólogos, profesores en psicología, licenciados en educación, profesores en ciencias de la educación, psicopedagogos y asistentes sociales, entre los ya mencionados por las normativas presentadas. Si bien la diversidad podría ser una riqueza al momento de integrar y complementar dimensiones disciplinares en las intervenciones, en muchos casos la formación sesga y determina las miradas sobre aquello que se entiende por asesoramiento. Las dificultades para conformar equipos de trabajo por la precariedad de la condición laboral, dada la desventaja económica que presenta 30 horas reloj en relación al valor de la hora cátedra en la provincia, y la rotación e inestabilidad de los profesionales en el cargo hacen de esta posible potencialidad interdisciplinaria un obstáculo que se evidencia en el solapamiento de intervenciones.

Una segunda tensión se reconoce en la dificultad que hoy presenta trabajar con los adultos en la escuela, sean éstos preceptores, docentes, jefes de departamento, directivos, referentes de organismos e instituciones de la localidad (hospital, escuela especial, juzgado de menores, defensoría de la niñez, municipalidad, etc.). Esta situación ha llevado a atribuir implícitamente, por reparo o fuga, como única tarea del asesor la intervención sobre “alumnos-problemas”, que lejos del aula sufren la victimización, la culpabilización e incluso la patologización a partir de un trabajo cargado de atención a lo individual.

Una tercera tensión remite a la manera en que la demanda de asesoramiento se configura. Si bien la realidad se presenta como un campo dinámico y cambiante, se evidencian dificultades para construir un encuadre de trabajo que posibilite delimitar objetivos y que dé lugar a la problematización y a la posterior intervención. Lo urgente y lo emergente parecieran demandan a la asesoría, según lo inesperado de la agenda del

día, un espacio de intervención inmediato, de terceridad al que se le exige encontrar los “cómos” para dar respuesta a una diversidad de situaciones institucionales que llevan a los profesionales a perder de vista el cuestionamiento más profundo acerca del porqué y para qué. El deseo como asesor de realizar un trabajo sostenido, responsable, colectivo, de encuentro y reflexión con otros, pareciera ser en el día a día una mera ilusión e incluso una frustración.

Considerando lo expuesto, la investigación desarrollada pretendió hacer frente a la complejidad que caracteriza el rol de asesor pedagógico y sus dificultades frente a las situaciones que se perciben como problemáticas hoy, generando una estrategia de intervención. La misma se presentó como práctica situada, que buscaba recuperar un espacio de encuentro con los docentes en un diálogo pedagógico de saberes y herramientas sobre el oficio de enseñar, donde el valor de la escucha, la mirada y la palabra se presentaran como claves para construir los vínculos necesarios para asesorar y recibir asesoramiento.

Lejos de prescribir recetas pedagógicas o dar indicaciones didácticas, el programa diseñado se planteó a partir de problematizar la calidad afectiva de las interacciones que los docentes tenían con sus estudiantes interviniendo en los climas motivacionales y emocionales de clase buscando promover cambios en la cercanía. Es por ello que el programa como estrategia buscó acercar al asesor a los docentes en una actitud de indagación que implicó habilitar el pensar juntos la práctica de enseñanza, reflexionar sobre la dinámica del trabajo en el aula y revisar los procesos de aprendizaje que allí tenían o no lugar. Detener la inercia del trabajo cotidiano, romper con la rutina escolar, construir un tiempo y espacio de conversación centrada en lo pedagógico, habilitar la palabra para ser escuchado, interpretar situaciones vividas en el aula, repensar la propia biografía escolar y comprender la heterogeneidad que presentan hoy los sujetos de aprendizaje implicó diseñar un dispositivo que buscaba cambiar la forma de intervención con la intención de brindar una ayuda útil a los docentes para reflexionar y mejorar su práctica.

La relevancia del diseño de este programa asimismo reside en ciertas características que definen el trabajo docente y la organización institucional. En la escuela pública secundaria donde se desarrolló el trabajo de campo se encuentran docentes con larga trayectoria institucional, que ya han titularizado sus cargos y tienen toda su carga horaria en la escuela. Estos docentes por usos y costumbres desarrollan la tarea de la enseñanza en un clima familiar y poco demandante. En otros casos, hay

docentes que tienen poca horas y cursos y que cubren suplencias o interinatos de forma rotativa y por breves períodos de tiempo. En ambos casos, se percibe escaso sentido de pertenencia institucional, las relaciones entre docentes son superficiales e incluso tensas y en los espacios de encuentro como las jornadas institucionales, el reclamo, la queja y la catarsis por cuestiones administrativas y organizativas diluyen toda posibilidad de pensar y co-responsabilizarse de aquellas cuestiones claves en términos pedagógicos. Asimismo, las demandas que hoy recibe la escuela y que repercuten en cada una de las aulas, exigen a los docentes implicarse, asumir riesgos, capacitarse de forma continua, revisar la propia práctica, trabajar en equipo con otros, acercarse a las familias; situación que para pocos pareciera ser un reto. Las licencias psicológicas y médicas, el ausentismo, la adhesión a medidas de fuerza, la falta de preparación de las clases, la reproducción de propuestas de enseñanza idénticas año a año, la sensación de estrés y cansancio permanente, la falta de diálogo, el enojo, los prejuicios y la agresión frente a estudiantes, sus familias y los pares hacen que la vocación, la profesionalización y la construcción del oficio docente queden empobrecidos, siendo la docencia un trabajo que demanda cumplir “ni más, ni menos” con la hora cátedra que marca el reloj.

Asesorar en este clima institucional condicionó el diseño del programa de intervención, ya que el trabajo con cada docente estaba mediado por el denso aire que se respiraba en la escuela. Considerando esto, la estrategia de asesoramiento planteada a través del programa buscó generar una contracorriente a partir de dar lugar a que nuevas demandas pedagógicas en clave institucional pudieran emerger en el marco de su trama de significaciones, desde una mirada oblicua, como propuestas de cambio que comenzaban dentro del aula pero que podían trascender sus puertas.

4.2.3. Las metas de cambio durante el programa de intervención

Las metas de cambios propuestas por los docentes participantes del programa de intervención fueron construidas con la ayuda del asesor pedagógico. Para poder establecer las metas, partiendo del análisis de las situaciones planteadas a modo de relato que fueron realizadas de la sesión a uno (1) a cuatro (4), los docentes identificaron, por un lado, categorías del clima motivacional de clase (CMC) que reconocían como “logradas”, ya que eran fáciles de trabajar en el aula y, por el otro, categorías del CMC que apreciaban como “parcialmente logradas o no logradas”, dado que resultaban para los docentes difíciles de alcanzar en la dinámica de trabajo con el grupo de estudiantes de 3° A. Cabe destacar que a las dieciséis (16) categorías del CMC

se añadieron para el programa de intervención cinco (5) categorías: *cambios sobre la marcha, relevancia de la tarea, mensajes orientados a la tarea, curiosidad y claridad en las pautas de trabajo* (Eliff & Huertas, 2014).



Esquema 2. Categorías del CMC de Alonso Tapia & Fernández (2008) y aportes de Eliff & Huertas (2014) utilizadas en análisis de relatos durante las sesiones 1 a 4.

A los fines de intervenir de forma específica sobre el clima emocional de clase (CEC), para esta investigación se seleccionaron cinco (5) categorías del clima motivacional de clase: **1. afecto y apoyo emocional, 2. trato equitativo, 3. uso de elogios, 4. mensajes de aprendizaje y 5. evaluación para aprender**, que se infiere afectan en mayor medida a la calidad afectiva de las interacciones que los docentes tienen con sus estudiantes influyendo en las relaciones de cercanía.

La formulación de las metas a lo largo del programa de intervención evidenció a *los cambios sobre la marcha y la relación de temas* como las categorías más fáciles de alcanzar por los docentes y a *la autonomía, la participación y la relevancia de la tarea* como las más difíciles, resultando significativa la ausencia en este reconocimiento de categorías emocionales. Recuperando las categorías identificadas como más difíciles, cada uno de los docentes definió las metas²³ planteando cambios en su enseñanza, a

²³ ANEXO N° 9. Metas formuladas por cada uno de los docentes de la sesión 1 a 5 del programa.

excepción de categorías como *la novedad, la retroalimentación, el conocimiento previo, los mensajes de aprendizaje, la actuación paso a paso y los cambios sobre la marcha.*

BIOLOGÍA				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
<i>Lo más fácil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Relación de temas Conocimientos previos Participación 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos de temas Curiosidad 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios sobre la marcha Mensajes de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Relación de temas Equidad Claridad en las pautas de la tarea Curiosidad
<i>Lo más difícil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Afecto y apoyo emocional Uso de elogios 	<ul style="list-style-type: none"> Relevancia de la tarea Autonomía Participación 	<ul style="list-style-type: none"> Mensajes para orientar la tarea Actuación paso a paso Claridad en las pautas de la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> Autonomía
FÍSICA				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
<i>Lo más fácil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Cambios sobre la marcha 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios sobre la marcha Claridad en la organización Actuación paso a paso 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios sobre la marcha 	<ul style="list-style-type: none"> Relación de temas Curiosidad
<i>Lo más difícil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Relación de temas Relevancia de la tarea Ritmo adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> Participación Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> Mensajes orientados a la tarea Claridad en las pautas de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Autonomía Equidad Uso de elogios Claridad en las pautas
INGLÉS				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
<i>Lo más fácil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos previos Relación de temas Cambios sobre la marcha Claridad en el objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> Participación 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios sobre la marcha 	<ul style="list-style-type: none"> Equidad Claridad en las pautas de la tarea Relación de temas
<i>Lo más difícil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Participación Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> Curiosidad Relevancia de la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> Mensajes de evaluación Ritmo adecuado Claridad en las pautas de la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> Curiosidad Relevancia de la tarea
MATEMÁTICA				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
<i>Lo más fácil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Cambios sobre la marcha Claridad en la organización 	<ul style="list-style-type: none"> Participación Relevancia de la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios sobre la marcha Mensajes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Relación de temas Claridad en las pautas de la tarea Equidad Autonomía
<i>Lo más difícil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Afecto y apoyo emocional Equidad en el trato 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos Curiosidad 	<ul style="list-style-type: none"> Mensajes de evaluación Uso de elogios 	<ul style="list-style-type: none"> Curiosidad Relevancia de la tarea
VIVEROS				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
<i>Lo más fácil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Relación de temas Cambios sobre la marcha 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos Relevancia de la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> Actuación paso a paso Cambios sobre la marcha Mensajes para orientar la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> Relación de temas Pautas de la tarea
<i>Lo más difícil de hacer en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Claridad en el objetivo Claridad en la organización 	<ul style="list-style-type: none"> Participación Curiosidad Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> Mensajes de evaluación Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> Autonomía Equidad Curiosidad

Tabla 13. Reconocimiento por parte de los docentes de acciones que frente a las situaciones planteadas resultaban más fáciles o difíciles de llevar adelante en el aula con los estudiantes de 3° A.

Esto evidencia la relevancia que quince (15) de las veintiún (21) categorías presentadas adquirieron para los docentes, como estrategias de acción, cuando se

propusieron generar cambios en la práctica de enseñanza. Las categorías del CMC expuestas en el esquema 3 fueron reconocidas por los docentes ya que eran fáciles de trabajar en el aula. De las quince (15) categorías, sólo cuatro (4) se corresponden con categorías reconocidas en esta investigación como emocionales, en tanto se estima que afectan a la calidad afectiva de las interacciones.



Esquema 3. Categorías del CMC elegidas por los docentes para formular metas de cambio.

En primer lugar, el análisis de las metas planteadas por los docentes en el quinto encuentro implicó resignificar lo propuesto a partir de la percepción que los estudiantes tenían al inicio del ciclo lectivo 2014 respecto a la configuración del clima motivacional de clase en cada espacio curricular a partir de la aplicación del cuestionario CMC.

ASIGNATURA	Categorías del CMC con valores más alto	Categorías del CMC con valores más bajos
<i>Biología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Mensajes de evaluación • Afecto y apoyo emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de ejemplos • Trato equitativo • Autonomía
<i>Física</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuación paso a paso • Afecto y apoyo emocional • Retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de elogios • Trato equitativo • Ritmo adecuado
<i>Inglés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Participación 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo emocional • Trato equitativo • Claridad en el objetivo
<i>Matemática</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Mensajes de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de ejemplos • Claridad en la organización

	• Afecto y apoyo emocional	• Trato equitativo
Viveros	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de ejemplos • Mensajes de evaluación • Ritmo adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Novedad • Claridad en la organización • Relación de temas

Tabla 14. Percepción del clima motivacional de clase por los estudiantes de 3° A en asignaturas del grupo experimental (1° administración del cuestionario)

En segundo lugar, los docentes reconocieron a través de las metas de cambio propuestas de la sesión 1 a 5²⁴ y evaluadas en cada encuentro con el asesor pedagógico que *el uso de elogios, los mensajes de evaluación, el apoyo y ayuda emocional y la relación de temas* son metas accesibles de lograr de forma satisfactoria. Por el contrario, *la curiosidad, la claridad en la organización, el estímulo a la participación y el apoyo a la autonomía* se presentaron como categorías del clima motivacional que se debían mantener como metas dado que representaban retos para la enseñanza y no se percibieron según los docentes cambios en la motivación de los estudiantes por aprender.

El análisis que deviene de este quinto encuentro evidenció que tres (3) de las cinco (5) categorías del clima motivacional de clase vinculadas emocionalmente a la mejora de cercanía no sólo se reconocieron en las interacciones del aula, sino que fueron sensibles a generar cambios en los vínculos entre docentes y estudiantes en esta instancia del programa.

La sexta y última sesión del programa profundizó el análisis de las metas de cambios a partir del reconocimiento individual que cada docente hizo de las mismas en la filmación de clase²⁵. Las categorías del clima motivacional de clase fueron identificadas por los docentes en sus clases filmadas en términos de: a) metas logradas dado que las realizaban de forma rutinaria (las mismas estaban asociadas al estilo de enseñanza); b) metas logradas específicamente a partir de la intervención) y c) metas no logradas, dado el nivel de dificultad o complejidad que presentaron²⁶. En este encuentro de cierre del programa, la reflexión compartida con el asesor pedagógico, a partir del análisis de distintas escenas de la filmación de clase, permitió a los docentes tomar conciencia del grado de reiteración de ciertos patrones de actuación que remiten específicamente a la calidad afectiva de las interacciones con sus estudiantes.

²⁴ Véase en ANEXO N° 8.

²⁵ ANEXO N° 10. Desgrabación de una filmación de clase correspondiente a los cinco (5) docentes que participaron del programa.

²⁶ ANEXO N° 11. Análisis desarrollado en la sesión 6 del programa sobre las categorías del clima motivacional de clase a partir de la filmación de una clase de cada docente participante.

Respecto a metas reconocidas como logradas, todos los docentes coinciden al reconocer en la filmación a las categorías: *relación de tema, recuperación de los conocimientos previos y cambios sobre la marcha* como acciones que realizaban de forma rutinaria y/o espontáneamente cuando enseñan en el aula. Como metas logradas a partir de su participación en el programa de intervención, a pesar de presentar algunas diferencias, los docentes nuevamente coinciden en destacar cambios en categorías como *la actuación paso a paso, el uso de ejemplos, la claridad de objetivos y la claridad en las pautas de la tarea*. En lo que refiere a categorías emocionales, reconocen como significativo en primer lugar al *trato equitativo*, en segundo lugar, a los *mensajes de aprendizaje* y finalmente, al *apoyo y ayuda emocional*. Asimismo, en el análisis que se realizó en esta sesión, a excepción del docente de Inglés, todos advirtieron como metas no logradas a las categorías *curiosidad y apoyo a la autonomía*.

Como ya se mencionó, la evaluación del logro de las metas propuestas de sesión a sesión fue valorada por los docentes conjuntamente con el asesor pedagógico a partir un instrumento de autoevaluación²⁷ diseñado para tal fin. Los docentes llevaron a cada encuentro el registro de percepciones²⁸ que completaban al salir del aula y a partir de este escrito se realizaba una autoevaluación generando un espacio de reflexión que remitía a recordar lo sucedido con la meta de cambio propuesta en tres (3) dimensiones de análisis: a) la satisfacción personal por lo realizado, b) la percepción de cambios en el trabajo en el aula y en los estudiantes y c) la predicción respecto a la posibilidad de mantener, mejorar, modificar o anular la meta de cambio planteada. Los datos de las autoevaluaciones de las metas de las sesiones 1 a 5 fueron analizados estadísticamente según lo expuesto en la Tabla 15.

ASIGNATURA	SESION 1 A 5					
	Satisfacción personal por lo realizado (ítems 1 a 3)		Percepción de cambios en el trabajo en el aula y en los estudiantes (ítems 4 y 5)		Predicción de metas (ítems 6 y 7)	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
<i>Biología</i>	1,98	0,40	1,8	0,44	1,9	0,41
<i>Física</i>	2,18	0,75	2,2	0,27	2	0,35
<i>Inglés</i>	0,6	1,34	0,3	0,67	0,3	0,67
<i>Matemática</i>	2,50	0,58	2,2	0,67	1,8	0,44
<i>Viveros</i>	2,12	0,16	2,3	0,54	1,8	0,27

Tabla 15. Autoevaluación de metas establecidas por los docentes durante el programa.

²⁷ Véase en ANEXO N° 8.

²⁸ Véase en ANEXO N° 7.

Tal como se evidencia en las diferencias que presenta la tabla expuesta, la autoevaluación reflejó el proceso de trabajo de cada uno de los docentes participantes del programa, siendo que para tres (3) de ellos la satisfacción personal resultó lo más relevante. Cabe señalar que esta evaluación no se pudo realizar de forma completa con la docente de Inglés, ya que la misma no estableció meta de cambio hasta el quinto encuentro. La valoración de la puesta en acción de su única meta propuesta²⁹ evidenció una alta satisfacción con su desempeño pero una baja percepción respecto a cambios en los estudiantes y la probabilidad de mantener o mejorar aquello que se había propuesto.

Para el resto de los docentes participantes en esta investigación, el análisis de las autoevaluaciones sesión a sesión³⁰ permite exponer la existencia de fluctuaciones en las tres (3) dimensiones explicitadas de la autoevaluación a lo largo del desarrollo del programa. Los docentes de Matemática, Viveros, Biología y Física presentaron alta satisfacción al evaluar la primera meta establecida, pero la satisfacción fue disminuyendo al transcurrir el programa. Al llegar a la sesión cinco (5) Matemática presentó más bajos niveles de satisfacción respecto al comienzo del programa, sin embargo, Biología y Viveros lograron recuperar la satisfacción inicial y Física registró un incremento. A medida que transcurrió la intervención, se encontró cierta correspondencia entre el nivel de satisfacción logrado y la probabilidad de replicar las metas propuestas en estos cuatro (4) docentes, sin embargo, resulta significativo destacar que al finalizar el programa todos los docentes se propusieron mantener o mejorar las metas propuestas.

Finalmente, en relación a mejoras en los estudiantes y en el trabajo en el aula, se advirtió que la mayoría de los docentes tuvo una puntuación alta en la sesión 1 disminuyendo progresivamente la percepción respecto a cambios positivos en los estudiantes. Al finalizar la sesión 5, a excepción del caso de Matemática, que nuevamente en las autoevaluaciones registra una disminución en la percepción de cambios en los estudiantes y el trabajo del aula, Biología y Física recuperaron sus valores iniciales considerando que la dinámica de trabajo en general a partir de las metas había sido amena e incluso más fácil de lo habitual. A lo largo del desarrollo del programa, se destaca Viveros ya que registra un incremento progresivo y positivo de su percepción en esta dimensión.

²⁹ Véase en ANEXO N° 9. Sesión N° 5. Meta del docente de inglés: “Acercarse a todos los estudiantes por igual promoviendo un trato equitativo”.

³⁰ ANEXO N° 12. Estadísticos descriptivos de autoevaluaciones de metas realizadas por los docentes participantes del programa de la sesión 1 a 5.

4.2.4. Discusiones surgidas de la experiencia desarrollada

Considerando los objetivos propuestos al diseñar el programa de intervención en este estudio, se advierte que esta estrategia de asesoramiento pedagógico pone de relevancia múltiples dimensiones de análisis.

Respecto al **primer objetivo** planteado, que remitía a *habilitar un espacio de encuentro entre el docente y el asesor pedagógico para analizar y reflexionar juntos la propuesta de enseñanza*, se advirtió que el programa de intervención logró recuperar el análisis y la intervención sobre la dimensión pedagógica de la tarea docente. En los docentes participantes en la investigación, esto implicó asumir la responsabilidad por la enseñanza en tanto práctica compleja, dinámica y flexible, que conlleva un continuo aprender de y sobre la experiencia en el aula. Visibilizar lo pedagógico a partir de las categorías del clima motivacional y emocional de clase llevó a que los docentes reconocieran que la enseñanza va más allá de actividades que hacen en la escuela y con los estudiantes por tradición o de forma rutinaria, dado que lograron comprender que su actuación y los cambios que pueden generar en el aula se inscriben en un conjunto de relaciones con otros donde la cercanía y la calidad afectiva de las interacciones influyen en la motivación por enseñar y por aprender.

Asimismo, el logro de este objetivo se evidenció en la actuación del asesor pedagógico, ya que este programa permitió romper con la individualidad que caracteriza las intervenciones de este profesional en la escuela hoy. Contrariamente a esta situación, el programa posibilitó el encuentro con los docentes para emprender la búsqueda de todas las maneras posibles de acompañar y mejorar la tarea pedagógica. Se logró generar un espacio de escucha y circulación de la palabra que permitió además emerger nuevas demandas de intervención y resignificar la dimensión grupal del trabajo escolar a partir de la construcción de aprendizajes colectivos entre colegas.

El **segundo objetivo** que este programa buscó implicaba *intervenir específicamente sobre el clima motivacional y emocional de clase*. Su logro se reconoce a partir de las metas de cambio propuestas por los docentes en torno a las categorías del clima motivacional recuperadas para esta investigación. En lo que respecta a las categorías reconocidas como emocionales se advirtió que todas ellas fueron propuestas como metas de cambio, siendo que no sólo fueron viables de llevar adelante en la práctica, sino que se sostuvieron a lo largo del proceso de intervención. Resulta significativo reconocer que los docentes presentaron dificultades para advertir de forma autónoma el

logro de las metas de cambios emocionales, es decir, se plantearon cambios en la forma de interactuar afectivamente con los estudiantes que no se evidenciaban en resultados de aprendizaje concretos o formas de comportamiento rápidamente reconocibles. Esto puso de relevancia la necesidad de hacer consciente en los docentes que las metas de cambio emocional sobre el clima de clase requieren tiempo para consolidarse y que no implican modificar de forma completa la actuación en el aula a partir de metas difíciles o inalcanzables de lograr. Precisamente el último encuentro del programa a partir de la observación de la propia actuación por medio de las filmaciones de clases permitió a los docentes reconocer sorprendentemente cómo la dimensión emocional del trabajo docente estaba presente en su práctica de enseñanza de forma permanente e incluso pudieron analizar cómo las categorías emocionales planteadas por ellos mismos como metas posibilitaban mantener una comunicación sostenida, empática y cercana con el grupo-clase orientando, sosteniendo y guiando el proceso de aprendizaje. Lo expuesto resignifica la importancia que tiene la retroalimentación en la actuación de los docentes, ya que las metas de cambio emocional fortalecieron el diálogo en el aula, sin ser una intención explícita en el trabajo con los docentes. En este sentido, la retroalimentación no se estableció como meta en el programa para ninguno de los docentes del grupo experimental, ya que atribuían que la misma estaba presente en sus prácticas de acuerdo a sus creencias; sin embargo, en la última sesión del programa como en la post prueba del CMC aplicada a los estudiantes, se reconoce un incremento en la percepción de esta categoría. Cabe destacar que lo expuesto en relación a la retroalimentación se corresponde con lo que la literatura actual destaca respecto a ser ésta una de las categorías más importantes en el aprendizaje y la motivación.

Entre las categorías del clima motivacional de clase, el apoyo a la autonomía en este programa de intervención presenta una tensión entre la percepción que docentes y los estudiantes tienen de la misma. Mientras que para los primeros la autonomía es una meta de cambio compleja que no ha sido lograda a partir de la intervención, para los estudiantes, se perciben cambios una vez finalizado el programa. Esto se explica, en lo que respecta a los estudiantes, debido a que efectivamente se produjo una mejora en su aprendizaje, percepción que encuentra correspondencia con el incremento del rendimiento escolar del tercer trimestre respecto al primero. En relación con los docentes, se percibe que atribuyen distintos significados al logro de la autonomía, es decir, los docentes entienden que la autonomía depende en gran medida de logros alcanzados por los estudiantes vinculados a la velocidad de resolución de actividades, la

actitud de interés y la interpelación frente a temas y contenidos de enseñanza, el cumplimiento de tareas de forma individual, la implicación frente al propio aprendizaje y la búsqueda de estrategias de aprendizaje sin guía o acompañamiento alguno. En este sentido, los docentes presentan confusiones que hacen que se asocie erróneamente promover la autonomía a partir de la cercanía a un mayor compromiso y dependencia del estudiante con el docente para cumplir con las tareas.

Profundizando el análisis dentro del grupo experimental, la intervención sobre las categorías del clima motivacional y emocional de clase se reconoce a partir de lo sucedido en el sub-grupo que permitió identificar el grado de impacto del programa. En los docentes de Viveros, Biología y Física que representan el *subgrupo “mejor impacto”* se advirtió que la intervención a partir de cada una de las metas que se proponían por encuentro produjo un mayor compromiso con la tarea de enseñanza, ya que lograron implicarse personalmente en la construcción de vínculos afectivos con los estudiantes comprometiéndose emocionalmente y asumiendo nuevos retos en torno a su tarea en el aula; sin embargo, al final de la intervención este cambio se reflejó solo en la percepción del docente de Biología, que incrementó el nivel cercanía y dependencia con sus estudiantes de acuerdo al cuestionario STRS. En el caso de los docentes de Viveros y Física, las experiencias vividas durante el programa de intervención no reflejaron cambios en su perfil de cercanía, ya que, en el primer caso, la implicación emocional fue vivenciada por un lado, como una mejora en la relaciones con los estudiantes que favorecía la aproximación a los contenidos de la asignatura pero, por otro lado, como una exigencia más a la tarea docente, en términos de sobrecarga profesional a pesar de los resultados favorables en los estudiantes. Esto generó un incremento en la percepción de relaciones de conflicto, depositado específicamente en la demanda emocional de los estudiantes. En el segundo caso, si bien se reconocen mejoras en la práctica docente y en la dinámica de trabajo áulico, no se registran cambios en las percepciones del docente respecto a sus relaciones de cercanía, conflicto y dependencia.

Contrariamente, los docentes de Matemática e Inglés, que integran el *subgrupo “peor impacto”*, mostraron resistencia a plantear y llevar adelante cambios cuando advirtieron que los mismos demandaban mayor compromiso con la tarea. En ambos docentes se evidenció que, a medida que transcurrían los encuentros, éstos perdían el interés por reflexionar sobre su práctica, encontraban obstáculos o dificultades para proponer metas de cambios, volviendo a las prácticas rutinarias o ya conocidas, cerrando posibilidades de problematizar su tarea y generando distanciamiento no sólo

con el grupo de estudiantes sino con el asesor ante nuevas demandas que pudieran presentarse. Lo expuesto se ratifica claramente en las variaciones que presentan ambos docentes en relación al perfil de cercanía, conflicto y dependencia luego del programa de intervención. En el caso de Inglés, el distanciamiento explicitado anteriormente en relación al asesor se trasladó a sus estudiantes, ya que disminuyó la dependencia que generaba. En el caso de Matemática, al finalizar el año, la docente percibió la relación con sus estudiantes de 3° A menos cercana e incluso más conflictiva frente a la demanda de implicación emocional.

El **tercer objetivo** que este programa se planteó *confrontar creencias, valoraciones y acciones de los docentes participantes frente a las categorías emocionales que interpelan a la tarea docente*. El desarrollo del programa de intervención posibilitó desnaturalizar la dimensión emocional implicada en la docencia, ya que en un principio se advirtió que los docentes asociaban las emociones a cualidades afectivas innatas de la vocación por la enseñanza, que tradicionalmente han caracterizado a la docencia en el nivel primario a partir de su vinculación con la figura de protección y cuidado materno. Buscar deconstruir estas creencias, entendidas como representaciones, llevó a que el programa de intervención visibilizara la dimensión emocional, a través de las categorías del clima motivacional de clase reconocidas como emocionales, a partir de la confrontación de estas creencias sobre la docencia y su correspondencia con las valoraciones que los docentes realizaban de sus prácticas, con las propias acciones que aportaron las filmaciones de clase. Este quiebre de las creencias que se pudo generar en el último encuentro del programa posibilitó que los docentes despojara la dimensión emocional de la tarea docente de todo sesgo de inocencia y naturalidad y comenzaran a problematizar cómo las propias acciones en el aula fortalecían o perjudicaban emocionalmente la construcción de relaciones de cercanía con los adolescentes y los jóvenes.

Dentro del grupo experimental, el *subgrupo “sensibilidad al cambio emocional”* permitió dar cuenta de estos cambios al confrontar creencias, valoraciones y acciones que pusieron de manifiesto cómo los docentes con mayor sensibilidad emocional lograron percibir las categorías del clima emocional, priorizando la necesidad de establecer metas de cambio. En este subgrupo de *“mayor sensibilidad emocional”*, en el que se encuentran Matemática y Biología, se reconoció que los docentes pudieron reflexionar sobre la cercanía que generaban con los estudiantes en sus clases y los efectos que la misma tenía en la proximidad con el objeto de conocimiento y en el

rendimiento escolar. Contrariamente, el subgrupo con “*menor sensibilidad al cambio emocional*”, integrado por los docentes de Viveros, Física e Inglés, presentó mayores dificultades para plantearse metas de cambio emocional. En este encuentro los docentes mostraron resistencia e incluso desinterés en centrarse en categorías emocionales. La posibilidad de construir cercanía con los estudiantes para este subgrupo se presentó interviniendo en categorías del clima motivacional vinculadas a la organización didáctica de la propuesta de enseñanza que, en este análisis, se han reconocido como aspectos instruccionales de la tarea docente.

El **cuarto y último objetivo** planteado al diseñar y desarrollar el programa de intervención buscaba *mejorar la percepción de cercanía que los docentes tenían con sus estudiantes a través del logro de cambios en la calidad afectiva de las interacciones*. Para abordar este análisis se ha indagado el impacto de la intervención y los cambios motivacionales en los docentes participantes del programa en el corto plazo. Para ello, una vez finalizada la intervención se aplicó un cuestionario que permitió conocer las atribuciones, en términos positivos, que los docentes hacían de los cambios en su percepción de cercanía³¹. Se objetó al instrumento construido, tal como fue aplicado, la imposibilidad de conocer y medir valoraciones negativas de los docentes luego del programa de intervención.

Los datos estadísticos de la Tabla 16 evidencian que todos los docentes presentaron un alto grado de satisfacción respecto al proceso que atravesaron como participantes del programa, reconociendo nuevas habilidades percibidas en relación a cómo promover y generar un clima motivacional y emocional de clase y presentando interés en seguir participando en espacios similares de reflexión y trabajo conjunto con el asesor pedagógico.

ASIGNATURA	Satisfacción	Habilidad percibida	Esfuerzo	Expectativa de éxito	Interés
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Biología	4	3,5	4	3,3	3,33
Física	3	3,66	3,25	3,3	3,66
Inglés	3,5	3,16	2,75	2,6	3,33
Matemáticas	4	4	4	4	4
Viveros	3,5	3,16	3,5	3	3,66

Tabla 16. Evaluación de cambios motivacionales en los docentes participantes del programa

³¹ ANEXO N° 13. Cuestionario diseñado en esta investigación para conocer las atribuciones que los docentes hacían de los cambios motivacionales en su percepción de cercanía.

