

Historias de vida docente: una mirada émica a la motivación del profesorado.

Helga Elliff.

Dirección: Dr. Ignacio Montero García-Celay.

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Universidad Autónoma de Madrid.

Resumen.

La motivación de los profesores es factor relevante en relación con su grado de satisfacción y de bienestar respecto de su tarea. Además, se considera que puede incidir en los resultados de sus alumnos. Por otro lado, tiene importancia en la implantación de mejoras y reformas educativas, en tanto el profesor es quien las lleva a la práctica del aula. La motivación de los profesores ha sido estudiada en base a paralelismos con la de los alumnos, pudiéndose analizar atribuciones, expectativas, creencias sobre el aprendizaje, emociones y autoconcepto, elementos que configuran posibles orientaciones motivacionales. Este trabajo presenta los resultados de un estudio en el que se abordan estos elementos, desde una perspectiva ética, analizando las representaciones que los profesores se hacen acerca de las razones que les impulsaron a elegir su profesión, y a las que los mantienen en ella. Se hicieron entrevistas en profundidad a nueve profesores elegidos a propósito por el nivel educativo en el que se desempeñan y por sus años de experiencia profesional. El estudio muestra que en el discurso de los profesores emergen categorías establecidas desde la perspectiva ética e informa de otras categorías elicidas que permiten reconsiderar algunos aspectos de los modelos preexistentes.

Índice.

I. La motivación de los profesores, desde una perspectiva ética.....	6
II. La motivación en contextos educativos.....	8
1. Modelo de expectativa-valor en la motivación de logro.....	8
1.1. El valor de la tarea.....	11
1.2. Las expectativas de éxito.....	14
1.3. Otras creencias motivacionales (que “preceden” al valor de la tarea y a la expectativa de éxito).....	17
1.3.1. Memoria afectiva.....	17
1.3.2. Metas.....	18
1.3.3. Autoesquemas. Autoconcepto y autoestima.....	19
1.3.4. Percepciones acerca de la dificultad de la tarea.....	20
2. La teoría de la atribución.....	21
2.1. Contenido, dimensiones, factores personales y consecuencias de las atribuciones.....	22
2.2. Los juicios de responsabilidad.....	26
3. Orientación a meta.....	27
3.1. Sistemas funcionales.....	28
3.2. Dominio y ejecución, por aproximación y evitación.....	32
3.3. Orientaciones motivacionales a la tarea, al logro y a la evitación.....	35
3.4. Orientación a meta: integrando puntos en común.....	38
3.5. Creencias sobre la inteligencia y el aprendizaje.....	41
4. La motivación del profesor.....	43
4.1. La mirada ética.....	44
4.2. La mirada ética.....	46
III. Método.....	49
IV. Resultados	
1. El procesamiento y los primeros datos.....	50
2. Los diversos planos en la experiencia del profesor.....	54
2.1. A modo de ejemplo: “En clase”.....	57
3. El discurso del profesor y las categorías de la teoría de metas.....	67
4. Las orientaciones a meta en la tarea de enseñar.....	76

4.1. La orientación a la enseñanza, en la tarea de enseñar.....	76
4.2. La orientación al lucimiento, en la tarea de enseñar.....	83
5. Diversos planos, diversas perspectivas.....	90
6. Autoconceptos y heteroconceptos: un problema extra para las intervenciones en pos de las mejoras educativas.....	99
V. Discusión.....	103
VI. Anexo.....	107
Referencias.....	129

“Yo creo que cada uno de nosotros puede hacer algo
para que el mundo sea un poquitito mejor.
Y que la docencia es esencialmente eso.
Es mejorar, en un granito de arena, el mundo.
Y que eso, a su vez, te hace sentir realizado.
[...] Yo creo que... me siento realizado, en lo que hago.”

“¡Pero es un trabajo, nena!

No podés decir, bueno, chau, me voy.

Es un trabajo por plata; si lo deajo, hay que conseguir otro..

Entonces, soportás, a veces, cosas...

Es un trabajo, es un trabajo...”

I. La motivación de los profesores, desde una perspectiva émica.

Mucho más se ha dicho acerca de la motivación de los alumnos, que en relación con la de los profesores. Los alumnos han sido objeto de diversas investigaciones que han intentado explicar, con distintos modelos, qué hace que algunos quieran aprender más, en comparación con otros; es decir, qué permite que se muevan hacia el logro que se supone es el sentido del contexto escolar en sí mismo. Sin embargo, las razones por las cuales los profesores se inician en su profesión, y mucho más, se mantienen en ella, aún no han sido tan exploradas.

¿Cambiar el mundo o ganar dinero? Ninguna de las dos opciones se ve ligadas a logros muy asequibles, o al menos implicarían logros de muy diversa medida. Quien espera mejorar el mundo a través de su tarea es Andrés, profesor de secundaria, con diez años de experiencia en varias escuelas de su ciudad, en la provincia de Buenos Aires. El que soporta muchas cosas, porque su trabajo es “por plata”, es Santiago, profesor de primaria, con unos veinte años de experiencia en la ciudad de Buenos Aires; y “por plata”, justamente, se desempeña como profesor durante la tarde, y como coordinador pedagógico, por la mañana.

¿Qué mueve a los profesores a elegir su profesión, y a mantenerse en ella?

Por las razones de su elección, hay un discurso culturalmente instalado, en algunos contextos, en cuanto a que los profesores son tales por fuerza de vocación. Se da por supuesto que un profesor ha elegido vocacionalmente, y tal inclinación debería mantenerlo en su trabajo, y además, a gusto.

Sin embargo, y como es de esperarse, las teorías acerca de la motivación de las personas tienen bastante más para decir al respecto, al menos en términos generales. Sin referirse específicamente a la motivación del profesor, las conductas observables de éstos tienen mucho para ser explicadas desde dichas teorías.

La motivación de los profesores se aprecia como factor relevante en lo que respecta a cómo influye en su grado de satisfacción y de bienestar en relación con su tarea (Abrami, Poulsen y Chambers, 2004), en cuya contracara aparece el desgaste emocional. Más allá de los factores personales, es también relevante en la medida en que la motivación del profesor puede incidir en los resultados de sus alumnos (Atkinson, 2000) y en cuanto puede afectar a mejoras pretendidas en los procesos de enseñanza, o reformas educativas, en un amplio sentido (Jesus y Lens, 2005; Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan, 2007).

En general, la motivación de los profesores ha sido estudiada desde una perspectiva externa, es decir, mediante instrumentos basados en categorías generadas por los propios investigadores. En tales casos, los modelos teóricos han surgido del paralelismo establecido con los estudios acerca de la motivación de los alumnos, considerando que los procesos y los componentes motivacionales son los mismos, aunque las causas sean distintas (Huertas y Montero, 2002). Estos estudios, sin embargo, no tienen en cuenta las explicaciones que los propios profesores hacen de su propia motivación, explicaciones que se consideran relevantes al interior del propio proceso motivacional (Weiner, 2005).

En este estudio nos hemos propuesto incorporar las voces de los profesores al desarrollo de las teorías que pretenden explicar su motivación por la enseñanza. Por lo tanto, partiendo de las variables personales que ya han sido estudiadas desde una perspectiva ética, complementaremos la mirada de los investigadores con las de los propios profesores, abordando la motivación desde una perspectiva émica (León y Montero, 2003).

El objetivo es, por lo tanto, determinar si en los profesores, en tanto enseñantes, es posible establecer configuraciones motivacionales similares a las estudiadas en los alumnos en tanto aprendices, en el marco de la teoría de orientación a meta.

II. La motivación en contextos educativos.

Como decíamos, la motivación ha sido estudiada en relación con el aprendizaje, en contextos educativos. En tanto nuestro objetivo refiere a los profesores, realizaremos una breve revisión a las teorías motivacionales que han sido marco para estudios relacionados con aquellos contextos, estableciendo relaciones con la motivación del profesor.

1. Modelo de expectativa-valor en la motivación de logro.

Los modelos de expectativa-valor, surgidos en el marco de perspectivas cognitivas, ponen el foco en la toma de decisiones, en claro contraste con miradas conductistas.

Desde un modelo de expectativa-valor, ya no importa tanto establecer qué mueve las conductas humanas, sino qué dirección cada individuo imprime a sus

conductas. Por lo tanto, la discusión entra en el terreno de cómo las personas eligen metas por alcanzar, y qué factores inciden en que sean logradas, y en qué medida.

En el modelo de motivación de logro de Atkinson (1957, en Pintrich y Schunk, 2002/2006), la cuestión se resolvía por multiplicación de factores: motivos, probabilidad de éxito, y valor de incentivo podían establecer la implicación de las personas en tareas de logro.

El modelo original de Atkinson establecía dos motivos básicos, la aproximación al éxito y la evitación del fracaso, que se presentaban no a modo de continuo, sino ortogonales entre sí. Posteriormente, Covington (1992, en Pintrich y Schunk, 2002/2006) sugirió la diversificación en función de considerar alto o bajo el nivel de ambos motivos, obteniéndose cuatro aproximaciones al logro: el orientado al éxito, opuesto al evitador del fracaso; más el sobre esforzado, en oposición al resignado al fracaso.

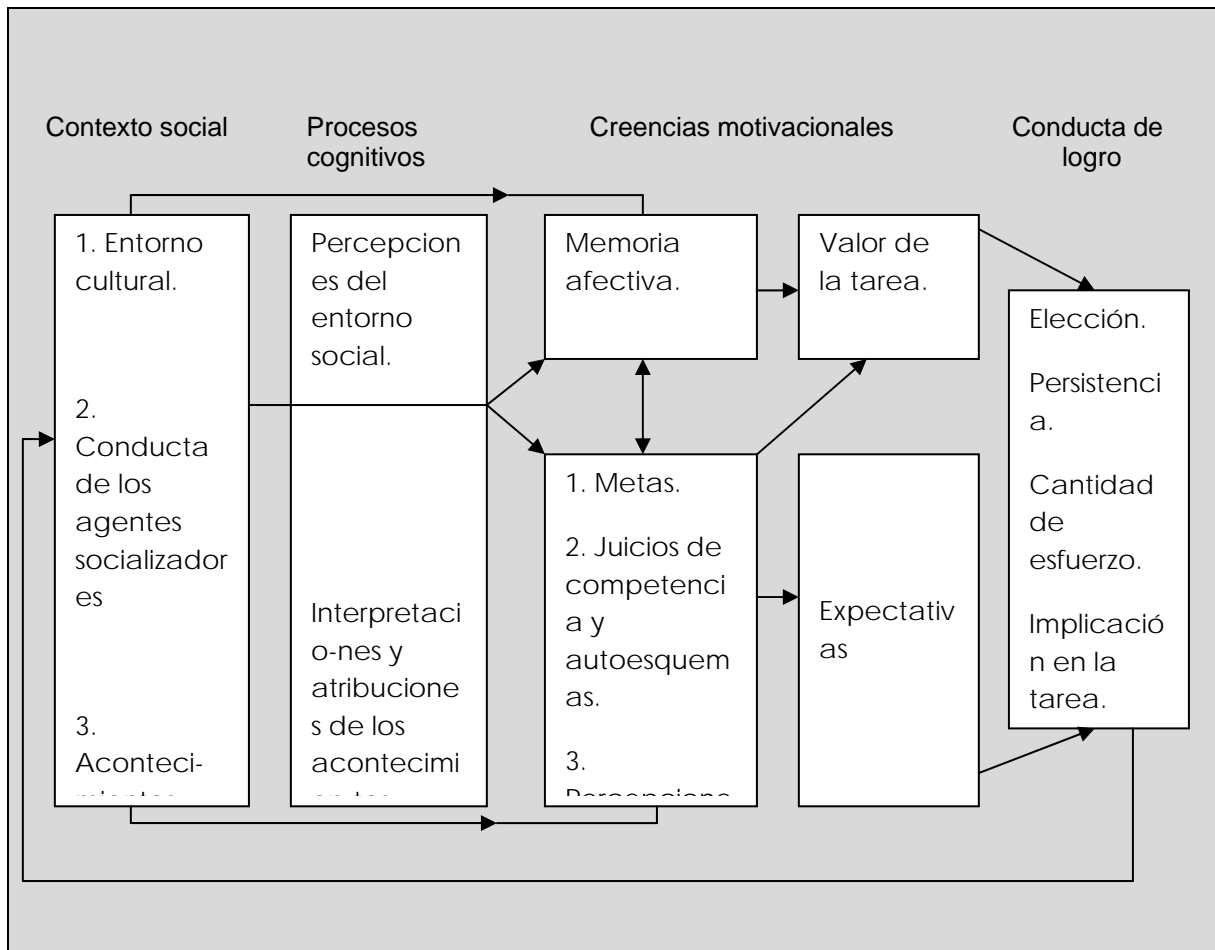
En el modelo de Atkinson aparece la motivación en sus facetas más personales, en lo que respecta a la búsqueda de éxito y evitación del fracaso, y en el aspecto más relativo a la situación, el ambiente, el contexto social, representado por la expectativa de éxito y el valor de la tarea. Por otra parte, agrega el valor del incentivo del éxito, que se refiere al orgullo por el éxito logrado, en relación con el nivel de dificultad de la tarea.

El modelo que más se ha utilizado para la explicación del logro en contextos escolares es el que, a partir del modelo de Atkinson, desarrollaron Eccles y

Wigfield (1992, en Pintrich y Schunk, 2002/2006), desde una perspectiva socio-cognitiva situacional. En este modelo, la conducta de logro se predice desde dos componentes generales, la expectativa de éxito y el valor de la tarea, que responden, respectivamente, a las preguntas en relación con poder hacer una tarea, y con qué justificaría que se hiciera dicha tarea. En este lugar vamos a tomar el modelo tal como lo presentan Pintrich y Schunk, y nos valdremos de la figura que ellos trazaron (2002/2006, p. 63) porque su valor como imagen gráfica (Figura 1) nos es útil por dos razones. Primero, porque nos permite observar el recorte en el que nos centraremos, las creencias motivacionales, tal como se perfilaba su relevancia al inicio de esta investigación. Segundo, porque la figura completa nos permitirá observar cómo nos extenderemos hacia la conducta de logro, en una sección del apartado de resultados, tal como veremos más adelante.

En lo que sigue, entonces, realizaremos un recorrido por las creencias motivacionales, tal como se presentan en el mencionado modelo, pero empezaremos a relacionarlas con el problema que nos convoca, la motivación del profesor.

Figura1. “Un modelo de expectativa-valor de la motivación de logro desde la perspectiva socio-cognitiva.”, en Pintrich y Schunk (2002/2006).



1.1. El valor de la tarea.

Tal como decíamos, el valor de la tarea y las expectativas son los dos predictores más importantes en relación con la conducta de logro.

El valor de la tarea responde a por qué tal tarea debería ser hecha, por quien se formula tal pregunta. Incluye el valor intrínseco de la tarea, el valor otorgado, el valor de utilidad y los costes relacionados con llevar la tarea a cabo. En todos los casos, incluso cuando estamos hablando del valor intrínseco de la

tarea, no debemos olvidar que nos estamos refiriendo a las percepciones del sujeto: estamos hablando de creencias motivacionales, que se conforman a partir de experiencias ocurridas en un contexto social, que también es percibido de determinada manera por el sujeto, y tales experiencias son interpretadas de determinada manera. Por lo tanto, cuando el sujeto responde a la pregunta de por qué debería hacer tal tarea, responde a partir de percepciones y creencias.

El valor intrínseco respondería a la pregunta de por qué, en general, la tarea en cuestión puede gustar o causar interés. En el caso de un alumno, podría ser, por ejemplo, por qué en general le gusta trabajar en matemática, o por qué suelen ser interesantes las clases de historia. En el caso de un profesor, podríamos estar hablando de por qué en general su tarea de enseñar es interesante para sí mismo, o por qué le causa gusto dedicarse a la enseñanza. De modo más situado, podríamos pensar en un profesor de secundaria que refiera su gusto por enseñar la disciplina de su competencia (geografía, para un profesor de geografía) o por qué es importante que la enseñe en tal curso del nivel educativo (matemática, por ejemplo, en el último curso de la secundaria). Recordemos que, tanto en el caso de alumnos como profesores, hablamos de un valor intrínseco referido desde su perspectiva, es decir, construido a partir de la trama que surge del contexto social, los procesos cognitivos, y las creencias en su conjunto.

El valor otorgado a la tarea tiene una referencia más personal. Responde a la pregunta de por qué tal tarea es importante en particular para quien contesta la pregunta. En el caso de un alumno, sería la importancia que tiene entender,

aprender, gustar el contenido, resolver con facilidad, los contenidos de determinada disciplina; por ejemplo, por qué es importante para él o ella tener buenas calificaciones en inglés, o poder aprender esa segunda lengua con facilidad, o poder pasar con gusto las clases de inglés. En el caso de un profesor, la pregunta sería por qué es importante, para él o para ella, enseñar la disciplina que enseña en determinado nivel educativo; por ejemplo, para una profesora de nivel inicial, por qué es importante para ella poder enseñar lectura y escritura en ese nivel. Y aquí empezamos a encontrar los primeros matices: la importancia personal de enseñar, ¿en qué medida puede diferenciarse del valor intrínseco percibido? ¿Puede haber una importancia referida al profesor, separada de cuán importante entiende su tarea en general, cuando su tarea recae en otros y supone el logro de otros? Como se ve, los modelos empiezan a requerir matices, e intentaremos resolverlos desde la perspectiva ética, es decir, esperamos que los mismos profesores puedan contestarnos a esto.

El valor de utilidad responde a la pregunta de para qué sirve. En el caso de un alumno, para qué le sirve aprender química en la secundaria, pudiendo establecer alguna utilidad más inmediata o más a futuro, para cuando haya acabado la secundaria y acceda a un trabajo o a otro nivel educativo. En el caso de un profesor, volvemos a encontrarnos con los matices de la pregunta anterior. Podemos plantear la pregunta en relación con su persona o en relación con los alumnos: para qué le sirve dar clases en aquella escuela tan distinta a todas las instituciones en las que viene trabajando hasta la actualidad, o para qué le sirve a

sus alumnos que les enseñe un complejísimo sistema de análisis sintáctico de oraciones.

Los costes percibidos refieren directamente a cuánto vale el esfuerzo puesto en determinada tarea. Para un alumno, podría ser qué tanto vale hacer la ejercitación diaria de matemática, o en qué medida dedicar un esfuerzo extra a una materia que le desagrade o le resulta difícil, puede restarle tiempo con amigos o con un deporte de su preferencia. Para un profesor, los costes percibidos pueden valorarse nuevamente en relación con sí mismo y con sus alumnos. Por ejemplo, una profesora de primaria puede considerar que el tiempo extra que le lleva preparar actividades alternativas para cierto subgrupo en el aula, puede compensarse con el aprendizaje que espera lograr mediante dichas tareas. O el profesor que da clases en una escuela con serios problemas de disciplina, puede considerar que el desgaste transitorio le va a permitir ganar la experiencia que necesita adquirir para el cargo directivo al que aspira.

Como vemos, el valor de la tarea se mide en términos muy situacionales, y está conformado de modo complejo. En el caso del valor de la tarea de los profesores, la enseñanza, no remite a la simplificación del valor que el entorno social le da a su tarea, ni a la simplificación de que el que enseña lo hace por vocación, y eso ya le da valor a su tarea para todo el camino a recorrer. Ambos factores están presentes, de algún modo, pero ni tan simples ni simplemente sumados en una ecuación.

1.2. Las expectativas de éxito.

Decíamos que la expectativa de éxito se relaciona con la pregunta acerca de si podría hacerse, y con qué nivel de éxito, determinada tarea. En el caso de los alumnos, se relaciona con la predicción acerca de cómo creen que van a hacer determinada tarea, o cómo les va a ir en determinada disciplina escolar. Por ejemplo, para un alumno de primaria puede tratarse de cómo va a salir en las competencias anuales de atletismo, o cómo cree que le va a ir en la evaluación final de lengua, o cómo cree que va a quedar el trabajo que le pidieron en ciencias naturales.

Para un profesor, los matices que implican la tarea de enseñar en relación con la tarea de aprender, aparecen nuevamente. ¿Cómo se definen el éxito y el fracaso en la tarea de enseñar? En esta instancia se nos presentan de modo ineludible las referencias que hacen varios autores en lo que respecta a la no necesaria reciprocidad que existe entre ambos procesos (Huertas y Montero, 2001; Pozo, 1996).

Para un profesor, se supone que el éxito de su tarea debería correlacionar con el éxito de sus alumnos, es decir, con sus aprendizajes. Sin embargo, en la compleja trama de procesos y creencias, representada en los cuadros centrales del esquema que tomamos de Pintrich y Schunk (2002/2006; aquí, Figura 1), no siempre la expectativa de éxito, o ya deberíamos decir, la percepción de logros, tiene relación clara y directa con los logros de los alumnos. Medir el éxito personal en clara comparación con los éxitos de los alumnos puede ser arriesgado, y lo veremos más en detalle cuando hagamos referencia al autoconcepto y la

autoestima. Por lo tanto, y considerando estos procesos y creencias, no observables pero subyacentes a las conductas de logro, podemos entender que un profesor espere o perciba éxitos o fracasos de modos muy diversos.

Por lo tanto, para un profesor, el éxito puede medirse en términos de la propia tarea de enseñanza, si la concibe, y aunque esto suene paradójico, disociada de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Hay muchos indicadores que pueden considerarse para medir el éxito de una clase, y cualquier profesor los conoce: el interés demostrado por sus alumnos cuando ha presentado el tema o la tarea, qué nivel de dificultad hubo en la comprensión de la consigna o del tema expuesto, qué tanto se involucraron en el desarrollo de la actividad propuesta, qué clima se vivía en general en la clase, qué tan ajustado estuvo el tiempo establecido (si alcanzó, o si sobró). Un profesor podría aferrarse a un indicador, salir de su clase con sensación de éxito, y predecir éxitos futuros: la sensación de “enganche” con un tema puede dar sensación de éxito, pero cualquier chico de secundaria sabe que hay profesores a quienes es más fácil llevarlos a que *ellos* se enganchen a hablar de temas que, relacionados en diversa medida con la materia, les permite evadir un trabajo escrito. ¿Cómo se mide el éxito? ¿Quién lo mide?

Las orientaciones motivacionales que veremos más adelante, ya estudiadas en relación con los alumnos (Huertas y Montero, 2002; Montero, 1997; Pintrich y Elliot, en Pintrich y Schunk, 2002/2006), nos permitirán aportar a la complejidad

que significa, en la tarea de enseñar, referirnos a las expectativas (y las percepciones) de tener éxito en la tarea.

1.3. Otras creencias motivacionales (que “preceden” al valor de la tarea y a la expectativa de éxito).

Si volvemos a la Figura 1, observamos que dentro de las creencias motivacionales aparecen otras que preceden gráficamente al valor de la tarea y las expectativas en relación con la tarea. Podría decirse que de algún modo dichas creencias las preceden más que en el gráfico en cuestión, ya que son creencias que aportan a la configuración de aquellas.

Realizaremos un recorrido por las que se presentan en dicho modelo, agregando un desarrollo en particular en relación con las creencias que se vinculan con el autoconcepto como enseñante; esto es, las creencias sobre inteligencia, aprendizaje y motivación, tal como las presentan Huertas y Montero (2002) en relación con la motivación del alumno como aprendiz, y del profesor como enseñante.

1.3.1. Memoria afectiva.

El modelo de Eccles y Wigfield que refieren Pintrich y Schunk (2002/2006) propone la memoria afectiva como aspecto que puede influir en el valor de la tarea, aunque éste sea de carácter más cognitivo. La memoria afectiva incluye memoria de éxitos y fracasos, pero se diferencia de los motivos de necesidad de éxito y evitación de fracaso tal como aparecen en otras perspectivas (por ejemplo, en los sistemas funcionales que propone Montero, 1997; o en relación con la

teoría de la orientación a meta, Elliot y Pintrich en Pintrich y Schunk, 2002/2006). La memoria afectiva está integrada por los recuerdos relacionados con las actividades semejantes a las implicadas en la conducta de logro en cuestión. Por ejemplo, para un alumno que ha desaprobado dos veces el final de una materia, el recuerdo de dichas experiencias puede activarse y afectar negativamente el valor asignado a la tarea de preparar el examen. En esto se juega lo que indicábamos antes respecto del valor de la tarea, que en las cuatro dimensiones que lo constituyen lo que prima es la percepción y no un posible valor objetivo: las malas experiencias pueden llevar, por ejemplo, a restar valor de utilidad (“al fin y al cabo, esta materia no me sirve para nada”), lo cual supone resguardar la autovaloración (Covington, 1998/2000). En el caso de un profesor puede ocurrir algo similar; por ejemplo, podría restarle valor intrínseco al hecho de enseñar a alumnos que considera desmotivados en relación con la disciplina que enseña (“al fin y al cabo, pierdo tiempo con estos chicos, gente que nunca se interesa por nada”), y en tal justificación quedaría resguardada su autoestima, manteniendo su imagen de buen profesor.