Sin embargo, se reconoció que los docentes presentaron dudas respecto a la posibilidad de sostener e implementar las metas de cambios propuestas de forma autónoma en el futuro inmediato con los distintos grupos escolares que tienen a cargo a excepción de Matemática. En este sentido, las expectativas de éxito son parcialmente alentadoras, dado que los docentes reconocen que con el correr de los encuentros este tipo de trabajo pedagógico, centrado en generar cercanía con los estudiantes, implica más atención y compromiso en el aula, es decir, más esfuerzo que el que ya hoy les demanda la tarea.

Capítulo 5

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La investigación presentada ha pretendido evidenciar cómo las relaciones que los docentes generan con sus estudiantes son un factor motivacional importante que impacta la dinámica del trabajo en el aula y con ello el rendimiento académico y la sensación de eficacia que los docentes tienen de su tarea. A partir de las discusiones planteadas en los análisis cuantitativos y cualitativos realizados, se pone de manifiesto la relevancia que ciertas actuaciones específicas de los docentes tienen sobre la calidad afectiva de las relaciones pedagógicas. Es por eso que, considerando lo ya expuesto, se presentará a continuación reflexiones, a modo de conclusiones abiertas, que han surgido en el proceso de trabajo de esta investigación y que posibilitan volver a pensar de forma específica, a partir de la experiencia vivida, los efectos motivacionales que los docentes generan cuando promueven y potencian relaciones de cercanía con sus estudiantes.

Luego del desarrollo del programa de intervención diseñado para esta investigación, cabe preguntar: ¿cambiaron los docentes?, ¿cambiaron los estudiantes de 3° A? El camino hacia el encuentro de algunas respuestas posibles permite plantear que el cambio no sólo requiere tiempo para lograrlo y visibilizarlo, sino que fundamentalmente demanda de la predisposición y de la comprensión para modificar aquello que, por tradición, costumbre, facilismo e incluso ignorancia, se piensa, se hace y se siente en la escuela cuando se enseña y se aprende.

En el caso de los docentes, se reconocen evidencias que permiten considerar que a partir de su participación en el programa de intervención iniciaron el camino al cambio. En primer lugar, pudieron sostener una dinámica de trabajo diferente, acompañados de un par como el asesor pedagógico en la escuela. Se logró, más allá de la vorágine que caracteriza a la dinámica escolar e institucional, construir un tiempo y espacio de trabajo voluntario centrado en volver a pensar en la enseñanza a partir de confrontar sus creencias, sus valoraciones y sus acciones concretas. Recuperar la posibilidad de poner en práctica nuevas estrategias y acciones de enseñanza en un ámbito de trabajo hostil permitió acercarse a los estudiantes, sus intereses y sus formas de construir los procesos de aprendizaje. En este marco, la problematización de factores emocionales vinculados a la tarea docente llevó a visibilizar su existencia en las relaciones pedagógicas y a cambiar percepciones acerca de la manera en la que construyen y modifican a las mismas a través del tiempo, abriendo la posibilidad de “construir cercanía” y con ello

enfrentar obstáculos personales, profesionales, didácticos e institucionales que atraviesan el encuentro con los estudiantes en el aula.

Cabe destacar que la percepción de cercanía lograda por los docentes con sus estudiantes de 3° A, a partir de la intervención, podría estar motivada e influida en parte por el vínculo que éstos encuentros con el asesor pedagógico pudieron generar. En este sentido, a pesar de que los cambios en la relación entre los docentes y el asesor no han sido objeto de investigación específicos y por lo tanto resultan intangibles, se reconocen al analizar la intervención nuevos caminos de indagación que permiten pensar que la cercanía posibilita construir otras formas de intervención en la práctica pedagógica, superando las limitaciones de los distintos roles y funciones jerárquicas que en la estructura del sistema educativo neuquino separan a docentes de asesores.

En el caso de los estudiantes, el rendimiento académico permite afirmar la existencia de cambios satisfactorios en las asignaturas cuyos docentes integraron el grupo experimental; y específicamente en el subgrupo 1, docentes con mejor impacto, y en el subgrupo 2, docentes con mayor sensibilidad al cambio emocional. Esto evidencia que los estudiantes advirtieron las posibilidades que tuvieron los docentes a través de la intervención de cambiar sus formas de enseñar y de generar cercanía a partir de aquello que hacían de forma diferente en el aula según la meta que se proponían. Es posible plantear que, al finalizar el año 2014, los estudiantes de 3° A estuvieron más perceptivos, reflexivos, críticos e incluso, exigentes, ya que se presentaron algunos cambios en las propuestas de enseñanza que se estima influyeron en la percepción que tenían de sus docentes, de las relaciones de cercanía que construían en el aula e incluso de sus propias posibilidades de aprendizaje.

El estudio de las orientaciones motivacionales evidenció que los estudiantes más dispuestos a presentar cambios frente a metas emocionales e incluso instruccionales planteadas por los docentes son aquellos que estaban orientados a la evitación. Cabe mencionar que, en esta investigación, el grupo de 3° A se caracterizó por tener orientación a la evitación, y precisamente en estos estudiantes que generaban mayor preocupación dentro del grupo-clase, se evidencia la importancia del efecto modulador en cinco (5) categorías del clima motivacional. En este sentido, esta investigación demuestra que la intervención a partir del programa diseñado funcionó mejor en aquellos estudiantes que más lo necesitaban.

En lo que respecta a los cambios en el clima motivacional de clase y específicamente al clima emocional, queda demostrado que éstos son posibles interviniendo desde la

cercanía. Resulta relevante reconocer que todas las metas de cambio sobre las categorías del clima motivacional y del clima emocional de clase establecidas por los docentes se pudieron llevar a la práctica y en muchos casos se sostuvieron a lo largo del programa, lo que posibilita afirmar que actuar sobre el clima de clase es viable e incluso favorable en la búsqueda de entornos de aprendizaje adecuados.

En lo que refiere al clima emocional, se advirtió que los docentes durante la intervención accedieron rápidamente a revisar y realizar cambios en categorías como el uso de elogios, los mensajes de evaluación y la ayuda y apoyo emocional. Sin embargo, las categorías al transcurrir el programa evidenciaron cambios sólo en el apoyo y ayuda emocional y de forma sorpresiva en el trato equitativo. Ambas categorías fueron destacadas por los docentes del grupo experimental en la confrontación de creencias, acciones y valoraciones, como logros específicos al haber participado del programa. Cabe mencionar que sólo el trato equitativo y los mensajes de aprendizaje fueron categorías emocionales que también percibieron cambios en el grupo experimental y dentro del subgrupo 2 a partir de los análisis cuantitativos. Esto pareciera evidenciar que tanto el apoyo y ayuda emocional, que fue reconocido por los docentes al finalizar el programa de intervención, como los mensajes de aprendizaje a través de la post prueba del cuestionario CMC, desencadenan cambios en la equidad de trato, es decir, acercarse a los estudiantes incrementando la cercanía demanda a los docentes reconocer las individualidades en el grupo-clase, estar abierto a las demandas particulares de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, como sucedió en el sub-grupo 2 de “mayor sensibilidad emocional” e incluso, implicarse con acciones concretas, como resultó en los docentes correspondientes al sub-grupo 1 “mejor impacto”.

Resulta notorio reconocer que, del resto de las categorías del clima motivacional, clasificadas en esta investigación como instruccionales, la percepción acerca de la categoría claridad en los objetivos cambió luego de la intervención por un lado, a partir del reconocimiento de los docentes como metas logradas por su participación en el programa y por otro lado, por la percepción de los estudiantes a través de la post-prueba del CMC. Si bien esta categoría también presentó cambios en el grupo control, se considera que la cercanía generada a partir de la intervención ayudó a los docentes del grupo experimental a ajustar sus expectativas al grupo y sus procesos de aprendizaje en función de la propuesta curricular de cada uno de los espacios. Precisamente, esta categoría pone de manifiesto la necesidad de los docentes de encontrar la sintonía entre los tiempos de enseñanza y el de sus estudiantes a partir de la diversidad de formas de

aprender y los diferentes ritmos de trabajo que coexisten en el aula. La investigación pareciera evidenciar que intervenir sobre la cercanía incide en la percepción que se tiene de las posibilidades reales de aprendizaje, priorizando el desarrollo de habilidades por sobre la adquisición de contenidos aislados. En este sentido, la claridad de objetivos pone en evidencia la flexibilidad de los docentes para revisar, volver a planificar y desarrollar las propuestas de enseñanza en pos de motivar a los estudiantes y promover aprendizajes significativos.

Esto colabora a explicar por qué los estudiantes reconocieron luego de la intervención cambios en “la autonomía” como la categoría significativa. Evidentemente los estudiantes percibieron que, a mayor cercanía, los docentes pudieron reconocer cómo aprenden los estudiantes y esto incrementa el grado de autonomía dado a los mismos para trabajar con las propuestas planteadas en función de proponer retos u objetivos de aprendizaje óptimos. En este sentido, a pesar de que la autonomía no haya sido percibida por los docentes como una meta de cambio lograda, es probable que la percepción de los estudiantes abra el camino para revisar cómo la mejora del clima emocional posibilita a los docentes ajustar sus expectativas de logro, en función de las características de los estudiantes.

Esta investigación presenta asimismo limitaciones que permiten explicar lo ya expuesto y que abren nuevos interrogantes a investigar a futuro a partir de lo realizado. En primer lugar, se reconoce que la duración del programa es insuficiente para alcanzar cambios. Si bien el estudio implicó un trabajo de campo en la institución durante todo el año, sólo se desarrollaron seis (6) encuentros de trabajo con los docentes, tal como se planificó inicialmente en el proyecto de investigación. Es por ello que se pretende replicar lo realizado incrementando la cantidad de encuentros de modo que se pueda acompañar de forma sostenida el trabajo de enseñanza de los docentes durante todo el ciclo lectivo.

En segundo lugar, se advierte que la muestra de estudiantes con la que finalizó el estudio también plantea limitaciones al momento de construir conclusiones. De treinta (30) estudiantes matriculados al inicio del ciclo lectivo, por motivos ya expuestos vinculados a la movilidad, el desgranamiento y la deserción escolar, la investigación logró mantener la participación de dieciséis (16) estudiantes que efectivamente fueron los que cursaron 3° año A, hasta el cierre de clases en el mes de noviembre. Si bien la muestra con la que concluyó la investigación fue sesgada involuntariamente, la misma evidencia la dinámica propia de las trayectorias escolares en el nivel secundario en

Argentina. La necesidad de replicar el estudio con un número mayor de estudiantes como muestra se advierte como una de las prioridades a tener en cuenta al momento de planificar y desarrollar nuevamente una investigación similar.

En tercer lugar, en relación a los instrumentos de evaluación, por un lado, se reconoce la complejidad que representó a nivel institucional la aplicación de cuestionarios pre-post a estudiantes y a docentes, tal como fue expuesto en el capítulo 3 y, por otro lado, se presenta la necesidad de revisar y ajustar los cuestionarios utilizados, procurando en futuras investigaciones, evaluar la cercanía con más sensibilidad.

En cuarto lugar, imponderables surgieron en el desarrollo de la intervención a nivel institucional que, si bien no impidieron su finalización, obstaculizaron su logro. Entre los meses de julio y noviembre los estudiantes estuvieron más de quince (15) días sin clases por paro de auxiliares de limpieza que forzaron a que no se pueda ingresar al establecimiento, al no contar con las condiciones de seguridad e higiene requeridas en una escuela que tiene una matrícula que supera los 400 estudiantes en sus tres turnos y que está abierta de 8 a 24 hs. Asimismo, la institución en el mes de octubre atravesó un problema de infraestructura vinculado a pérdidas de gas que obligó a que la escuela estuviera cerrada por obras por más de tres (3) semanas consecutivas; situación que acarreó reclamos y medidas de lucha ante las autoridades de supervisión local y del organismo central educativo de la provincia y que generó tensión y malestar en toda la comunidad educativa frente a la pérdida de tantos días de clase. La hostilidad del clima institucional a partir de lo expuesto provocó que volver a clase luego de estas situaciones fuera difícil, con desánimo e incluso enojo, por lo que los espacios de encuentro con los docentes no estuvieron ajenos a lo vivido.

Más allá de las dificultades que atravesaron esta investigación, como bien ya se expresó, se considera que la estrategia de asesoramiento diseñada se presenta como una forma de intervención adecuada que debe ser revisada, ajustada y mejorada, no sólo teniendo en cuenta la duración de la misma, sino también la cantidad de docentes de un mismo curso que puedan participar, ya que se estima que no sólo se podrían motivar más cambios en el clima motivacional y emocional de clase, sino que la potencialidad de los cambios grupales, en tanto trabajo pedagógico colectivo, posibilitaría cambios en el clima institucional también.

La experiencia de la puesta en práctica del programa diseñado se considera que realiza aportes valiosos a la construcción del rol de asesor pedagógico en la escuela secundaria, afirmando la necesidad de alcanzar la validez y pertinencia de nuevas

estrategias de asesoramiento que promuevan el cambio, generen compromiso con la tarea docente e impacten provocando la mejora y el fortalecimiento institucional.

El camino ya iniciado con esta investigación permite reconocer la necesidad de profundizar en la definición del constructo teórico de clima emocional, ya que el mismo se encuentra en pleno proceso de indagación y desarrollo desde el campo de la psicología cognitiva. Ha quedado demostrado que el abordaje de este constructo a partir del concepto de cercanía y sus relaciones con el clima motivacional de clase posibilitan avanzar y profundizar en su estudio como así también emprender la construcción de nuevas formas de intervenir desde la enseñanza en la motivación por aprender.

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A.** (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.* Ed. Paidós. Buenos Aires: Argentina.
- Adelman, H. S. & Taylor, L.** (in press). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alonso Tapia, J.** (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias.* Madrid: Edebé. [1-167]
- Alonso-Tapia, J.** (2005). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema, 17*(3) [404-411]
- Alonso-Tapia, J. & Fernández, B.** (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema, 20*(4). [883-889]
- Alonso-Tapia J. & Fernández, B.** (2009). Clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje, 32* [597-612]
- Alonso-Tapia, J. & Pardo, A.** (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction, 16.* [1-15]
- Alonso-Tapia, J., Panadero, E., & Ruiz, M.** (2012). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire (EMSR-Q). *Paper submitted for publication.* Madrid, Universidad Autónoma.
- Álvarez, M.; Borrelli, M.L y López, J.** (2011) Planes de mejora, ¿mejora del sistema? IICE. Facultad de Filosofía y Letras: UBA. [586- 600] Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/43.Alvarez_y_otros.pdf
- Ames, C.** (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Nueva York: Lawrence Erlbaum
- Ames, C.** (1992b) Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84.* [261-271]
- Anderson, C.S.** (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research, 52,* 368–420.

- Arroyo, M.** (2012) “Mutaciones en el sentido de enseñar en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. FLACSO-Argentina. 12, 13 y 14 de septiembre de 2012.
- Avaca, P. & León Madrid, E.** (2012) “Planes de mejora institucionales: ¿se constituyen en verdaderos desafíos para las escuelas secundarias? un abordaje evaluativo”. Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de San Luis. Argentina. [1-13] *III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores en formación en educación*. IICE: UBA. Disponible en: http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/12-Pol%C3%ADticas%20educativas_0.pdf
- Barco, S.** (2009) “El Nivel Medio de Educación y la situación en la Provincia de Neuquén. Tendencias de Política Educativa y un inventario preliminar de problemas a enfrentar”. Departamento de Política Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahué. *Encuentro de Jefaturas de Departamento y Asesorías Pedagógicas Hacia la construcción del currículum del Nivel Medio*. ATEN Capital. Neuquén: Argentina. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bQgaAKF397UJ:atencapital.org.ar/sites/default/files/ExposicionSilviaBarco.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar>
- Birch, S.H., & Ladd, G.W.** (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children’s early school adjustment. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children’s school adjustment*. New York: Cambridge University Press. [199-225]
- Birch, S.H., & Ladd, G.W.** (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35. [61-79]
- Bodrova E. & Leong, D.J.** (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2nd ed. New York, Merrill/Prentice Hall.
- Bowlby, J.** (1969). *Attachment and loss, vol, I, Attachment*, Londres. Hogarth Press. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol I. El apego. Buenos Aires. Paidós 1998).
- Bowlby, J.** (2003). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

- Brekelmans, M., Slegers, P., y Fraser, B.** (2000). Teaching for active learning. En R. J. Simon, J. Van Der Linden y T. Duffy (coords.), *New Learning*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. [227-241]
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulfon, P.** (2013) Las relaciones intersubjetivas y su vinculación con el riesgo educativo: rasgos de estilo y cultura de la escuela estudiada. [En Línea] *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N° 8. Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Rosario: Argentina. Disponible en: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/152/162>
- Carbonero, M. A., Román, J. M, Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N.** (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2). [229-243].
- Consejo Federal de Educación** (2009a) “Plan Nacional de Educación Obligatoria” en Resolución CFE N° 79/09. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Argentina. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/79-09-anexo011.pdf>
- Consejo Federal de Educación** (2009b) “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” en Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires: Argentina. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf>
- Consejo Provincial de Educación** (2015) Un histórico desafío: la construcción de la nueva escuela secundaria. Marco político-pedagógico. Dirección General de Nivel Medio. Neuquén. Argentina. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Desktop/Marco%20pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico%20Nueva%20Escuela%20Secundaria%20Neuquina%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Desktop/Marco%20pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico%20Nueva%20Escuela%20Secundaria%20Neuquina%20(2).pdf)
- Davini, M.C.** (2015) La formación en la práctica docente. Ed. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- DiNIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa** (2014) La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria

- obligatoria. *Serie Informes de Investigación*, N° 9. Ministerio de Educación de la Nación. [1-146]
- Dweck, C.S. & Legget, E.L.** (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, [256-273]
- Eccles, J., Wiegfiels, A. & Schiefele, U.** (1998) Motivation to succeed. In: W. Damon & N. Eisenberg (Eds) *Handbook o child psychology. Vol 2 Social emotional, and personality development 5^a ed.* Wiley New York [1017-1095]
- Eccles, J.S. y Wigfield, A.** (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, [109-132].
- Elliff, H. & Huertas, J. A.** (2014) *Clima motivacional de clase. Entre la variedad de climas y los diversos aprendizajes que se propician en ellos.* Comunicación presentada en el VIII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Granada, España.
- Epstein, J.** (1989) Family structures and student motivation: A development perspective. In: C. Ames & R. Ames (Eds) *Research on motivation in education.* Vol. 3 San Diego, CA: Academic Press [259-295]
- Evans, I.M., Harvey, S.T., Buckley, L. & Yan, E.** (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4 (2) [131-146]
- Ford, D.H. & Lerner, R.M.** (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach.* Newbury Park, CA: Sage.
- García Bacete, F.J; Ferrá, P.; Monjas, M.I. y Marande, G.** (2014) Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP) *Revista de Psicodidáctica*, 19, (1), [211-231]. ISSN: 1136-1034. eISSN: 2254-4372. © UPV/EHU. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.9081
- Getzels, J. W. & Thelen, H. A.** (1960). The classroom group as a unique social system. In N. B. Henry (Ed.), *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago: University of Chicago Press.
- Gore, E. & Vazquez Mazzini, M.** (2002) La formación para el trabajo en equipo en la gestión educativa. *IPE-UNESCO. Fundación Ford. Universidad San Andrés.* Buenos Aires: Argentina.

- Gorostiaga, J.** (2012) Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? En: *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 21, N° 1. Instituto de Ciencia Política. Montevideo: Uruguay [141-159] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499007.pdf>
- Halpan, A.W. & Croft, B.** (1963) *The organizational climate schools*. Univ. of Chicago Press
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C.** (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes through Eighth Grade. *Child development*, 72(2), [625-638]
- Hofer, M. A.** (1994). Hidden regulators in attachment, separation, and loss. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2. [192-207]
- Howes, C. & Matheson, C.C.** (1992). Sequences in the development of competent play with peer: Social and social pretend play. *Development Psychology*, 28. [9631-974]
- Howes, C., & Ritchie, S.** (1999). Attachment organization in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, [251-268].
- Huertas, J.A.** (2006) **Motivación, Querer aprender**. Buenos Aires: Aique (2º ed)
- Huertas, J.A; Ardura, A. & Nieto, C.** (2008) Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencia para un trabajo empírico. *Educação*. Janeiro-abril Año/vol. 31, numero 064. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, Brasil. [9-16]
- La Paro, K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M.** (2004). Classroom assessment scoring system (Class): Findings from the pre-K year. *Elementary School Journal*, 104. [409-426]
- Leary, T.** (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald.
- León, O. G. & Montero, I.** (1997). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lewin, K.** (1951) *Field theory in social science*. New York: Harper & Row
- Likert, R.** (1961) *New patterns of management*. New York: Mc. Graw Hill
- Linnenbrink & Pintrich** (2000) Multiple Pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptative motivation, affect, and cognition. In: C. Sanson & J. Harackiewicz (Eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* San Diego, CA: Academic Press [195-227]

- Mantzicopoulos, P.** (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43*, [425-442]
- Mayo, E.** (1946) *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Harvard University: Macmillan, 2nd ed
- Mc Lean, A.** (2003) *The Motivated School*. London: Sage
- Moos, R. H.** (1979) *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass
- Moreno García, R.** (2010) *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid: España.
- Nicastro, S. & Andreozzi, M.** (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Bs. Aires (Argentina). Ed. Paidós. Buenos Aires: Argentina.
- Páez, D., Ruiz, J. I., Gailly, O., Kornblit, A. L., Wiesenfeld, E. & Vidal, C. M.** (1996). Trauma político y clima emocional. Una investigación transcultural. *Psicología Política, 12*. [47-69]
- Oren, M** (2007). Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 67*(8-A), [28-75]
- Panadero, E.** (2011) *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de rúbricas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid
- Perkun, R.** (1992) The impact of emotions on learning and achievement. Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An international Review, 41* [359-376]
- Pianta, R.C.** (1992) *The Student Teacher Relationships scale*. University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R.C.** (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32* (1) [15-32]
- Pianta, R.C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C., London: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. & Hamre, B.K.** (2001). *Students, teachers, and relationship support consultant's manual.(STAR)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Pianta, P.C. & Nimetz, S.L.** (1991). Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, [379-393]
- Pianta, R.C. & Stuhlman, M.** (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, [444-458].
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K** (2007). *Classroom Assessment Scoring System- CLASS*. Baltimore: Brookes.
- Pinkasz, D.** (2015) *Introducción*. En: La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. 1º edición. Flacso Argentina. Ciudad Autónoma de
- Pintrich, P. & Schunk, D.** (2006) *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2º edición. Madrid: Ed. Pearson. [1-441]
- Reichers, A.E. & Schneider, B.** (1990) Climate and culture: an evolution of constructs: In: B. Schneider (Ed), *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass. [5-39]
- Sales De Souza, D.** (2012) “La política educativa nacional en la provincia de Neuquén: El caso de la mesoburocracia neuquina en el cumplimiento de la ley 26.206” [en línea]. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2242/ev.2242.pdf
- Sameroff, A.J.** (1989). Principles of development and psychopathology. En A. Sameroff y R Emde (Ed.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 17-32). New York: Basic books.
- Schneider, B. & Snyder, R.A.** (1975) Some relationship between job satisfaction and organizational climate. *Journal of Applied Psychology*, 75. [642-650]
- Schneides, B. & Reichers, A.E.** (1983) On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36, [19-39]
- Sivan, A., y Chan, D. W. K.** (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. *Learning Environment Research*, 16, 23-36. doi: 10.1007/s10984-012-9123-5
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P.** (2005) The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), [1-14].

- Urdañ, T. (1997)** Achievement goal theory: Past results, future direction. In: M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. Vol 10, Greenwich, CT. JAI Press. [99-141]
- Urdañ, T. & Turner, J.C. (2005)** Competence Motivation in the classroom. En: Elliot, A. & Dweck, C. (2005) *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford Press. [297-317]
- Tagiuri, R. & Litwin, G. (1968)** *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School, Division of Research.
- Terigi, F. (2009)** “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional” En: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 50. [23-39]
- Vecino, L.; Jácome, A; Noguera, M y Boero, S. (2015)** “La implementación de los Planes de Mejora Institucional en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal de un distrito del oeste del conurbano bonaerense”. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional*. Buenos Aires: Argentina. [1-19]. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab077.pdf>
- Walberg, H.J. (1966)** Classroom Climate Questions: Cambridge Mass.: Harvard University, (multilith)
- Walberg, H.J. & Anderson, G.J. (1968)**. Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59. [414–419]
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., y Jackson, D. (1967)**. The pragmatics of human communication. New York: Norton.
- Weinert, A.B. (1985)** *Manual de psicología de la organización: la conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Herder
- Wubbels, T., Créton, H. A., y Hooymayers, H. P. (1985)**. Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out. Paper presented at the *American Educational Research Association Annual Meeting*, Chicago. USA.
- Wubbels T. y Brekelmans, M. (2005)**. Two decades of research on teacherstudent relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. Den, y Tartwijk, J. Van (2006)**. An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the netherlands. En C. Evertson y C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom*

management: Research, practice and contemporary issues. New York: Erlbaum.
[1161-1191]

Zijlstra, A., Wubbels, T., Brekelmans, M., y Koomen, H. (2013). Child perceptions of teacher interpersonal behavior and associations with mathematics achievement in Dutch early grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 4. (Preview published on line 23rd April 2013). doi: 10.1086/669618

ANEXOS

INDICE

Número	Título	Página
1	Adaptación STRS (2014)	108
2	Adaptación QTI (2014)	109
3	Modelos de Consentimiento informado utilizados 3.1. Modelo de consentimiento informado destinado a Directivo 3.2. Modelo de consentimiento informado destinado a todos los docentes de 3° A 3.3. Modelo de Consentimiento informado destinado a docentes participantes del programa de intervención. 3.4. Modelo de Consentimiento informado destinado a estudiantes y sus padres	110
4	Resolución CPE N° 0248/80. Creación del cargo de Asesor Pedagógico en la provincia de Neuquén.	116
5	Resolución CPE N° 1062/11. Funciones y tareas del Asesor Pedagógico en la Provincia de Neuquén	118
6	Relatos pedagógicos del Programa de Intervención (casos por sesión)	123
7	Registro de las percepciones de los docentes frente a la/s meta/s propuesta/s.	130
8	Autoevaluación del logro de la/s meta/s propuesta/s por los docentes	131
9	Metas formuladas por los docentes participantes del programa de la sesión 1 a 5.	132
10	Desgrabación de una filmación de clase correspondiente a los cinco (5) docentes que participaron del programa.	134
11	Análisis desarrollado en la sesión 6 del programa sobre las categorías del clima motivacional de clase a partir de la filmación de una clase de cada docente participante.	183
12	Estadísticos descriptivos de autoevaluaciones de metas realizadas por los docentes participantes del programa de la sesión 1 a 5.	188
13	Cuestionario diseñado en esta investigación para conocer las atribuciones que los docentes hacían de los cambios motivacionales en su percepción de cercanía	189

ANEXO N° 1

Adaptación STRS (2014)

CUESTIONARIO DE RELACIONES DOCENTE-ESTUDIANTES

(Pianta, 1992; Pianta & Hamre, 2001; Moreno García & Martínez Arias, 2010)

A.1 Código del docente: _____

A.2 Edad: _____

A.3 Sexo: V___ M___

A.4 Título habilitante: _____

A.5 Año de graduación: _____

A.6 Asignatura que dicta: _____

A.7 Carga horaria semanal: _____

A.8 Antigüedad en la institución: _____

Por favor, refleja la frecuencia en el que cada una de las siguientes frases se puede aplicar actualmente a tu relación con el grupo-clase. Para ello, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta.

	1	2	3	4
	Muy poco frecuente	Poco frecuente	Frecuente	Muy frecuente
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				

ANEXO N° 2

Adaptación QTI (2014)

CUESTIONARIO SOBRE LAS RELACIONES DEL ESTUDIANTE CON EL DOCENTE

Wubbels, Créton y Hooymayers (1985); Zijlstra, Wubbels, Brekelmans y Koomen, 2013;
Bacete, Ferrá, Monjas y Marande (2014)

Asignatura: _____

Código del estudiante: _____

Por favor, refleja la frecuencia en el que cada una de las siguientes frases se puede aplicar actualmente a tu relación con tu docente de la asignatura que escribiste en esta hoja. Para ello, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta.

	1 Nunca	2 A veces	3 Muchas veces	4 Siempre
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				

ANEXO N° 3

Modelos de Consentimiento informado utilizados

3.1. Modelo de consentimiento informado destinado a Directivo

Junín de los Andes, Marzo de 2014

A la Sra. Director
De mi consideración

Por medio de la presente, se solicita la autorización como máxima autoridad del establecimiento para desarrollar las actividades y tareas propias de la investigación acerca de los procesos motivacionales en el aula, estudiando de forma precisa cómo generar climas motivacionales de clase que fortalezcan las relaciones de cercanía de profesores con los estudiantes y en consecuencia, mejoren la motivación por aprender, e incluso enseñar.

El proyecto de investigación será desarrollado por la Lic. Noemí Bardelli, estudiante de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje en FLACSO (Fundación Latinoamericana de Estudios en Ciencias Sociales) junto a la UAM (Universidad Autónoma de Madrid) como becaria del Ministerio de Educación Nacional. La misma tendrá como objeto de estudio a estudiantes y profesores de 3° año, orientación turismo, durante el ciclo lectivo 2014. La dirección como así también la supervisión del proyecto estará a cargo del Dr. Juan Antonio Huertas.

Por tal motivo y en el marco de la ética profesional a la que ajusto mi desempeño, acudo a Ud. a fin de solicitar la colaboración institucional para administrar cuestionarios y realizar las intervenciones pertinentes en función del proyecto de investigación. Cabe señalar que la información será confidencial y su uso meramente utilizado a los fines académicos y científicos.

Se advierte que como resultado de la participación la institución recibirá una copia completa del informe y además tendrá la oportunidad de discutir el informe con la investigadora, en caso se aplique la intervención estudiada como estrategia pedagógica de trabajo institucional.

En función de lo expuesto e informado, se solicita a Ud. firme el consentimiento si está de acuerdo en participar como institución en este proyecto.

Firma: _____

Aclaración: _____

Desde ya, agradezco Su colaboración quedando a completa disposición de la institución.

Lic. Noemí Bardelli

3.2. Modelo de consentimiento informado destinado a todos los docentes de 3° A

Junín de los Andes, Abril de 2014

Estimados profesores:

Por medio de la presente, les informo que los docentes y alumnos del curso 3° año, curso A, han sido elegidos para llevar adelante una investigación científica.

Mi nombre es Noemí Bardelli, he ejercido la función de asesora pedagógica en esta escuela durante el año 2013 y actualmente estoy terminando mis estudios de posgrado, correspondientes a la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje en FLACSO junto a la UAM como becaria del Ministerio de Educación Nacional.

En el marco de mi tesis, estoy investigando acerca de los procesos motivacionales en el aula, estudiando de forma precisa cómo generar climas motivacionales de clase, que fortalezcan las relaciones de cercanía de profesores con los estudiantes y en consecuencia, mejoren la motivación por aprender, e incluso enseñar. Mi director de tesis, es el Dr. Juan Antonio Huertas, quien ha aprobado este proyecto y supervisa mis tareas de investigación.

Para llevar adelante esto, el campo de la investigación se realizará durante el transcurso del ciclo lectivo 2014 y ello requiere contar con su colaboración y participación en diferentes instancias.

Por tal motivo y en el marco de la ética profesional a la que ajusto mi desempeño, acudo a Uds. a fin de solicitar su colaboración como docentes del curso para contestar cuestionarios, cuya información será confidencial y su uso meramente utilizado a los fines académicos y científicos mencionados.

Se advierte que como resultado de la participación se recibirá una copia completa del informe y además tendrá la oportunidad de discutir el informe con la investigadora. No hay compensación monetaria por la participación en este estudio.