1.3.2. Metas.

Mencionamos las metas a los efectos de diferenciarlas de la orientación a meta, que es lo que centrará nuestra atención más adelante, por constituir parte de los objetivos de este estudio.

Hablar de metas supone una perspectiva cognitiva, y refiere al contenido de la meta. Para el caso de un alumno, por ejemplo, qué materia quiere aprobar para

no perder otras correlativas, en el caso de un estudiante universitario. Para el caso de un profesor, qué contenidos quiere alcanzar a enseñar en el próximo período, o cuántos cursos quiere lograr tener a cargo el año siguiente.

El contenido de las metas también está relacionado con las creencias motivacionales, pero está constituido por representaciones conscientes de aquello que se quiere alcanzar en diversos plazos. Para un profesor, querer o evitar determinados cursos para el año siguiente puede ser una meta explícita, aunque no tenga claro en qué medida otras creencias influyen en la asunción de tal meta.

1.3.3. Autoesquemas. Autoconcepto y autoestima.

Los autoesquemas definen a la persona, en tanto comprenden el autoconcepto y las creencias que la persona tiene de sí misma.

El autoconcepto se define por la percepción de la propia competencia, considerada no en términos uniformes sino más bien en relación con dominios específicos. La autoestima, por el contrario, es de carácter más global, y es un sentimiento relacionado con cómo la persona se vive a sí misma.

Autoconcepto, percepción de la propia competencia y autoeficacia son constructos que provienen de distintas perspectivas en investigación, pero todos implican creencias sobre las habilidades. La autoeficacia, sin embargo, implica una visión más situada (Bandura, 1986, en Pintrich y Schunk, 2002/2006), e incluye no sólo el juicio acerca de las propias habilidades para alcanzar una meta en particular, sino también la planificación y la ejecución de cursos de acción. En

todos los casos, el valor de estos constructos en lo que respecta a la motivación está directamente ligado a las expectativas de éxito y también al valor de la tarea.

Con respecto al autoconcepto, si bien no se considera de modo situado como los juicios acerca de la propia eficacia, sí hay consenso en que hay al menos especificidad en relación con tres grandes dominios: el académico, el social, y el físico. Por otros niveles de especificidad intradominio no hay consenso en lo que respecta a posibles niveles de jerarquización y de integración entre diversas percepciones, y de integración entre dominios. Lo claro es que no se posee un único autoconcepto que responda globalmente a la percepción de la persona toda. Por eso, cuando en nuestro análisis hablemos de autoconceptos globalizados o situados, entiéndase que hablamos de cierto nivel de globalización dentro del dominio en cuestión, esto es, del profesor percibiéndose a sí mismo como enseñante (y no en todos los aspectos de su persona). Por ejemplo, un autoconcepto globalizado se infiere de afirmaciones que rozan con el “todo o nada”, es decir, con un profesor que se percibe bueno como enseñante, con bastante independencia de las situaciones (y no decimos que se percibe mal enseñante, porque eso en la práctica no suele suceder, por poco adaptativo). Un autoconcepto menos globalizado, más situado, se infiere de afirmaciones que refieren situaciones en las cuales diferentes aspectos de la enseñanza funcionaron mejor o peor sin implicar una valoración general de la capacidad del profesor como enseñante.

1.3.4. Percepciones acerca de la dificultad de la tarea.

El nivel de dificultad, tal como decíamos con respecto al valor de la tarea, se entiende en términos de percepciones y no de niveles objetivos. Independientemente de la dificultad que sus profesores puedan estimar, para una tarea en relación con un curso en el cual la presentan como actividad de aprendizaje, a los efectos motivacionales lo que va a primar es la percepción que el estudiante tiene en relación con la tarea. Decimos tarea en términos generales, ya que los estudios sobre el nivel de dificultad presentan las mismas dificultades de precisión (o imprecisión) acerca de la delimitación de dominios.

La percepción del nivel de dificultad de la tarea estará influida por experiencias anteriores, tal como se muestra en la Figura 1. Resultados anteriores, en tareas similares o dentro del dominio en cuestión, afectarán como experiencia previa en la medida en que se atribuyan a diversas causas, tal como veremos más adelante en la teoría de la atribución.

En el caso de un profesor, por ejemplo, la situación de enseñanza de ciertas estrategias para el trabajo con textos puede percibirse como tarea fácilmente realizable, si hubo una experiencia muy positiva con el grupo del curso anterior, y las expectativas de éxito podrían ser altas.

En la complejidad que encontraremos al analizar las creencias como patrones integrados, en la teoría de orientación a metas, veremos que esta no es la única posible percepción que puede surgir de una buena experiencia previa; pero mencionamos el ejemplo al solo efecto de ilustrar en esta instancia.

2. La teoría de la atribución.

El valor de las atribuciones como componente motivacional surge de la consideración de la persona como ser consciente que toma decisiones racionales, por lo tanto, como ser que evalúa resultados atribuyéndoles explicaciones causales.

Las atribuciones, en tal sentido, interesan a los efectos de la posición que adopta la persona ante aciertos y fallos. Es de interés la mirada personal ante los resultados propios, pero también los ajenos.

2.1. Contenido, dimensiones, factores personales y consecuencias de las atribuciones.

Según los trabajos iniciales de la teoría atribucional de Weiner (Weiner, 1986, en Pintrich y Schunk, 2002/2006; Weiner, 2005, 2008) se considera que las personas se comportan como científicos que procuran entenderse a sí mismos, y hacen atribuciones ante aciertos o fallos; pero de modo predominante las hacen en circunstancias inesperadas, o ante resultados negativos, o en situaciones relativamente novedosas, en las cuales le resulta más difícil formarse cierta expectativa acerca de los posibles resultados.

En tal sentido las causas pueden agruparse, según el contenido, en diferentes dominios: causas que explican los logros, causas que explican la atracción interpersonal, causas que explican la situación económica personal, causas que explican el estado de salud personal.

Sin embargo, según esta teoría, lo que importa a los efectos motivacionales no es el contenido sino ciertas propiedades de la atribución: las dimensiones de estabilidad, de lugar y de control.

Con respecto a la primera dimensión, una causa puede percibirse con diverso grado de estabilidad, esto es, puede considerarse como un factor permanente o variable. Para un estudiante, un factor permanente podría ser su propia inteligencia si la considera como algo estable, algo que tiene por naturaleza; implicaría, por ejemplo, confiar en que siempre puede aprender cualquier cosa con igual facilidad. Una causa variable podría ser el esfuerzo, si considera que los resultados de fin de trimestre en su libreta de calificaciones reflejarán el esfuerzo que haya puesto en cada asignatura escolar. De modo similar, para un profesor la desmotivación de sus alumnos puede ser causa permanente, si considera que nada puede hacerse al respecto; y causa variable podría ser su esfuerzo puesto en experimentar nuevas estrategias, si considera lo contrario.

Con respecto a la segunda dimensión, la causa puede ser interna o externa, según el lugar en relación con la persona. La inteligencia personal, el esfuerzo, los riesgos que se asuman en la tarea, son causas internas al individuo (independientemente de que se califique, la primera, como algo susceptible o no de ser incrementado). Factores externos como la suerte, o cualquier circunstancia ajena al individuo, constituirían causas externas. Recapitulando la primera dimensión, y siguiendo uno de los ejemplos planteados, considerar el esfuerzo

personal como causa de un éxito es atribuir tal resultado a una causa interna y variable: el esfuerzo es interno al individuo, y puede variarse según se perciba necesario a la circunstancia.

Con respecto a la tercera dimensión, la causa puede ser controlable o no controlable, según las posibilidades de la persona de ejercer cierto control, independientemente del lugar y del grado de estabilidad de la causa. Por ejemplo, considerar la inteligencia como un conjunto de aptitudes estables con las que uno ha sido dotado, quita toda posibilidad de control al respecto; por el contrario, suponer que las habilidades pueden ir desarrollándose en virtud del esfuerzo personal, las ubica en situación de causa controlable. Recapitulando nuevamente, y siguiendo con el mismo ejemplo, aprobar matemática u obtener un buen puesto en competencias deportivas a causa del esfuerzo puesto en la tarea, constituye una atribución puesta en causa interna, variable, controlable.

Por otra parte, las causas de los acontecimientos, sean estos interpretados como aciertos o fallos, están influidas por factores del entorno y factores personales.

El entorno provee información de diverso nivel de especificidad en relación con la tarea sobre la cual la persona juzga resultados; por ejemplo, la retroalimentación que ocurre durante la realización de la misma, en lo que respecta al sujeto observándose a sí mismo, o en la relación con otras personas.

Los factores personales son varios. En primer lugar, los esquemas causales, que funcionan como principios que permiten hacer relaciones básicas

entre causa y efecto: la necesaria preexistencia de la causa con respecto al efecto, la contigüidad temporal y espacial como factores que pueden indicar relación de causa – efecto, la similitud en cuanto a gravedad o importancia entre causa y efecto, la representatividad como factor para atribuir un efecto a una causa que fue tal en ocasiones similares anteriores.

En segundo lugar, los sesgos que se producen en los procesos de atribución: 1) el error fundamental, que consiste en atribuir la conducta de los demás a un rasgo o disposición, sin considerar la situación; 2) el sesgo de atribuir de modo distinto, según se ocupe el lugar de actor u observador en determinada situación; 3) el sesgo hedonista, de autocomplacencia, o sesgo egótico, que refiere a la tendencia a atribuir aciertos a sí mismo y errores a los demás, tendencia que pondría en resguardo la autovaloración (Covington, 1998/2000) en la medida en que se otorga una equivalencia al logro con respecto a la valía personal; 4) el sesgo de auto-referencia, por el cual una persona se atribuye más responsabilidad de la que le corresponde en una tarea que realiza con otros; 5) el sesgo que se origina como efecto del falso consenso, debido a que la persona considera que su conducta es la normal, y por lo tanto, la misma que realizarían otros en similar situación.

En tercer lugar, el conocimiento previo y las creencias personales influye en la atribución causal en cuanto se establecen causas entre las que son más probables en relación con el acontecimiento que se evalúa.

En cuarto lugar, se ha establecido que existen diferencias individuales en términos de estilos atributivos o explicativos, por las cuales las personas tienden a explicar los acontecimientos siguiendo un modo habitual (Peterson y Seligman, 1984, en Pintrich y Schunk, 2002/2006).

Hemos planteado los aspectos centrales en relación con cómo se gestan las atribuciones. Ahora bien, ¿qué consecuencias conlleva cada tipo de atribución causal?

En lo que respecta a los logros personales, las atribuciones influyen en las expectativas futuras en situaciones similares (Weiner, 1986, en Pintrich y Schunk, 2002/2006).

Por otra parte, y más allá de las emociones simples que se producen de modo dependiente del resultado de una tarea, la teoría de la atribución de Weiner establece otras emociones más complejas que surgen de la evaluación consciente que se realiza en torno de un éxito o un fracaso. Pintrich y Shunk (2002/2006) cuestionan la validez de algunos estudios, en cuanto a la posibilidad de diferenciar si los sujetos recuerdan las emociones realmente suscitadas, o refieren emociones que responden más bien a sus teorías implícitas acerca de los resultados referidos. De todos modos, nos interesa considerar la relación entre la dimensión de control y las emociones, en lo que respecta a las reacciones interpersonales, por las consecuencias relacionadas con las ayudas otorgadas (o no) a los demás, tal como veremos en el apartado siguiente.

2.2. Los juicios de responsabilidad.

Al mudar de metáfora en el desarrollo de la teoría de la atribución, Weiner (2008) pasa de la conducta intrapersonal del científico que procura entenderse a sí mismo, a la conducta interpersonal de las personas comportándose como jueces.

Weiner (2008) propone la existencia de una secuencia conformada por atribución – emoción – acción, que estima sería la estructura profunda de la motivación en las relaciones interpersonales.

Las atribuciones juegan un rol fundamental en lo que respecta a las emociones que se suscitan, dependiendo de que el fallo de otro sea relacionado con una causa controlable o no controlable para dicha persona. Si la causa del fallo se percibe controlable, la respuesta emocional puede ser ira, enojo, y la respuesta consecuente es punitiva, o al menos, de negación de ayuda. Por el contrario, si la causa se percibe no controlable, la respuesta es más empática, y promueve la disposición a brindar la ayuda que se considera necesaria.