En función de lo expuesto e informado, le solicito Ud. firme y complete la grilla a continuación, si está de acuerdo en participar en este proyecto. Desde ya, agradezco su colaboración. Ante dudas o consultas, contactarse a noemibardelli@yahoo.com.ar

MATERIA	NOMBRE Y APELLIDO	FIRMA

3.3. Consentimiento informado destinado a docentes participantes del programa de intervención.

Junín de los Andes, Julio de 2014

Estimado profesor/a
Docente de la materia

de 3° A

1. Introducción

Mi nombre es Noemí Bardelli, desde el año 2013 tengo el cargo interino de asesora pedagógica en el CPEM N° 7 y actualmente estoy terminando mis estudios de posgrado, correspondientes a la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje en FLACSO junto a la UAM como becaria del Ministerio de Educación Nacional desde el año 2012.

Para finalizar mis estudios, debo realizar una tesis donde se evidencien mis capacidades para llevar adelante una investigación científica en base a las actuales temáticas de la Psicología Cognitiva. Bajo la dirección del Dr. Juan Antonio Huertas estoy desarrollando mi proyecto de investigación denominado "*Clima emocional de clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento pedagógico*", estudio desde el cual nos proponemos investigar lo que sucede en el aula a partir de analizar los cambios que pueden producirse en el clima motivacional de clase al promover relaciones afectivas de cercanía. Asimismo, con este estudio se desea contribuir a la definición del constructo clima emocional de clase y comprender sus posibles relaciones con el clima motivacional de clase y otras variables propias de la enseñanza y el aprendizaje, como son la sensación de autoeficacia de la tarea docente y el rendimiento académico de los alumnos.

A continuación, se le dará información para invitarle a participar de esta investigación. Antes de decidirse, puede hacer preguntas de modo tal que pueda recibir las explicaciones que considere necesarias.

2. Propósito

Determinar si el programa de intervención desarrollado con los profesores de 3° año A, como estrategia de asesoramiento pedagógico, produce mejoras en el rendimiento académico de los alumnos y en la sensación de autoeficacia de los profesores a partir de un incremento en la percepción que tienen ambos respecto a las relaciones de cercanía que establecen por medio de las interacciones en el aula.

3. Procedimiento

El programa de intervención contempla el trabajo con profesores a partir de:

- El análisis de casos con formatos narrativos: en el marco de la motivación situada se trabajan durante cuatro (4) sesiones con el análisis de casos que representen para los profesores experiencias contextualizadas y socialmente típicas de la institución educativa y de la práctica áulica en correspondencia con los modos prototípicos de actuación docente que provocan determinados climas de clase a partir de preguntas que promuevan la reflexión y conlleven a una progresiva implicación.

- La formulación y puesta a prueba de metas: en cada sesión a partir de la situación trabajada por el caso analizado se plantea que los profesores puedan proponerse desafíos a enfrentar en su clase o propuestas de cambio a implementar en el trabajo del aula. La formulación de metas se plantea en torno a una o más dimensiones del clima motivacional de clase que promueva la cercanía del profesor y los alumnos, debiendo ser puesta a prueba en las próximas clases como semana de experimentación hasta la nueva sesión de trabajo donde será autoevaluada en su nivel de logro según criterios predeterminados para ser modificada, mejorada, replicada o anulada.

- El análisis de una clase propia: las dos (2) últimas sesiones del programa integran el proceso de trabajo realizado a partir del análisis de la filmación de una clase del profesor con el curso. Se registran clases de 80 minutos que permitan identificar a partir de los distintos momentos de la clase los patrones de enseñanza que conforman las dimensiones del CMC (clima motivacional de clase) según los modos prototípicos de actuación docente que definen los climas de clase.

4. Duración

El programa de intervención tiene una duración de seis (6) sesiones de trabajo, de carácter obligatorio, que implican un (1) encuentro semanal de 40 minutos aproximadamente a acordar según la disponibilidad horaria del profesor/a. Toda la intervención se desarrollará durante los meses de agosto y septiembre. Una vez terminada la misma se solicitará en el mes de noviembre responder dos cuestionarios administrados con previo aviso.

5. Selección de la muestra

La muestra elegida para la investigación está integrada por:

- 18 estudiantes, varones y mujeres, de tercer (3) año, división A del turno mañana que cursan durante el ciclo lectivo 2014. La elección de esta muestra se ha realizado teniendo en cuenta la trayectoria de dos años que los estudiantes tienen en la escuela y con ello el conocimiento de la cultura y dinámica institucional en lo que respecta a la interiorización de normas de convivencia, pautas de trabajo áulico, sistema de evaluación y promoción, organización de la rutina escolar, perfil de profesores que conforman la planta docente y avatares institucionales propios de la escuela pública en la localidad.

- 5 profesores, varones y mujeres, de tercer (3) año, división A del turno mañana, que en condición de titular o interino enseñen durante el ciclo lectivo 2014. La selección de los cinco (5) profesores se realizó en base a un total de 15 a partir de analizar los perfiles de cercanía que se realizarán en función de la primera aplicación del cuestionario SRTS en el mes de mayo.

6. Participación voluntaria

La participación del programa de intervención es voluntaria y quedará a criterio del profesor/a ser parte de la investigación, una vez conocida la propuesta de trabajo planteada. Se deja en claro que no hay compensación monetaria por la participación en este estudio.

7. Confidencialidad

Con esta investigación, se realizará algo fuera de lo ordinario en la comunidad escolar. Es posible que si otros miembros de la comunidad saben que usted participa, puede que le hagan preguntas. No se compartirá información de aquellos que participen

en la investigación. La información que se recoja por este proyecto de investigación se mantendrá confidencial. La información acerca de usted que se recogerá durante la investigación será puesta fuera de alcance y nadie a excepción los investigadores tendrá acceso a verla. Cualquier información acerca de usted tendrá un número o nombre de materia que dicta en vez de su mención. Solo los investigadores sabrán cuál es su número y se mantendrá la información guardada sólo a efectos de la investigación. No será compartida ni entregada a nadie excepto con los directores de la tesis.

De igual modo, hasta tanto el programa se complete, solicitamos al participante confidencialidad respecto a la información que se maneje acerca de su trabajo en el aula, su pertenencia a la institución y el grupo de alumnos.

8. Compartiendo resultados

El conocimiento que se obtenga por realizar esta investigación se compartirá con Usted una vez que la tesis sea terminada antes de ser defendida ante las autoridades de FLACSO-UAM. Se advierte que como resultado de la participación se recibirá una copia completa del informe de investigación y además tendrá la oportunidad de discutir el informe con la investigadora, de modo tal que pueda a partir del mismo enriquecer su propia práctica profesional. En el escrito no se compartirá información confidencial sino aquella que sea relevante como resultado en función de los objetivos que la investigación persigue.

Lic. Noemí Bardelli

He leído la información proporcionada. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ésta y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante.

Nombre del Docente-participante _____

Firma del Docente-participante _____

Fecha ___/___/2014

3.4. Consentimiento informado destinado a estudiantes y sus padres

Junín de los Andes, lunes 28 de abril de 2014

Estimadas familias:

Les informamos que los alumnos del curso 3° A han sido elegidos para participar de una investigación que se está llevando en la escuela. Una de nuestras asesoras pedagógicas, la Prof. Noemí Bardelli, está desarrollando un trabajo especial con la intención de estudiar cómo mejorar la motivación para aprender y enseñar, de estudiantes y docentes.

Para ello, se requerirá que los estudiantes en varias oportunidades completen unos cuestionarios con información de cómo aprenden y conviven en el aula. **Dicha información es anónima, confidencial y su uso está destinado a mejorar el trabajo educativo que se hace a diario.** Se solicita por favor firmen esta notificación junto a su hijo/a para autorizar la participación y para dar curso a este trabajo.

Cualquier consulta o duda, podrán remitirse a la Asesoría Pedagógica durante el turno mañana o contactarse vía mail a noemibardelli@yahoo.com.ar

Saludos,

La Dirección del CPEM N° 7

Firma del padre, madre o tutor: _____

Aclaración: _____

Firma del estudiante: _____

Aclaración: _____

Fecha ___/___/2014

ANEXO N° 4

Resolución CPE N° 0248/80. Creación del cargo de Asesor Pedagógico en la provincia de Neuquén

1/

INFORMACION EDUCATIVA
S. P. S. - NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 0248

Expediente N° 60761/80.-

NEUQUÉN, 3 de mayo de 1980.-

VISTO:

El Informe N° 308/80 producido por la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica, Especial y Superior, solicitando la creación del cargo de Asesor Pedagógico y de Profesor de tiempo completo; y

CONSIDERANDO:

Que la responsabilidad fijada para ambos cargos permitirá tanto al personal docente, como al alumnado obtener un mejoramiento cualitativo de la enseñanza;

Por ello, en uso de sus facultades legales y las conferidas por los Decretos Nos. 6321/64; 6316/66 y 2160/79;

EL INTERVENIENDO EN EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

D E S U E L V O :

- 1º) **EMPLANTASE** con carácter experimental, con efectividad al 1 de mayo de 1980 y hasta el 1 de marzo de 1981, el cargo de **ASESOR PEDAGÓGICO** y de **PROFESOR DE TIEMPO COMPLETO** en los establecimientos de enseñanza media dependientes del Consejo Provincial de Educación.-
- 2º) **ESTABLECERSE** que el personal docente que hajere a desempeñarse, como Asesor Pedagógico deberá acreditar alguno de los siguientes títulos en orden prioritario:
Profesor en Ciencias de la Educación
Profesor en Psicopedagogía
Profesor en Psicología
Psicopedagogo
Profesor en Pedagogía.-
- 3º) **ESTABLECERSE** para el **ASESOR PEDAGÓGICO** las siguientes funciones:
 - a) Seguimiento individual de los educandos -orientación educativa y vocacional.-
 - b) Apoyo técnico pedagógico del a todos los sectores técnicos de la unidad escolar que resulte de sus investigaciones.-

//..

CELRE - NQN. - Legislación	
UBICACION	T E M A

Resolución N° _____.-

Expediente N° 0072/00.-

..//

- 4a) DISPONERSE que el profesor Pedagogía cumplirá un total de 24 / horas cátedra semanales.-
- 5a) ESTABLEZCER que el PROFESOR de TIEMPO COMPLETO actuará principalmente como Coordinador y desempeñará 12 (doce) horas cátedra semanales por las siguientes funciones:
- a) Actuar como Jefe de Departamento de materias afines.-
 - b) Organizar tareas que tiendan a la superación docente, en /// cuanto a contenidos y metodología.-
 - c) Lograr el apoyo a los educados, cuyo cumplimiento sea la exigencia.-
 - d) Conducir una mayor comunicación entre directivos, docentes, y alumnos y padres.-
 - e) Organizar y supervisar la actividad departamental e interdepartamental.-
 - f) Organizar y controlar las tareas administrativas y de forma li-// bros, etc.-
- 6a) DISPONERSE que por la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica, Especial y Superior se efectuarán las propuestas y consecuencias de prácticas.-
- 7a) AGREARSE, para conocimiento de: Dirección General de Enseñanza Media; Liquidaciones; Personal; Dirección General de // Administración; Sección de Cuadros; Centro de Documentación; Junta de Clasificación -Bran Secundaria- y ARCHIVOS.-

obra.-

E S C O P I A

Fdo.)

Ing. ALDO GUSTAVO PAGANO

Interventor

Consejo Provincial de Educación

ANEXO N° 5

Resolución CPE N° 1062/11. Funciones y tareas del Asesor Pedagógico en la Provincia de Neuquén



"2011 AÑO DEL CINCUENTENARIO DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN"

RESOLUCIÓN N° 1062
EXPEDIENTE N° 4025-05592/09

CAPÍTULO VI



EQUIPO de ASESORÍA PEDAGÓGICA (Asesor/a Pedagógico/a – Auxiliar de Asesoría Pedagógica)

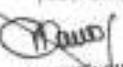
FUNCIONES

- a) Colaborar con el diseño y aplicación del proyecto de la institución, comprometiéndose activamente en el logro de los objetivos de la educación obligatoria y específicos para el nivel.
- b) Asesorar a docentes, en la elaboración, ejecución y evaluación de la Planificación Institucional o Proyecto Educativo Institucional.
- c) Asesorar a docentes, directivos, en los aspectos técnicos- pedagógicos.
- d) Efectuar el seguimiento pedagógico de los/as alumnos/as con mayores dificultades de rendimiento y sugerir acciones para los sectores que correspondan en cada caso.
- e) Propiciar la formación y desarrollo personal de todos los alumnos/as.

TAREAS

- Articular, facilitar y potenciar los canales de comunicación e intercambio, entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Asesorar y coordinar el diseño, la elaboración, la ejecución y la evaluación de los acuerdos institucionales y del Proyecto Educativo Institucional o Planificación Institucional
- Contribuir con el logro de los objetivos institucionales.
- Coordinar las acciones de integración y armado de cursos.
- Coordinar proyectos institucionales.
- Desarrollar estrategias de abordaje a la problemática de la violencia escolar.
- Detectar, junto con el personal de la institución los temas y contenidos transversales complementarios que el alumnado solicite o necesite para su formación integral.
- Elaborar informes a requerimiento del equipo directivo.
- Elaborar y proponer instrumentos para la evaluación institucional y organizar /coordinar la misma.

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despliegue
Coordinación Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1062
EXPEDIENTE N° 4025-05592/09



- Elaborar, procesar, interpretar y difundir datos estadísticos de rendimiento de los alumnos y otros que la institución considere necesaria para realizar una lectura pedagógica de los cursos.
- Establecer vínculos con otras instituciones con miras a la formación y sostenimiento de redes.
- Facilitar herramientas técnicas para la formulación de proyectos:
- Favorecer el acceso del alumnado a diferentes actividades culturales, educativas y artísticas que posean un significado pedagógico y didáctico.
- Fomentar la participación activa de padres/madres/tutores en la comunidad educativa.
- Integrar el Consejo Consultivo.
- Intervenir, desde su labor específica en las actividades intra y extraescolares que se desarrollen en la institución.
- Organizar, participar y coordinar reuniones de padres, por curso, con personal de distintos sectores para tratar problemáticas específicas.
- Participar en actos escolares y eventos institucionales.
- Participar en la organización y coordinación de las jornadas institucionales y elaborar el informe correspondiente.
- Participar en todos los espacios de producción e instancias institucionales pertinentes a lo académico y/o pedagógico, para analizar, formular y revitalizar las funciones de la escuela y sus prácticas docentes.
- Proponer instancias para lograr acuerdos sobre criterios de evaluación, promoción y acreditación.
- Recuperar datos para la toma de decisiones (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.).
- Sugerir innovaciones en cuanto al funcionamiento y estructura de la institución, siempre en acuerdo con los diferentes sectores involucrados.
- Analizar y asesorar sobre planificaciones departamentales, áulicas, período de evaluación complementaria, ambientación, sectoriales, otras.
- Asesorar a docentes que se incorporan a la institución.
- Asesorar a los docentes en el trabajo individual o grupal con alumnos/as con situaciones especiales e informar sobre su evolución.
- Asesorar al personal docente y al cuerpo directivo en temas pedagógicos.

ES COPIA

ANA MACÍAS CRISTÓBAL
Directora General de Educación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1 0 6 2
EXPEDIENTE N° 4025-05592/09



- Asesorar sobre estrategias específicas que favorezcan la articulación entre ciclos y niveles de enseñanza.
- Buscar y dar a conocer material bibliográfico de interés para los docentes.
- Colaborar en la generación de espacios de escucha y orientación para toda la comunidad educativa.
- Confeccionar informes de seguimiento de alumnos/as a requerimiento del equipo directivo.
- Conformar las mesas de exámenes según lo establecido por la organización institucional.
- Controlar y archivar la documentación de Asesoría Pedagógica.
- Coordinar acciones tendientes a favorecer la retención de los/as alumnos/as en la escuela.
- Coordinar la elaboración de documentos, material didáctico, cuadernillos, etc., destinados a los alumnos.
- Coordinar y cooperar con actividades de ambientación de alumnos ingresantes.
- Coordinar, organizar y poner en marcha talleres que se relacionen con la etapa y dinámica adolescente, destinado a alumnos/as, padres/madres/tutores y/o docentes.
- Cumplir con la documentación solicitada por el equipo directivo del establecimiento.
- Detectar, acompañar y determinar estrategias para alumnos/as con situaciones especiales (repitentes, necesidades educativas especiales, embarazo, violencia familiar, etc.) atendiendo a la diversidad y realizar las derivaciones correspondientes.
- Discutir y analizar diferentes situaciones problemáticas de la práctica áulica y coordinar acciones para el replanteo permanente del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Elaborar e instrumentar mecanismos de seguimiento de alumnos/as y cursos.
- Elaborar y coordinar proyectos de Orientación Vocacional - Ocupacional.
- Informar a los docentes resultados de intervenciones en conflictos con alumnos/as.

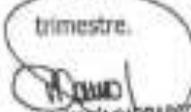
ES COPIA

ANA MARÍA BUSTAMANTE
Directora General de Gestión
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1062
EXPEDIENTE N° 4025-05592/09

- Proveer materiales didácticos en las mesas de exámenes.
- Realizar la atención primaria de alumnas/os con problemas de salud, accidentes, etc. y dar aviso a padres, madres o tutores y equipo directivo.
- Realizar el seguimiento del cumplimiento de horarios y la asistencia de los/as alumnos/as y notificarlos cuando deban reincorporarse.
- Realizar la inscripción / matrícula de alumnos ingresantes, promovidos y repitentes.
- Realizar la planificación sectorial que incluya los proyectos, las actividades y las evaluaciones que realizarán durante el año.
- Registrar en el memorial del alumno las entrevistas con padres, madres o tutores y dar conocimiento a las/os docentes cuando corresponda.
- Registrar la asistencia y llegadas tarde del docente al aula.
- Solicitar a quien corresponda la provisión de los insumos para el aula.
- Solicitar al alumnado la documentación faltante que debe estar en los legajos.
- Supervisar espacios comunes (baños, patios, pasillos) durante los recreos y tener una mirada atenta a fin de resguardar la integridad física de los alumnos y las instalaciones, e informar al equipo directivo cuando corresponda.
- Supervisar las condiciones del aula y mantener la disciplina del alumnado para que haya un ámbito adecuado de trabajo cuando el/la docentes entra al aula.
- Tocar el timbre en los horarios determinados.
- Tomar la asistencia del alumnado y controlarla, completar las planillas mensuales, Memorial determinando el cómputo de inasistencia mensual (general o por asignatura).

ES COPIA

trimestre.

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Desarrollo
Curricular Provincial



PROF. PATRICIA LAURIA RUIZ
Subsecretaria de Gestión y Promoción del
Aprendizaje

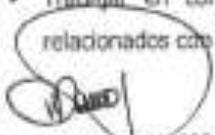
PROF. MARISA GUBIN MOTINA
VOCAL LEGAL Y FISCAL
Consejo Provincial de Educación

PROF. EDUARDO E. GONZÁLEZ
Jefe de Área de Gestión y Supervisión
1979 - CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1062
EXPEDIENTE Nº 4025-05592/09

- Observar clases y realizar la devolución correspondiente con finalidad orientadora, cuando el equipo directivo lo faculte para ello, o cuando el docente lo solicite explícitamente.
- Orientar / asistir a los docentes sobre proyectos y actividades de temas específicos, según marco legal vigente (Ley de educación sexual, Protocolo de prevención de abuso para niños, niñas y adolescentes, etc.).
- Orientar al alumnado en la elección de la Modalidad del Plan de Estudios del Ciclo Superior y al finalizar los estudios de Nivel Medio.
- Orientar al alumnado en todo su recorrido escolar desde su ingreso hasta su egreso.
- Participar en capacitaciones generales y en temáticas específicas.
- Presentar la propuesta de trabajo en cada ciclo lectivo.
- Propiciar actividades de perfeccionamiento.
- Proponer espacios para definir y actualizar el perfil del egresado.
- Proponer el tratamiento sobre distintas problemáticas surgidas de las dificultades y necesidades docentes.
- Realizar entrevistas a los alumnos.
- Realizar reuniones entre los miembros del equipo de Asesoría Pedagógica.
- Recepcionar y facilitar los programas de exámenes: regulares, previos, libres, equivalentes, de madurez, según acuerdo institucional.
- Sugerir estrategias innovadoras en los aspectos didácticos pedagógicos de las distintas disciplinas.
- Sugerir y/o elaborar estrategias y dispositivos para favorecer el aprendizaje y la comprensión.
- Trabajar en conjunto con el equipo directivo y de preceptores en temas relacionados con problemáticas pedagógicas y de conducta.

ES COPIA


ANA GARCÍA
Directora General de Asesoría
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. PATRICIA LAURA RUIZ
Secretaría de Educación y Promoción de
Tecnología Provincial de Neuquén

Prof. MARISA VIGNES MORTADA
VOCAL RAMA MEDIA Y ALTA
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. EDUARDO S. RAMOS FORZIER
Vocal Rama Media Técnica y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ANEXO N° 6

Relatos pedagógicos del Programa de Intervención (casos por sesión)

CASO N° 1: “Volver a empezar”

Situación: **Paro de auxiliares de limpieza y portería y suspensión de clases.**

Luego de la Semana Santa, se produjo un paro de auxiliares en el turno noche que llevó a que la escuela en el turno mañana no iniciara durante dos semanas sus actividades hasta las 10 am, después del primer recreo. Las clases de Física con 3° año son martes y jueves, justamente en las dos primeras horas del día. Hace casi un mes de la última clase que se tuvo con el curso y desde ese entonces el profesor no se encuentra con los alumnos.

En la primera clase en la que se reencuentra el profesor con el curso dice lo siguiente:

“Hoy que nos encontramos de nuevo les propongo que juntos retomemos lo que estábamos trabajando la última vez que nos vimos. ¿Les parece? Vamos a ir despacio, sin apuro porque como decimos en todas las clases, lo importante es entender los temas así podemos seguir avanzando. Presten atención así todos sabemos lo que vamos a trabajar durante la mañana de hoy. Lo importante con esta tarea es que todos logremos el objetivo de conseguir que quede claro por qué estamos trabajando este tema y cómo vamos hacerlo así ninguno se pierde. Les pido por favor que vayan presentando atención a las observaciones que les hago sobre los errores en los trabajos que ya me entregaron y que hoy también voy a devolver a cada uno”

“Hace mucho que no nos vemos así que vamos a repasar lo último que trabajamos. No lo voy a explicar de vuelta porque ya lo tienen en la carpeta pero vamos a ejercitar en la clase de hoy que es cortita. Hoy hacemos los ejercicios 1, 2 y 3 que tienen en la fotocopia que les dejé y ya saben me lo llevo y pongo nota, así que a trabajar y rapidito. No se duerman y apúrense que queda poco tiempo, sino les queda más trabajo sin entregar. La última vez que no vimos ya les había avisado que este tema es el más importante para el examen y que siempre se equivocan en lo mismo, así que yo que ustedes prestaría atención y estudiaría bien. Yo sé por qué se los digo, después no voy aceptar quejas el día del examen o cuando se encuentren con la nota. Les aviso que de tarea para mañana quedan los ejercicios 4, 5 y 6 así pasan al frente por lista y lo resuelven en el pizarrón, que esto también lleva nota”.

“Parece que nos encontramos de nuevo después de tanto tiempo así que vamos a retomar lo que veníamos haciendo. Estén tranquilos porque hoy vamos a seguir igual con el tema de la última clase y cuando terminemos la unidad vemos hasta dónde llegamos y ahí les digo qué entra en la evaluación. Para arrancar a calentar motores, tenían cinco ejercicios pendientes en la carpeta para hacer, vamos a resolverlos en clase pero como creo que van a tardar mucho con todos, los dos últimos podríamos suprimirlos. Quiero hacer una aclaración, algunos chicos me preguntaron cuando entré

hoy cómo hacer con el trabajo práctico de la unidad anterior y aclaro para todos que es optativo, lo hacen si quieren, les dejo que lo organicen del modo que mejor les convenga a ustedes teniendo en cuenta cómo viene cada uno con la materia”

“3º año a ver si nos ordenamos y comenzamos a trabajar de una vez. Hoy nos volvemos a ver después de mucho tiempo y vamos a retomar donde quedamos, ¿sí? Presten atención que este tema es complicado y todavía algunos no le encontraron la vuelta, así que lo voy a volver a explicar pero si no entienden lo que explico lo leen después en los apuntes que les dejé en la fotocopidora. Hoy tenemos varios ejercicios para resolver así que vamos a hacer bien un ejemplo en clase con el paso a paso y después ustedes siguen con los demás por su cuenta y los corregimos la próxima. No se quejen chicos, yo ya sé que después de tanto tiempo sin clases cuesta arrancar de nuevo pero ahora en clase pónganse a trabajar”

CASO N° 2: “Campo de batalla”

Situación: Grupo apático, numeroso y con problemas de convivencia

Este año 3º año tiene 32 alumnos. El aula es chica así que están todos apretados. Realmente es difícil entrar a dar clases ahí, hablan de forma permanente, nada parece llamarles la atención, se distraen rápido, cuesta que participen y que se comprometan con las tareas. Hay que estar atento porque de un momento a otro se miran y discuten entre ellos, se pelean y es imposible seguir enseñando.

Frente a esta situación, se les ha preguntado a distintos profesores qué hacen en el aula y éstas han sido sus palabras:

“Realmente ese curso es un desafío diario. Yo trato de llamarles la atención preparando actividades que les provoquen curiosidad o al menos interés. Cuando empiezo un tema les digo ¿se han preguntado alguna vez por qué o cómo sucede o hacemos tal o cual cosa en nuestra vida diaria?, intentando que sientan y piensen que los ejemplos les van a ayudar a entender mejor los temas si los relacionan con su realidad. En cada clase intento ser lo más clara posible y me propongo que ellos puedan ver que lo que están haciendo de una forma u otra les va a ser útil en el futuro como para motivarlos, aunque no siempre es fácil. Ellos saben que yo estoy dispuesta a explicar las cosas una y mil veces y que si no entienden algo mientras explico me dicen y lo aclaramos en el momento porque la mejor forma de aprender es preguntando y sacándose las dudas. A veces lo comento con otros profes que yo estoy convencida que con este curso es un trabajo clase a clase, y si ellos ponen un poquito de voluntad pueden alcanzar los objetivos que se propongan pero hay que ayudarlos y estimularlos permanentemente. Por eso antes de empezar a trabajar siempre les digo que lo que vamos a resolver ese día se parece a lo de la clase pasada, pero un poco más complejo hoy, con la intención de que tengan un desafío pero que puedan percibirlo como posible. Sinceramente, yo creo que es cuestión de no bajar los brazos y seguir probando y buscando estrategias”

“3° año, ¡qué causa perdida! Ese es un curso que se las trae pero hay que ser firme con ellos. Yo no doy mucha vuelta, les digo esto hay que estudiar, les interese o no, porque sino con la actitud que tienen nos vemos todos en diciembre o el año que viene seguimos juntos. No es mucho lo que tienen que estudiar y ellos saben que conceptos tienen que saber explicar y que ejercicios tienen que resolver para la prueba. En la clase yo los encuentro muy dispersos así que mucho espacio a participación no puedo dar. Ellos ya me conocen, yo explico una vez los temas y la consigna de trabajo así que tienen que prestar atención porque no voy a repetirla como un loro todo el tiempo. También son quejosos, que la tarea es mucha, que no llegan a copiar del pizarrón, que tienen sueño a esa hora, que no aguantan y necesitan salir al baño, que todo es difícil y claro que no es fácil, pero así es el nivel de esta materia y necesito que no se distraigan. Ya he descubierto que conmigo sólo parecen tranquilizarse y querer atender a lo que les digo cuando uso la frase mágica *-Lo que vamos a ver hoy entra en el próximo examen-*”

“Este 3° año tiene su fama pero yo les doy libertad y ellos a su ritmo trabajan. Mientras explico me gusta que participen, que pregunten por todo, que aporten desde sus propias experiencias, porque todo suma en el aula. A veces cuando veo que algunos se engancharon con algo que dije y logré captar la atención, aprovecho y podemos trabajar mejor, pero no ocurre demasiado. Mis actividades en el aula se pueden resolver en el tiempo de la clase, casi nunca tienen tarea para casa. Yo trabajo mucho con esquemitas que les ayuden a identificar rapidito los conceptos claves y después tratamos de ver ejemplos que aclaren un poco. Intento siempre animarlos bastante, como empujarlos con que el tema es fácil, con que terminan pronto las actividades y quedan liberados. De a poco en las clases me voy acercando a cada uno sin presionarlos para decirles que estaría bueno que hagan la tarea y trabajaran un poco en clase así aprueban la materia sin complicaciones”

“Parece que se habla mucho de 3° este año, no sé qué pensarán otros profes pero mi materia es fundamental para los años que siguen y ellos lo vean o no tienen que aprender los temas porque son importantes. ¿Me preguntás cómo hago? Explico los conceptos, les indico qué es lo importante que tienen que saber y trato de presentarles ejemplos, pero no sé si termina siendo de mucha ayuda para ellos, al fin y al cabo a veces parece que uno explica a la pared. Este es un grupo que no suele preguntar mucho pero cuando lo hacen, tomo sus preguntas y dudas para apoyar las explicaciones. Yo considero que el trabajo que hacen no es tan complejo, hay una parte que se resuelve en el aula y ahí yo estoy pero hay otra parte y, yo creo que es la más importante, que es el trabajo individual, de ponerse estudiar en la casa y ahí se la tienen que arreglar solitos porque ya son grandes. Realmente es una lástima que este grupo no dé para más porque los temas que estamos viendo son interesantísimos y todo se relaciona con lo que vamos viendo una clase tras otras”

CASO N° 3: “Contra reloj”

Situación: Cambio en el cronograma de evaluación del tercer trimestre

Ya teniendo el tercer trimestre en curso y a sólo un mes de terminar las clases, se comunica desde la Dirección a los profesores del turno mañana y tarde que la Supervisión ha realizado una modificación de fechas en el calendario escolar para cerrar el último trimestre una semana antes de lo previsto.

Se justifica este cambio informando que es necesario tener una semana sin actividad de clases para que los preceptores puedan cargar las calificaciones al sistema y procurando una mayor organización de las instancias de evaluación, se dispondrá de esa semana sin clases para que los profesores puedan dar orientación y acompañamiento a aquellos alumnos que no aprobando las materias deben rendir en la instancia de POEC (Período de Orientación y de Evaluación Complementaria).

Este comunicado trae un corrimiento de la planificación trimestral y en consecuencia comenzar de inmediato la revisión de los temas trabajados o la explicación de los que restan, para iniciar el período de evaluación final. En un principio se percibió malestar con la noticia ya que los docentes sienten que su trabajo de planificación no es valorado y que siempre se tiene en consideración a los alumnos que no estudian dándoles más oportunidades y tiempos.

Tras esta situación, los profesores comunicaron la noticia en los cursos y aquí se presentan fragmentos de lo dicho a los alumnos en distintos casos.

“Les cuento que nos avisaron a los profesores que terminamos el trimestre una semana antes de lo previsto. A pesar de esto, nosotros vamos a mantener el ritmo de trabajo que teníamos y que era muy bueno y veremos la manera de terminar de la mejor forma el año. Como nada es imposible, vamos a ir despacio, buscando entender cada uno de los temas así que sigamos trabajando porque como siempre les recuerdo lo que cuenta para aprender y aprobar la materia es el trabajo del día a día que vamos haciendo. Sí les voy a pedir que presten atención a las observaciones que hice en los trabajos que me entregaron, volviendo sobre los errores, porque ahí está la clave para no volver a cometerlos y seguir aprendiendo. [La profesora recupera el trabajo de la última clase y plantea una actividad para resolver en parejas]. Mientras los alumnos trabajan, ella recorre los bancos respondiendo consultas y corrigiendo trabajos. Se escucha que le dice a un alumno - *Te salió bien porque fuiste paso a paso, seguí así-*“

“Ya seguro que todos saben que se adelantó el cierre del trimestre. Esto complica todo así que vamos a tener que apurarnos para llegar a tomar examen y tener las notas, porque si no vamos a tener que seguir viéndonos unas semanas más en el POEC. A ver chicos presten atención a lo que les voy a decir porque acá los perjudicados si desaprueban son ustedes ¡y después no me reclamen que no sabían nada de esto! En las clases que siguen voy a explicar los temas que nos faltan y vamos a trabajar bastante. Yo les voy a ir señalando cuál es la parte más importante para el examen. Les recomiendo prestar atención porque

estuve viendo mi cuaderno de seguimiento y hay varios que vienen muy flojitos con las notas. Para hoy tenemos tres ejercicios con los que vamos a cerrar el tema que estábamos viendo así que sin dar más vueltas que queda poco tiempo se ponen a resolver de forma individual, cada uno en su carpeta así yo puedo ir registrando quién trabaja y evitamos que quede el trabajo sin terminar. Por favor, recojan lo que dejo en mi escritorio cuando toque el recreo, les devuelvo los trabajos con la nota puesta a ver si algunos empiezan de una vez a estudiar en serio en esta materia”.

“Chicos, me acabo de enterar que tenemos una semana menos para terminar el trimestre así que vamos a ir viendo cómo cerramos notas sin hacer mucho lío. A los que les fue mal, no se preocupen que vamos a tener recuperatorio así tienen otras oportunidades de aprobar. A los que vienen bien, sigan como estaban trabajando que ya queda poco. Hoy vamos a seguir trabajando con los ejercicios que empezamos la semana pasada, si veo que durante la clase están tardando mucho vemos de sacar algunos así avanzamos en el tema.

[Los alumnos comienzan a trabajar y el profesor se sienta en el escritorio para llenar el libro de temas y ordenar papeles. Un alumno le hace una consulta en voz alta y el profesor le pide que se acerque al escritorio] En el diálogo que mantienen, se escucha que el alumno pregunta acerca del procedimiento que está usando para resolver el ejercicio y él le contesta-*Dale, como vos quieras, que vas bárbaro-*”

“Parece que se nos termina el año pronto, nos informaron que cerramos el trimestre una semana antes así que vamos a terminar con los temas que nos quedan. Yo les voy a pedir que en este tiempo presten atención que los temas son complicados. Si no entienden lo que explico, lo leen después en este manual *[lo muestra a los alumnos]* que hay varios ejemplares en la biblioteca y está todo muy clarito con gráficos, explicaciones y ejemplos que solos van a poder entender. Ya sé que algunos están nerviosos por los exámenes finales y sólo nos quedan dos semanas, nada de tiempo, así que pónganse las pilas, estudien porque con las clases no alcanza, llegó el momento de que cada uno se esfuerce porque acá el diez no se regala y a esta altura del año ya lo saben por experiencia propia”.

CASO N° 4: “Invasión tecnológica”

Situación: Uso inadecuado de tecnologías en el aula

Luego de recurrentes llamados de atención de los profesores a los alumnos de 3° año por usar de forma inadecuada las netbooks y los celulares en hora de clase, la asesora pedagógica convoca a los profesores para hablar del tema y encontrar juntos una manera de resolver esta situación. Ya se han puesto sanciones, se han retirado computadoras y celulares por tiempo indeterminado y se ha citado a los padres para pedir colaboración desde las familias pero la situación no presenta cambios.

La asesora comenta que se han realizado talleres en el marco de las normas de convivencia y precisamente se ha trabajado cuál es el uso que se le debe dar a las

tecnologías como herramientas de aprendizaje. La situación preocupa bastante porque las tecnologías los chicos las tienen en las manos sin importar el momento, si están en clase o en el recreo, que mandan un mensaje, que escuchan música, que juegan a los jueguitos, que en están en el facebook...

Se pregunta a los profesores qué piensan al respecto y cómo cada uno se propone desde el trabajo en el aula abordar la situación.

“Hoy por hoy, yo considero que tenemos que ver la manera de pensar las tecnologías como un desafío y no como una invasión. Sé que no es fácil pero esto a mí personalmente me demanda revisar cómo enseño pensando en cómo los chicos aprenden hoy. En las clases trato de atrapar su atención para engancharlos. Antes de explicar el tema, a modo de presentación les hago preguntas que pueden llegar a interesarles y les explico que todos los temas que vamos viendo se relacionan unos con otros así que es difícil perderse. A veces si el tema es muy desconocido para ellos hacemos en cinco minutos una búsqueda rápida por internet para saber qué hay o conocen del tema a través de la web y eso los entusiasma un poco.

Con esta situación para mí es importante seguirlos todo el tiempo, pero no para controlarlos sino para llevar el ritmo de la clase, haciéndoles sentir que todos van progresando, que no importa ir despacio lo que cuenta es avanzar. Últimamente, en aquellas actividades que puedo incluir las netbooks no lo dudo, sé que es un recurso que potencia el aprendizaje y los mantiene entretenidos, y ahí aprovecho para que se comprometan con su propio aprendizaje. Ya he probado un montón de cosas y hago cambios de forma permanente, y ha funcionado bastante bien trabajar por grupos investigando en internet distintos aspectos de un mismo tema e incluso tuvieron que armar una presentación y usaron los celulares para grabar las presentaciones y subirlas a un blog que armamos de la materia. Realmente fue una buena experiencia y a partir de ahí yo suelo pedirles para cerrar la unidad que elijan un tema que quieran de estuvimos viendo incorporando esta modalidad de trabajo. Confieso que esta es una experiencia distinta y un reto para ellos y para mí también después de tantos años de docencia”.

“Coincido con los profesores en que las tecnologías no las podemos hacer desaparecer pero en estas condiciones es difícil dar clases. Yo soy profesora de libro, mis clases están organizadas y a principio de cada trimestre les doy todos los trabajos y el cronograma de entregas. Ellos saben que con o sin netbook, les interese o no, hay que estudiar. En la ficha que armo y que tienen en la fotocopidora está todo muy masticado, ellos ya saben que si cumplen las tareas, participan en clase y fundamentalmente aprueban el examen ya está, lástima que son más los desaprobados en los últimos años que los que hacen las cosas como corresponde. Yo te digo esto de la innovación lleva tiempo y capacitación y yo enseño mi materia, no informática. Sinceramente con las normas de convivencia ya no lucho más, que si pueden o no usar o qué pasa si... yo no puedo perder tiempo contestando pavadas, lo importante es que aprueben. Acá sabemos que ellos vienen a estudiar y tienen que seguir las clases, no se pueden perder porque cada tema es clave para poder entender lo que se ve en la próxima unidad del programa. Lo siento mucho

pero siempre nos estamos amoldando a ellos, a los programas del gobierno y las modas en la escuela y con mis clases yo no voy a ceder a nada de eso”

“Parece que este tema de las tecnologías nos tiene a todos preocupados pero no creo que sea para tanto. Yo considero que el problema está en buscar controlarlos todo el tiempo y eso no se puede. No están en primaria ya, son estudiantes que saben lo que hacen y conocen cuáles son las normas. En esto estoy firme, yo no voy a perseguirlos, el que quiera puede hacer un trabajo para la evaluación de la asignatura en la netbook. Lo importante es que integren algunos temas y cada uno lo hace como más le guste. A veces pasa que se ponen a investigar por internet y después te preguntan que si este tema tiene que ver con aquel otro y aprovecho para profundizar o ver alguna cuestión de forma especial. En ocasiones para el trabajo individual en clase doy la opción de usar la computadora o la calculadora del celular y se prenden y resuelven los ejercicios. Parece que tener la compu o el celu en la mesa los calma, al menos trabajan y supongo que no necesitan ayuda, ellos saben más que nosotros de tecnología pero si me la piden, les doy. Ahora si cuando tenemos que hacer algo juntos, como alguna revisión o corrección grupal en el pizarrón, les pido que guarden todo y a veces me hacen caso. Sinceramente para mí esto de la tecnología es relativo, depende de cómo se vaya dando el trabajo con los chicos, con los temas, con los tiempos”

“Si los chicos tienen netbooks hay que usarlas pero de forma correcta si no no estamos ayudándolos a ellos. Yo exijo que la computadora se use en clase porque hoy es fundamental, como pasaba con inglés hace unos años, lo tienen que saber. Así que en mis clases, siempre que usamos algún programa o aplicación nueva me aseguro de trabajarlo juntos una vez, con algún ejemplo y a partir de ahí ya pueden resolver cualquier cosa solos. Lo bueno de esto es que todo lo que trabajamos lo guardamos en el servidor, así que cuando hay dificultades ellos ya saben que si hay algo que tienen que repasar, volver a estudiar o no lo recuerdan bien, tienen cómo y de dónde hacerlo sin que este yo atrás. Reconozco que ellos creen que la net es para jugar y cuando la tienen que usar para estudiar dicen que es complicado, pero no es así, tienen que intentarlo, cada uno hace lo que puede, ya se sabe que no todos van a conseguir el mismo nivel de resultado. Justo les propuse para el tercer trimestre que trabajen con las netbook de forma obligatoria para el trabajo final, que es un trabajo de integración. En otro momento ya les indique cómo hacerlo así que ahora vamos a ver solitos cómo cada uno lo resuelve y hace su presentación. Hay que convencerse que si las tecnologías son rápidas, ellos también y ya están grandecitos para sacarles las cosas, llamar a los padres y todas esas cuestiones o al menos para mí”

ANEXO N° 7

Registro de las percepciones de los docentes frente a la/s meta/s propuesta/s.

SESIÓN N° _____ Asignatura: _____

En las próximas clases me propongo como meta
Percepciones e ideas que tuve al salir del aula durante esta semana
a. Sentí que lo que me propuse _____ _____
b. Pude lograr _____ _____
c. Resultó positivo para mí _____ _____
d. En los alumnos percibí _____ _____
e. El trabajo en el aula _____ _____
f. En las próximas clases podría _____ _____
g. Seguiría probando _____ _____
Otros comentarios _____ _____

ANEXO N° 8

Autoevaluación del logro de la/s meta/s propuesta/s por los docentes

META N° _____

Fecha: ____ / ____

Marcar con una cruz (X) la opción que más represente tu opinión

a	<i>Sentí que lo que me propuse fue</i>		
	1	2	3
	Inalcanzable	Parcialmente alcanzable	Totalmente alcanzable
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	<i>Pude lograr la meta</i>		
	1	2	3
	De forma regular	De forma parcial	De forma exitosa
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	<i>Resultado positivo para mí</i>		
	1	2	3
	Nada de lo sucedido	Algunas cosas sucedidas	Todo lo sucedido
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	<i>En los alumnos percibí</i>		
	1	2	3
	Ningún cambio	Algunos cambios	Muchos cambios
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	<i>El trabajo en el aula</i>		
	1	2	3
	Resultó más difícil	Resultó como es habitual	Resultado más fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	<i>En las próximas clases podría</i>		
	1	2	3
	Anular la meta propuesta	Mantener la meta propuesta	Mejorar la meta propuesta
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	<i>Seguiría probando</i>		
	1	2	3
	La misma meta propuesta	La misma meta con algunos cambios	Otra meta
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO N° 9

Metas formuladas por los docentes participantes del programa de la sesión 1 a 5.

BIOLOGÍA	Metas formuladas y llevadas al trabajo áulico
	<p>META N° 1 Incorporar mensajes de aprendizaje y buscar la claridad en las pautas de la tarea. Brindar más apoyo y ayuda emocional a los estudiantes manejando las propias expectativas de logro respecto al grupo de alumnos. Registrar logros e incorporar uso de elogios.</p>
	<p>META N° 2 Promover la participación de los alumnos a partir de la incorporación de ejemplos que despierten la curiosidad y posibiliten que los alumnos adviertan la relevancia de la tarea.</p>
	<p>META N° 3 Fortalecer el trabajo con el modo en el que se comunican las pautas de la tarea de modo de acompañar las actuaciones de los alumnos paso a paso.</p>
	<p>META N° 4 Incorporar actividades a elección de los estudiantes (respecto al tipo de tarea y su resolución) a fin de promover la autonomía.</p>
	<p>META N° 5 Fortalecer M2 y M4 fomentando la equidad en el trato.</p>
FÍSICA	Metas formuladas y llevadas al trabajo áulico
	<p>META N° 1 Explicitar con claridad el objetivo de la clase procurando mantener la organización del trabajo de los alumnos en el aula</p>
	<p>META N° 2 M1 + Fomentar la participación de los alumnos a partir de ejemplos que procuren generar curiosidad</p>
	<p>META N° 3 M2 + (recursos y tic) Comunicar con mayor claridad las pautas de la tarea. Monitorear las actuaciones paso a paso. Dar mensajes orientados a la evaluación, libre de amenaza y castigos.</p>
	<p>META N° 4 Incluir experiencia vivenciales para mejorar el logro de la meta 2</p>
	<p>META N° 5 Incorporar el uso de elogios y el trato equitativo.</p>
INGLÉS	Metas formuladas y llevadas al trabajo áulico
	<p>META N° 1 No establece</p>
	<p>META N° 2 No establece</p>
	<p>META N° 3 No establece</p>

	<p>META N° 4 No establece META N° 5 Acercarse a todos los estudiantes por igual promoviendo un trato equitativo.</p>
MATEMÁTICA	<p>Metas formuladas y llevadas al trabajo áulico</p> <p>META N° 1 • Promover mensajes orientados al aprendizaje • Dar apoyo emocional a aquellos estudiantes con los que tiene poco/nulo diálogo (bajo rendimiento/falta de interés en la materia) promoviendo el trato equitativo.</p> <p>META N° 2 Incorporar recursos (TIC's) que despierten la curiosidad, incentiven la participación y permitan reforzar el trabajo a partir de ejemplos que permitan a los alumnos advertir la relevancia de las tareas de aprendizaje.</p> <p>META N° 3 Promover mensajes de evaluación que fomenten la participación (eliminando el carácter amenazante de la evaluación) y posibiliten concebir el error como constructor de aprendizajes (que tanto la docente y los estudiantes se encuentren para pensar a las partir de las correcciones)</p> <p>META N° 4 No pudo formular meta, la situación planteada era abordada por M3.</p> <p>META N° 5 Promover la autonomía de los alumnos revisando la organización de la clase y la claridad en las pautas de la tarea.</p>
	<p>Metas formuladas y llevadas al trabajo áulico</p> <p>META N° 1 Establecer con claridad el objetivo de la clase explicitando la organización del trabajo a partir de mensajes que orienten la tarea</p> <p>META N° 2 Promover la participación fomentando la curiosidad y recuperando los conocimientos previos.</p> <p>META N° 3 Dar mensajes de evaluación que impliquen el compromiso sobre el proceso de aprendizaje y promuevan la autonomía.</p> <p>META N° 4 Tener un trato equitativo, generando cercanía con todos los estudiantes (no sólo con aquellos que no trabajan). Fortalecer el trabajo con propuestas que fomenten la curiosidad. Estimular el trabajo autónomo.</p> <p>META N° 5 Incrementar la participación de los estudiantes a través de recuperar los conocimientos previos (contenidos muy vinculados a la realidad) y relacionar los temas ya trabajados. Fortalecer M4, estimular el trabajo autónomo.</p>

ANEXO N° 10

Desgrabación de una filmación de clase correspondiente a los cinco (5) docentes que participaron del programa.

Asignatura: **Biología**

Fecha de la clase filmada: **30/10/2014**

Duración en minuto: **40 (5° hora, 11.00 a 11.40 hs.)**

<i>Luego del toque del timbre (2° timbre de la jornada del turno diurno). Los alumnos ingresan al aula junto con el profesor quien espera que todos entren para ingresar él y cerrar la puerta del aula. Los alumnos se sientan en sus bancos y el profesor se ubica cerca del pizarrón de frente al grupo de clase.</i>
P: Chicos, hoy la clase va a contar de un repaso de lo que estuvimos viendo las clases pasadas sobre mitosis.
<i>Algunos alumnos caminan por la clase.</i>
P: Vamos chicos, sentados. Basta, sí (<i>hace un gesto con la mano a un grupo de alumnos para terminar con el desorden</i>)
P: Para esto nos vamos a organizar en dos grupos, vamos a generar una rivalidad pero buena, nada de tirarnos papeles ni cáscaras de naranja como hacen. (<i>Se ríe en complicidad con alumnos</i>) así que vamos a armar ya dos grupos, ubicados uno en cada lado del aula (<i>Con sus brazos indica la ubicación de cada grupo en el aula</i>)
<i>Los alumnos empiezan a dividirse en dos grupos.</i>
P: Vamos, si no paso la lista y se van agrupando. (<i>Se sonríe</i>)
<i>Los alumnos se organizan rápidamente en dos grupos</i>
P: ¡Listo! Ya estamos así que basta de hablar y escuchen ahora la consigna. Este juego se va a tratar de que un grupo va a hacer preguntas sobre mitosis y el otro grupo lo va a tener que contestar. Para eso, el primer grupo (<i>Señala al grupo de alumnos y se acerca a ellos</i>) va a armar preguntas sobre mitosis para cuando les toque el turno de preguntar.
A1: Profe, yo no quiero participar en esto. (<i>La alumna está sentada en su banco, sin haberse integrado a los grupos de trabajo conformados</i>)
P: (<i>El profesor se acerca a la alumna y le dice en voz alta</i>) Vamos dale, no es optativo. Para descansar ya tuviste el recreo, vamos a trabajar.
P: Atención que el equipo que contesta más y mejor las preguntas...
A2: (<i>Interrumpe al profesor</i>) ¿Qué nos ganamos profe?
P: (<i>Se ríe</i>) suma puntaje para la nota (<i>Remite a la calificación trimestral</i>)
A3: ¿No hay comida de premio?
P: No, comida no hay, pero podríamos haber traído unos bizcochitos (<i>todos se ríen</i>) acomoden los bancos así trabajan mejor y se escuchan bien.
<i>Hay bullicio en el aula.</i>
P: Basta, vamos a trabajar.
<i>El profesor recorre el aula e insiste en que ubiquen correctamente los bancos para poder trabajar en grupo</i>
P: ¡Atención! Tengamos en cuenta que en función de la cantidad de lo que estamos hoy, cada grupo tiene que tener como máximo ocho integrantes (<i>El profesor cuenta en voz alta y señala con el dedo índice el número de integrantes que hay por grupo</i>) y cada uno tiene que hacer una pregunta.
<i>Algunos alumnos comienzan a mover sus sillas y el profesor ayuda a mover el mobiliario y repite la consigna de trabajo a cada grupo una vez más.</i>
P: Chicos, recuerden que tienen la carpeta donde esta toda la información que estuvimos trabajando así que pueden usarla para elaborar las preguntas. Vamos a abrir la carpeta,

¿sí?
A4: Profe, yo no tengo ganas. <i>(La alumna se encuentra en su banco con los brazos cruzados y con la carpeta guardada)</i>
P: ¡Dale, vamos que hay que trabajar, vamos! El recreo ya terminó. ¡Vamos!
<i>Los alumnos comienzan a trabajar en grupo y el profesor los recorre escuchando lo que los alumnos comparten entre ellos. El profesor se acerca al escritorio, ordena sus papeles, pide al grupo una tijera. Una alumna le presta la tijera y el profesor comienza a cortar unas hojas.</i>
P: <i>(El profesor se dirige a A5)</i> Nelson, recuerda que esto es un grupo, tenes que hablar con tus compañeros.
A5: Bueno profe, es que yo voy más rápido y ellos no copian las preguntas <i>(se ríe)</i>
A6: <i>(Le contesta a A5)</i> ¡Qué fantasma que sos nene! ¿Qué te crees? <i>(se ríe)</i>
P: Vamos chicos, que son un grupo. ¿Por qué no comen la mandarina en el recreo? Ahora ya saben que no es hora.
<i>El profesor reparte los papeles que corto para que cada grupo pueda escribir sus preguntas.</i>
P: Recuerden que la idea es que las preguntas salen de sus carpetas, de lo que estuvimos viendo. ¡Ojo! Las preguntas no tienen que ser difíciles al punto de no poder responderla, revisamos lo que trabajamos en esta clase.
A6: Profe, ¿así está bien? <i>(llama al profesor y muestra lo que escribió)</i>
P: <i>(Le contesta a A6)</i> Sí, vas bien.
A7: Profe, ¿esto va con punto?
P: <i>(Le contesta a A7)</i> si, el equipo que gana ese suma punto.
A8: ¿Este es un juego para comprobar lo que sabemos?
P: Exactamente
<i>El profesor sigue recorriendo los grupos y se detiene a mirar las preguntas de A5</i>
P: Vos estas armando las preguntas con lo que tenés en la mente, lo que te acordás en clase pero la idea es que uses la carpeta para repasar lo que vimos en las diferentes clases. ¿Vos tenés la carpeta?
A5: No traje nada.
P: ¿Cómo que no? ¿Y la carpeta de trabajo? ¿De dónde vas a estudiar? Dale. Busquemos una completa en el grupo.
A5: No sé quien tiene. <i>(Le contesta enfadado)</i>
P: ¿Vos Juan tenés la carpeta completa? <i>(Dirigiéndose a A9)</i>
A5: Es lo mismo profe.
A9: <i>(Asiente con la cabeza)</i>
P: Chicos del grupo ¿de qué estuvimos hablando?
A9: De las células.
P: Muy bien, si de las células. <i>(Le toca el hombro a A5)</i> pero pensemos que primero para hacer la pregunta tenemos que tener la respuesta, si no es fácil.
<i>El profesor mira la pregunta que armo el grupo.</i>
P: Esa pregunta por ejemplo, no está clara, al hacer la pregunta tengo que saber la respuesta. Pensemos entonces qué sabemos del tema que estudiamos.
A9: <i>(Llama al profesor levantando su mano y le muestra lo que escribió)</i> ¿Así?
P: <i>(Se acerca a A9 y dice en voz alta)</i> ¡Muy bien Juan que tomó la iniciativa en ese grupo!

P: <i>(Se dirige a A10 y dice en voz alta)</i> ¡Excelente Mora que agarró la carpeta!
A6: <i>(Llama al profesor con la mano, el se acerca y A6 le muestra su hoja)</i> ¿Mira profe?
P: <i>(Se acerca a A6 y lee la hoja)</i> Ahí va, ya la tenés. ¡Vamos! <i>(se ríe el profesor y A6)</i>
<i>El profesor vuelve a su escritorio, ordena sus papeles y se propone completar el libro de temas.</i>
P: Vamos chicos que toca timbre, ¿sí? <i>(Dirigiéndose a todo el grupo-clase)</i>
<i>Mientras el profesor se sienta para escribir el libro, la mayoría de los alumnos en sus grupos y solo tres alumnos (A5,A6 y A10) hablan entre ellos, se tiran papeles y se ríen.</i>
P: ¡Vamos que es una competencia!
A5: <i>(Dirigiéndose a A10)</i> Mira que te vamos a ganar! Sos mi rival, eh? <i>(Se ríe)</i>
<i>El profesor sentado en el escritorio comienza a tomar lista.</i>
P: ¿Facundo? <i>(Levanta la vista al grupo)</i>
A11: Acá, profe.
P: Hacemos silencio que estoy pasando lista. <i>(Mantiene su vista en el cuaderno)</i> ¿Cañicul? <i>(Se dirige a A9)</i> ¿Coronel? <i>(Se dirige a A5)</i>
A5: Acá, profe <i>(Levanta su mano)</i>
P: <i>(Se dirige a A5)</i> deja de pelear y molestar y ponete a trabajar. ¿Cuello? ¿Gonzales? ¿Hernández?
<i>Los alumnos levantan su mano indicando que están presentes.</i>
P: ¿Herrera?
A6: No vino profe.
P: ¿Lara? ¿Mansilla? ¿Mora? ¿Paillalafquen? ¿Salgado? ¿Valdez? ¿Vicuña? <i>(El profesor menciona el apellido, levanta la vista y toma nota en su cuaderno)</i>
A5: Listo, profe.
P: ¿Ya están? <i>(El profesor se levanta de su escritorio y acomoda sus papeles).</i> Vamos que nos quedan veinte minutos y se termina la hora, ¡vamos chicas!. <i>(Hace palmas con sus manos para llamar la atención y comienza a recorrer los grupos)</i>
P: A ver, ¿me dejan ver algunas preguntas? Lo importante es que las preguntas se entiendan bien.
A7: Mire <i>(Levanta la mano y le muestra la hoja con preguntas)</i>
P: <i>(Dirigiéndose a A7)</i> ¡Muy bien! ¡Te felicito!
A6: Dale escribí que no hiciste nada y ya tenemos que terminar <i>(Dirigiéndose a A12)</i>
P: ¿Cómo van chicos? <i>(dirigiéndose al grupo donde está A6)</i>
A5: Vamos
P: <i>(Dirigiéndose a todo el grupo)</i> Recuerden que cuando hacen una pregunta tiene que pensar si la otro persona la puede entender, si resulta comprensible.
<i>Ingresa la preceptora al curso.</i>
Pr: Permiso profe, entrego algo, ¿sí?
P: Si, ¡hola, Marcela!
Pr: Vos, Rocío, acá tenés tu cuaderno de comunicaciones <i>(dirigiéndose a A6)</i>
A6: Apareció
Pr: Ni idea tenés dónde estaba, hace días que duerme en la preceptoría <i>(todos se ríen y la preceptora se retira)</i>

<i>Los alumnos siguen trabajando en sus grupos.</i>
<i>A12 levanta su mano para llamar al profe y le muestra su pregunta.</i>
P: Está muy bien pero en lugar de poner que las células se cortan, es mejor decir que se dividen, sí? ¿Te acordás que así lo vimos cuando lo trabajamos?
P: <i>(A todo el grupo)</i> me gustaron mucho las preguntas que hizo este equipo <i>(refiriéndose al grupo que estaba sobre el lado derecho del aula)</i> ¿A ver acá? <i>(se acerca al otro grupo)</i> ¿Usaron la carpeta?
A13: Algo.
P: A ver ¿Cómo se produce la división celular? <i>(dirigiéndose al grupo)</i>
<i>Los alumnos buscan la respuesta en las carpetas</i>
P: <i>(Dirigiéndose a A13)</i> Escuchame bien, vos tenés que hacer una pregunta para que el otro equipo la conteste, sí?
<i>A13 afirma moviendo su cabeza</i>
P: Podes preguntarle ¿Cuáles son las características de este proceso, entendés? Ahí ya tenés una pregunta.
A9: ¿Así, profe? <i>(le muestra la hoja)</i>
P: Claro. Por eso es importante que vos y el grupo puedan armar preguntas a las que puedan responder.
A9: ¿Y esta? <i>(le muestra nuevamente la hoja)</i>
P: La idea está bien pero no está tan bien enfocada, revisala.
A14: ¿Puedo poner esto en la pregunta profe? <i>(le muestra la hoja)</i>
P: Sí, puedes pero es lo mismo que preguntaste antes. <i>(afirmando con la cabeza)</i>
A10: Voy al baño. <i>(Le avisa al profesor y sale del aula)</i>
P: Bueno
P: Chicas, les recuerdo que el trabajo es grupal y tenemos que trabajar y participar todos <i>(dirigiéndose a A5 y A2)</i>
A5: Le di las preguntas a él <i>(dirigiéndose a A9)</i>
P: Bueno, ¿Quién empieza? La idea es que hagamos una pregunta y una respuesta y así. Karen <i>(dirigiéndose a A7)</i> ¿arrancás con tu grupo? ¡Vamos, dispará, te escuchamos! ¡Vamos, escuchen!
A7: ¿En qué proceso de la mitosis se comparten las moléculas del ADN?
A5: ¡No se entiende! <i>(todos se ríen)</i>
P: <i>(Dirigiéndose a A7)</i> De vuelta por favor pero hacemos silencio así escuchamos más lo que dice
<i>El alumno A10 regresa al aula.</i>
P: <i>(Dirigiéndose a A10)</i> Por favor, Facu cerrá bien la puerta así no tenemos ruido y hacemos silencio así escuchamos la pregunta. ¡Dale, ahora sí!
A14: Leo yo porque ella no quiere <i>(refiriéndose a A7)</i> ¿en qué proceso de la mitosis se comparten las moléculas del ADN?
P: Vamos, vamos grupo! <i>(Hace palmas con las manos)</i> si no la responde el grupo que contesta, tiene que responder el grupo que la hizo. Piensen en el video que vimos.
A5: En la segunda fase.
P: ¡Muy bien!
A7: Pero que digan por qué.
A5: ¡Sí es súper fácil! <i>(todos se ríen)</i>

P: Sí, pero ustedes no lo digan. <i>(dirigiéndose al grupo de A7)</i>
P: <i>(Dirigiéndose al grupo de A5)</i> Ahora sí, tienen que explicar por qué pasa en la segunda fase, lee solo.
A5: <i>(Expone mirando su carpeta)</i> Porque los cromosomas se visualizan como largos segmentos dobles que se van acortando y entrelazando, siendo que cada uno de estos permanecen unidos. En esta etapa los cromosomas pasan de su forma compacta.
A13: ¡Vamos todavía el grupo! <i>(Algunos aplauden y chiflan, todos se ríen)</i>
P: Muy bien el grupo
<i>El profesor se acerca al pizarrón, toma el marcador y dibuja.</i>
P: ¿Se acuerdan la forma del cromosoma? Puede ser compacta o si no como hilo que son cadenas de ADN <i>(hace varios dibujos)</i>
A10: Ah, era eso! Si ya está. <i>(Se agarra la cabeza)</i>
P: Vamos con la próxima pregunta. ¿Nelson? <i>(refiriéndose a A5)</i>
A5: ¿Cómo podemos llamar al 2n? ¿De qué forma?
P: Repite la pregunta que yo la escribo en el pizarrón así es más claro <i>(El profesor se acerca al pizarrón y copia lo que dicta A5)</i>
A5: ¿Cómo se llama al 2n? o ¿Cómo se le dice?
A13: Vamos gente y digan por qué. <i>(Todos se ríen)</i>
<i>El profesor camina por el pasillo del aula y se ubica entre ambos grupos.</i>
A7: De nuevo, ¿Cómo era la pregunta?
A5: ¿De vuelta?
P: Vieron que siempre están con el qué, y cómo, y cuándo, y dónde. <i>(Se ríe)</i> ¿No tienen la respuesta? <i>(dirigiéndose al grupo de A7)</i>
A6: No la saben profe. ¡Ya está el tiempo!
A7: Esperen. La respuesta es porque son dos y es diploide.
P: ¡Muy bien!
A5: Pero, ¿Por qué? <i>(todos se ríen)</i>
P: Si, ¿Por qué decimos que es diploide? Vos lo estabas diciendo. <i>(Dirigiéndose a A14)</i>
A14: Porque tienen doble carga genética.
P: ¡Excelente! Entonces decimos que este número hace referencia a la carga genética de la célula. Y es diploide, ¿en una célula humana cuantos cromosomas hay?
A8: 46 cromosomas.
P: ¡Muy bien! ¿se entiende esto de diploide y haploide, entonces? Seguimos. Vamos, parece que están buscando la más difícil, los quieren arruinar. <i>(Se ríe)</i>
A7: ¿Cuáles son las células que se producen por mitosis y por qué?
P: Chicos hagan silencio y escuchen, por favor, repétala de nuevo. <i>(Dirigiéndose a A7)</i>
A7: ¿Cuáles son las células que se producen por mitosis y por qué?
P: La repito ¿Cuáles son las células que se producen por mitosis y por qué?
<i>(Silencio)</i>
P: ¿Cuáles?
A10: Somáticas

A7: ¿Y por qué?
A5: Porque son iguales a la madre y tienen 46 cromosomas que se transforman en 92 y después en 45 y así sigue.
P: ¿Qué les parece? ¿Está bien lo que dijo Nelson?
<i>(Todos se ríen y aplauden)</i>
P: Está muy bien lo que dijo Nelson, tiene razón. ¿Se entiende? Las células que van a dividirse por mitosis son las células somáticas, pero ¿Por qué?
A5: Ya le dije
A7: Vos explicaste el proceso.
P: Claro, lo importante es que se dividen de esta manera para mantener constante el núcleo de cromosomas, para que la carga genética sea la misma en todas las células ¿entendido? Próxima pregunta
A5: ¿En qué fase se duplica el ADN?
A13: Lo matamos ahora digan ¿Por qué? <i>(todos se ríen)</i>
P: Atentos ¿en qué fase se duplica el ADN?
<i>(Hay bullicio en el aula)</i>
A5: Parecen que no la saben <i>(todos se ríen)</i>
P: Repetí la pregunta <i>(dirigiéndose a A5)</i>
A5: ¿En qué fase se duplica el ADN?
P: Atento con el duplica ¿en qué fase se duplica el ADN? <i>(Escribe la palabra duplica en el pizarrón)</i>
A14: Ah, ya entendí
P: Ya sale
A14: En la interface
P: ¡Está muy bien! <i>(Contesta mientras borra el pizarrón)</i> en la interface del ciclo celular. ¿Recuerdan cuáles son las fases del ciclo celular?
A10: G1, G2, N, S creo.
P: La fase S es la fase donde se duplica el ADN como explicó Nelson para mantener la carga genética. Muy bien. Logramos hacer dos preguntas cada equipo. Por favor. Guárdenlas que la clase que viene seguimos con esto y con otra actividad para terminar de repasar. <i>(Todos aplauden)</i>
<i>Los alumnos se levantan de sus bancos y salen del aula, aún no ha tocado el timbre del cambio de hora. El profesor ordena su mochila, limpia el pizarrón y se retira del aula.</i>

Asignatura: Física

Fecha de la clase filmada: 29/10/2014

Duración en minuto: 80 (3° y 4° hora - 9.30 a 10.50 hs.)