Sin embargo, Weiner (2008) establece que las reacciones emocionales no son tan uniformes, y que un fallo por causa percibida incontrolable no necesariamente conlleva una emoción empática; podría provocar emociones “inmorales” tales como menosprecio o desdén, en tanto promueven la elevación del self (Izard, 1977, en Weiner 2008). Por lo tanto, en tanto jueces de los demás parece que no resultamos jueces imparciales.

3. La orientación a meta.

La orientación a meta está conformada por un patrón integrado de creencias que implica un modo “de aproximarse, implicarse y responder a las

situaciones de logro” (Ames, 1992, en Pintrich y Schunk, 2002/2006, p. 209), o, dicho de otra manera, “un modo de priorizar la energía”, que, en tal sentido, no debe entenderse como “un rasgo estable de la personalidad” (Huertas y Montero, 2002, Módulo I, p. 44).

La orientación a meta ha sido estudiada en relación con el aprendizaje. En las exposiciones siguientes avanzaremos en su vinculación con la enseñanza.

3.1. Sistemas funcionales.

Una clasificación original de Alonso Tapia y Montero (1990) fue reorganizada por Montero (1997) según los procesos motivacionales implicados en cada grupo de metas. Montero destaca sistemas funcionales a partir de los cuales las metas se relacionan con recompensas externas, con la valoración social, la autovaloración, o la tarea. Exceptuando el último caso, en todos los demás se aprecia la oposición entre conseguir o evitar algo, tal como se observa en la Figura 2.

Huertas y Montero destacan que los sistemas funcionales “representan, de algún modo, el proceso de evolución de la especie humana en lo relativo a la gestión de su energía personal” (2002, Módulo I, p. 13). Al mismo tiempo, se los encuentra en la ontogénesis, aunque no deben entenderse ni como secuencia en la que una etapa “supera” la anterior, sino que de algún modo permanecen presentes y ni siquiera está garantizada la última como meta a la que se arriba sistemáticamente, como hecho natural del proceso de formación de la persona. Estas salvedades, que expresamente puntualizan Huertas y Montero, nos

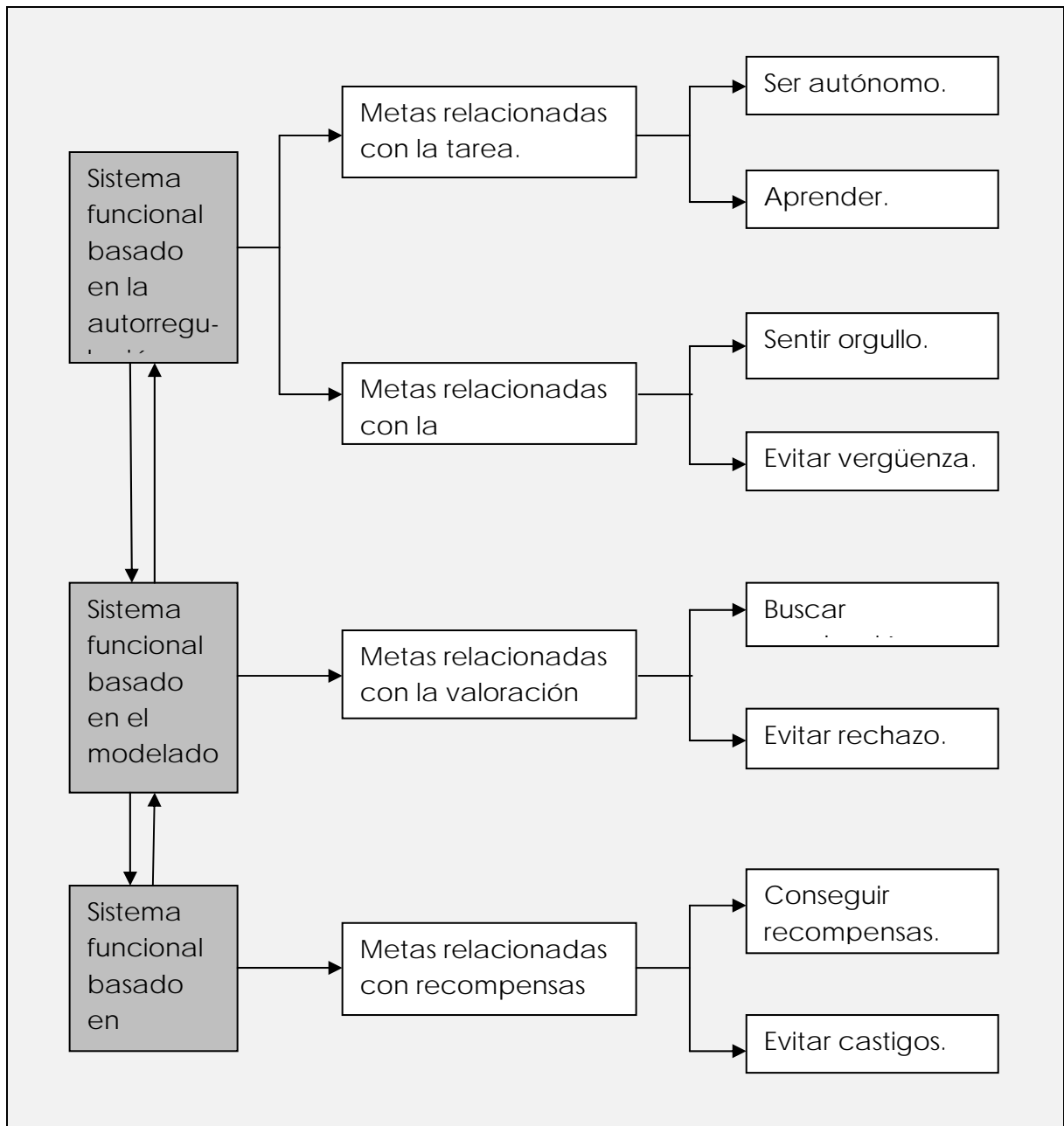
interesan a los efectos de considerar la complejidad subyacente a las posibles orientaciones motivacionales de los profesores.

La homeostasis, sistema que funciona desde el nacimiento de la persona, es secundado sucesivamente por los sistemas basados en operantes y en el modelado-apego, los cuales, en contraposición al anterior, regulan la ruptura del equilibrio que se produce en las cambiantes experiencias propias de la interacción con el mundo. Al igual que el último sistema, el que está basado en la autorregulación, aquellos dos se relacionan con metas que implican conductas de aproximación o de evitación.

Las conductas de los alumnos pueden corresponderse con cualquiera de las que aparecen en la Figura 2. Un chico de primaria puede cumplir con sus tareas escolares tan sólo para evitar que le saquen su cuota diaria permitida de uso de la computadora, o puede hacerla por interés en la tarea misma. Sin irnos en más ejemplos, nos interesa detenernos en las posibles conductas del profesor.

Como afirman Huertas y Montero (2002), la edad por sí sola no nos ubica, sin más, en metas relacionadas con la tarea (en caso del profesor, la tarea de enseñar). Con un simple listado de ejemplos, reconocibles para cualquiera que tenga contacto de cualquier clase con las aulas, el esquema de Montero empieza a cobrar vida, creemos que de modo muy elocuente, en la Tabla 1. Como se ve, lo que en el esquema de la Figura 2 parece a primera vista como muy primitivo, y poco esperable entre quienes estamos en la tarea de enseñar, no es tan difícil de

Figura 2. *Sistemas funcionales de la motivación humana y metas relacionadas.* (Montero 1997).



encontrar, independientemente de los juicios que pueda suscitar cada una de las acciones mencionadas como ejemplos.

Tabla 1. *Las metas de los profesores, según los sistemas funcionales de Montero (1997), reflejadas en ejemplos cotidianos.*

Metas relacionadas con la tarea	Ser autónomo Enseñar	Diseñar y poner en práctica actividades que se consideran son oportunidades para que los alumnos aprendan.
Metas relacionadas con la autovaloración	Sentir orgullo	Diseñar clases similares a otras que salieron bien, por buenos resultados o simplemente por haberse vivido un buen clima con los alumnos.
	Evitar vergüenza	Excluir temas de los cuales no se siente que se tiene total dominio, en cuanto la falta de dominio implica desvalorización personal.
Metas relacionadas con la valoración social	Buscar aprobación	Orientar el desarrollo de un tema según siempre lo presenta el profesor del curso que sigue, considerado a todas luces el experto de la escuela.
	Evitar rechazo	"Regalar" nota a los alumnos, a tono con lo que hacen otros profesores, más "amigables" con los adolescentes.
Metas relacionadas	Conseguir	Lograr el cien por

con recompensas externas	recompensas	ciento de asistencia, para cobrar la asignación por presentismo.
	Evitar castigos	

3.2. Dominio y ejecución, por aproximación y evitación.

Según definíamos antes, las orientaciones a meta son conjuntos integrados de creencias. Hay dos orientaciones que, aunque con algunas diferencias, aparecen en las teorías de orientación, y son las relacionadas con el dominio y con la ejecución.

La orientación a dominio implica interés por la tarea de acuerdo con criterios personales, por desarrollar habilidades, superar desafíos, aumentar la comprensión.

La orientación a la ejecución, en oposición a la anterior, supone parámetros más centrados en el individuo que en la tarea, y, por lo tanto, implica demostrar habilidades a través de la tarea.

Puestas en relación con las metas presentadas en la clasificación de Montero, la orientación a dominio serían las relacionadas con la tarea, y la orientación a la ejecución, las relacionadas con la autovaloración y la valoración social.

Destacaremos dos desarrollos en torno de estas orientaciones: el de Dweck (1988, en Pintrich y Schunk, 2002/2006), que vincula la orientación con la concepción de inteligencia; y el propuesto tanto por Elliot como por Pintrich, que

consideran las dimensiones de aproximación y evitación (Pintrich y Schunk, 2002/2006).

Dweck postula que la concepción de la inteligencia juega un rol central en la constitución de la orientación a meta. Así, la orientación a meta de dominio se relaciona con la inteligencia concebida como habilidad incrementable, y la orientación a la ejecución, con la inteligencia concebida como habilidad fija. Si la inteligencia puede incrementarse, el sujeto estará orientado a metas de aprendizaje, puesto que siempre puede confiar en que las habilidades se modifiquen; por lo tanto, la orientación es a dominio. Si la inteligencia es fija, la opción es orientarse al resultado, como modo de lograr juicios positivos. En este caso puede ocurrir que dada una tarea se confíe en que se poseen las habilidades requeridas, con lo cual el sujeto estará orientado al dominio (y no habrá diferencia aparente con el orientado al dominio por concepción de inteligencia incrementable). En caso contrario, si no se confía en contar con las habilidades requeridas, se evitará el desafío implicado en la tarea.

En tanto la orientación está relacionada con la teoría de inteligencia que sostiene el sujeto, la teoría de Dweck puede asimilarse a la teoría de atribuciones, en tanto la inteligencia puede ser causa permanente o variable, según la dimensión de estabilidad.

Tanto Elliot como Pintrich, por su parte, proponen el cruce de las metas de dominio y evitación, con dos formas posibles, la aproximación y la evitación (Tabla

2), cruce en el que se genera un espacio al menos discutible, en cuanto definen la meta de dominio por evitación.

Elliot y Pintrich se refieren al aprendizaje, pero es posible hacer en paralelo una referencia a la enseñanza. Sin embargo, la meta de evitación de dominio, que Pintrich y Schunk (2006, p. 215) advierten que “puede parecer contraintuitiva”, no sólo nos resulta contraintuitiva, sino, en el fondo, no centrada en la tarea.

Tabla 2. *Metas de dominio y de ejecución, en sus formas de aproximación y evitación.*

	Aproximación	Evitación
Metas de dominio	Centrarse en dominar la tarea, en aprender, mediante criterios de comprensión y de automejora.	“Centrarse en evitar los errores de comprensión, evitar no lograr aprendizaje o no dominar la tarea. Utilización de criterios como no hacer la tarea mal, no cometer errores, no equivocarse.”
Metas de ejecución	Centrarse en sentirse superior a través de la comparación con otros en la ejecución de una tarea.	Centrarse en evitar la sensación de inferioridad en comparación con otros, con criterios normativos externos (un sistema de calificaciones, el grupo de pares).