<i>Algunos alumnos están en el aula y otros en el patio del recreo. Al toque del timbre se escucha que el profesor está por ingresar al aula</i>
P: Vamos al aula. Buen día (<i>en el pasillo</i>)
P: Vamos al aula. Buen día a todos (<i>Mientras ingresa al aula, dirigiéndose a su escritorio</i>)
A1: Profe, me imagino que hoy trajo el video, no?
P: ¿Qué? Vamos, dale. (<i>Mira a A1 asombrado y le hace señas con su mano de que se siente en su banco</i>) Hoy vamos hacer otra cosa
A2: Buen día profe. ¿Cómo le va? (<i>ingresando al aula</i>)
<i>El profesor se saca su saco y acomoda sus libros en el escritorio mientras los alumnos ingresan al aula</i>
P: Shhh, (<i>pidiendo silencio</i>) a ver si se sientan (<i>mientras cierra la puerta del aula</i>)
P: Bien, les comento lo que vamos hacer. ¿Alguien me preguntó por el video?
A1: Fui yo. (<i>Esta en un rincón de la clase conversando con una compañera</i>)
P: Ya lo tengo. El sábado lo encontré buscando otra cosa y se me prendió la lamparita. Tengo justo uno que habla de todas las etapas y qué es lo que va pasando con el cohete. Esto lo voy a mostrar pero no hoy sino que creo que la clase que viene, entonces ahí vamos a hacer un combo de todo lo que vimos, similar al video del auto. Y lo que vamos a ver hoy acá son dos o tres problemas y después vamos a ver un nuevo tema, el que nos falta, que es movimiento circular. Lo que vamos hacer después es ir al patio y vamos a ver una imagen que luego vamos a ver en el video respecto al movimiento y la presión que se siente en el cuerpo. En el video esto se ve con cambios en la cara a medida que el cohete va despegando y tomando altura. Pero eso precisamente lo vamos a ver otro día.
A3: ¿Eso se ve cuando el cohete despega, no?
P: Ya lo veremos
A5: Profe, yo vi un video así.
P: Ah bueno, si vos lo conseguís y tenés, tráelo. (<i>Mientras habla se arremanga su camisa</i>)
A5: Sí, lo que yo vi es lo que pasa cuando la nave despega y cómo va quedando chiquito a medida que sale a la atmósfera
P: Bien, vamos a lo nuestro.
<i>P borra el pizarrón y algunos alumnos hablan de videos de cohetes que vieron en internet.</i>
P: Bien, vamos a lo nuestro que era lo siguiente: movimiento
A3: Profe, ¿cuántos metros alcanza una nave cuando despega?
<i>P le contesta a A3 y le da algunos detalles de los efectos de los cohetes, mientras borra el pizarrón y acomoda sus papeles, mientras el resto de los alumnos se acomoda ubicándose en sus lugares y abriendo sus carpetas.</i>
P: Pongan lo siguiente (<i>mientras los alumnos se sientan y sacan los útiles para tomar nota, el profesor mira por la ventana del aula</i>)
P: (<i>Dicta mientras camina por el aula</i>) Un tornillo
<i>Espere, espere profe (dice la mayoría de los alumnos)</i>
P: Vamos, les tengo que decir, saquen la hoja (<i>mientras mira en su celular la hora</i>). Ese es el término que no tengo que usar.
P: Un tornillo cae desde una terraza (<i>lo repite</i>) de un edificio que se encuentra (<i>lo repite</i>) a 19,6 metros (<i>lo repite</i>). Punto seguido. Suponiendo que puede suprimir la resistencia del aire y que el valor de la aceleración de la gravedad es de 9,8 metros (<i>se sienta en la silla del escritorio</i>) punto aparte. Pregunta, se viene la pregunta (<i>se para y ordena sus</i>

<i>papeles)</i>
P: Sigue la pregunta, (<i>se sienta en el escritorio</i>) calculen la velocidad que tendrá el tornillo y la altura con la que impactará después de un minuto iniciada la caída. ¿Qué tienen que hacer?
<i>P se levanta de la silla y empieza a escribir en el pizarrón los datos que tienen los alumnos en el enunciado y aquello que deben averiguar.</i>
P: La altura la tenemos y en función de ello la velocidad (<i>representa lo que va diciendo con las manos</i>)
P: Voy a tener velocidad inicial y velocidad final (<i>esto lo representa tirando hacia abajo un marcador de pizarra con una mano y agarrándolo con otra</i>)
P: Si yo tengo velocidad inicial acá, (<i>tira el marcador que cae al piso</i>) ¿Dónde está la velocidad final?. Bien, ¿se entendió?
<i>P repite el ejemplo que dio.</i>
P: Entonces chicos, tenemos que averiguar cuál es la velocidad final (<i>copia en el pizarrón letras que le permiten que datos tienen con los valores dados en el anuncio</i>). En este caso teníamos 19,6 metros de altura.
A5: Esa es la altura
P: Muy bien, ¿y qué tengo que averiguar?
<i>Los alumnos hablan en voz baja diciendo respuestas</i>
P: El tiempo (<i>escribiéndolo en el pizarrón</i>)
P: Ya lo tenemos entonces. Tenemos que buscar la fórmula con la velocidad final y la aceleración para sacar el tiempo. ¿Se entendió? Cópíenlo así seguimos. (<i>Se sienta en el escritorio mientras los alumnos copian del pizarrón</i>) Ahora vamos a ver la fórmula para sacarlo (<i>mientras completa el libro de temas</i>)
<i>P se dirige al fondo del aula para ver el trabajo de los alumnos y se acerca algunos alumnos respondiendo dudas.</i>
P: Bien, yo voy a poner acá la fórmula para poder resolver (<i>copia en el pizarrón</i>) variación es igual a ...
P: Recuerden que estamos viendo movimiento rectilíneo uniforme (<i>mirando a todos los alumnos</i>)
<i>P continua escribiendo en el pizarrón</i>
P: Bien, dijimos que la velocidad inicial y velocidad final es igual a ...
A: ¿Velocidad uniforme?
P: Trabajamos con la misma fórmula pero la damos vuelta. Tengo que ver el espacio, la gravedad y la relación (<i>mientras copia en el pizarrón</i>)
P: Ahora sí, vamos despejando con los datos que tenemos y de ahí ya resuelvo.
P: Si tenemos que saber la aceleración hacemos velocidad final menos velocidad inicial sobre tiempo (<i>copia en el pizarrón</i>) y ahí ya estamos con otra fórmula habiéndola despejado.
P: Bien, entonces con esas fórmulas salió el problema. Un poquito más complicado porque hay que hacer el despeje, pero con ésta fórmula directamente nos queda hacer la cuenta. Parece muy matemático pero es simple. (<i>Se saca sus anteojos</i>)
<i>P camina por el aula hasta llegar al final del salón, vuelve al escritorio, toma sus anteojos y se dirige nuevamente al final del aula</i>
P: Bien, ahí ya pueden resolver.
<i>P se va acercando a los alumnos que comienzan a trabajar y les hace preguntas para que puedan reconocer los datos que tienen en el enunciado y aquellos que deben encontrar a partir de las formulas presentadas.</i>
<i>P vuelve al pizarrón.</i>
P: Acuérdense que e, h o k significan lo mismo (<i>copia en el pizarrón</i>)
A5: ¿Todos?

P: Si significan lo mismo, bajo o subo (<i>Haciendo movimiento con su cuerpo para representar lo que plantean las variables del problema presentado</i>)
P: Shhhh trabajen, vamos.
A6: Profe me tiraron naranja, son los chicos.
P: Vamos (<i>se acerca al grupo del sector izquierdo del aula y hace señales con su mano a algunos alumnos indicando que dejen de hablar y molestar</i>)
P: Miren que se van a llevar física unos cuantos de acá adentro y acuérdense de lo que yo les digo, se van a llevar la materia por molestar.
<i>Algunos alumnos se ríen.</i>
P: Si ustedes no lo creen, entra todo movimiento rectilíneo (<i>señalando lo que está escrito en el pizarrón</i>) y si no entienden la parte conceptual, no pueden resolver nada. Para eso hay que leer, entender y mirar las fórmulas y ahí ver qué se puede y tiene qué hacer. Entonces dejen de molestar y trabajen.
<i>A6 sale del aula</i>
P: Si alguno va a la juguetería, mire si hay algún juguete con agua y ahí se ven todos los conceptos que estamos viendo.
A7: ¿Cuándo vamos hacer uno nosotros?
P: Yo te doy la explicación y vos después lo hacés.
<i>P camina por el aula y se detiene cuando algún alumno lo llama. En la mayoría de los casos vuelve a explicar individualmente como obtener por medio de la formulación el valor de la aceleración.</i>
<i>P vuelve al pizarrón y toma el marcador para volver a escribir.</i>
P: ¿Cuál es la fórmula que tengo para sacar la velocidad final? (<i>lo dice mirando los datos que están escritos en el pizarrón</i>)
P: (<i>copia en el pizarrón</i>) Velocidad final es igual a velocidad inicial más aceleración por tiempo. ¿Cuánto vale la velocidad inicial?
<i>A6 vuelve al aula y se sienta en su banco.</i>
A5: Cero.
P: ¡Bien! (<i>Copia el dato debajo de la formula reemplazando las letras por valores</i>) y el resto lo tenemos. ¿Ven que con ésta fórmula podemos hacer lo que necesitamos?
A9: Profe, venga.
P: Ahí voy.
A5: Profe, ¿y la altura?
<i>P señala en el pizarrón donde está la respuesta que hace A5</i>
P: ¿Cuánto vale? Ves que la aceleración es de 9,8 metros
A5: Ah, sí era fácil esto.
<i>P se dirige al banco de A9, que lo había llamado anteriormente. P responde la consulta y se dirige al pizarrón.</i>
P: Lara y compañía, vamos trabajen (<i>dirigiéndose a A6 y alumnos cercanos</i>). Yo sé lo que les digo.
A10: Profe, acá.
<i>P se dirige al banco de A10 y responde la dudas que le presenta haciendo preguntas que permiten a A10 identificar datos y encontrar las relaciones entre los mismos a partir de la fórmulas. Otro alumno lo llaman, se acerca y responde preguntas.</i>
P: (<i>Se dirige al pizarrón</i>) Una de las cosas que podemos hacer es saber si la respuesta está bien o está mal, reemplazando los valores.
<i>Ingresa un alumno al aula y se sienta en su banco</i>
<i>P continúa respondiendo consultas de los alumnos y reitera la pregunta del problema en la mayoría de los casos.</i>

A7: Profe, mire (<i>mostrándole su hoja</i>)
A11: Si llegamos al resultado, ya está.
P: Sí, ¿pero entienden?
A11: No
P: Esto (<i>señalando el pizarrón</i>) es la fórmula de la aceleración (<i>el profesor vuelve a explicar de dónde salen los datos de la fórmula para obtener la aceleración a partir de lo ya escrito en el pizarrón</i>)
P: Lo importante es saber que con la aceleración puedo calcular la distancia y las variaciones. Esto es matemática pura.
<i>P se dirige a A9 que lo llama para pedir su ayuda, luego este recorre el sector de A9 corroborando que los compañeros hayan podido resolver el ejercicio.</i>
<i>P se dirige al pizarrón y comienza a resolver definitivamente el problema, realizando las operaciones mientras algún alumno copian directamente y otros corroborando lo que habían estado haciendo</i>
P: Bueno, éste es el resultado (<i>señalando en el pizarrón el numero</i>)
P: Veámos la altura, ¿Cuál es la fórmula?
A3: 9,8
A7: Ahí profe, donde escribió "H" (<i>le señala el pizarrón</i>)
<i>P escribe en el pizarrón completando las incógnitas con los datos.</i>
P: Bien, vamos a calcular.
<i>P vuelve a representar la caída con el marcador dos veces más para representar el movimiento que plantea el problema pero a partir del ejemplo de una bomba proyectada desde un avión.</i>
P: Por lo tanto para saber la distancia tengo que hacer la gravedad por el tiempo (<i>mientras escribe en el pizarrón</i>) en función de un minuto de la caída, que sería 9,8 dividido 2, ¿Cuánto me da?
A9: 4,9
P: ¡Muy bien! Es igual a 4,9 (<i>lo copia en el pizarrón</i>)
P: ¿Cuánto quedaría la altura del edificio?
A7: 19,6
P: ¿Pero si le restamos esto? (<i>Señalando lo que había escrito en el pizarrón</i>) Quedaría (<i>copia en el pizarrón el resultado</i>)
P: Bien, se entendió hasta acá
A3: Algo
P: Bueno vamos hacer otro (<i>mira la hora en su celular y comienza a dictar</i>). Un chico...
P: Vamos a volver al ejercicio y hacer el edificio
<i>P dibuja en el pizarrón el edificio y comienza a completar los datos del problema graficándolo. P hace preguntas de modo tal que los alumnos van diciendo los datos y él los va registrando en el grafico. Luego comienza a resolver mirando el pizarrón mientras los alumnos copian.</i>
P: Lo importante es estar afilado en el pasaje de términos, las unidades y el despeje de fórmulas.
P: Ahora sí, vamos con el otro problema. Vamos a ver el vaivén, o las cosas suben o bajan, las cosas aceleran o desaceleran. Eso es todo
P: Bien, entonces dicto el problemita así después vamos a ir al patio porque quiero cerrar el movimiento rectilíneo y ahí vamos a trabajar todos para que los podamos mirar (<i>les muestra con su cuerpo el movimiento que van hacer en el patio</i>)

P: Vamos (<i>se para en el escritorio y comienza a leer y dictar el problema a los alumnos</i>). Un chico (<i>repite esta frase tres veces</i>) lanza una pelota hacia arriba (<i>repite esta frase dos veces</i>) con una velocidad inicial de 14,7 metros por segundo, punto seguido. (<i>Algunos alumnos se pierden, repiten palabras del problema y P vuelve a repetir el problema</i>). Suponiendo que puede despreciarse la resistencia del aire y que el valor de la aceleración es de 9,8 metros sobre segundo al cuadrado. Primera pregunta, calculen la velocidad y la altura que tendrá la pelota a los dos segundos de haber sido arrojada.
P: Por lo tanto primer paso, ¿qué tengo que hacer?
A7: Ver los datos
P: Bien, extraer los datos y los voy poniendo, todo así veo que tengo. Acuérdense y esto vale para todo, que en los problemas los datos están implícitos, están escritos en los valores y eso se sobreentiende. A veces la palabra gravedad no está escrita pero si me hablan de una caída libre, ahí está la gravedad, existe y ese dato yo lo tengo que extraer.
P: Arranquemos a resolver (<i>lo dice caminando hacia el fondo del salón</i>)
A12 sale del aula
P: ¿Qué tenemos que resolver?
A3: La altura
P: Sí, pero recuerden que estamos hablando de un movimiento de tipo rectilíneo y acá están las formulas que utilizamos (<i>señalando las formulas que están ya escritas en el pizarrón</i>)
P: Bien arranquemos sacando la velocidad (<i>toma sus anteojos del escritorio y se dirige hacia el fondo del salón</i>)
<i>P vuelve al pizarrón y comienza a escribir los datos del nuevo problema, de modo que deja el planteo del ejercicio presentado.</i>
P: (<i>Comenta a los alumnos</i>) Esto de 14,5 metros por segundo, ¿qué es?
A10: La velocidad inicial
<i>P asiente con su cabeza y copia en el pizarrón</i>
A12 regresa al aula y se sienta en su banco
P: (<i>Dirigiéndose a los alumnos</i>) Bien, ¿Qué les pide el problema?
A10: Que calculemos la velocidad y la altura.
P: Primero velocidad (<i>Escribe en el pizarrón “velocidad” como incógnita</i>) y ¿Cómo es la velocidad? A los dos segundos yo tengo que ver donde está ubicado (<i>con el movimiento de su cuerpo y el marcador de la pizarra representa el movimiento del problema, esto lo repite dos veces</i>) y ahí hago foco como en una foto (<i>hace ruido de una cámara de fotos</i>)
P: Entonces ¿cómo se va a llamar esa velocidad?
A5: Primero velocidad inicial
P: Inicial y final. ¿Y después qué teníamos que conocer?, ¿la altura era? (<i>Copia en el pizarrón la “altura” como incógnita</i>). Sí, la altura más dos segundos (<i>Repite esta frase dos veces</i>)
A11: ¿Ahora vamos afuera?
P: Enseguida. El que termina el problema, sale afuera (<i>Deja el marcador en el pizarrón, comienza alejarse del escritorio, toma sus anteojos y se dirige al banco de una alumna lo llamaba</i>)
A11: Ah, profe, ¡qué vivo!
A7: No tengo ganas profe.
<i>P continúa explicando a la alumna que lo llamó, leyendo en voz alta los datos del problema y señalando lo escrito en el pizarrón</i>

A13: ¡Profe!
<i>P vuelve al pizarrón y luego se dirige al banco de A13 y en voz alta le pide a A13 que identifique las fórmulas que están en el pizarrón y que reconozca los datos que representan el problema</i>
<i>A 12 vuelve a salir del aula</i>
A4: ¡Ufa, profe, no! Me molestan éstos (<i>refiriéndose a los compañeros cercanos que le tiran papeles</i>)
<i>P continúa explicando a A13</i>
A4: Ah, cortala nene (<i>se escuchan risas de algunos alumnos</i>).
<i>A7 se levanta de su banco, da vueltas por el aula y se ríe de A4 junto a otros compañeros</i>
A4: ¡Basta, córtela! ¡Profe, mire el piso! (<i>mostrándole los papeles del piso</i>)
<i>P se acerca a A4 y sus compañeros</i>
P: Córtela, después cuando salten, no va a haber tiempo (<i>caminando hacia el pizarrón</i>) después se complica, ya saben pero deciden ustedes. Yo a la edad de ustedes también saltaba pero listo. Entonces si no me van a dar bolilla a lo que les digo, ustedes deciden.
<i>A7 y A13 comienzan a ordenar el piso, amontonando lo que tiraron con el pie.</i>
A11: (<i>Dirigiéndose a A7</i>) Por acá nene, te re zarpaste.
<i>A7 se acerca y saca lo que estaba en el piso, luego vuelve a tirarle un papel a un compañero del fondo y camina por el aula. A13 se acerca al tacho de basura y vuelve a su banco. Mientras tanto, P continúa explicando a otros alumnos que lo llaman presentándole consultas y pidiendo ayuda para resolver. El ala izquierda del aula está dispersa, jugando, riéndose y el ala derecha trabaja resolviendo cada uno en sus carpetas y llamando permanentemente a P para hacer consultas y pedir que corrobore los procedimientos que hacen en el paso a paso.</i>
P: (<i>Dirigiéndose a A7 y compañeros</i>) ¡Dale laburen! (<i>y continúa respondiendo consultas</i>)
A3: Profe, ¿vamos al patio?
P: ¡Pará! Todavía no terminamos, cerremos esto (<i>y continúa explicando al alumno con el que estaba trabajando anteriormente</i>)
<i>P se acerca a A3 y le explica el problema para que lo pueda ir resolviendo. Otros alumnos ubicados en ala derecha del aula continúan llamándolo y se acerca corroborando lo que hacen.</i>
<i>A3 se levanta de su banco y se acerca a P para mostrarle su hoja y la forma en la que resolvió el problema. P observa su hoja, le hace una observación y A3 se cambia de banco, corroborando lo que hacen.</i>
P: (<i>Dirigiéndose a A3</i>) Es tan importante que entiendas esto para que puedas seguir.
<i>A14 se levanta de su banco y se acerca a P y le muestra su hoja.</i>
P: (<i>Dirigiéndose a A14</i>) ¡está muy bien!
<i>A15 desde su banco lo llama a P, este se acerca y conversa en voz baja corrigiendo el ejercicio</i>
<i>A3 comienza hablar con A10 haciéndole preguntas para poder resolver el ejercicio</i>
A3: (<i>Se levanta de su banco y se dirige a P</i>) Profe, ¿ahí? (<i>mostrándole la hoja</i>)
P: Si. (<i>Asiente con la cabeza una vez que vio la hoja de A3</i>)
A3: Listo, profe, ya está. (<i>Volviendo a su banco en el ala izquierda del aula para dejar la hoja y comienza a caminar por el aula charlando con compañeros</i>)
<i>A14 vuelve acercarse a P para mostrarle su hoja. Espera que P termine de explicar algunos alumnos para ser atendido. P mira su hoja y le indica que el procedimiento hasta bien realizado. A14 vuelve a su banco.</i>

A11: ¿Y, profe, cuándo salimos afuera?
<i>Algunos alumnos ubicados en el ala izquierda del aula se suman a la pregunta de A11 a P si ya pueden salir al patio</i>
<i>P continúa respondiendo consultas y explicando a los alumnos ubicados en el ala derecha del aula.</i>
P: (Dirigiéndose a A3) ¡Mora, andá a tu banco, dale!
A3: ¡Vamos afuera!
<i>Algunos alumnos continúan llamando a P desde su banco pero P les indica desde el escritorio que miren el pizarrón y vuelve hacer el movimiento que plantea el problema con su cuerpo y el marcador de pizarra en sus manos. Esto lo repite tres veces.</i>
<i>A3 continúa caminando por el aula hasta que logra sentarse cerca del pizarrón, de frente al curso por unos instantes y vuelve a pararse y caminar por el ala izquierda del aula</i>
<i>P continúa explicando a los alumnos del ala derecha del aula escribiendo en el pizarrón la resolución del ejercicio a partir de preguntas que hace y que inmediatamente responde el mismo añadiendo información a lo ya escrito. Repite con el marcador y su cuerpo los movimientos ascendentes y descendentes.</i>
<i>Los alumnos del ala izquierda retoman el juego de tirar papeles, algunos compañeros se quejan pero P continúa explicando a los alumnos del ala derecha.</i>
P: (Dirigiéndose a A3) ¡Mora y compañía, basta! Vamos que todavía no terminamos. ¡Mora y compañía!
<i>P mira la hora en su celular y se dirige a abrir la puerta.</i>
P: Bien, vamos a fuera todos, pero sin carpeta.
<i>Los alumnos comienzan a salir del aula dirigiéndose al patio trasero de la escuela que pueden ver desde las ventanas del aula.</i>
P: Vamos todos afuera (se acerca algunas alumnas que en el fondo del salón lo llamaban para terminar el ejercicio)
<i>Algunos alumnos vuelven a entrar al aula y finalmente P sale con todos los alumnos y camina por el pasillo hacia el patio.</i>
<i>P pide a los alumnos que formen un círculo y llama a siete alumnos, entre los que se encuentran A3, A4, A12, A14 (todos los ubicados en el ala izquierda del aula), pidiéndoles que se ubiquen en fila, uno al lado del otro, tomándose del brazo. El resto del grupo se queda a un costado del patio y observan.</i>
P: Bien, lo que tienen que hacer ustedes cinco es comenzar a caminar en círculo, siendo que Mora (refiriéndose a A3), que es el primero en la fila, debe dar pequeños movimientos, sólo debe mover sus pies en el lugar que está.
<i>P representa lo que los alumnos deben hacer solos y luego se une a la fila, tomando del brazo al último alumno e iniciando el movimiento circular que los cinco alumnos deben hacer mientras el resto observa. Algunos alumnos se ríen y otros en silencio miran atentamente lo que va sucediendo. Los cinco alumnos caminan juntos en círculo y P les va dando indicaciones en voz alta.</i>
P: ¡Vamos, bien! Sin soltarse. Caminen un poco más rápido, giren.
P: ¡Vamos, con un poco más de velocidad pero mantengan la línea!
<i>Algunos alumnos se ríen porque los últimos alumnos de la fila al aumentar la velocidad deben correr para seguir el ritmo.</i>
P: ¡Bien! A ver, nos detenemos. ¿Qué paso?
<i>Los alumnos de la fila se detienen y se quedan como estaban</i>
A15: Está haciendo correr a los últimos de la fila.
P: ¿Qué hacia el primero de la fila? ¿y qué hacia el último?
A3: Yo casi ni me moví, daba vueltas en el lugar (dice el primero de la fila)
P: Sí, estuviste casi parado, con poco movimiento. ¿Y qué hacían los ubicados en el medio? ¿los apuraban, sí o no?
A16: Sí, apuraban a los del final.

P: Claro (<i>vuelve a representar con su propio cuerpo el movimiento que hicieron los alumnos de la fila</i>)
P: Ahora vamos hacer lo mismo, vuelven hacer la fila y van a comenzar a girar bien parejos pero cuando yo diga, se van a empezar a soltar de la fila.
<i>Solo cinco alumnos se vuelven acomodar en la fila (sólo varones)</i>
P: Vamos, arrancamos, ¡ya!
<i>Los alumnos comienzan a girar aumentando progresivamente la velocidad de la caminata.</i>
P: Cuando digo ya, se suelta el último (<i>pasan unos segundos</i>) ¡Ya, y quédate en el lugar donde te detuviste!
A12: (<i>Uno de los alumnos de la fila</i>) ¡Ya!
P: No, esperen (<i>pasan unos segundos</i>). ¡Ya, el próximo!
<i>Progresivamente se va desarmando la fila hasta que queda el último.</i>
P: ¿Qué pasó? (<i>dirigiéndose a todos los alumnos</i>)
A3: Quedamos todos desparramados, en cualquier lugar
<i>Los alumnos de la fila quedan quietos en el lugar donde se detuvo la marcha de cada uno al desprenderse de la fila.</i>
P: ¡Bien! ¿Entienden? Cuando arrancaron todos tenían velocidad inicial, que es cero, pero después cada uno quedó con una velocidad final diferente al salir por la tangente y en consecuencia la distancia que recorrieron fue distinta. (<i>P camina recorriendo el lugar al que llegó cada uno de los alumnos de la fila mientras explica</i>)
<i>Todos los alumnos escuchan lo que P explica a partir de la experiencia que acaban de hacer y ver.</i>
P: ¿Qué les pasó a cada uno de ustedes? (<i>dirigiéndose a los cinco alumnos que estaban en la fila</i>)
A3: (<i>El primero de la fila</i>) Yo no me moví casi, como antes.
A14: (<i>El último de la fila</i>) Yo corrí y pensé que cuando me solté no podía parar.
<i>A partir de los comentarios de los alumnos, P continúa explicando a partir de los conceptos lo que hicieron</i>
P: ¿Se entendió? Volvamos al aula. (<i>Camina hacia el aula con los alumnos</i>)
A3: Profe, ¿nos podemos quedar acá? Ya está por tocar el timbre
P: No, al aula todos.
<i>Todos ingresan al aula, se sientan en sus bancos</i>
P: Vamos que nos queda un ratito (<i>mirando el reloj de su celular que estaba en el escritorio</i>)
A4: ¡No, profe, ya está por hoy!
P: ¡Vamos! (<i>mientras borra el pizarrón</i>)
P: Lo que vimos es el movimiento circular, lo que pasa con el reloj de agujas. (<i>Hace con la mano izquierda el movimiento de las agujas del reloj moviéndola de derecha a izquierda</i>)
A3: Profe, el reloj gira al revés (<i>algunos alumnos se ríen</i>)
P: Bueno (<i>cambia el movimiento de izquierda a derecha</i>) pensemos (<i>mientras cierra la puerta del aula</i>), ¿qué característica tiene el movimiento circular uniforme? (<i>mientras escribe en el pizarrón</i>)
A12: El movimiento es cerrado
P: ¡Bien! El movimiento es uniforme. ¿Qué otra cosa podemos decir?
<i>Algunos alumnos hablan pero todos juntos y P no logra escuchar sus respuestas</i>

P: Les voy a ayudar un poco (<i>realiza un grafico en el pizarrón</i>)
A3: Ah, la Tierra tiene ese movimiento.
P: Sí (<i>comienza a explicar el ejemplo que da incorporando datos al grafico</i>)
<i>Pocos alumnos copian lo que P escribe en el pizarrón, el resto escucha atentamente la explicación</i>
<i>Toca el timbre del recreo, los alumnos se levantan de sus bancos y P detiene su explicación.</i>
P: Bueno, la clase que viene seguimos con esto (<i>mientras comienza a ordenar el escritorio y guarda sus apuntes en su bolso</i>)
P: (<i>Dirigiéndose a algunas alumnas del ala derecha del aula que todavía no se habían levantado de sus bancos</i>) ¿Se entendió todo hoy?
A10: Si, profe.
P: Bueno, vamos a seguir con este último tema la clase que viene. Vamos, chicos. que nos queda una evaluación (<i>les dice a los últimos alumnos que quedan en el aula</i>)
A10: Profe, ¿pero los que tienen todo hecho y la carpeta completa?
P: No, la evaluación es para todos (<i>mientras se coloca el saco</i>)
A17: Pero usted dijo que los que veníamos bien...
P: No, ésta es para cerrar el último trimestre. Algunos de ustedes vienen bien.
A10: ¿Y qué hay que estudiar?
<i>P se acerca al banco de A15 que lo llama levantando su mano y responde algunas dudas sobre el último problema que dictó y trabajaron mientras el resto de los alumnos que quedaban en el aula salen al recreo</i>
<i>P se retira del aula.</i>

Asignatura: **Inglés**

Fecha de la clase filmada: **18/11/2014**

Duración en minuto: **80 (3º y 4º hora - 9.30 a 10.50 hs.)**

<i>Esta es la primera clase que la profesora tiene con los alumnos luego de dos semanas sin clases por problemas con la red de gas de la escuela</i>
<i>La profesora cierra la puerta del aula y se acerca a su escritorio. Algunos alumnos caminan en el aula y se sientan en sus bancos. La profesora se acerca a los nuevos calefactores en el aula, los mira y los toca y vuelve al escritorio para sacar los materiales de su mochila.</i>
P: ¿Hoy les dieron refrigerio?
A1: No
P: ¿Pan nada más? (Mientras borra el pizarrón)
<i>La profesora camina en silencio por el aula y comienza a devolver trabajos corregidos a algunos alumnos pasando por cada uno de los bancos. Los alumnos permanecen en sus bancos y conversan en voz baja. La profesora vuelve a su escritorio toma uno de sus libros y comienza a copiar en el pizarrón "revisión"</i>
P: Ponemos revisión (dice que lo escribió en el pizarrón)
P: Sacamos el cuadernillo (se para mirando frente al grupo y mueve el cuadernillo con su mano izquierda levantada llamando la atención a los alumnos en algunos casos nombrándolos por el apellido)
P: Vamos Aburto, Hernández.
A2: ¿Página?
P: Thirty-one (responde mientras pasa las hojas de su cuadernillo)
A3: ¿Treinta y uno?
<i>La profesora afirma la respuesta de A3 moviendo su cabeza y sigue mirando su cuadernillo pasando las hojas.</i>
A4: ¿Salgo un minuto, sí?
<i>La profesora afirma con su cabeza y A4 se levanta de su banco y sale del aula.</i>
P: Shhhhhhh
P: ¿Y Mora, tu cuadernillo?
A3: No, no lo traje
P: ¿Y las fotocopias?
A3: ¿La treinta y uno?
P: Yes
<i>La profesora mueve con su brazo derecho el cuadernillo</i>
P: Vamos, thirty-one
P: Please silence
P: Salgado ¿the book?
A5: Me lo olvidé.
<i>La profesora lo mira fijo a A5 en silencio</i>
P: Vamos hacer hoy una revisión con la página thirty-one (mientras mantiene el libro en el pecho)
P: Aburto, mirá. (Le señala con el dedo índice la página)

P: (A todos) ¿Se acuerdan que habíamos visto there is y there are? (Los alumnos no responden)
P: Eso era lo último que habíamos visto.
P: ¿Te acordás, Mora? (dirigiéndose a A3 mientras escribe en el pizarrón there is / there are) ¿Era el there is y el there are?
A3: Sí, me acuerdo
P: (Pregunta al grupo) ¿What is “there is”?
A3: ¿Tener?
P: No
A6: ¿Qué dijo?
P: ¿Qué era there is?
<i>Un alumno contesta en voz alta</i>
P: Por acá salió (señalando el sector derecho del aula y el grupo allí sentado donde escuchó la respuesta correcta de un alumno)
P: ¿Qué era?
A7: Hay
P: Exacto (afirmando con la cabeza)
<i>P escribe en el pizarrón el significado</i>
P: Ven , quiere decir “hay”
A3: Ah, lo otro era have got
<i>P sonríe y afirma la respuesta con la cabeza de A3</i>
P: ¿Qué pasaba con el otro, con there are? ¿Qué era? (mientras escribe en el pizarrón)
P: ¿Qué era, Mora? (dirigiéndose a A3)
A8: Cuando hablamos de muchos.
P: ¡Muy bien! Es lo mismo, el otro pasa a singular y el segundo para plural (Mientras escribe la palabra singular y plural en el pizarrón)
P: Por eso vamos a hacer una revisión del uso para singular y plural (de espalda a los alumnos mientras escribe en el pizarrón)
P: Esto lo tenemos acá arriba (y muestra a los alumnos el margen superior derecho de la hoja de su cuadernillo). Arriba este el recuadrado con el uso en afirmative y negative, (borra parte de lo que escribió en el pizarrón) preguntas y respuestas cortas (señalando el esquema que escribió en el pizarrón)
<i>Sólo algunos afirman moviendo la cabeza</i>
P: Después teníamos las oraciones de acá abajo (señala la hoja del libro frente a los alumnos). Ustedes tenían palabras y tenían que formar oraciones. Por ejemplo, en la primera decía hay cinco personas en mi familia. ¿Qué van a poner si tenemos cinco personas? (señalando el esquema que escribió en el pizarrón)
A8: There are
P: Sí, entonces quedaría (mientras escribe en el pizarrón) there are five people. La palabra que teníamos es “family”, así que pondríamos “in my family”.
A3: In
P: Sí, in. Nosotros le agregábamos el “are” y el “in”.
<i>A4 entra al aula y se sienta en su banco</i>
P: ¿Habían quedado terminadas estas oraciones, no?

A3: Sí
P: ¿Las ocho que quedaban? Uno sólo contestó y ¿el resto?
<i>Algunos alumnos contestan que si en voz baja</i>
P: Bien
<i>P vuelve a su escritorio, apoya el libro y pasa las hojas mirándolas.</i>
P: Habíamos visto la parte del diálogo (<i>señala a los alumnos la actividad en el libro</i>), eso también deberían tener hecho.
A8: Eso no lo hicimos.
P: Yo tengo marcado como que sí, ¿no? Bueno, lo hacemos ahora.
<i>P se acerca a A9 y le deja su cuadernillo y vuelve a su escritorio. Se acerca a dos alumnos que comparten el banco en la primera fila y les pregunta si tienen cuadernillo o lo comparten. Los alumnos comienzan a trabajar</i>
P: Ahí tiene un diálogo entre A y B, ¿Quién es A y quién es B?
A8: B
P: Bien Mora es A (<i>refiriéndose a A3</i>) y Mellado (<i>refiriéndose a A8</i>)
<i>P escribe los apellido y las letras en el pizarrón</i>
A3: Yo soy B
P: No, A. Como es dama (<i>refiriéndose a A8</i>) eligió primero y a vos te tocó el A. Entonces fíjense que tienen puntitos para completar y ahí va a ir “there is/there are” y hay que prestar atención por si esta en pregunta. Empezamos, dale Mora (<i>refiriéndose a A3</i>)
A3: ¿Empiezo?
P: Yes
<i>A3 comienza a leer la primera oración</i>
A8: Of course
P: ¡Bien! Of course
P: (<i>detiene la lectura de A3 y le dice</i>) cuidado que es una question, Mora
<i>A3 titubea en su respuesta y lee la oración</i>
P: Bien, decilo fuerte (<i>haciéndole señas con la mano señalando su boca para que hable A3</i>)
A9: ¿Completo con is there o there is?
P: Con lo que va a decir, Mora (<i>señalando a A3</i>)
P: Recuerden que cuando está en pregunta, va al revés (<i>hace anotación el pizarrón escribiendo flechas entre is/ are y there indicando el orden de estas palabras en oraciones interrogativas y se ubica en el primer banco en el sector derecho del aula</i>)
A3: Is there?
P: Sí, is there?
<i>A3 lee la oración con dificultad</i>
P: (<i>Se dirige nuevamente al pizarrón</i>) Escribimos entonces lo que dijo Mora recién. ¿Por qué va “is there” y no “there is”?
A10: Porque está en pregunta

A11: Porque está en singular.
P: ¡Muy bien! Porque es uno sólo y está en singular y como es pregunta, lo ponemos al revés. (<i>señalando lo que está escrito en el pizarrón</i>)
P: Vamos, Mellado. (<i>refiriéndose a A8</i>)
A8: There is
P: Yes, there is (<i>escribe la respuesta en el pizarrón de tal que la respuesta quede registrada</i>)
A3 continúa la lectura con la siguiente oración.
<i>P repite lo que leyó A3</i>
P: ¿Por qué va “are there”?
A12: Porque es plural
P: ¡Bien! (<i>escribe la respuesta en el pizarrón</i>) ¿Mellado?
A8 lee la siguiente oración.
A8: ¿Va there are?
<i>P sonrío y afirma movimiento su cabeza</i>
P: Yes, there are (<i>escribe la respuesta en el pizarrón</i>)
A3: ¿Voy?
P: Sí
A3 lee la siguiente oración del diálogo y P la escribe en el pizarrón.
P: ¿Mellao?
A8: No, there are
P: No.
A8: ¿Aren’t?
P: No, isn’t o is not, cualquiera de las dos maneras. (<i>Se dirige al pizarrón y escribe la respuesta</i>). Nos quedaría there isn’t o lo qué es lo mismo, there is not. Es lo mismo, nada más que la primera es la forma corta. Queda entonces, no there isn’t, que significa, no, no hay.
A8 vuelve a leer la oración (<i>mientras P mueve la cabeza indicando que la respuesta es correcta</i>) y continua con la siguiente
<i>Algunos alumnos se ríen porque A8 pronuncio mal una palabra al leer.</i>
P: Queda en esta nueva oración “there are” (<i>se dirige al pizarrón y escribe la respuesta</i>)
P: ¡Bien! (<i>se termina el ejercicio, va al fondo del aula a buscar su libro que lo había prestado a un alumno y vuelve a ubicarse cerca del pizarrón</i>)
P: ¿Cómo queda “there are” negado? (<i>lo pregunta dos veces</i>)
<i>There aren’t (contestan varios alumnos a la vez)</i>
P: There aren’t o there are not, yes (<i>mientras mira su libro</i>)
P: Now, page twenty-six, exercise number five. You have an exercise (<i>hace señas al pizarrón indicando que el contenido del nuevo ejercicio remite al uso de there is/are</i>)
A3: ¿Cuál? ¿Qué página?
P: Twenty- six, exercise five
<i>Los alumnos hablan en voz fuerte buscando la nueva actividad. P se acerca a una alumna que se perdió y no encuentra el ejercicio indicado, luego se dirige al pizarrón y</i>

<i>copia el número de página y ejercicio.</i>
P: Ya teníamos hecho algunos ejercicios
A12: El 1 y el 2
P: Si. ¿Cuáles vamos hacer ahora? Cinco, seis hasta...
A3: ¿El 8?
P: ¡Muy bien! Hasta el ocho (<i>copiando la indicación en el pizarrón</i>)
P: Tenemos exercise cinco
<i>A12 comienza a leer en voz alta el ejercicio</i>
P: A ver , Mora mira (<i>dirigiéndose a A3</i>)
<i>A12 lee nuevamente la oración</i>
P: ¿Y en spanish?
A12: Hay muchos
P: “Hay un montón de”. Eso es lo que significa “a lot of” (<i>mientras escribe en el pizarrón</i>)
A12: ¿Ciudad?
P: ¡Bien! Son pueblos. Entonces van armar cinco oraciones describiendo ustedes qué hay en el lugar donde viven. Por ejemplo.
A12: Tres canchas de futbol
P: ¿How many bank?
A12: Uno
<i>P señala levanta su dedo índice de su mano izquierda indicando que solo hay un banco</i>
P: A ver, ¿Cuántos bancos hay? Only one. Entonces, ¿cómo sería la oración Lara? (<i>refiriéndose a A4</i>)
A4: Ah, no sé profe
A12: There is
P: Sí, there is
A12: There is one
P: ¿Dónde? ¿In my town, in my city? Ven, tenemos que hacer de lo que hay en el pueblo five sentences (<i>señala con la mano las cinco oraciones que deben hacer los alumnos como actividad</i>)
P: Vamos con el ejercicio cinco, así seguimos con el seis.
<i>P se acerca al primer banco ubicado en el lado derecho del aula y le da a las alumnas su libro para que puedan resolver la actividad, explicándole nuevamente la consigna del ejercicio.</i>
P: Mora, ¿podés ir a buscar los dictionaries, please? (<i>refiriéndose a A3</i>)
A3: Sí (<i>sale del aula</i>)
A12: ¿Lo hago con las cosas que hay?
P: Con las que hay y no hay
<i>P pide silencio</i>

P: También para hacer las oraciones, pueden poner lo que no hay, no sólo pueden poner “ <i>hay uno, hay dos, hay cinco</i> ”
P: ¿Qué pueden poner que no hay?
A4: Cine
P: Sí, cine. ¿Qué más?
A8: Shopping
P: ¡Muy bien! ¿Qué más no hay?
<i>Algunos alumnos responden en voz baja</i>
A12: ¿Building?
P: Edificios, ¡muy bien! Ven pueden poner cosas que hay y cosas que no. Pueden poner hay un montón de...(<i>señala en el pizarrón la expresión escrita “a lot of”</i>)
A4: Parques
P: Sí
<i>P se sienta en el escritorio y toma nota en su cuaderno y libro mientras los alumnos trabajan. Algunos le hacen consultas en voz alta y la profesora responde desde su lugar.</i>
<i>A3 vuelve al aula con diccionarios, los ubica en el primer banco que se encuentra en la fila del medio en el aula, reparte a dos compañeros, toma uno y se sienta en su banco.</i>
<i>A14 se levanta, toma un diccionario y vuelve a su banco</i>
<i>P desde el escritorio observa cómo van trabajando los alumnos y responde dudas respecto a la escritura de ciertas palabras (cine, radio)</i>
<i>P se levanta al primer banco ubicado en el lado izquierdo del aula con el libro de temas en su mano y lo completa.</i>
<i>A15 se levanta, toma un diccionario y vuelve a su banco.</i>
A12: Profe, ¿cómo se decía árboles?
P: Trees
A12: ¿Cómo?
P: Como tres pero sin hache
<i>P continúa completando el libro de temas del curso.</i>
<i>A3 se levanta de su banco, se dirige al otro extremo del aula y pide sus auriculares. Una vez que se los dan, vuelve a su banco.</i>
<i>P vuelve a su escritorio y continúa tomando notas.</i>
P: ¿Listo?
<i>Todos los alumnos responden que no</i>
P: Mora, sácate (<i>dirigiéndose a A3 y haciéndole señas de que se saque los auriculares</i>)
<i>P se levanta del escritorio y pasa por los bancos revisando la tarea, respondiendo consultas y corrigiendo el trabajo de los alumnos. Ante nuevas explicaciones, señala lo escrito en el pizarrón como guía para corregir el ejercicio.</i>
<i>A3 y A12 se levantan de su banco, caminan por el aula, conversan con otros compañeros. A12 vuelve a su lugar de inmediato. A3 sigue hablando con compañeros y por pedido de la profesora vuelve a su banco</i>
<i>P pide silencio</i>
P: Estamos en number 6
A16: Write questions about your family and peers

P: ¿Y en spanish?
A16: Hacer preguntas sobre tus familiares y pares
P: ¡Muy bien!, yo debo hacer preguntas sobre mis familiares y pares. Can you read the example?
A16: Lee la oración de ejemplo
P: Entonces tienen que hacer oraciones con have got, son preguntas y después hay con there is y there are. Acuérdense que para usar el have got acá tenemos la estructura (<i>señalando el libro</i>) ¿Qué preguntaríamos primero con have got? Si tiene...
A3: Hermanos
P: ¿Hermanos?
A3: Brothers
A4: Un hermano
P: Claro, un hermano. Have you got a brother?, ¿tienes vos un hermano?, ¿y después que pregunta?
A8: Sí, hay muchos parques
P: Sí, sí ¿hay muchos parques en tu casa o pueblo? Entonces por cada ejercicio hacen dos preguntas una con have got, there is o there are. Vamos a hacer un ejemplo, otro que no sea éste.
<i>P saca un marcador de su cartuchera y escribe el ejemplo en el pizarrón</i>
P: ¿Qué pregunta acá, Lara? (<i>Señalando lo que acababa de escribir en el pizarrón ¿Qué era “how many”?</i>)
A8: ¿Cuántos?
P: Sí, cuánto
P: Shhhh, hagan silencio es para Lara
A4: Cuántos
P: (<i>asiente con la cabeza a A4</i>) Mora, este podría ser el comienzo de una pregunta y otra (<i>escribe en el pizarrón</i>) para usar con there is y there are es...
P: Aburto ¿qué se preguntó acá? (<i>presentando a A5 lo que escribió en el pizarrón</i>)
A5: No sé
A3: ¿A ver?
P: Para Aburto.
<i>A12 da la respuesta</i>
P: Sí, pero no veo que Aburto haya movido la boca para dar la respuesta.
P: Recuerden una oración con there is o there are y otra con have got.
A3: ¿Las puedo hacer en negativo?
P: Sí, usando haven't got o there aren't (<i>escribe en el pizarrón las formas negativas del have got</i>)
A8: ¿Dónde pongo el pronombre en la pregunta con el have got?
P: En lugar de poner “you have got”, poner “have you got” y te queda el sujeto en el medio del have y del got (<i>le responde desde el pizarrón y añade palabras a las explicaciones del pizarrón</i>)
P: Guarda el celular (<i>refiriéndose a A3</i>)

<i>P se acerca a los bancos de los alumnos para ver cómo están trabajando y responder consultas. En ocasiones remite a los alumnos a lo que está escrito en el pizarrón. Los alumnos trabajan hablando en voz alta. A12 se levanta y se acerca al banco de A4, luego vuelve a sentarse en su lugar.</i>
<i>A3 (en voz alta) Profe, puede poner are there...</i>
P: Are there
A3: Are there beautiful woman o woman beautiful?
P: ¿Beautiful women? Acordate que estas preguntando en plural, fíjate que cambias la “a” por la “e” que es mujeres.
<i>P sigue recorriendo los bancos y corrigiendo las oraciones de los alumnos.</i>
A9: Profe, ¿pero todas la oraciones las hacemos con la familia?
P: Sí, have got con la familia y con there is y there are lo que hay en esta ciudad.
<i>P se acerca a los bancos para responder dudas y explicar a los alumnos que la llaman pidiendo ayuda.</i>
<i>Frente a una alumna que dice una mala palabra, algunos alumnos se ríen</i>
P: Ojo con las palabras, y dejen de comentar algo que no tiene nada que ver.
A9: Perdón, profe
P: Cuidado con las palabras
<i>P continua haciendo correcciones a los alumnos banco a banco.</i>
<i>Ingresa el preceptor al curso, saluda al grupo y pide a la profesora dar un anuncio. Ella acepta y el preceptor solicita los cuadernos de comunicaciones a los alumnos para pegarles una nota. El preceptor recoge los cuadernos y se retira del aula.</i>
<i>P pide su libro a las alumnas a las que se las había prestado, vuelve a sentarse en el escritorio y toma nota en su cuaderno.</i>
<i>A3 se acerca al escritorio y le hace una consulta</i>
<i>P pide silencio mientras se levanta del escritorio</i>
P: Lo que van hacer ahora para entregar es de la parte de atrás, el exercise practice, page number eight, exercise number three.
A3: ¿Para ahora?
P: Exercise three
A12: ¿Qué pagina?
P: Eight, la que está en la parte de atrás
A4: ¿Cuál?
P: Number three (señalando con los dedos de su mano izquierda el numero del ejercicio)
P: Shhh, a ver que les digo lo que tienen que hacer. Dice, completa las oraciones con la forma afirmativa, negativa o interrogativa de there is o there are. Por ejemplo la primera que ya está hecha. “ <i>There are six people in my family. Hay seis personas en mi familia</i> ”. Por eso completo con “there are” porque está en plural, ¿sí? Y así completan la oración de la dos a la siete, algunas van estar en negativo y algunas van a estar en preguntas.
P: Ahora cuando terminen de completar, van hacer lo siguiente (explica copiando en el pizarrón “ <i>there are six people in my family</i> ”) ¿Esta oración está en positivo o negativo?
A4: En afirmativo
P: En afirmativo (Escribe “+” al lado de la oración con un marcador de otro color indicando que está en positivo la oración) lo que van hacer a continuación con esta oración, ¿Qué van hacer?

A8: Pasarla al negativo
P: ¡Bien! La van a pasar al negativo y también al interrogativo (<i>escribiendo “- y ?” en el pizarrón</i>)
P: Salgado, ¿cómo va a quedar esta oración en negativa? (<i>refiriéndose a A7</i>)
A12: ¿Yo?
P: Salgado, ¿cómo es esto? Digo Aburto y contesta Mansilla, digo Salgado y contesta Mansilla.
A7: They aren't
P: Imposible (<i>señalando el último ejemplo que copio en el pizarrón</i>)
A4: There aren't
P: There aren't six people in my family ¿Y ahora cómo va a quedar pasándola a pregunta? Lo doy vuelta, are there? Recuerden la primera esta en afirmativo y la paso al negativo y después al interrogativo
<i>P toma el libro y les muestra como hacen con el resto de oraciones que tienen que hacer.</i>
P: Miren bien, según lo que tengo lo paso a las otras dos formas.
A4: ¿Qué hora es? ¿Llegamos?
P: Queda tiempo, falta (<i>mirando su reloj</i>)
<i>P se acerca a un alumno y le deja su libro para que poder trabajar.</i>
A16: ¿Llegamos?
P: Sí, para ahora
P: (<i>En voz alta para todo el grupo</i>) Quedan diez minuto
A3: No llegamos.
P: Vamos, a terminarlo.
<i>P recorre el aula según los alumnos la llaman y le presentan dudas.</i>
A12: Profe, no llego.
P: Y no, ya va a tocar el timbre. Ahí toco (<i>suena el timbre del recreo</i>)
<i>P se acerca a su escritorio y comienza a ordenar sus libros y a guardarlos</i>
A12: ¿Se lo entrego el lunes?
P: No porque es feriado, el martes.
Algunos alumnos se levantan y salen del aula.
P: Lo traen hecho la tarea para el martes, tienen una semana para terminarlo. (<i>Lo dice con su mochila y campera en la mano, lista para salir del aula</i>)
A8 llama a P, ella se acerca y responde su consulta. Luego sale del aula.

Asignatura: **Matemática**

Fecha de la clase filmada: **21/10/2014**

Duración en minuto: **40 (7 hora - 12.20 a 13.00 hs.)**

<i>Termina la clase de química y los alumnos salen al pasillo al toque del timbre. Aunque no es recreo sino cambio de hora, la mayoría de los alumnos salen del aula a esperar a la profesora mientras unos pocos permanecen en el aula sentados y conversando. Pasados dos minutos que indica que la clase se inicia, llega la profesora e ingresa al aula.</i>
P: Buen día (solo dirigiéndose a los alumnos presentes en el aula pero nadie responde)
<i>P al ingresar se dirige hacia su escritorio, apoya su cartera y libros. Los alumnos de forma progresiva al ver que ella ha ingresado, entran al aula y se sientan en sus bancos.</i>
P: ¿Tienen frío? (solo dirigiéndose a los alumnos presentes en el aula que mueven la cabeza asintiendo)
<i>Mientras los alumnos siguen ingresando, ordena sus carpetas y netbook en su escritorio.</i>
P: Buen día, ¿Cómo andan?
A1: Buen día profesora
A2: Buen día
P: Terminamos con los ejercicios de repaso para la prueba, si?
A2: Sí
P: Bueno (<i>abre su netbook y la prende</i>) cada uno sobre en los ejercicios que hicimos ayer, y se fijan hasta donde llegaron.
A1: Yo los termine
P: Bueno, ayúdame a tu compañero que no termino. (<i>sigue ordenando su cartera</i>)
<i>Los alumnos hablan entre ellos, hay bullicio en el aula</i>
A3: Yo no llegué a terminar
P: (<i>dirigiéndose a A3 y algunos alumnos que estaban alrededor, todos sentados sobre el ala izquierda del aula</i>) Ayer no pasó nada porque el profesor no quiso, sí? Pero ustedes por salir y entrar tendrían que haber tenido amonestaciones. Entonces ¿se van a portar bien hoy?
<i>A1 camina por el aula con el celular en la mano</i>
A3: Sí
P: Bueno. No quiero hacerlos venir acá adelante otra vez, ¿sí? Entonces, tranquilos pónganse a trabajar, por favor
<i>P completa el libro de temas en su escritorio mientras A1 camina por el aula y tiene una conversación con la profesora, quien le señala los alumnos sentados sobre el ala derecha del aula para que vaya a sentarse a trabajar para ayudar a sus compañeros a terminar los ejercicios.</i>
P: (<i>Se sienta en la silla del escritorio que está al frente de la clase</i>) Los que terminaron pásenmelo así termino de revisar los ejercicios y yo lo anoto.
A1: (<i>Camina por el aula y se dirige hacia la puerta</i>) ¿Puedo ir a pedir pan?
P: (<i>Dirigiéndose a A1</i>) No, no estamos en recreo. Ojo, te dije que no salgas.
<i>A1 regresa a su banco con actitud de enojo ubicado en el ala derecha del aula.</i>
A4: Yo no tengo los ejercicios.
P: (<i>Dirigiéndose a A4</i>) Cópialos, tu compañera los tiene.
<i>P continúa sentada en su escritorio escribiendo el libro de temas de la clase.</i>
<i>A5 se levanta de su banco ubicado en el lado derecho del aula con la carpeta abierta y se dirige al escritorio de la profesora.</i>

P: <i>(Toma la carpeta de A5) A ver.</i>
<i>A5 se queda parada en el escritorio y la profesora le devuelve al instante la carpeta. A5 vuelve a su banco y la profesora toma nota en su netbook.</i>
P: Además de hablar porque no siguen trabajando chicos <i>(continúa sentada en el escritorio con la vista fija en la netbook)</i>
P: <i>(Levanta la vista hacia A1) Tráeme la carpeta</i>
A1: Pero a mí me corrigió ayer
P: Bueno <i>(continúa con la vista en la netbook)</i>
<i>A6 ubicada en el ala derecha del aula se levanta y se dirige al escritorio donde esta P con hojas en la mano. P las toma y comienza a corregir mientras ella continúa parada frente a su escritorio. P revisa la hoja y asiente con la cabeza.</i>
P: <i>(Dirigiéndose a A6) Está bien, listo.</i>
<i>P devuelve las hojas a A6 y vuelve su mirada a la netbook. A6 vuelve a su banco. A1 se acerca al escritorio con sus hojas en mano</i>
A1: Ella me sacó el turno profe <i>(refiriéndose a A6 que ya estaba regresando a su banco)</i>
<i>P continúa con la vista en la netbook y cuando percibe las hojas de A1 en su escritorio, las mira, toma su lapicera y corrige. A1 se acerca y sigue con su vista lo que hace la profesora.</i>
P: <i>(dirigiéndose a A1) Bien.</i>
<i>P le devuelve las hojas a A1 y éste vuelve a su banco.</i>
P: <i>(Manteniendo su vista en la netbook) Bien. ¿Quién más tiene que corregir?</i>
A1: Profe, haga que los pibes de acá dejen de molestar <i>(riéndose y señalando a un grupo de alumnos que están sentados en ala izquierda del aula)</i>
<i>P levanta su mirada a A1</i>
A7: <i>(dirigiéndose a A1) Ah, vos no...</i>
A7: ¿Profe? Acá <i>(levanta su mano)</i>
P: Bueno, les doy una división, no multiplicación.
A8: No
P: ¿Qué? <i>(levantándose de su silla)</i>
P: Igual lo hacemos en el pizarrón <i>(toma su cartera, saca un libro y limpia el pizarrón)</i>
P: ¿Terminaron todos los ejercicios de ayer? <i>(mientras abre un poco la puerta del aula)</i>
<i>Nadie responde, salvo A3</i>
A3: No, los de ayer no.
A1: ¿Mañana tenemos prueba de inglés, no?
A5: <i>(Dirigiéndose a A1) Sí, mañana nos toca.</i>
<i>P escucha y sigue con la vista la conversación de A1 y A5</i>
P: Bueno, los que terminaron los ejercicios de ayer voy a poner divisiones, multiplicaciones no porque ya hicimos bastantes. Voy agregar dos divisiones y el resto termina los ejercicios que tenían que hacer primero.
<i>P vuelve a su escritorio, revisa un libro y se sienta para mirar su netbook.</i>
A7: Ya termino yo, profe.

P: (Dirigiéndose a A7) Bueno, tráeme así lo corrijo
<i>P se levanta de su banco y comienza a escribir en el pizarrón la consigna “resolver” y hace dos símbolos de llave y vuelve a su escritorio, se sienta y mira su netbook.</i>
P: Acuérdense que para suma y resta, eso lo podían hacer en la compu, así que les recuerdo que deben traerla (<i>mantiene la vista en su netbook</i>)
A8: El lunes es feriado profe.
A7: ¿Mañana qué hay? (<i>refiriéndose a una jornada con cambio de actividades que hay en la escuela</i>)
P: Mañana vamos hacer una actividad que... (<i>mantiene su vista en la netbook</i>)
A3: ¿Qué?
<i>A7 murmura en voz baja</i>
P: (<i>Levanta su vista de la netbook y dirigiéndose a A7</i>) ¿Qué dijiste?
A3: Nada profe, no le dé bolilla
P: Bue... mañana vamos hacer una actividad. Hay un cambio de actividad y yo voy a estar con ustedes porque vamos a trabajar de 8.00 a 9.20 hs y yo soy la profe que ustedes tienen a esa hora. (<i>mira al grupo y se sonríe</i>)
A3: Pero ¿hay que traer las cosas?
P: No, sin mochilas es. Vénganse con 4 ó 5 hojas y una birome.
A7: Entonces ¿sin mochilas?
P: Bueno, sin mochila pero traigan algo para escribir sí porque lo que vamos hacer es trabajar sobre las normas de convivencia. Aunque yo les voy hablar un poco, el trabajo va hacer grupal, no es que yo voy a explicar sino que todos juntos vamos hacerlo.
A3: Pero, ¿cada uno va a tener que hacerlo?
P: Sí, cada uno pero es grupal. Por eso digo que lo importante es que tengan una hoja para uno para que después juntos cuando yo les diga trabajemos tal tema, vos lo puedas hacer.
A7: ¿Y como a las 9 ó 10 ya nos vamos, no?
P: Eso, no sé. Yo tengo actividad durante toda la mañana con ustedes pero no sé cuándo se pueden ir.
A9: Profe, ¿con qué se escribe “convencerse”?
P: Con “v corta” seguro
A3: Para mí, va con “s” siempre
P: Así que para mañana traigan al menos una hoja y un lápiz, sí?
A7: ¿Pero traemos la mochila? (<i>todos se ríen</i>)
<i>A10 se para y se acerca con una hoja al escritorio tomando una silla para sentarse junto a la profesora. 10 le habla a la profesora mostrándole su hoja y ambas, profesoras y A10 siguen con la vista en la hoja.</i>
P: (<i>dirigiéndose a A10</i>) Ves, por eso te dió más grande.
<i>A10 se levanta de la silla y vuelve a su banco y la profesora orienta su vista a la netbook</i>
<i>A7 se para de su banco, camina por el aula y pide a un compañero los auriculares. Se lo pone y vuelve a su banco.</i>
<i>P se levanta de su escritorio y comienza en el pizarrón dos ejercicio que copia de la netbook.</i>
P: (<i>Mirando al pizarrón mientras escribe</i>) Acuérdense que nosotros la división la hacemos solamente con el método de Ruffini. No se pongan a dividir al polinomio sólo.

A1: ¿Cómo se dividía? ¿se hacía así? (<i>hace con sus manos una señal de división imaginaria en el aire</i>)
P: Ojo que esa es la multiplicación, es así (<i>hace la señal en el aire mientras regresa la mirada a la netbook para seguir copiando el ejercicio</i>) Acórdate eran las dos rayitas (<i>dirigiéndose a A1</i>) y cuidado que cambian los números y los signos.
A3: ¿Qué hora es? (<i>en voz alta</i>)
P: (<i>Manteniendo la vista en la netbook</i>) Y treinta y cinco
<i>Los alumnos hacen silencio y copian lo que la profesora está escribiendo en el pizarrón.</i>
P: (<i>Al término de copiar</i>) Bien, ya pueden empezar.
<i>Mientras los alumnos copian, P camina el aula observándolos y responde a unas preguntas de A1, A10 Y A9 dándole indicaciones de cómo resolver el ejercicio</i>
A1: Yo no tengo división en la carpeta
P: Bueno pedílo a un compañero porque ya lo vimos
A1: Bueno
<i>P vuelve al escritorio, toma su netbook y fija su vista en la pantalla</i>
<i>Frente a dos alumnos que se tiran una lapicera, los mira fijamente y vuelve a la netbook.</i>
A1: Profe venga, ¿pero cómo la hacía?
A7: Yo esto no lo tengo, profe.
<i>P se dirige a ambos alumnos y mira lo que tienen en la carpeta.</i>
P: (<i>Dirigiéndose a A7</i>) Si no tenés nada, ¿cómo vas hacer la prueba?
A7: ¿Lo pido?
P: Sí (<i>mientras sigue recorriendo el aula</i>)
P: (<i>Dirigiéndose a A1</i>) Vas bien, mirá que acá se cambia de signos.
P: (<i>Dirigiéndose a A7</i>) Vamos pedílo a quien lo tenga.
<i>Sigue explicando a A1, ambos miran las hojas. A1 escucha y la profesora parada le indica los pasos a seguir para resolver el ejercicio.</i>
A10: Profe, acá! (<i>levantando la mano</i>)
A1: ¿Y después cómo sigo?
<i>P se acerca al banco de A10, comienza hablar con la alumna guiándola en la resolución del ejercicio.</i>
<i>P vuelve al banco de A1 y continúa orientándolo.</i>
A1: Este sería hasta acá el resultado.
P: Sí, vamos
A10: Profe, ¿me ayuda?
A1: (<i>Cuando la profesora comienza a alejarse</i>) ¿Y después?
P: Multiplicás y en función del resultado que dio lo pones (<i>se vuelve acercar a A1 y en voz alta comenta el procedimiento que debe seguir para resolver el ejercicio</i>)
A1: (<i>Cuando la profesora comienza a alejarse</i>) ¿A dónde? ¿Abajo?
<i>P no le contesta y se acerca a A10 para asistirlo.</i>
A7: ¿Profe?