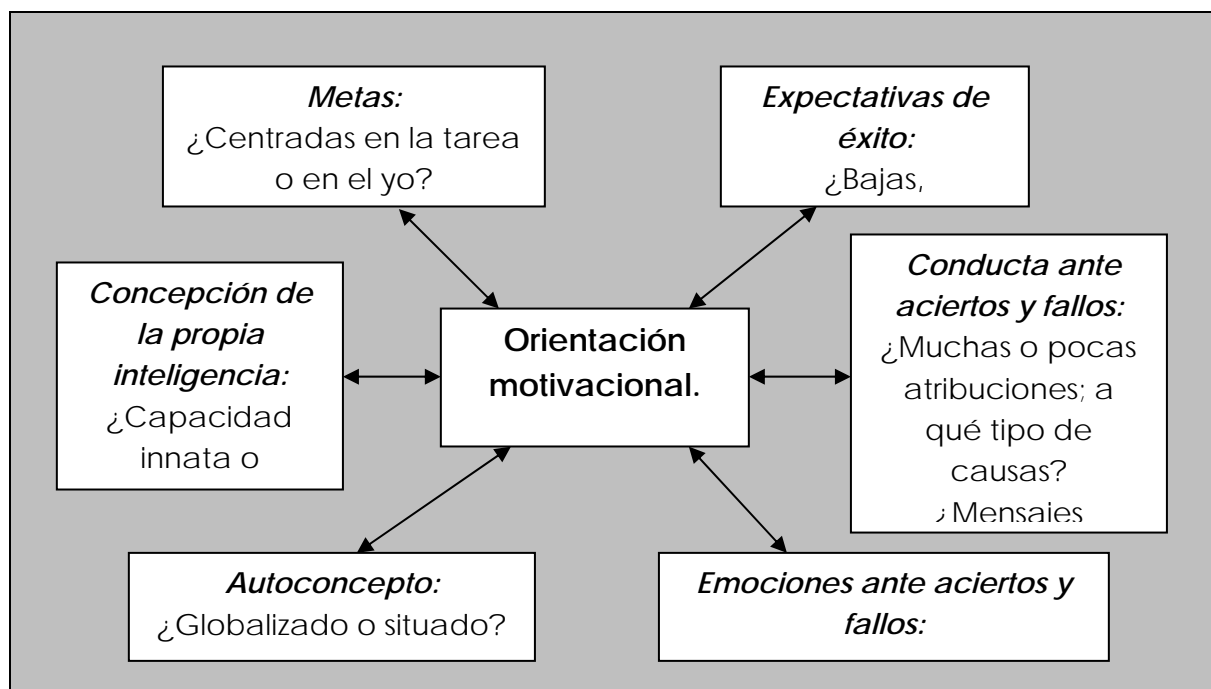
Hemos tomado textual, de Pintrich y Schunk (2002/2006, p. 215), el cruce que ponemos en discusión. Tomando un ejemplo que indican que pertenece a

Elliot (1999), refieren el caso de un deportista experto, como Michael Jordan, que en determinado momento de su trayectoria profesional evita actividades que le impiden mantener el nivel de sus actuaciones pasadas. Si lo llevamos al plano de un profesor, podemos pensar en quien, ya hacia el cierre de su carrera profesional, se ve a sí mismo en contextos escolares en los cuales “las cosas ya no son como eran antes”, y evita actividades en las que no pueda alcanzar el dominio de antaño. Discutimos, entonces, que el deportista o el profesor estén orientados a la tarea: ¿es meta de dominio, o es meta de ejecución? Si volvemos a los sistemas funcionales de Montero, ¿se trata de metas relacionadas con la tarea, o relacionadas con la autovaloración? Recordemos que Huertas y Montero (2002) plantean la orientación a meta como algo que no puede pensarse como rasgo estable. En tal sentido, tanto el deportista como el profesor pudieron estar mayormente orientados a la tarea en etapas anteriores de su profesión, pero en los contextos cambiantes de las circunstancias de su vida podrían, por qué no, orientarse a la autovaloración. En última instancia, hasta qué punto es posible determinar una u otra orientación, cuando los resultados son (o fueron) positivos. El deportista o el profesor, exitosos y reconocidos en sus respectivos ámbitos, ¿estuvieron, antes, orientados a la tarea? Y nos adelantamos, con esto, a un planteo similar que hacen Huertas y Montero (2002) en relación con la diferencia entre autoconcepto situado o globalizado, como veremos en el apartado siguiente.

3.3. Orientaciones motivacionales a la tarea, al lucimiento, y a la evitación.

Huertas y Montero (2002) consideran que la orientación motivacional se configura a partir del contenido que adquiere cada uno de los elementos que la integran, tal como se ve en la Figura 3.

Figura 3. Configuración funcional de las orientaciones motivacionales, desarrollado a partir de Huertas y Montero (2002).



Como puede observarse, aparecen elementos que ya hemos encontrado anteriormente: la orientación (y no el contenido) de las metas, las expectativas en relación con los resultados de la tarea, las atribuciones relacionadas con aciertos y fallos, las emociones que surgen con los resultados de la tarea, la concepción de

las habilidades, y el autoconcepto. Estos elementos, según el valor que adquieren en cada caso, configuran orientaciones motivacionales hacia el lucimiento, hacia la evitación, o hacia la tarea, que en el caso de los aprendices es la tarea de aprender. Para la tarea de enseñar, Huertas y Montero (2002) separan las concepciones acerca de las habilidades, diferenciando las que están más relacionadas con el aprendiz, “teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y el aprendiz”, de las que están relacionadas con el profesor, “concepción de la habilidad implicada en la tarea de enseñar” (Huertas y Montero, 2002, Módulo III, p. 35)

Las orientaciones motivacionales resultantes, en torno de la tarea de aprender, son tres: al lucimiento, a la evitación, y al aprendizaje, y quedan configuradas por los valores que adquieren los elementos mencionados, tal como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3. *Comparación de las orientaciones motivacionales, según las configuraciones de Huertas y Montero (2002).*

	Orientación al lucimiento	Orientación a la evitación	Orientación al aprendizaje
<i>Concepción sobre la propia inteligencia</i>	Una capacidad estable (que poseo).	Una capacidad estable (de la cual carezco).	Un conjunto de habilidades modificables.
<i>Metas</i>	Centradas en el yo: si no hay riesgo, disfrutar con la tarea.	Centradas en el yo: defender la autoestima.	Centradas en la tarea: aumentar habilidades y conocimientos, disfrutar.
<i>Expectativas de éxito</i>	Altas, en caso de dificultad	Bajas.	Moderadas.

	asequible.		
<i>Conducta ante aciertos y fallos</i>	Muchas atribuciones: los aciertos, a la inteligencia; los fallos, a causas externas.	Muchas atribuciones: aciertos, a causas externas; fallos, a la falta de inteligencia.	Pocas atribuciones, si acaso, internas, ante acierto y fallo. Mensajes instrumentales.
<i>Emociones ante aciertos y fallos</i>	Intensas: positivas ante los aciertos; se evitan las negativas mediante atribuciones.	Intensas y negativas ante el error, que hay que evitar a toda costa; indiferencia ante el acierto.	Moderadas, tanto ante aciertos como errores.
<i>Autoconcepto</i>	Globalizado, alto.	Globalizado, bajo.	Situado, variado.

Tal como puede apreciarse, las orientaciones al lucimiento y a la evitación guardan muchas similitudes. Quien está orientado al lucimiento está en riesgo de caer en evitación, si la dificultad de la tarea se torna demasiado alta. Por otra parte, quien está orientado al lucimiento, tal como decíamos antes, bien puede parecer orientado al aprendizaje, por sus conductas de logro.

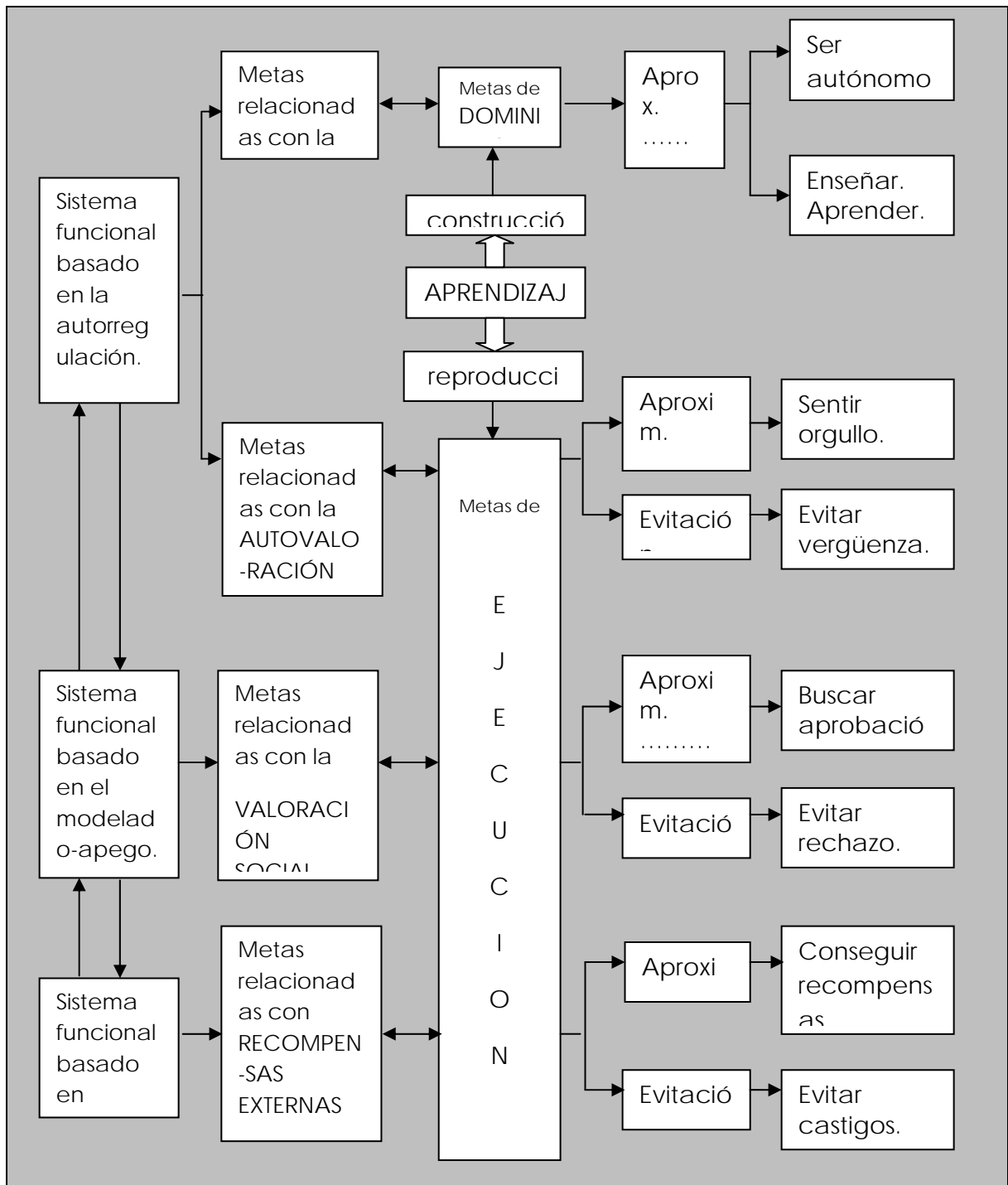
Huertas y Montero (2002) plantean que en la tarea de enseñar podrían encontrarse orientaciones similares, y dejaremos esa cuestión para la sección de resultados, en tanto justamente ese ha sido el eje del presente estudio.

3.4. Orientación a meta: integrando puntos en común.

Recapitulando lo referido a los sistemas funcionales de Montero, la orientación a meta de dominio y ejecución, y las tres orientaciones motivacionales al lucimiento, la evitación y el aprendizaje, podemos integrar a partir de los puntos en los que estos marcos guardan similitud.

En la Figura 4 presentamos tal integración, y ya agregamos la enseñanza como tarea, anticipando el lugar que ocuparía al considerarla en paralelo al aprendizaje.

Figura 4. Integración de modelos que explican los modos de orientarse en la tarea de aprender (y enseñar).



Por un lado, no hemos incluido las metas de dominio por evitación, en virtud de la discusión que planteamos anteriormente. Consideramos más ajustado el planteo que hacen Montero (1997) y Huertas y Montero (2002) en lo que respecta a que la orientación a la tarea es tal si implica metas relacionadas con la tarea, y no con la autovaloración, como parece suceder en los ejemplos del deportista y del profesor próximo a retirarse.