<i>P continua con A10 con quien en voz alta le va dando las indicaciones a modo de orden lo que tiene que hacer para poder resolver el ejercicio.</i>
A1: ¡Profe yo!
A7: ¿Me ayuda profe?
<i>P vuelve al escritorio, toma su netbook y se sienta en su silla y comienza a corregir la hoja de un alumno.</i>
A5: ¿Cómo es que tenía que hacer profe?
P: (Dirigiéndose a A5) ¿La división?
A5: Sí
P: Tenes que hacer las dos rayitas (<i>haciendo con las manos la señal de las líneas imaginarias del método Ruffini</i>) bajar el número que está dividiendo cambiado de signo. (<i>Vuelve la vista a la hoja que tenía en sus manos y continua corrigiendo</i>)
A5: Miré, ¿así profe?, ¿era así? (<i>mostrándole la hoja desde su banco</i>)
P: (<i>dirigiendo la mirada a A5</i>) Si, así es la división. Acordáte que primero multiplicábamos.
<i>P vuelve su mirada a la netbook</i>
<i>P se levanta y se dirige al fondo del aula a devolver a A10 su hoja corregida.</i>
<i>P se acerca al banco de A1</i>
P: (Dirigiéndose a A1) ¿Ya está?
<i>P y A1 comienzan hablar del ejercicio y la forma de resolución planteada.</i>
A1: Sí, me dio 54, ¿está bien?
P: Ahí termina
<i>P se acerca a un grupo de alumnos ubicados en el ala derecha del aula para ver que están haciendo y responde preguntas que le hacen, explicando en voz alta los pasos para resolver el ejercicio.</i>
A3: Profe, ¿me explica?
P: Ahí voy.
<i>P continúa explicando al grupo del fondo, ubicado en el ala derecha. El resto de los alumnos hablan y se ríen.</i>
<i>Ingresa al aula el preceptor que toma el libro de temas del escritorio de la profesora y se retira.</i>
<i>P se acerca a A1 quien comienza hacerle preguntas respecto al ejercicio, luego se acerca a A3 se agacha para estar a la altura de la silla como si estuviera sentada y comienza a explicarle. La profesora lee las consignas que la alumna tiene en su carpeta y va indicando el paso a paso de lo que tiene que hacer para resolver el ejercicio.</i>
A7: ¿Profe?
A12: (Dirigiéndose a A1) ¿A vos cómo te quedó?
<i>A12 se para de su banco, se acerca al escritorio de A1 y ambos comparan resultados. Luego de una breve conversación, A12 vuelve a su banco.</i>
<i>P termina de explicar a A3, se para A12 se levanta de su banco, se dirige a donde P esta parada y le muestra su hoja.</i>
P: (A todos) Les recuerdo que el lunes para la evaluación deben traer la compu.
A3: Sí
P: Todo lo que hicimos en la compu lo vamos hacer en la compu, el resto en una hoja aparte.
P: Si (<i>mirando la hoja de A12</i>)

A12: ¿Y ahora?
P: Y ahora este resultado (toma una lapicera y parado en el aula resuelve el ejercicio en la hoja verbalizando el procedimiento mientras lo hace)
A12: ¿Y por qué así? (mirando la hoja)
P le explica nuevamente el paso a paso.
A12 escucha, mira lo que hace la profesora y vuelve a su banco.
A10 se para y se acerca a la profesora mostrándole su hoja, esta la mira y mueve la cabeza afirmando. A10 vuelve a su banco.
P corre una mochila del banco de A13 y se sienta junta a la alumna. A3 que está sentada delante de A13, gira su cuerpo y escucha la explicación que la profesora le da a A13.
A1 se junta con A12 y A7 y van resolviendo juntos el ejercicio, hablando en voz alta acerca del paso a paso para alcanzar la resolución.
El resto de los alumnos permanecen en sus bancos.
A7: (Se levanta del banco y se dirige a donde la profesora está sentada) ¿Profe? (se saca y vuelve a ponerse los auriculares mientras conversa con A3)
P sigue explicando a A13
A7: Profe, ¿me mira?
P: (dirige su mirada a A7 y su hoja) Bien ahora tenés que seguir (comienza a explicar)
Se levanta del banco A14 y se acerca a P para escuchar la conversación que se le está dando a A7 sobre su hoja.
A14 Y A7 vuelven a su banco.
P se levanta de la silla junto a A13 y se dirige al lado contrario del aula, el ala derecha.
P: Ya está, terminamos
Las alumnas ubicadas en ese lugar del aula, comienza a mostrar sus hojas y P corrige y explica.
P vuelve al lugar donde esta A13 y corrige el ejercicio que resolvió parada frente a la alumna.
P se dirige al escritorio, retoma su netbook y se sienta en su silla.
A1: Profe, ¿le doy lo mío? (haciendo referencia a los ejercicios del día)
P asiente con su cabeza a A1
A1 se acerca al escritorio de la profesora con su carpeta y ella toma la carpeta y él parado, se agacha para ver las correcciones que hace sobre su ejercicio.
A15 se acerca al escritorio y se sienta en la silla que hay cerca de P esperando su turno.
A3 se para y le muestra directamente la hoja a P interrumpiendo a A1.
P asiente con la cabeza lo que ve en la hoja de A3 y la alumna vuelve a su banco.
A15 continúa esperando.
A1 vuelve a su banco.
P toma la hoja de A15, la corrige, se vuelve y este vuelve a su banco.
A14 se levanta de su banco, se dirige al escritorio de P y se queda parado mirando las correcciones que P hace en su hoja. A14 escucha atentamente las explicaciones que P le está haciendo.
A13 se levanta de su banco y se dirige al escritorio, esperando parada que terminen las correcciones de A14.
A10 se levanta de su banco y se dirige al escritorio, esperando parada su turno tras A13

<i>El resto de los alumnos comienzan a guardar sus útiles y acomodar y sus mochilas.</i>
<i>A14 regresa a su banco</i>
<i>Toca el timbre de salida de la jornada y la mayoría de los alumnos se retiran del aula.</i>
<i>A3 le muestra su hoja a P, escucha las correcciones y vuelve a su banco para guardar las cosas para retirarse</i>
<i>A10 le deja su hoja a P, esta la guarda en sus carpetas y A10 recoge sus útiles y se retira del aula.</i>
<i>P: (Dirigiéndose a los alumnos que quedaban en el aula) Hasta mañana</i>
<i>P se para de su silla, reúne sus materiales y se retira del aula</i>

Asignatura: **Viveros**

Fecha de la clase filmada: **17/11/2014**

Duración en minuto: **80 (CONTRATURNO – 14.30 a 16.30 hs.)**

<i>P ingresa al aula, ubica su mochila en el escritorio mientras los alumnos comienzan a sentarse en los bancos</i>
P: Buenas tardes
<i>Algunos alumnos contestan buenas tardes mientras hay bullicio de fondo de sillas que se mueven</i>
A1: ¡Tantos años sin vernos!
P:Tanto tiempo
A1:Parece que hubieran pasado dos años (<i>risas</i>)
A2: Pará, tampoco para tanto, nene. (<i>Dirigiéndose a A1</i>)
P: Sí, hace un montón que no nos vemos, (<i>mientras saca la netbook y un cuaderno de su mochila y los ordena en el escritorio</i>) vamos a retomar hoy en lo que quedamos porque nos quedan sólo dos clases
A3: Ingresa al aula y se ubica en un banco.
A1: ¿Cuándo nos vemos?
P: Hoy y el miércoles (<i>continúa ordenando su mochila y saco en el escritorio</i>)
A1: ¿Y a qué hora es el miércoles?
P: El miércoles sería de 18.30 a 19.30 hs.
A1: Ah, tarde, ¿no era 17.30 a 18.30?
P: Tengo que preguntar. (<i>con tono de duda</i>)
P: Esperen que tengo que buscar algo para borrar. (<i>sale del aula</i>)
P: (<i>Mientras ingresa al aula</i>) Bueno, ahora cuando venga el preceptor le pedimos algo para borrar el pizarrón. (<i>continúa ordenando su escritorio</i>)
A4: Profé, ¿entonces es de 18.30 a 19.30 hs?
P: Sí, 18.30 a 19.30 hs. (<i>mientras prende su netbook</i>)
P: Ahora cuando viene el preceptor le pido algo para borrar, así puedo escribir (<i>señalando el pizarrón</i>)
<i>P toma un trapo en el primer banco de del ala derecha del aula y comienza a borrar el pizarrón.</i>
P: (<i>Mientras borra el pizarrón</i>) Bueno, hace un montón que no nos vemos. Vamos a ver si hoy hacemos una revisión rápido de lo último y seguimos trabajando. La última clase estuvimos con el trabajo así la clase que viene vamos hacer el cierre, sí? Entonces está pensando así, hoy hacemos el cierre del trabajo (<i>mirando a la clase</i>) y la clase que viene hacemos el cierre de la asignatura donde cada uno va a tener su nota y lo que tengan que ir a POEC, vamos a ver cómo vamos a trabajar en el POEC, pero eso la semana que viene. Hoy es una clase de trabajo.
P: Bueno (<i>mientras escribe la fecha en el pizarrón</i>)
P: Hace tanto que no me ven que les pregunto, ¿qué materia ven conmigo?
Vivero (<i>contestan algunos alumnos al unisonó</i>)

P: Vivero, bueno <i>(de espalda a los alumnos mientras escribe en el pizarrón la palabra “Vivero”)</i>
P: ¿Y qué es un vivero?
A5: Donde hay plantas
A1: Producción de plantas
P: ¡Bien! Un lugar donde se producen plantas <i>(continúa escribiendo en el pizarrón “producción de plantas”)</i>
P: ¿Y qué vimos la última clase que estuvimos acá?
<i>Bullicio en el aula</i>
P: Hace tanto ya, ¿se acuerdan? Mora, ¿con qué trabajamos? <i>(dirigiéndose a A1)</i>
A1: De un tipo de planta
A5: ¿Cuál era la planta?
P: ¿Con un texto que hablaba de qué?
A1: Los frutos
<i>Algunos alumnos contestan en voz baja, no logrando escucharse sus respuestas</i>
P: Del Calafate y hablamos de la forma de producción de plantas, ¿sí? <i>(señalando lo escrito en el pizarrón)</i>
P: <i>(Mirando a la puerta y dirigiéndose al preceptor)</i> ¿Qué tal?
<i>El preceptor está en la puerta del aula</i>
<i>P toma asistencia</i>
<i>Mientras el preceptor toma asistencia, P mira su netbook de pie</i>
P: Bueno, ya está <i>(mirando a los alumnos y con el marcador de pizarra en mano)</i> . En este último texto ¿habíamos trabajado las plantas en el Calafate, no? Y habla de la formas de producción de las plantas. Mansilla, ¿qué forma de producción vimos en este artículo?
<i>El preceptor continúa en silencio en el aula ordenando sus papeles.</i>
A6: Eh
P: ¿De qué forma se podían producir nuevas plantas?
A1: Cortando, con la poda. ¿Cómo es qué se llama?
P: Con la poda, y ¿cómo se llama eso? Uno tiene una planta a partir de parte de otra planta
<i>El preceptor deja el libro de temas en el escritorio de P y se retira del aula.</i>
A6: Mmmm floral <i>(lo dice en voz baja)</i>
P: No, esa sería la otra forma de poda. El dijo con la poda <i>(refiriéndose a A1)</i> . Cuando uno poda, ¿qué es lo que saca?
<i>A7 ingresa al aula y se ubica en su banco</i>
P: ¿Qué saca? Una parte. Por ejemplo, saca una parte de una rama.
P: ¿Vos por qué dijiste floral? <i>(Dirigiéndose a A6)</i> ¿O alguien dijo floral por acá? <i>(camina por el aula)</i>
A1: Es cómo lo mismo profe, es poda igual, no?
P: Bueno bien. Dejamos que es lo mismo desde la producción <i>(se acerca al pizarrón y comienza a escribir)</i> . Uno es por medio de la semilla y otro es por medio de otra planta. Por ahí dijeron la palabra “leonal” y yo les dije que estaba asociado con esto <i>(señalando lo escrito en el pizarrón)</i> y por eso la nombraron.

P: En realidad. Está relacionado con que vos tenés una planta con parte de otra planta. Bien, esto vimos la última clase. ¿De qué forma podía mantenerse una planta con parte de otra planta? Si podo, ¿de qué otra forma?
A1: De la raíz.
P: De la raíz, bien. <i>(Va añadiendo al pizarrón palabras de forma tal que se arma un esquema con los conceptos)</i> ¿Los codos de que parte de la planta salen?
Ramas <i>(dicen algunos alumnos al unisonó)</i>
P: Bien, por ahí lo dijeron, de las ramas.
A6: Sí, eso lo vimos.
P: Si hay habíamos visto distintas características, que no tenían que ser las más nuevas ni las más viejas, tampoco del último año. Bien, el artículo de Calafate hablaba de la reproducción de esta especie utilizando la semilla y utilizando codos. En realidad, perdón codos no, tallos o ramas.
A1: ¿Cambiamos la palabra?
P: Sí, mejor porque cuando nosotros vimos las partes de las plantas, hablamos de raíz, tallo y así asocian que la rama es el tallo. Bien, hablamos del tallo específico que tienen las plantas del Calafate, ¿se acuerdan que era una palabra media rara?
<i>Silencio</i>
P: <i>(vuelve al pizarrón)</i> En el caso de Calafate.
<i>Unas alumnas piden sacar sillas del aula y toman dos sillas del primer banco y se retiran del aula.</i>
P: En el caso de Calafate tenía un tipo de tallo que era subterráneo, que se llama Hisopa, ¿sí?
P: Ustedes tres <i>(dirigiéndose a A1, A6 Y A8 ubicados en el ala derecha del aula)</i> se sientan acá. <i>(Señalando los bancos donde deberían sentarse)</i>
A8: Ahí vamos para allá.
P: Ustedes dos <i>(señalando a A1 y A8)</i> así lo distraen a Mansilla que tiene que participar.
A8: <i>Se moviliza de su banco y se sienta en un banco en el centro del aula.</i>
P: Y ustedes también tienen que participar <i>(dirigiéndose a A8 y A1)</i> , así pueden trabajar bien hoy.
<i>A1 se moviliza y se sienta al lado de A8</i>
<i>A9 ingresa al aula y se sienta en un banco</i>
<i>A10 ingresa al aula y se ubica en un banco</i>
<i>P: Espera que A1 se ubique en su lugar y A9 y A10 se sienten</i>
A9: Hola profe, ¿cómo le va? ¿bien?
P: Bien
A1: ¿Cómo está?
A1: Parada, no la ves <i>(risas)</i>
P: <i>(Se sonríe)</i> Bien, habíamos visto hasta acá lo de la última clase <i>(señalando lo escrito en el pizarrón)</i> ¿se acuerdan?
A11: Sí
P: ¿Si? ¿Con el artículo de Calafate?
A11: Sí
P: Bien. Habíamos dicho cómo se producen las plantas, habíamos trabajado esta parte <i>(señalando el pizarrón)</i> y en algún momento del año habíamos visto que se necesitaba

para armar un vivero. ¿Se acuerdan?, ¿qué necesito yo para hacer un vivero?
A1: Un lugar
P: Sí, un lugar (<i>asintiendo con su cabeza y el marcador de pizarra en su mano</i>)
A9: Buena tierra
P: Sí, buena tierra
A1: Que el agua llegue
P: Y riego
A1: Pero puede ser cualquier lugar y vos ves cómo le llega el agua.
P: Bien, está muy bien la aclaración que hizo el compañero porque dijimos lugar, agua y tierra. Lo que pasa es que en el lugar yo puedo producir las plantas con la tierra que tengo en el lugar o puedo mejorar la tierra.
A8: Lo puedo mejorar siempre.
P: Si, igual yo lo puedo hacer (<i>acercándose al pizarrón</i>) ¿Por qué? Porque yo en el vivero, ¿qué puedo producir? Planta (<i>Escribiendo esta palabra en el pizarrón</i>)
A1: Abono
P: Abono, voy a escribir acá al costado esta palabra para ver cómo la relacionamos hoy (<i>Escribe la palabra "abono" en el margen izquierdo del pizarrón</i>) ¿La planta que necesita? Agua
A1: Riego
A10: Sol
A9: Luz y fotosíntesis
P: Luz, sol, cuidados y ¿qué más? Porque yo tengo todo eso pero si no riego...
A9: Oxígeno
P: Algo que nombraron antes
A1: La tierra
P: Sí, el suelo (<i>incorporando esta palabra en el pizarrón</i>) Entonces decimos que las plantas necesitan del agua y del suelo, ¿para qué?
A1: Para vivir
P: Para la fotosíntesis. Y una vez que hacen fotosíntesis, ¿para qué sirve el producto de la fotosíntesis?
A6: Para generar energía
P: Bien, es el alimento que necesitan para crecer. Si yo lo que quiero es desarrollar una planta, sí? Ya sea porque puse una semilla germinó y obtuve una planta o sea porque pude un codo, este codo obtuvo sus raíces y así obtuve una nueva planta. ¿Está? Entonces (<i>señalando y remarcando lo último que escribió en el pizarrón</i>) para que se produzca la planta necesito del agua y del suelo, ¿no es cierto? Y del suelo, ¿qué es lo que necesitamos?
A1: Los nutrientes
P: Los nutrientes (<i>camina por el lado izquierdo del aula</i>)
A12 <i>ingresa al aula y se ubica en un banco</i>
P: Por eso el suelo se puede mejorar a través del abono. Nosotros podíamos ver en Corfone cuando hicimos la visita, nos mostraron cómo se producían las plantas en el invernadero, ¿se acuerdan?
A9: Sí

P: ¿Cómo se incorporan los nutrientes?
A10: Había algo especial
P: Sí, pero ¿cómo llegaban los nutrientes a la planta?
A9: Iban por debajo de la tierra
A1: Se pasaban
A9: Había ahí una bolsita con arena y por ahí se pasaban
A10: En el riego también los incorporaban
P: En el riego. Lo que nosotros vimos en Corfone es que preparaban el suelo y éste ¿cómo estaba formado? No era suelo, era un sustrato formado por arena volcánica. Vimos una muestra que estaba formada por aserrín, cal y con esto formaban el sustrato, ¿se acuerdan? Sería como la tierra entre comillas (<i>hace con sus manos la señal de las comillas</i>) que estaba puesto en los envases, ¿sí?
P: Pero este sustrato no tenía los nutrientes, lo que el suelo toma de la planta, al revés, perdón, lo que la planta toma del suelo son los nutrientes (<i>señalado el esquema del pizarrón</i>) sí? De estos nutrientes, los que estaban en la listita que armamos en Corfone nos habló Silvia, la chica que nos recibió que era fertiriego, ¿se acuerdan? Y como dijo Aburto (<i>refiriéndose a A10</i>) ¿cómo llegaba? Por el riego. Se acuerdan que el riego era algo que se iba desplazando. Se acuerdan que no lo vimos funcionando pero nos mostró cómo era, cómo se iba desplazando y en el agua cómo se iba incorporando los fertilizantes, por eso hablamos de fertiriego, sí? (<i>escribe "fertiriego" en el pizarrón</i>) y lo vamos a anotar por acá (<i>escribe en el extremo izquierdo junto a la palabra "abono", ya escrita anteriormente</i>)
P: Estos fertilizantes son entonces los nutrientes que las plantas necesitan. ¿Ustedes conocen el nombre de algún fertilizante? (<i>mirando a los alumnos</i>)
Silencio
P: ¿La...? (<i>mirando a A11</i>)
A11: Nada
P: Pensé que habías nombrado alguno
P: ¿Qué nutrientes conocen? ¿A ver? Vamos (<i>caminando hacia el fondo del salón</i>)
Silencio
P: ¿Se imaginan alguno? Digan sin miedo, total (<i>vuelve al pizarrón</i>)
P: Recuerden que justamente en el agua van disueltos algunos de los nutrientes
A9: Usted ya lo dijo, es lo que tienen en un cuartito
P: Silvia ahí nos habló de los fertilizantes. Por ejemplo, un fertilizante que se usa muchísimo es NPK. No sé si alguna vez lo escucharon o ¿saben qué significa NPK? (<i>escribiendo en el pizarrón estas siglas</i>)
P: Por ejemplo, ¿alguno tiene plantas en la casa? ¿Todos tienen una planta, una maceta? ¿Quién cuida las plantas?
A13: Mamá
P: Bien, la mamá y ahora ustedes ya pueden empezar.

A1: Yo las cuido
P: ¡Muy bien! Y cuando miran las plantas y ven que tienen luz, las riega pero no crecen, las hojas se van poniendo amarillas
A1: Ahí le puedes cambiar la maceta o echarle tierra nueva
P: Cambiar la maceta puede ser o echarle abono o tierra orgánica o ponerle algún tipo de fertilizante. Son cosas diferentes pero ¿qué tienen en común estos nutrientes (<i>señalando el pizarrón</i>) que la planta necesita?
A1: Lo mejor es el abono, no?
P: Puede pasar que uno ve una planta mal y generalmente uno va a la veterinaria y compra un abono que se llama NPK que es química y ¿qué significa esta sigla? Perdón esta letra
A6: Kilómetro
<i>Risas</i>
P: Nitrógeno, fósforo y potasio, sí? (<i>lo repite</i>)
P: Bien, ¿qué son el nitrógeno, fósforo y potasio? Son nutrientes. ¿Para qué los utilizan las plantas? Para diferentes cosas, por ejemplo el fósforo es utilizado en la planta para el desarrollo de la raíz. Entonces, no sé si ustedes se acuerdan porque fue a principio de año que hicimos la visita a Corfone pero Silvia habló y les mostró cómo se preparaba el riego, eso precisamente no era riego sino fertiriego (<i>lo repite</i>) porque lo que hacían a través del agua era incorporar nutrientes y utilizarlo como fertilizante. Y ellos ¿qué fertilizante ponían? Ellos por previo estudio tenían la medida de cuánto agregaban. ¿Cómo es que ellos saben cuánto deben poner? Siempre es pensado en etapa de crecimiento de la planta. Entonces así es que la planta recibe esos nutrientes u otro que necesiten, ¿no es cierto? y en función de eso le agregan fertilizantes.
P: (<i>señalando el pizarrón</i>) Bien, ya tenemos a qué se incorporan los nutrientes. ¿A qué otra cosa se puede incorporar?
<i>Silencio</i>
P: Es a través del abono (<i>señalando el pizarrón</i>)
P: ¿Podemos decir que el fertiriego es un abono?
A9: No
A10: No
P: Sí, es poner algo que mejora el suelo, la nutrición del suelo.
A12: En mi casa hicimos un pozo y poníamos los restos de verdura como abono. (<i>A12 continúa explicando el proceso que hacen en su casa</i>)
P: Estaban construyendo abono y vos no sabías, hay que observar más.
P: Bien, pero además de tirar todos los restos de verdura, (<i>interrumpe</i>) ¿Coronel?
A9: ¿Qué?
P: Sácate el auricular y tu compañera guarda el celular. Si podemos estar todos acá en clase, mejor.
P: Disculpa (<i>dirigiéndose a A12</i>), además de tirar la verdura, ¿hacen algo más?
A12: Creo que lo riegan.

P: Lo riegan y ¿hacen algo más, como moverlo con una pala?
A12: Calculo que sí, nunca me puse a observarlo.
P: Bueno, sabés que eso está.
A8: Eso lo hacen para tener una mejor tierra.
P: Sí, y eso lo hacen mucho cuando se tiene huerta. Es la madre o la abuela, la que está más en la casa y tiene tiempo lo mismo que hacen en la casa (<i>señalando a A12</i>) Juntan la verdura, los restos orgánicos, los riegan, generalmente lo van dando vuelta con la pala. Necesitan aguas y al darlo vuelta, ¿qué hacen? Incorporan oxígeno. ¿Por qué? Porque toda esta materia orgánica se tiene que transformar en materia inorgánica para que sea incorporada por la planta. Así como nosotras comemos un raviol y eso no va directo a la punta del dedo gordo, sino que pasa por el sistema digestivo, así incorporamos los nutrientes, ¿no es cierto? Bueno, la planta es igual. Hasta que no se transforma en materia inorgánica, la planta no va a poder absorber los nutrientes, es más, cuando uno hace abono para que este completo no sólo se utiliza verdura sino la bosta de vaca, de caballo, de oveja, de gallina.
A8: ¿Cuál es la mejor?
P: La mejor es la de oveja y ¿qué hace? Se incorporan también al suelo. Ahora si yo le pongo directamente en la maceta, lo que le hago a la planta es contraproducente, ¿Por qué? Porque los nutrientes que están en el suelo no llegan a la planta, entonces yo lo que necesito es que todo lo orgánico se transforme en inorgánico y para que la planta pueda absorber (<i>señalando el esquema del pizarrón</i>) del suelo los nutrientes, la materia orgánica se tiene que transformar en nutriente. Y ¿cómo llegan los nutrientes a la planta?
A8: La raíz.
P: Sí, por la raíz. Yo tengo acá mi planta (<i>dibuja en el pizarrón</i>). Vamos hacer una ramita por acá y tengo mi planta, tengo la raíz. ¿La raíz qué función cumplía? ¿Se acuerdan que esto lo vimos hace mucho?
A1: Buscar agua y eso.
P: Una es el transporte de agua y minerales, tiene que ver con que los nutrientes lleguen hasta donde se necesiten, por ejemplo, a la hoja para poder realizar la fotosíntesis, o sea que los nutrientes van disueltos en el agua. Bien, ya que estamos, ¿qué otra función?
A11: Que mantenga firme la planta.
A1: Sí, eso.
P: Que mantenga firme la planta (<i>escribe en el pizarrón</i>) o sea que la raíz es fundamental. Por eso cuando trabajamos en el vivero hay que cuidar las raíces y no sólo para que tengan una buena fijación, sino para que puedan realizar la absorción. ¿Por qué parte de la raíz la planta hace la absorción? ¿Se acuerdan? Por las raíces primarias, las más finitas, los pelos, por eso hablamos de que la raíz es delicada porque las partes más finitas, esos pelitos son por donde la planta absorbe desde el suelo el agua y los nutrientes (<i>mientras dibuja completando el último esquema en el pizarrón</i>).
<i>Algunos alumnos se mueven de sus bancos, otros bostezan o hablan muy suavemente entre ellos.</i>
P: Bueno, bien. Con eso para cerrar vamos a trabajar hoy. (<i>señalando el pizarrón</i>) Vamos hablar de la parte nutrición del suelo, vamos hablar del abono orgánico y vamos hablar del agua que está disponible para el suelo. Lo anoto acá (<i>escribe en el centro del pizarrón</i>)
<i>Algunos alumnos copian.</i>
P: Bueno
<i>A8 se para y se dirige a A1</i>
P: No veo carpetas abiertas, así que las sacan y el material que había que traer para hoy para ver nutrición del suelo. (<i>mientras copia en el pizarrón</i>)

<i>Los alumnos hablan entre ellos y comienzan a sacar hojas y carpetas.</i>
P: <i>(Lee del pizarrón) A continuación, nutrición del suelo, compos y agua. Bueno chicos ¿alguna pregunta? (lo repite mientras camina por el aula)</i>
A13: <i>¿Copiamos todo lo del pizarrón?</i>
P: <i>Sí (asiente con la cabeza)</i>
A13: <i>Yo ya estoy en febrero</i>
P: <i>Todavía no</i>
A13: <i>Pero es lo mismo</i>
P: <i>A ver chicas, algunos ya están en febrero, en POEC, pero los contenidos de hoy son los mismos y también están en el programa. Si ustedes no los quieren copiar, no lo hagan pero les va a servir para después que lo van a tener que estudiar solas y ahora tienen la posibilidad de que lo veamos entre todos.</i>
<i>A13 abre su carpeta y empieza a copiar</i>
<i>A9 a P, se acerca a su banco y le muestra el material que tiene.</i>
<i>P vuelve a su escritorio y mira la netbook</i>
P: <i>(levantando la voz por el bullicio) Chicos, ¿se acuerdan que la última clase yo con algunos ya había hablado, sabían que tenían que recuperar algo?. Vos (dirigiéndose a A1) faltaste la última clase, ahora me acuerdo. Bueno, pero yo hablé con cada uno. Es más, habíamos quedado que la clase siguiente, a los que tenían que recuperar de la unidad 1 o 2, yo les iba a tomar un oral pero no va hacer hoy porque hoy teníamos que repasar.</i>
A1: <i>¿Va a ser el miércoles?</i>
P: <i>Sí, el miércoles. Ahí vamos a cerrar, a ver la nota y a dar las pautas para los que van a POEC. Igual ahora mientras trabajan les voy a repetir las notas a cada uno.</i>
<i>Los alumnos copian lo escrito en el pizarrón y P se acerca a los alumnos del ala izquierda del aula que la llaman para hacer preguntas o consultas.</i>
<i>A10 apoya su cabeza en la mochila que tiene sobre el banco, por momentos duerme, por momentos mira a sus compañeros y tira semillas de mandarinas.</i>
<i>A1 se levanta, tira cascara de mandarina y comienza a jugar y hablar con A9 y A10.</i>
P: <i>Bueno chicos, ¿qué vamos hacer ahora?</i>
P: <i>Chicos, ¿quién tiró esto? (señalando semillas en el piso cerca del banco de A1)</i>
<i>Silencio</i>
A1: <i>Mire, profe, allá todo lo que tiraron (señalando el piso)</i>
P: <i>Chicos, el que tiró las cáscaras puede levantarse y tirarlas en el tacho porque para eso tenemos un tacho de basura en el aula. Y a mí no me gusta estar y ni que ustedes estén en un espacio donde hay mugre en el piso.</i>
A1: <i>Es abono.</i>
P: <i>No es lugar para hacer abono. Bueno, ¿quién lo levanta?</i>
<i>A11 llama a P y ella se dirige a su banco para responder su consulta.</i>
<i>A6 y A9 se levantan de su banco, recogen la basura del piso y la tiran en el tacho. A1 se ríe y vuelve a tirarle cáscaras a A6. A9 y A1 comienzan a empujarse</i>
P: <i>Chicos, chicos, son grandes ustedes. Me parece que no es necesario que me pare al lado de cada uno para que no hagan lío.</i>
A9: <i>Yo no sabía que había que traer la fotocopia.</i>
<i>P mira a A9</i>
P: <i>Bueno, vamos a comenzar con la clase de hoy (mientras ordena papeles en su escritorio)</i>

P: Bueno, esto. ¿Cómo vamos a trabajar? (<i>mostrando una fotocopia a los alumnos con su mano izquierda</i>) Durante la clase de hoy van a trabajar con seis preguntas y vamos a ir viendo de a dos preguntitas. Saquen todos la hojita que dice “composición química del suelo”
A1: (<i>Levanta su mano</i>) Profe, ¿yo lo puedo hacer con la suya?
P: Sí (<i>asintiendo con su cabeza</i>)
P: Composición química del suelo
A10: Aguante
<i>Los alumnos copian lo que acaba de decir P en silencio</i>
A10: Composición
A1: ¿Qué, hay que escribir eso?
P: Sí.
A1: ¿Qué dijo?
P: Composición química del suelo
A10: Composición química del suelo
<i>A6 le tira A1 cáscara de mandarina. A1 lo mira y sonríe. P mira su netbook</i>
P: Bueno, una aclaración. Nosotros veníamos hablando que los nutrientes se absorbían por medio de las raíces, pero no todos, hay nutrientes que se absorben a través de las hojas, por ejemplo
A6: Oxígeno
P: ¡Bien! El oxígeno, el dióxido de carbono y éstos son nutrientes mayores. Después vamos a ver que hay distintos tipos de nutrientes, los más macro y micro nutrientes. ¿Se acuerdan qué significa el prefijo macro?
A9: Grande
P: Grande, bien. ¿Y el prefijo micro?
A9: Chico
P: Chicos, bueno pero no hablemos de nutrientes grandes o chicos sino que está relacionado con la cantidad de absorción que tiene la raíz de esos nutrientes, es decir, cuánto absorben, ¿está?. Otra cosa más que quería aclarar, que lo van a leer acá (<i>señalando la fotocopia que tiene en sus manos</i>)
P: Porque la absorción de los nutrientes yo les puse hace un ratito que se realizaba a través del agua pero en realidad es a través del intercambio gaseoso que se realiza. Igual la idea de acá no es ver cómo se realiza el intercambio sino ver que la planta necesita de esos nutrientes para poder desarrollarse, ¿estamos? No vamos a entrar en la parte química pero así cuando lo leen, pueden interpretarlo bien. (<i>Acercándose al escritorio</i>) Bueno, yo les voy a dar dos preguntas y les doy a dar veinte minutos y en veinte minutos le voy a preguntar alguno para que nos cuente a todos lo que puso.
A10: Yo no tengo la fotocopia (<i>levantando su mano</i>)
<i>Se escucha que algunos alumnos también expresan no tener el material.</i>
P: El que no tiene la fotocopia, se va a juntar con un compañero que tenga así puede trabajar. Les dicto así se organizan cómo van a trabajar.
P: Bueno, ¿pusieron composición química del suelo?
A9: Sí
P: Bien, pregunta número 1 de este título. Definir conducto y nutriente. Punto seguido. Definir macronutriente. Punto seguido. Micronutriente. Punto seguido. Y nutriente mayor.