Por otro lado, hemos incluido las concepciones de aprendizaje que parecen implicadas en cada forma de orientarse: las metas relacionadas con la tarea, o metas de dominio, estarían relacionadas con una concepción del aprendizaje como construcción; y las metas relacionadas con la autovaloración, la valoración social y las recompensas externas, o metas de ejecución, estarían relacionadas con una concepción de aprendizaje por reproducción.

De todos modos, si volvemos a la Tabla 1, en la que listamos algunos ejemplos muy comunes, vemos que encontramos metas que quedan por fuera de las orientaciones motivacionales que proponen Huertas y Montero (2002). Los ejemplos que escogimos responden a lo que es vox populi entre profesores y estudiantes, aunque no correspondan a prácticas políticamente correctas. Sin embargo, no todos los ejemplos que caen más hacia abajo del esquema de Montero son, por descender posiciones, los menos deseables. Nótese que el hecho de mantener la asistencia para cobrar la asignación por presentismo es, justamente, relacionado con recompensas externas, pero de por sí no define al profesor orientado en mayor o menor medida hacia la tarea. Esto, por un lado,

avala el supuesto de que los sistemas funcionales no deben entenderse como etapas que se van superando, unas a otras. Sin embargo, y nos interesa más por lo disruptivo en nuestro análisis, esto significa que nuestra integración en la Figura 4 es a todas luces imperfecta, en cuanto a que encontrar que un profesor tenga metas relacionadas con recompensas externas no lo ubica necesariamente como orientado a metas de ejecución, ni supone que conciba el aprendizaje de modos reproductivos.

En resumen, el intento de integración plasmado en la Figura 4 nos resulta de utilidad para recordar que los profesores no tienen por qué ajustarse a los desarrollos teóricos de los que disponemos en la actualidad. Parece de sentido común, pero más bien podríamos decir que es parte del riesgo de la perspectiva ética.

Por otra parte, esto nos lleva también a cuestionar las relaciones entre creencias y orientaciones motivacionales.

3.5. Creencias sobre la inteligencia y el aprendizaje.

Tanto desde la teoría de la atribución como desde la teoría de orientación a meta, la concepción de inteligencia implica patrones de comportamiento determinados. Concebir la propia inteligencia como entidad fija o como habilidad modificable conlleva entender el propio aprendizaje en diversos sentidos.

Estudios recientes (Pozo, et al., 2006) confirman, en un amplio mosaico de disciplinas y niveles educativos, que tanto alumnos como profesores sostienen creencias acerca del aprendizaje, y estos últimos, también acerca de la

enseñanza. Además de analizar el estatus epistémico de dichas concepciones, estas investigaciones apuntan a establecer posibles vías para el cambio de concepciones, en la posible secuencia de las denominadas teoría directa, interpretativa, constructiva, y posmoderna (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Por su parte, Huertas y Montero (2002), tal como decíamos antes, sostienen que dichas concepciones conllevan orientaciones motivacionales que denominan al lucimiento, a la evitación, y al aprendizaje.

Como punto de coincidencia, unos y otros investigadores avalan el carácter situacional de las representaciones, independientemente de que les otorguen o no el estatus de teorías. Parece haber acuerdo en que estas representaciones se activan de modo situado, es decir, según contextos y situaciones.

Esto nos lleva a cuestionar el estatus mismo de las representaciones. ¿En qué medida pueden ser consideradas teorías? ¿Pueden coexistir teorías aparentemente contrapuestas, y activarse unas u otras en función del contexto y las situaciones? Si coexisten de ese modo y se activan en tal forma, ¿las orientaciones motivacionales pueden ser tan fácilmente cambiantes como lo sean los contextos en los que se mueve a diario un aprendiz? Pensemos en un estudiante secundario que pasa, hora tras hora, una mañana con profesores diversos, cuyos propios patrones motivacionales pueden cambiar en cada curso y escuela. Pensemos, además, en la multiplicidad de metas que encontramos en la Tabla 1, y que discutimos luego a partir de la Figura 4. Nos encontramos en un

nudo en el que confluye el cuestionamiento hacia el estatus de las teorías como tales, y las orientaciones en relación con las creencias. En tanto no podemos resolver ni uno ni otro problema en este lugar, tal vez de todos modos haya más para considerar al respecto, volviendo a los aspectos situacionales.

Creemos que una vía posible de explicación es la metáfora que nos provee Weiner (2008), que ya mencionamos en relación con la teoría de la atribución. Coincidiendo con Weiner en que una metáfora no nos proporciona en sí misma la explicación pero nos abre un camino para la construcción de una teoría, podemos pensar que los contextos escolares también pueden interpretarse como salas de juicios, en las que no sólo es necesario ser inocente sino parecerlo, ante el juicio de los demás. Consideramos que esto puede ser una vía que nos permita comprender que, en términos de los teóricos de orientación a meta, las personas puedan decantarse tan fácilmente por una u otra orientación, según contextos y situaciones. En último caso, cabría continuar preguntándose si las teorías son tales, y si las orientaciones son mucho más cambiantes que lo que sugiere vincularlas a determinadas concepciones de aprendizaje. Por otra parte, la denominada orientación al lucimiento parece ser una constante mucho más resistente que lo que cualquiera desearía reconocer en sí mismo, ya que al fin y al cabo, y, siguiendo a Weiner (2005), las reacciones de los demás a menudo nos resultan más importantes que una constatación supuestamente objetiva de éxito o fracaso.

4. La motivación del profesor.

Volvemos al punto de partida: ¿qué mueve a los profesores a elegir su profesión, y a mantenerse en ella? ¿Qué los mueve, debemos agregar ahora, a orientar su tarea de un modo u otro?

Decíamos al principio que, de un modo u otro, del profesor se espera algo más que lleve a cabo un trabajo. Como en otras profesiones, se espera cierta dedicación especial, independientemente de que esto esté definido con mayor o menor especificidad, o de modo más o menos implícito. Pero sucede que ser enseñante, a diferencia de ser aprendiz, sí es un trabajo, en el más básico y simple sentido. Andrés y Santiago muestran, en las afirmaciones que presentábamos al principio, esas dos facetas tan diversas que presenta el hecho de ser profesor. Lo que dice Andrés es lo que cándidamente esperamos encontrar en los profesores de nuestros hijos. Lo que expresa Santiago, acerca de que “es un trabajo”, suena a poco. Suena demasiado mundano. ¿Los profesores trabajan por plata? ¿Cómo encaja eso en proyectos educativos sustentados por idearios e ideales?

Parece que sí, los profesores trabajan a veces para cambiar el mundo, y a veces para ganar dinero. Eso surge como información de su propio discurso, y justamente para contraponer discursos, abordaremos la motivación de los profesores desde las perspectivas ética y émica.

4.1. La mirada ética.

Como decíamos al comienzo, la motivación de los profesores como enseñantes ha sido menos explorada que la motivación de los alumnos como

aprendices. Sin embargo, se la ha explorado a partir de los estudios realizados en relación con la motivación de los alumnos, los cuales, como vimos más arriba, se enmarcan en teorías de la motivación de mayor alcance. De todos modos, hay estudios que resaltan la relevancia de la motivación de los profesores, en relación con diversos aspectos.

Por un lado, se hace referencia a la relación entre la motivación del profesor como factor que puede influir en la motivación de los alumnos. Atkinson (2000), por ejemplo, establece correlación positiva entre ambas variables, sin descuidar en su análisis la complejidad que implica el marco de relaciones entre otros factores, entre los que se incluyen el contexto escolar y los diseños curriculares.

Roth et al. (2007), por su parte, establecen conclusiones similares a partir de la teoría de la autodeterminación. En este marco, indican que la experiencia de autonomía influye en el crecimiento y la sensación de bienestar personal. Por otra parte, no sólo refieren correlación positiva entre el estilo motivacional de los profesores como enseñantes y el estilo motivacional de los alumnos como aprendices, sino que destacan la relevancia de considerar la multicausalidad en la sensación de causalidad personal, por lo cual hacen referencia al rol de los directivos, y a la cultura institucional en su conjunto, como factores que influyen en la motivación del profesor.

Más allá de la incidencia de la motivación en relación con la enseñanza y el aprendizaje, se ha ponderado su valor en relación con la implementación de mejoras y reformas educativas. En tal sentido, Abrami et al. (2004) indican que,

entre el valor asignado a la tarea, la expectativa de éxito, y los costes percibidos, es la expectativa de éxito la que prevalece como predictor de implicación de los profesores en relación con cambios en la práctica profesional. Los profesores necesitan creer que cuentan con las herramientas necesarias y con un contexto favorable, para decidirse a favor de la implementación de una nueva propuesta: aparece otra vez, además de la motivación, el contexto como factor relevante.

Jesus y Lens (2005) también destacan la incidencia de la motivación del profesor en relación con las reformas educativas, en tanto el profesor es quien está en las aulas y, por lo tanto, termina siendo el verdadero garante de que las reformas planificadas en los niveles políticos lleguen a su destino.

Como se ve, las investigaciones recientes resaltan la relevancia de la motivación de los profesores, pero continúan explicándola desde la perspectiva de los investigadores. Tal mirada supone el riesgo, si no enlaza con la mirada de los propios profesores, de construir teoría que no abarque la complejidad de la motivación en la enseñanza. Si se supone que la teoría se construye con algún propósito más que la satisfacción que nos proporciona saber más, esto es, para diseñar intervenciones con mayores expectativas de éxito, debemos asumir que mirar desde un solo lugar nos da sólo eso: una mirada parcial.

4.2. La mirada émica.

Una conocida estrategia cuyo objetivo principal es desarrollar el rol activo de los aprendices frente a un texto expositivo (Ogle, 1990; Blachowicz & Ogle, 2001), pone de relieve la importancia del conocimiento previo, y más aún, la

relevancia de que éste salga a la luz como recurso de anclaje para los nuevos conocimientos, y a la vez como recurso motivacional.

“Qué sabemos, qué queremos saber” es el nombre de la estrategia en cuestión, y por razones más motivacionales que semánticas, puede ser utilizada bajo la variante “qué sabemos, qué nos falta saber” (por la necesidad del profesor de contar con cierta expectativa de éxito, necesidad que es de sentido común y ya dijimos que además está avalada por los investigadores). La primera reacción de los no iniciados en el uso de esta técnica (o estrategia, si es técnica usada estratégicamente) suele ser de desconcierto: “cómo vamos a escribir qué nos falta saber, si todavía no sabemos”. Acceden a completar la columna de la izquierda, ya que lo consideran razonable y asequible, pero resisten la posibilidad de poder completar la otra. Sin embargo, en un análisis al cierre, como parte del proceso metacognitivo implicado, suelen admitir, con cierta sorpresa, que sí era posible establecer qué faltaba saber.

Curiosamente, la situación se ve bastante similar a la que adoptamos los investigadores cuando nos centramos en la perspectiva ética. En un punto pareciera que no es posible saber qué nos falta saber, aunque sí aceptamos indiscutiblemente que se hace necesario continuar sobre la columna de la izquierda, para acumular, ampliar, reinterpretar, etc., sobre lo que ya sabemos. Pasar a la otra columna implica el riesgo de lo que no sabemos, y si volvemos a la denominación original de la estrategia citada, implica plantearnos verdaderamente qué queremos saber.

La perspectiva émica nos da la posibilidad de atrevernos a considerar que los castillos teóricos se derrumben casi como se derrumban los de naipes.

Sin ánimo de formular una antinomia que sería absurda, estamos planteando la necesidad de complementar la mirada ética con la mirada desde dentro, con lo que los profesores dicen acerca de su propia motivación como enseñantes. En este caso la mirada ética es el aporte de lo ya investigado, de las categorías creadas desde la investigación de la motivación en general, y de la motivación de los alumnos en particular. Pero como señala Stake (1998, en León y Montero, 2003, p. 153), “los temas evolucionan. Y surgen los *temas émicos*. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso” (cursivas en el original).

En lo expuesto hasta aquí han surgido categorías diversas, exploradas desde distintas teorías acerca de la motivación. En lo que respecta a la motivación de los profesores, es claro que hay diferencia entre especular con que aparezcan en la trama de sus procesos motivacionales, y afirmar que sí están presentes, y articuladas del modo previsto. En particular nos estamos planteando, ahora, las categorías que Huertas y Montero (2002) establecieron en la configuración de la orientación motivacional de los alumnos, y cuyo paralelismo formularon, a modo de especulación, en relación con la motivación de los profesores.

En la intención de superar la instancia de especulación se plantea el problema metodológico: ¿cómo saber si las creencias acerca de la inteligencia y el aprendizaje efectivamente tienen incidencia en la orientación del profesor como

enseñante? ¿Cómo constatar que tales creencias correlacionan con el autoconcepto del profesor como enseñante?

Uno de los problemas relacionados con la investigación acerca de estas creencias es el modo de acceso a las mismas. Coincidimos con Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) en la necesidad de conjugar variedad de métodos, dado que es imposible acceder a las mismas de modo directo, y que en cualquier caso se requiere la inferencia del investigador.

Por lo tanto, salir de la encrucijada también implica reconocer que hay abundante información que proviene de la mirada ética, y que en la variedad de métodos no pueden faltar los que nos resten trabajo inferencial a los investigadores, y sumen espacio para la misma voz de los profesores. En tal sentido, en este estudio hemos optado por dar lugar a esas voces.

II. Método.

Participantes.

Se conformó una muestra de nueve profesores y profesoras de diferentes escuelas, tanto de gestión pública como privada, de la ciudad de Buenos Aires y de una ciudad de la provincia de Buenos Aires. Se eligieron a propósito, de modo tal de conformar la muestra lo más variada posible. Se considera variedad en relación con el nivel de educación en el que se enseña, y años de profesión en ejercicio.

Materiales.

Se realizaron entrevistas en profundidad (Silverman, 2001), procurando que surgiera la historia de vida como docente (Elliff y Montero, 2009). Se preguntaba al profesor por su experiencia escolar como estudiante, y a partir de allí, por distintos aspectos de su propia trayectoria profesional. En ambos casos, se daba lugar a que también surgiera la experiencia en relación con otros profesores, ya fuera desde el rol de estudiante, como colegas, o en relación de asesor o asesorado. De este modo, se trató de que surgieran variables relevantes o potencialmente relevantes con respecto a la motivación, desde una perspectiva personal y autobiográfica.

Diseño y procedimiento.

El estudio realizado, de corte cualitativo, podría considerarse como estudio descriptivo fenomenológico (Mertens, 1998), en tanto se pretendía recoger la percepción subjetiva de los entrevistados. Mediante contactos personales con diferentes escuelas, se solicitó la participación de profesores de distintos niveles educativos. Cada profesor fue informado acerca de los objetivos de la entrevista, y de cada uno se recogió por escrito su consentimiento informado. Las entrevistas se desarrollaron sin tiempo límite prefijado, siendo el criterio de saturación el que determinaba la finalización de cada una (León y Montero, 2003)

IV. Resultados.

1. El procesamiento y los primeros datos.

Las entrevistas fueron transcritas, y su contenido fue analizado mediante el programa ATLAS.ti.

Durante el proceso de codificación con dicho programa, se fue generando un sistema de categorías que se iba ampliando a medida que se analizaba cada texto, de modo tal que las categorías que se sumaban requerían revisiones recursivas de los textos anteriores.

En algunos casos, una categoría inicialmente creada fue reemplazada por diversas categorías subordinadas, según se empezaban a apreciar sutilezas en el discurso de los profesores. Por ejemplo, tanto en el caso de referencias a aciertos o errores, surgieron atribuciones, y la categoría inicial fue reemplazada de modo diferenciado, en tanto aciertos o errores fueran atribuidos de modo diverso según el lugar o el control.

En otros casos, la categoría inicialmente creada fue reemplazada por otras en función de los diversos actores del escenario educativo. Por ejemplo, la concepción de motivación dio lugar a nuevas categorías tales como concepción de motivación del alumno, concepción de motivación del profesor como enseñante, concepción de motivación del profesor como aprendiz, etc.

En todos los casos, no hubo un criterio preestablecido para categorizar. Las categorías fueron surgiendo en ese análisis recursivo, a medida que se iban detectando fragmentos en los textos que respondían a elementos o procesos ya tipificados en las teorías motivacionales existentes, o bien que respondían a asuntos que aparecían de modo reiterado en diversos profesores.

En tal sentido, podemos afirmar que el grueso de las categorías creadas guarda relación con los elementos y procesos que configuran la motivación por

enseñar, homologados a los que configuran la motivación por aprender (Huertas y Montero, 2002). Sin embargo, también surgieron categorías que no se vincularían directamente, y que sin embargo responden a fragmentos del discurso de los profesores que aparecían con contenidos asimilables entre sí. Tal fue el caso de la vocación, las prescripciones, o el mito del experto.

Las categorías resultantes fueron las que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. *Descripción de las categorías elicidadas mediante el procesamiento con Atlas.ti.*

Acierto	Desdoblada en relación con alumnos, colegas y el mismo profesor, y en su caso, cuando estudiante, como aprendiz actual, y como enseñante. Además, en función de lugar y de estabilidad de la causa.
Asimetría	Surgió específicamente del discurso de una profesora, en relación con la diferencia de saberes entre el que enseña y el que aprende. Posteriormente fue asimilable a la concepción de enseñanza-aprendizaje, pero se mantuvo como categoría independiente.
Autoestima	Identificada en reacciones afectivas relacionadas con la tarea de enseñar.
Autoridad	Desdoblada en relación con sus alumnos, con el director, y con colegas, en caso en que el profesor entrevistado realiza tareas de asesoramiento a un grupo de pares.
Ayuda	Desdoblada en relación con alumnos, colegas y directivos, y en relaciones recíprocas entre pares. Se consideró relevante establecerla por el sentido que adquiere en el concepto de ZDP.
Buen profesor	Si bien no hubo desdoblamientos en el procesamiento de los textos, sí se realizó al establecer los distintos planos (es decir, buen profesor visto desde los roles de estudiante, o colega, o asesor).
Buena formación	Propia o de otros (desdoblada posteriormente en el análisis, aunque se conservó como categoría única)
Coherencia	Surgió con diversos contenidos: la coherencia personal (propia o de colegas), la coherencia institucional.
Concepción del aprendizaje	Desdoblada en alumnos, colegas, y el profesor mismo como estudiante y como aprendiz actual.
Concepción de la habilidad.	Desdoblada, lo cual implica en algunos casos habilidad para aprender, y en otros, habilidad para enseñar.
Concepción de la motivación.	Desdoblada, lo cual implica en algunos casos motivación para aprender, y en otros, motivación para enseñar.

Cultura institucional	Expresada en afirmaciones de situaciones establecidas, y aparentemente inmutables.
Elección	Referida a situaciones en las que el entrevistado pudo o puede elegir.
Emociones	En relación con todo tipo de situaciones, con cualquiera de los roles en los que aparece el entrevistado.
Error	Desdoblado en relación con alumnos, colegas y el mismo profesor, y en su caso, cuando estudiante, como aprendiz actual, y como enseñante. Además, en función de lugar y de estabilidad de la causa.
Evaluación	Del aprendizaje de los alumnos, o de la propia enseñanza del profesor.
Expectativa	Del profesor, respecto de los resultados de su tarea como enseñante.
Gestión de la tarea	Del profesor, y del director del centro educativo.
Gestión del tiempo	Del profesor, de los colegas, y del director del centro educativo.
Grupo	Desdoblado en cuanto alumnos, profesores como aprendices actuales y profesores como enseñantes.
Mal profesor	Si bien no hubo desdoblamientos en el procesamiento de los textos, sí se realizó al establecer los distintos planos o perspectivas (es decir, mal profesor visto desde los roles de estudiante, o colega, o asesor.
Mala formación	Propia o de otros.
Mito del experto	Refleja la tensión que implica percibir al experto ubicado en un incuestionable lugar de autoridad.
Modelo	Refiere situaciones en las que se aprende por la acción modelada de otro.
Práctica	Refiere comentarios acerca del valor de la práctica, muchas veces contrapuesta a "lo teórico".
Prescripciones	Todo aquello que se hace porque se debe, independientemente de que el entrevistado lo cuestione o no.
Reconocimiento	Incluye el reconocimiento otorgado o percibido, y en este último, recibido o deseado pero ausente.
Teoría	"Lo teórico", en contraposición con la práctica o todo aquello que se relacione con la práctica de la enseñanza.
Valor de la tarea	Por qué vale lo que hace el profesor como enseñante.
Vínculo profesor-alumno	Toda referencia al respecto.
Vocación	Referencias que hayan surgido específicamente en relación con una inclinación especial hacia la profesión de ser docente.

Durante el procesamiento de categorización, empezamos a detectar ciertos indicios que podrían indicar ciertas perspectivas desde las cuales el profesor interpreta los mismos procesos, pero con diferencias según los actores implicados. Eso mismo confirmaba la decisión de los desdoblamientos que se iban realizando.

Parecía que algunos profesores empezaban a perfilar diferencias en sus percepciones de la situación de enseñanza aprendizaje, si el enseñante era un colega o el entrevistado, o si el aprendiz era un alumno actual respecto de sí mismo, o él mismo cuando estudiante, por mencionar algunos ejemplos.

Esto nos llevó a plantear, mediante el uso de redes de códigos en el Atlas.ti, la relación entre categorías que conformarían diversos planos o perspectivas del profesor. Es decir, las perspectivas se perfilaban como hipótesis, mientras los planos empezaban a configurarse como referiremos a continuación.

2. Los diversos planos en la experiencia del profesor.

Cada profesor refiere, en su discurso, diversos planos de su experiencia profesional. Establecimos siete:

1. En clase, que representa la mirada del profesor sobre lo que ocurre en lo cotidiano, en el aula.
2. Como enseñante, que incluye las representaciones que el profesor tiene de sí mismo en lo que respecta a su tarea de enseñar.
3. Como aprendiz, que refiere la situación del profesor en lo que respecta a su formación como tal. Incluye su mirada sobre su formación de base y su formación en ejercicio de la profesión.
4. Cuando estudiante, que está conformado por la mirada retrospectiva acerca de su rol como aprendiz, a lo largo de su escolaridad.

5. Colegas como enseñantes, que incluye las representaciones que el profesor tiene acerca de los colegas con quienes comparte su labor profesional.
6. Colegas como aprendices, que surge de las experiencias en las que los profesores comparten situaciones de aprendizaje con sus pares, o bien ocupan un rol de asesoramiento en relación con aquellos.
7. Colegas como directores, que contiene las representaciones que los profesores tienen acerca de los colegas que ocupan un rol directivo en relación con ellos.

Estos planos, en el análisis del discurso de los profesores, quedaron configurados por sistemas de categorías, tal como puede observarse en la Tabla 5.

Tabla 5. *Categorías que configuran los distintos códigos o sistemas de categorías.*

En clase	Acierto alumno por causa Externa Permanente Acierto alumno por causa Externa Variable Acierto alumno por causa Interna Permanente Acierto alumno por causa Interna Variable Asimetría Autoridad profesor alumno Ayuda a alumnos Ayuda entre alumnos Concepción aprendizaje alumno Concepción habilidades alumno Concepción motivación alumno Error alumno por causa Externa Permanente Error alumno por causa Externa Variable Error alumno por causa Interna Permanente Error alumno por causa Interna Variable Evaluación alumno Gestión de la tarea profesor Gestión del tiempo profesor Grupo alumnos Modelo Vínculo profesor alumno
----------	--

Como enseñante	<p> Acierto p / enseñante por causa Externa Permanente Acierto p / enseñante por causa Externa Variable Acierto p / enseñante por causa Interna Permanente Acierto p / enseñante por causa Interna Variable Autoestima Autoridad Ayuda Ayuda de colegas Ayuda entre colegas Buena formación Concepción de enseñanza aprendizaje Concepción habilidad prof / enseñante Concepción motivación prof / enseñante Cultura institucional Elección Emociones Error prof / enseñante (sin atribución) Error p / enseñante por causa Externa Permanente Error p / enseñante por causa Externa Variable Error p / enseñante por causa Interna Permanente Error p / enseñante por causa Interna Variable Evaluación prof / enseñante Expectativa Grupo prof / enseñantes Mito del experto Prescripciones Reconocimiento percibido Valor de la tarea Vocación </p>
Como aprendiz	<p> Acierto p / aprendiz por causa Externa Permanente Acierto p / aprendiz por causa Externa Variable Acierto p / aprendiz por causa Interna Permanente Acierto p / aprendiz por causa Interna Variable Concepción aprendizaje prof / aprendiz Concepción habilidades prof / aprendiz Concepción motivación prof / aprendiz Error profesor / aprendiz (sin atribución) Error p / aprendiz por causa Externa Permanente Error p / aprendiz por causa Externa Variable Error p / aprendiz por causa Interna Permanente Error p / aprendiz por causa Interna Variable Grupo profesores / aprendices Práctica Teoría </p>
Cuando estudiante	<p> Acierto p / estudiante por causa Externa Permanente Acierto p / estudiante por causa Externa Variable Acierto p / estudiante por causa Interna Permanente Acierto p / estudiante por causa Interna Variable Ayuda recibida cuando estudiante Concepción aprendizaje prof / estudiante Concepción habilidades prof / estudiante Concepción motivación prof / estudiante Error p / estudiante por causa Externa Permanente </p>

	Error p / estudiante por causa Externa Variable Error p / estudiante por causa Interna Permanente Error p / estudiante por causa Interna Variable
Colegas enseñantes	Acierto colega por causa Externa Permanente Acierto colega por causa Externa Variable Acierto colega por causa Interna Permanente Acierto colega por causa Interna Variable Buen profesor Coherencia Concepción aprendizaje colega / enseñante Concepción habilidades colega / enseñante Concepción motivación colega / enseñante Error colega / enseñante por causa Externa Permanente Error colega / enseñante por causa Externa Variable Error colega / enseñante por causa Interna Permanente Error colega / enseñante por causa Interna Variable Mal profesor
Colegas aprendices	Ayuda a colegas Concepción aprendizaje colega / aprendiz Concepción habilidades colega / aprendiz Concepción motivación colega / aprendiz
Colegas directores	Autoridad director Ayuda del director Concepción aprendizaje colegas [concepción de la concepción del aprendizaje del director] Concepción habilidades director Concepción motivación director Gestión de la tarea director Gestión del tiempo director

Las citas textuales recogidas como representativas de las categorías elicidadas, aparecen de modo variado y disperso en el discurso del profesor. En la tarea de análisis con el Atlas.ti, sus referencias van siendo recortadas y agrupadas por categorías, lo cual nos permite empezar a interpretar el discurso de cada profesor en torno de cada una, y en función de cada plano establecido.