<i>Todos los alumnos copian</i>
P: Pregunta número 2. Elegir (<i>repite</i>)
A13: ¿Sigue la uno?
P: Pregunta dos, elegir un micronutriente y un macro nutriente.
A1: ¿Qué cosa?
P: (<i>Mientras camina por el aula</i>) Indicar la función que cumplen en la planta y el síntoma que presenta la planta de ese nutriente. Listo. ¿Qué entienden que hay que hacer? La primera consigna es fácil porque hay que poner definiciones. La segunda consigna, ¿qué hay que hacer?
<i>Algunos alumnos intentan responder en voz baja</i>
P: Claro, ustedes tienen un cuadro, que es de doble entrada (<i>mostrándoles la hoja a los alumnos</i>). Ahí tienen que elegir un macronutriente y un micronutriente, lo tienen por separado y para cada uno deben poner la función que cumple en la planta, para qué sirve ponerle estos nutrientes. En la tercera columna que tienen dice “síntoma de deficiencia”, ¿qué es?
<i>A9 se levanta de su banco y se ubica en el primer banco de lado derecho del aula junto a A12</i>
<i>A11 comienza a explicar que es el síntoma de deficiencia pero algunos alumnos hablan y solo P logra escucharla</i>
P: Claro (<i>respondiendo a A11</i>), cuando uno tiene gripe, ¿cuál es el síntoma?
A1: Fiebre
P: Claro, es fiebre porque es algo que uno le hace llamar la atención de que está enfermo. Bueno, acá en la planta es lo mismo. Hay algunas alertas de que algo falta, por eso cuando falta algún nutriente en la planta, tiene llamados de atención sería, ¿no es cierto?
P: Veinte minutos, sino no nos va a dar el tiempo. 15.10 casi.
A11: Un poco más, profe.
P: Sí, ahora son 14.50 hs. Bueno, voy a controlar según el reloj de la máquina (<i>refiriéndose a la computadora</i>)
<i>A1 y A9 comienzan a tirarse cascaras de mandarina</i>
A9: Mire, profe (<i>señalando a A1</i>)
P: Basta chicos (<i>mientras le acerca su fotocopia a A1</i>)
A1: Profe, ponga orden usted si no pongo yo y se pudre todo (<i>riéndose</i>)
P: Dale, a trabajar
<i>Los alumnos empiezan a leer la fotocopia y trabajar con las consignas en pareja, así como están sentados en los bancos.</i>
P: Vamos a trabajar. Saquen la fotocopia (<i>mientras camina por el aula recorriendo los bancos</i>)
<i>P se dirige a su escritorio y va repartiendo fotocopia a aquellos alumnos que no la tienen</i>
P: ¿Y chicas están trabajando? (<i>dirigiéndose a A14 y A15</i>)
A13: No, profe, no me sirve de nada
P: Sí que te sirve para repasar. Guardá el teléfono y ahí tenés la herramienta para trabajar (<i>señalando al compañero que tenía la fotocopia para compartir y trabajar</i>)
A13: No, no quiero
P: Vamos (<i>continúa caminando para acercarse a la próxima pareja del ala derecha del aula y ver qué estaban haciendo</i>)
<i>A13 vuelve a la misma posición, acostando su cabeza en el banco.</i>

P: Chicos, mientras trabajan yo voy a llamar a cada uno así vamos viendo. ¿Todos tienen material para trabajar?
<i>Silencio</i>
P: Bien (<i>se acerca al escritorio, ordena sus papeles y se sienta</i>)
<i>A13 se sienta en su banco pero sin sacar carpeta ni trabajar</i>
P: ¿Aburto? (<i>toma una silla y la ubica cerca del escritorio</i>)
<i>A10 se levanta de su banco y se sienta en el escritorio al lado de P. Ambos mirando la netbook y comienzan a conversar en voz baja mientras el resto de la clase trabaja.</i>
A13: Profe, ¿puedo ir a buscar una jarra con agua para tomar?
P: No (<i>mientras continúa conversando con A10</i>)
P: ¿Acuña? (<i>dirigiéndose a A15</i>)
<i>A10 vuelve a su banco y A15 se dirige al escritorio y se sienta junto a P para conversar de la situación respecto al cierre de la materia</i>
P: ¿Bustos? (<i>señalando a A16</i>)
<i>A15 vuelve a su banco y A16 se dirige hacia el escritorio y se sienta junto a P sobre la situación respecto a la materia</i>
P: ¿Cañicul? (<i>señalando a A17</i>)
<i>A16 vuelve a su banco y se dirige a su escritorio y se sienta junto a P sobre la situación respecto al cierre de la materia.</i>
P: (<i>Desde el escritorio</i>) Chicos, en 5 minutos, arrancamos a corregir las dos preguntas que tenían.
P: Calfulen, ¿ya te llamé o no? (<i>dirigiéndose a A18</i>)
A18: No.
P: Vení, entonces.
<i>A18 se dirige hacia el escritorio y se sienta junto a P para conversar sobre la situación respecto al cierre de la materia</i>
P: Después sigue Chavez y después vos, Coronel (<i>refiriéndose a A19 y A12</i>)
<i>A18 vuelve a su banco</i>
P: (<i>Dirigiéndose a A9 y A12 que están sentados en el mismo lugar</i>) ¿Ustedes lo están haciendo juntos?
A9: No
P: Bueno, vení vos (<i>dirigiéndose a A9</i>)
<i>A9 se dirige al escritorio y se sienta junto a P para conversar sobre la situación respecto al cierre de la materia. A9 vuelve a su banco</i>
P: ¿Macarena?
A11: ¿Cuál?
P: No, importa, Mellado, leé vos (<i>dirigiéndose a A11</i>) Chicos, escuchamos así corregimos y avanzamos (<i>se para del escritorio y comienza a caminar por el aula</i>)
P: Chicos, al fin del día me llevo todo, a ver al final de la clase me lo van a entregar todos, por ahora lo revisamos entre todos.
P: Bueno escuchamos a Macarena (<i>dirigiéndose a A7</i>) a ver qué puso en la primera pregunta. Recuerden que estamos hablando de la composición química del suelo. Tenían de primer punto que definir varios conceptos. Léenos qué pusiste.
<i>A7 lee desde su banco la respuesta en voz alta</i>
P: Está muy bien lo que puso Macarena. El alimento de alguna manera lo relacionaste con lo que necesitaba la planta, ¿por eso lo pusiste., no?
A7: Sí

P: ¡Bien! Porque a veces pasa que en el texto aparece un vocabulario o algo que nos es difícil y da más resultado poner algo que uno entienda. Después cuando tiene que estudiar o explicar su trabajo o copiar algo que no entiende qué es, así que no tiene que ser difícil, sino sencillo, así lo pueden entender, ¿sí?
P: ¿Qué sigue? ¿Macro y micronutrientes? ¿Qué pusiste? (<i>dirigiéndose a A7</i>)
<i>A7 lee su respuesta</i>
P: Bien, ¿y con tus palabra? Así como pudiste con una palabra relacionar lo que era nutriente, más sencillo, ¿qué es lo que determina que sea un macro o micronutrientes?
A9: Lo que absorbe.
P: Exactamente, la cantidad que absorbe. Todo lo que dijiste antes también está bien, (<i>dirigiéndose a A7</i>) porque justamente para que todo este incorporado también dependemos del tipo de suelo y de eso no hablamos nada, pero depende del tipo de suelo que hay. Por ejemplo, un suelo arcilloso tiene más posibilidades de tener nutrientes, ¿Por qué? Porque al tener partículas más pequeñas se puede realizar mejor el intercambio gaseoso, pero bueno, tenemos esta clase para cerrar esto y no vamos a entrar en las cuestiones ni físicas, ni químicas, así que con esto está bien.
<i>A10 llama a P y ella se acerca para responder a su consulta.</i>
P: Con esto cerramos el punto uno, ¿alguien puso algo diferente?
No (<i>se escucha de la mayoría de los alumnos</i>)
P: ¿Pusieron todos lo mismo?
A12: Nosotros (<i>refiriéndose a ella y A9</i>) agregamos un poco más.
P: A ver...
<i>A12 lee en voz alta la respuesta que tiene en su respuesta.</i>
P: Bien, está muy bueno lo que agregaron porque de eso todavía no dijimos nada.
<i>Bullicio</i>
P: Chicos, escuchen por favor. ¿Escucharon lo que dijeron sus compañeros? ¿Quién se anima a repetirlo con sus palabras?
<i>A1 le pasa una hoja a A17</i>
<i>Silencio</i>
P: ¿Le pedimos que lean de vuelta?
A1: Sí
P: Entonces escuchemos, por favor.
A12: Lo lee el profe (<i>refiriéndose a A9</i>)
A9: No, léelo vos.
A12: No.
A9: Bueno (<i>comienza a leer la respuesta</i>)
P: Está muy bien, por ahora venimos hablando de que las plantas necesitan nutrientes pero en exceso son malos. ¿Se entiende esto? Si ustedes a la planta le ponen mucho más de lo que la planta necesita termina siendo contraproducente. Permiso, dame mi hojita (<i>le pide a A1 su fotocopia</i>) esto también lo pueden ver en el grafiquito que tienen en la hoja, miren en la parte superior de la hoja, del lado derecho (<i>mostrando la hoja</i>). Ahí ustedes si ven tienen una curva donde tienen representados los distintos tamaños de la planta, si? Dice “crecimiento y suministro de nutriente”. ¿Cómo se lee este cuadro? Cuando hay pocos nutrientes, ¿la planta crece mucho o poco? Poco, hasta que llega un momento que es óptimo. Cada uno mire su hojita y vea el máximo o mínimo de crecimiento. Y ¿qué pasa cuando hay exceso? Tampoco la planta crece, miren cómo es que son chiquititas (<i>señalando el cuadro que está en la fotocopia</i>) porque en realidad hay excesivo nutriente. Entonces es bueno darles nutrientes pero en exceso es

<p>contraproducente y acá tenemos la diferencia entre dos tipos de nutrición para la planta (<i>señalando lo escrito en el pizarrón</i>). Cuando yo uso un abono que es orgánico, cuando en mi casa hice abono y se lo pongo a las plantas, le puedo agregar todo lo que quiera que no me vaya a pasar. Ahora cuando yo le agrego un fertilizante químico, tengo que tener mucho cuidado y realmente tener en cuenta las recomendaciones y poner una cucharadita, por litro de agua para disolverlo, es como una pizca de sal ¿vieron? Como la sal gruesa, lo disuelvo y con eso riego. Ahora, si yo le puse en lugar de una cucharadita, tres porque quiero que esté mucho mejor, no va a resultar que porque le ponga mucho va a estar mejor, sino que puede ser que la planta por eso se muera y eso es por el exceso o va a limitar a que crezca menos.</p>
A1: ¿Se anula el efecto de fertilidad?
P: Exactamente.
P: ¿Qué le faltó definir Macarena? ¿Nutrientes mayores? Bien, ¿qué pusiste? (<i>dirigiéndose a A7</i>)
A1 levanta su mano para dar la respuesta
A7 lee la respuesta de su carpeta mientras P mira su netbook
P: Bien, muy bien.
P: ¿Rocío Hernández? (<i>dirigiéndose a A14</i>)
A14: ¿Qué?
P: ¿Y el siguiente punto que tenían que hacer?
A14: Yo no hice nada
P: El teléfono. ¿Te lo retiro?
A14: No
P: Entonces apágalo y guardarlo.
A9: Que Macarena lea de vuelta lo de los nutrientes mayores.
P: Por favor (<i>dirigiéndose a A7</i>)
A7 lee su respuesta
P: Bien, entonces ¿cuál es la diferencia con los otros nutrientes? (<i>mirando su netbook</i>)
A8: De donde lo sacan los materiales
A9: La composición
P: Ustedes hoy hablaron del proceso de la fotosíntesis en la planta. De los nutrientes mayores, ¿cuál utiliza la fotosíntesis?
A9: El oxígeno
P: Bien, el oxígeno. Porque si la planta no tiene oxígeno, no se puede dar la fotosíntesis, ¿no es cierto? Por eso es importante, muy importante. ¿Y cómo se absorbe?
A8: A través de la hoja.
P: Si, a través de las hojas.
A8: Y los poros
P: No, a través de los poros, de los estomas sí. ¿Saben qué es eso?
Silencio
P: ¿Esa palabra la escucharon alguna vez? ¿Estomas?
A6: De estómago (<i>risas</i>)

P: ¿No lo vieron nunca en biología?
A8: No
P: Y no, porque es algo muy específico pero ¿células vieron? ¿Todas las células son iguales?
A1: No
P: No, y ¿por qué hay células diferentes?
A11: Por el ADN
P: No, el ADN está dentro de la célula pero según la función que cumplen las células son diferentes.
A18: Como las eucariontes
P: Sí hay muchas pero depende la función que cumplan como las somáticas en el caso nuestro son diferentes. En el caso de las plantas también (<i>dibuja en el pizarrón</i>) y en la hoja hay una célula que se llama estoma, que son poros invertidos que tienen un huequito por donde se realiza el intercambio gaseoso, o sea que los nutrientes mayores son absorbidos por la hoja, por acá (<i>señalando el dibujo del pizarrón</i>) junto a los macros y micros nutrientes. Entonces (<i>escribiendo en el pizarrón</i>) lo micro y macro pasa por la raíz a través del agua, los mayores por las hojas. ¿Está claro? Seguimos
P: Mansilla (<i>dirigiéndose a A6</i>) ¿Qué macro nutriente elegiste? (<i>lo repite</i>)
A6: Nitrógeno
P: Nitrógeno, bien
A17 <i>le devuelve una hoja a A1</i>
P: Y (<i>dirigiéndose a A6</i>), ¿para qué necesita nitrógeno la planta?
<i>Silencio</i>
A6: Yo copié lo que estaba ahí (<i>refiriéndose a la fotocopia</i>)
P: Sí
A6 <i>lee su respuesta</i>
P: Bien, y ¿qué entendiste de lo que copiaste ahí? (<i>acercándose a A6</i>)
A1: Nada
P: ¿Qué es una proteína? Yo sé que lo vieron este año en biología, es de 3º año
A6: Una proteína tiene como componente el nitrógeno
P: El nitrógeno ayuda a que se formen esos componentes, por ejemplo la proteína. Eso lo vieron como molécula orgánica en biología
A1: Sí
P: Bien, o sea que tiene que ver con el funcionamiento de la planta y como dijo la compañera uno de los nutrientes pueden ser las proteínas. Bien, ¿Qué pasa con una planta cuando no recibe nitrógeno?
<i>Algunos alumnos están dispersos</i>
A11: No tienen calor
P: ¿Y cómo se da cuenta uno?
A6: Las hojas se ponen amarillas
P: Esos son los síntomas, se acuerdan que hoy lo pensamos con la gripe y la fiebre. En la planta las hojas se ponen amarillas

P: Basta de tirar cáscaras de naranja (<i>dirigiéndose a A12</i>)
A12: Yo le tiré a él, porque él me molestó primero (<i>dirigiéndose a A9</i>)
<i>P mira fijamente a A9</i>
P: ¿Qué dice lo que copiaron? Clorosis en las hojas
A11: Hojas amarillas
P: ¿Qué significa clorosis?
A9: Hojas viejas
P: Hojas amarillas. Leé lo que pusiste. (<i>dirigiéndose a A6</i>)
A6: ¿De nuevo?
P: Sí (<i>acercándose a A6</i>)
A6: No sé.
P: ¿Cómo no sé? Leé lo que pusiste, repetirlo que no ...
<i>A6 lee su respuesta</i>
P: Bien, se reduce el tamaño de la hoja y se pone amarilla
P: ¿Qué significa biológicamente que se marchita?
A6: Que se arruga.
P: Sí, que se arruga. Una cosa es que se marchite y otra que pierda el color. ¿Cuando se arruga cómo se ve la planta?
A10: Se hace chiquitita.
P: Claro, si ustedes tienen una planta y no la riegan hace unos días, ¿qué pasa?
A1: Se seca.
P: Sí son muchos días, se seca pero ¿si son pocos días?
A1: Se seca.
A9: S va cayendo de a poquito.
A6: Se pone triste
P: Sí, parece que se pone triste pero si la riego la planta se recupera. Entonces una cosa es marchita y tiene que ver con la cantidad de agua y otra es que pierda el color. Cuando pierde el color y se pone amarilla, eso se llama clorosis pero lo tienen bien aclarado en el texto.
P: Bien (<i>mientras mira la netbook</i>)
<i>Algunos alumnos bostezan y se desperezan en sus bancos</i>
P: Mellado (<i>dirigiéndose a A11</i>) ¿Qué otro macro nutriente elegiste?
A11: Lo mismo que él (<i>dirigiéndose a A6</i>)
P: ¿Y micronutriente? (<i>mientras acomoda la silla de su escritorio</i>)
A11: El abono
P: El abono, bien.
P: Chicos, el resto escuchamos (<i>mientras se dirige caminando hacia el fondo del aula</i>)

P: A la compañera le preguntamos (<i>dirigiéndose a A11</i>) ¿para qué le sirve el abono a la planta?
<i>A11 responde la pregunta</i>
P: ¡Bien! ¿Alguien me puede decir para qué sirve el ácido ribonucleico?
A9: Es un líquido
P: ¿Dónde están los ácidos ribonucleicos?
A1: En las células
P: Bien, seguro que también lo vieron este año. Pero ¿en qué parte están los ácidos ribonucleicos?
A10: En el núcleo
P: En el núcleo, en el ADN
A12: Acá se lo dijimos profe
P: ¿Si? Bien o sea que tiene que ver con la síntesis de los micronutrientes. ¿Cómo uno se da cuenta que a la planta le falta abono?
<i>A11 lee su respuesta</i>
P: Bien, se ve apenas se deja producir. Las hojas van a tener malformaciones, más gruesas, deja de florecer. En realidad si ustedes para elegir el macro o micro nutriente leyeron más de uno se van a dar cuenta que frente a un síntoma es la falta de uno. Por ejemplo, la clorosis es el síntoma para muchas deficiencias, ¿no es cierto? Entonces hay que observar un montón de cosas en general. Por eso lo importante con este cuadrito era que supieran los muchos nutrientes que hay y para qué sirven. Bien. ¿Alguna pregunta hasta acá?
A8: No
P: ¿No?
P: Bueno, seguimos con el otro punto qué vamos a ver (<i>toma el marcador y comienza a escribir</i>)
<i>A9 se para dirigirse al banco de A11 con quien conversan mirando sus hojas</i>
P: Vamos a ver campos y lo relacionamos con el abono. Me van a entregar todo junto.
A12: ¿En una hoja aparte?
P: No, todo a continuación (<i>mientras mira sus apuntes</i>)
A9: Profe, ¿yo qué me llevaba?
P: Vos, era la unidad uno pero el trabajo lo tenés que terminar. Vos ya tenés la consigna, sólo te falta terminarlo y ese es el trabajo practico número dos.
A9: ¿De qué era?
P: Vivero forestal
<i>A9 sigue mirando la carpeta de A11</i>
P: Bien, van a tomar ahora la fotocopia de abono que son estas tres, pero no se asusten porque no es tanto (<i>mostrando las fotocopias</i>) primero tienen el texto que explica qué es el abono, los dibujitos que muestran cómo se puede hacer el abono y después acá, sigue el tema, y tiene una primera columna que es la que tienen que leer.
<i>A9 se sienta en su lugar</i>
P: Hace un ratito dijimos qué era el abono. La idea es que den una primera leída rápida, ya que además de la información del abono tienen otra información mezclada con esto y que en esta primera lectura rápida subrayen, o marquen con un lápiz los párrafos que tienen que ver con qué es el abono y las condiciones que necesita, o sea cómo se hace el abono.
A11: ¿Cómo se hace la preparación?

P: Exactamente, cómo se hace la preparación. Es decir, hay que buscar qué es y cómo se prepara. Tengo varios juegos así que ahora se los voy a dar. Ahora dicto las preguntas.
P: <i>(Vuelve al escritorio)</i> Lean. Llamo a un compañero más y dicto las preguntas
A9: ¿Esperamos?
P: No, arrancá y yo te las dicto ahora <i>(mientras ordena papeles en el escritorio)</i>
<i>P devuelve un trabajo a A6 acercándose a su banco.</i>
P: Chicos, en lo que lean marquen los párrafos que tienen que ver con qué es y cómo se prepara y lo escriben después <i>(mientras escribe en el pizarrón)</i> , yo mientras sigo llamando
P <i>(refiriéndose a A9)</i> Dale, vos tenés que leer la nueva hojita y ver qué podes identificar en relación a qué es y cómo se prepara
<i>A12 se acerca a la silla que hay cerca del escritorio de P para conocer su situación antes del cierre de la materia.</i>
<i>A1 y A8 sentado en primera fila hablan entre ellos, el resto de los alumnos está leyendo las fotocopias y trabajando en sus carpetas. Algunos comienzan a estar dispersos, hablan entre ellos y se ríen.</i>
<i>Toca el timbre que indica que la hora finalizó.</i>
P: Me entregan los trabajos. Nos vemos el miércoles para hacer el cierre.
<i>Los alumnos se acercan al escritorio de P para dejar sus trabajos y se retiran. Algunos se quedan conversando con P sobre su situación</i>
<i>P se dispone a recibir al próximo grupo de alumnos.</i>

ANEXO N° 11

Análisis desarrollado en la sesión 6 del programa sobre las categorías del clima motivacional de clase a partir de la filmación de una clase de cada docente participante.

BIOLOGÍA	<p>Categorías presentes en filmación de clase de forma significativa (análisis del asesor pedagógico, previo a la sesión 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de temas • Estímulo a la participación • Claridad de objetivos • Claridad de organización • Ritmo adecuado • Retroalimentación regular • Mensajes de evaluación • Uso de elogios • Claridad en las pautas de las tareas • Mensajes para orientar la tarea • Curiosidad • Participación
	<i>Trabajo durante la sesión 6 del docente participante con el asesor pedagógico</i>	
	Categorías CMC ignoradas	Sin reconocimiento
	Metas y categorías reconocidas por el docente como NO logradas	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Relevancia de la tarea
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS por el trabajo cotidiano de enseñanza (propio del estilo y práctica del docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación regular • Conocimiento previo • Relación de temas • Ritmo adecuado • Claridad en la organización • Cambios sobre la marcha
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS a partir del PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de elogios • Ejemplos • Curiosidad • Claridad en el objetivo • Trato equitativo • Actuación paso a paso • Participación • Claridad de las pautas de la tarea • Mensajes de aprendizaje
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS de forma sorpresiva (se advierte del logro durante la sesión)	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes de evaluación • Afecto y apoyo emocional

FÍSICA	<p style="text-align: center;">Categorías presentes en filmación de clase de forma significativa (análisis del asesor pedagógico, previo a la sesión 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad de objetivos • Claridad de organización • Actuación paso a paso • Ritmo adecuado • Retroalimentación • Claridad de pautas • Mensajes de evaluación • Mensajes de aprendizaje • Mensajes para orientar la tarea • Curiosidad • Participación • Uso de ejemplos • Uso de elogios • Relevancia de la tarea
	<i>Trabajo durante la sesión 6 del docente participante con el asesor pedagógico</i>	
	Categorías CMC ignoradas	Sin reconocimiento
	Metas y categorías reconocidas por el docente como NO logradas	<ul style="list-style-type: none"> • Trato equitativo • Autonomía • Ritmo adecuado • Relevancia de la tarea
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS por el trabajo cotidiano de enseñanza (propio del estilo y práctica del docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo • Relación de temas • Mensajes para orientar la tarea • Afecto y apoyo emocional • Cambios sobre la marcha
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS a partir del PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en la organización • Claridad en el objetivo • Curiosidad • Participación • Actuación paso a paso • Uso de ejemplos • Claridad en pautas de la tarea
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS de forma sorpresiva (se advierte del logro durante la sesión)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de elogios • Retroalimentación • Mensajes de aprendizaje

INGLÉS	<p>Categorías presentes en filmación de clase de forma significativa (análisis del asesor pedagógico, previo a la sesión 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas de la tarea • Participación • Ritmo adecuado • Mensajes para orientar la tarea • Claridad de objetivo • Ejemplos • Conocimientos previos • Retroalimentación
	<p><i>Trabajo durante la sesión 6 del docente participante con el asesor pedagógico</i></p>	
	<p>Categorías CMC ignoradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes de aprendizaje • Autonomía • Mensajes de evaluación • Uso de elogios • Relevancia de la tarea <p>Estas categorías no las reconoce o las atribuye exclusivamente al interés y responsabilidad de los estudiantes.</p>
	<p>Metas y categorías reconocidas por el docente como NO logradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda y apoyo emocional • Curiosidad • Claridad en la organización
	<p>Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS por el trabajo cotidiano de enseñanza (propio del estilo y práctica del docente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos • Relación de temas • Claridad de objetivo • Actuación paso a paso • Uso de ejemplos • Ritmo adecuado • Retroalimentación regular • Mensajes que orientan la tarea • Cambios sobre la marcha
	<p>Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS a partir del PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trato equitativo • Claridad en las pautas de la tarea
	<p>Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS de forma sorpresiva (se advierte del logro durante la sesión)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación

MATEMÁTICA	<p>Categorías presentes en filmación de clase de forma significativa (análisis del asesor pedagógico, previo a la sesión 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas de la tarea • Ritmo adecuado • Retroalimentación • Mensajes orientados a la tarea • Actuación paso a paso • Mensajes de evaluación
	<i>Trabajo durante la sesión 6 del docente participante con el asesor pedagógico</i>	
	Categorías CMC ignoradas	Sin reconocimiento
	Metas y categorías reconocidas por el docente como NO logradas	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en la organización • Autonomía • Curiosidad • Relevancia de la tarea
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS por el trabajo cotidiano de enseñanza (propio del estilo y práctica del docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de temas • Conocimiento previo • Uso de elogios • Cambios sobre la marcha
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS a partir del PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Actuación paso a paso • Afecto y apoyo emocional • Retroalimentación • Ritmo adecuado • Claridad en las pautas de la tarea • Mensajes orientados al aprendizaje • Mensajes de evaluación • Trato equitativo • Uso de ejemplos
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS de forma sorpresiva (se advierte del logro durante la sesión)	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en el objetivo

VIVEROS	<p>Categorías presentes en filmación de clase de forma significativa (análisis del asesor pedagógico, previo a la sesión 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos • Relación de temas • Estímulo a la participación • Objetivo • Organización • Trato equitativo • Claridad en las pautas • Mensajes de evaluación • Mensajes para orientar la tarea • Ejemplos • Ritmo adecuado • Uso de elogios • Afecto y apoyo emocional • Cambios sobre la marcha • Retroalimentación • Mensajes de aprendizaje
	<i>Trabajo durante la sesión 6 del docente participante con el asesor pedagógico</i>	
	Categorías CMC ignoradas	Sin reconocimiento
	Metas y categorías reconocidas por el docente como NO logradas	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Participación • Relevancia de la tarea
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS por el trabajo cotidiano de enseñanza (propio del estilo y práctica del docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo • Relación de temas • Actuación paso a paso • Retroalimentación • Mensajes de evaluación • Uso de elogios • Cambios sobre la marcha
	Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS a partir del PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en las pautas de la tarea • Mensajes de aprendizaje • Claridad en el objetivo • Claridad en la organización • Uso de ejemplos • Trato equitativo • Afecto y apoyo emocional
Metas y categorías reconocidas por el docente como LOGRADAS de forma sorpresiva (se advierte del logro durante la sesión)	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación 	

ANEXO N° 12

Estadísticos descriptivos de autoevaluaciones de metas realizadas por los docentes participantes del programa de la sesión 1 a 5.

	Satisfacción personal por lo realizado (ítems 1 a 3)	Percepción de cambios en el trabajo en el aula y en los estudiantes (ítems 4 y 5)	Predicción de metas (ítems 6 y 7)
BIOLOGÍA	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Sesión 1	2,3	2	1,5
Sesión 2	1,3	1,5	2
Sesión 3	2	1,5	1,5
Sesión 4	2	1,5	2,5
Sesión 5	2,3	2,5	2
FÍSICA	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Sesión 1	2	2	1,5
Sesión 2	1	2	2
Sesión 3	3	2,5	2
Sesión 4	2,6	2	2
Sesión 5	2,3	2,5	2,5
INGLÉS	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Sesión 1	0	0	0
Sesión 2	0	0	0
Sesión 3	0	0	0
Sesión 4	0	0	0
Sesión 5	3	1,5	1,5
MATEMÁTICA	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Sesión 1	3	3	2
Sesión 2	1,6	1,5	1,5
Sesión 3	3	1,5	1,5
Sesión 4	2,6	2,5	1,5
Sesión 5	2,3	2,5	2,5
VIVEROS	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Sesión 1	2	2	2
Sesión 2	2,3	2	2
Sesión 3	2,3	2,5	1,5
Sesión 4	2	2,5	1,5
Sesión 5	2	2,5	2

Cabe señalar que para analizar los datos se otorgó valores 1, 2 y 3 a las opciones registradas para cada ítem del cuestionario de autoevaluación y dada la situación que presentó la docente de Inglés, se asignó valor 0 (cero) a la inexistencia de meta formulada por sesión de trabajo.

ANEXO N° 13

Cuestionario diseñado en esta investigación para conocer las atribuciones que los docentes hacían de los cambios motivacionales en su percepción de cercanía.

**CUESTIONARIO DE ATRIBUCIONES DE CAMBIOS MOTIVACIONALES
EN DOCENTES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
-Diseño propio, mayo 2014-**

Asignatura: _____

Código de docente: _____

FECHA: ___ / ___

Marcar con una cruz (X) la opción que más represente tu opinión

		1	2	3	1
		TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
Considero que estas sesiones de trabajo junto al asesor pedagógico					
1	Me permitieron sentir satisfacción con mi trabajo				
2	Me hicieron sentir más cercano a los alumnos				
3	Me van a generar más compromiso con la escuela				
4	Facilitaron mi trabajo en el aula				
5	Me han demostrado que puedo mejorar mi tarea si me lo propongo				
6	Me van ayudar a ser mejor profesor en el futuro				
7	Me ayudaron a crear un mejor clima de clase				
8	Aumentaron mi compromiso con la tarea				
9	Me van a facilitar la relación con los alumnos				
10	Hicieron que modificara la forma de relacionarme con el grupo				
11	Me ayudaron a enfrentar situaciones difíciles en el aula				
12	Despertaron la curiosidad por tener nuevos desafíos en mi trabajo				
13	Me llevaron a reflexionar acerca de lo que hago a diario en el aula				
14	Provocaron cambios en mi forma de enseñar				
15	Me van a dar herramientas para afrontar los problemas que puedan surjan				
16	Me demandaron mayor atención al modo en que me vinculo con los alumnos				
17	Me animaron a probar nuevas cosas en el aula				
18	Me permitieron encontrar formas de motivar a los alumnos a estudiar				