2.1. A modo de ejemplo: “En clase”.

Si tomamos el primer código, denominado “En clase”, obtenemos tanto la frecuencia de aparición de las categorías, profesor por profesor, como los totales categoría por categoría, tal como se ve en la Tabla 6, que corresponde a la tabla

de códigos, por documento primario, del Atlas.ti. (Para tabla completa, ver el anexo).

La frecuencia de aparición de cada categoría resulta dato relevante en cuanto nos permite empezar a vislumbrar qué categorías de las teorías motivacionales aparecen con mayor fuerza (denotando mayor preocupación) en el discurso de los profesores, y en particular, de la teoría de metas, asunto de nuestra hipótesis inicial. Por otra parte, de la abundancia pasamos a apreciar, en simultáneo, la diversidad de contenido que aparece al interior de cada categoría.

La motivación de los alumnos, por ejemplo, se encuentra presente en el discurso de todos los profesores. Parece ser un tema que produce tensión. Nadie hace referencia a esto como algo que domine en su clase. Se muestra como problema, como algo de lo que hay que ocuparse, como algo que requiere estrategias, como algo que produce éxitos o fracasos en la gestión del profesor; se ve más ligado a emociones derivadas del éxito o del fracaso personal, que al aprendizaje del alumno. La motivación en el aula es algo que se palpa, se respira, no se puede esquivar; puede haber ausencia de reflexión acerca de cómo aprenden, pero no puede no pensarse en cómo enganchar o mantener interesados a los alumnos, sea cual sea el modo en que se nombre al asunto. No puede ignorarse la motivación, porque es lo que se respira en el clima de clase, pero es un asunto del que se habla de modos muy variados, más o menos ligados a cuestiones internas o no al alumno que se supone debe aprender.

Tabla 6. *Del procesamiento con el ATLAS.ti. Tabla de códigos por documentos primarios – Familia de códigos: “En clase”.*

CATEGORÍAS	PROFESORES									Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
acierto alum x c.EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acierto alum x c.EV	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
acierto alum x c.IP	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
acierto alum x c.IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
autoridad prof-alumn	1	0	4	1	0	1	0	2	0	9
ayuda a alumnos	0	0	0	1	0	1	2	0	1	5
ayuda entre alumnos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
concep apr alumno	6	7	2	5	8	3	4	3	2	40
concep hab alumno	1	0	2	2	1	0	4	1	0	11
concep motiv alumno	8	4	9	7	1	2	13	8	12	64
error alum x c. EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error alum x c. EV	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
error alum x c. IP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error alum x c. IV	0	0	0	0	0	1	2	0	0	3
evaluación alumno	4	0	2	7	4	2	6	4	0	29
gestión tarea profes	2	1	0	6	2	0	0	2	0	13
gestión tiempo profe	1	2	3	3	1	1	0	1	0	12
grupo alumnos	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
modelo	0	1	0	0	0	4	0	0	1	6
vínculo prof-alumno	1	4	0	2	0	1	1	4	1	14
Totales	24	19	25	34	17	17	35	26	17	214

Por ejemplo, Andrés (Secundario y Terciario, 10 años de profesión) afirma, sin más, que “es casi normal que no les interese”, pero habla de su propio rol, en cuanto a que “hay que, igualmente, seducirlos, viste, ir buscándole la vuelta”. Es interesante que refiere de algún modo ciertos estilos o niveles de motivación, cuando hace un comentario positivo acerca del que se copia en una prueba, “más interesante [...] que uno que te

entrega la hoja en blanco, ¿no? [...] ¡Por lo menos, quería aprobar!". Otros profesores hacen referencia al interés, al enganche, a mantenerlos entretenidos con la actividad propuesta y poder sostener un cierto clima de trabajo en la clase. Lucía (Inicial, 10 años) relaciona la motivación de sus alumnos con la propia: "les encanta. O sea, no sé si es que a mí me gusta también". Hay quienes hablan de obligación y coacción, desde considerarlo un mal necesario hasta como algo intrínseco a la institución escolar. Este último es el caso de Santiago (Primario, 20 años), que expresa que la escuela es un lugar de coacción, y contrasta la motivación del sujeto cognoscente de los libros, con lo que de verdad sucede en las aulas: parece que allí cierto nivel de presión puede funcionar, cuando refiere sus "trucos"; pero si la imposición va en exceso, "mata el objetivo didáctico", "Ya, el interés verdadero en mejorar la escritura... ¡al pibe no le importa! ¡Lo termina odiando!"

En general, como decíamos, la motivación parece que se vive minuto a minuto, y da sensaciones de éxito o de fracaso. Parece prioritario mantener un clima de clase donde se respire motivación, porque esto produce emociones positivas en todos, aunque tal motivación no quede necesariamente ligada a aprendizajes comprobados.

Con respecto a las habilidades de los alumnos, aparecen versiones diversas, que pueden ajustarse a una concepción de habilidad estable o habilidad modificable. Sería esperable en cada profesor encontrar referencias, en uno u otro

sentido, que se rubricaran con otras en relación con el aprendizaje; es decir, de un profesor que hable de habilidades bastante estables, esperaríamos encontrar que tenga pocas expectativas de modificación, entiéndase, de aprendizaje (lo cual, así planteado, choca por contradictorio al mismo rol de ser profesor). Sin embargo, no todo aparece de modo tan claro y diferenciado; pero todos esperan que algo suceda en sus clases, al menos de modo global o grupal.

Efectivamente, hay profesores que se expresan de modo tal que diríamos que no creen que las habilidades se modifiquen, y esto ha aparecido en distintos niveles educativos. Profesionales que hablan de una global "forma de ser", en la que puede diferenciarse claramente a los que son participativos y capaces, en contraposición con los "chatos" (Jimena; S, 2), o de un contraste entre "chicos que son un desastre y otros que son brillantes" (Irene; P, 20). Otros casos refieren a la posibilidad de modificar las habilidades de sus alumnos, y aunque no queda claro en igual medida de qué modo podrían modificarse, sus expresiones hablan de posibilidad de cambio: por ejemplo, al referir capacidades que hay o que todavía faltan, capacidades que pueden ser adquiridas o mejoradas, o al mencionar "ese pensamiento lineal [que] después, posteriormente, le va a permitir un pensamiento complejo." (Andrés, S y T, 10).

En relación con el aprendizaje, en consonancia con lo anterior, aparecen concepciones vinculadas a la transmisión y a la construcción. Se perfilan algunas diferencias por niveles educativos, aunque no sistemáticas. Pero también

aparecen referencias que podrían estar vinculadas a ambos paradigmas, en un mismo profesor.

Encontramos, por ejemplo, una diversidad notable en Andrés (S y T, 10), quien refiere tanto a actividades en las que “no incorporan nada” (cuando se trata de chatear entre iguales), pero también habla, en el marco de sus clases, de un cambio en el pensamiento, de simple a complejo, lo cual supone cierto aprendizaje que parece más constructivo que incorporar o no incorporar. Por otra parte, hay quien directamente habla del contenido que pensaba que “lo había transmitido [pero parece que] no les quedó” (Jimena, S, 2). Pero también hay quienes refieren claramente a un aprendizaje fundado en la actividad interna del alumno: “solitos [porque inclusive] el método [de enseñanza] no lo conocía, demasiado bien” (Sofía, P, 1); “la estrategia la tiene que buscar el chico” (Irene, P, 20).

Las referencias a la gestión de la tarea y del tiempo se ven bastante relacionadas, y en algunos casos, también con el problema de la motivación.

Parece que hay una gestión más flexible del tiempo que de la tarea. La gestión del tiempo cuesta, a todos: a quienes se inician, y a quienes llevan más tiempo en la profesión.

Los recién iniciados refieren más a tiempo que falta y tiempo que sobra, en relación con las actividades previstas. Se presupone que la actividad escogida produce aprendizaje, y el problema central es ajustar tiempo disponible a cantidad de actividades, planteadas de modo general hacia un grupo. Por ejemplo, Jimena

(S, 2) refiere oportunidades en que le sobró tiempo, y en las cuales se ha sentido muy mal, y otras veces en que le faltó, y entonces "falta el cierre [...] queda para la próxima, y... no sé si no se pierde el entusiasmo del tema". Sofía (P, 1), por su parte, relaciona el tiempo con "una motivación corta, [que] siga; o una motivación larga, y se continúe trabajando en la próxima hora". Sofía asume que no todos los chicos van con las actividades que ella propone, a igual tiempo; sin embargo, no refiere estrategias en particular al respecto, queda como constatación.

Los profesores con más experiencia no han hecho referencias en particular a la gestión del tiempo, como problema de desempeño personal, sino más bien en relación con la cantidad de contenidos. Leticia (S, 20), por ejemplo, justifica la cuestión de cubrir contenidos en la reducida carga horaria disponible, porque van a necesitar esos contenidos para la universidad. Las actividades, entonces, más bien de ejercitación, porque si no, "te perdiste un montón de tiempo". En este caso, la gestión del tiempo aparece claramente ligada a la gestión de la tarea y la concepción de aprendizaje: las investigaciones u otro tipo de tareas pueden ser muy interesantes, pero en definitiva son pérdida de tiempo.

La autoridad aparece como punto clave en relación con el desgaste personal. En ese sentido, se ve similar al problema de la motivación, en cuanto a que es algo que se respira en el aula, y está ligado a emociones del profesor.

Quienes han manifestado emociones negativas intensas son profesoras del nivel secundario. Jimena (S, 2) relata un episodio en que en medio de una

evaluación ya no sabe qué hacer con un alumno que entrega la hoja en blanco, tras lo cual no recibe de su director más que la sugerencia de que debe motivarlo: "Y con qué lo voy a motivar, ¿más que la prueba que le voy a poner una nota, qué le podía dar? No se me ocurría ni se me ocurre." Por otra parte, refiere positivamente el estilo de autoridad de otro directivo, que manifiesta ella no puede lograr. Leticia (S, 20) expresa su desgaste con situaciones actuales en determinado curso, en los que se resiste a que su rol se acerque más al cuidado que a la enseñanza: "¡No, primero estoy yo! ¿Cómo puede ser que se me ría abiertamente, yo llamándole la atención...? Y bueno, no, lo lamento, que se dedique... otro organismo a... a cuidar a esta chica." Por la enseñanza misma, diferencia el vínculo que se establece con los chicos según las edades en la secundaria: con los más chicos, "si era a cara de perro, era a cara de perro", lo cual no se hace necesario hacia fines de ese nivel, porque son más grandes y entienden los límites.

En general todos hacen referencia a la necesidad de lograr cierto vínculo positivo. Hay profesores que lo relacionan con el aprendizaje, tal como expresan Andrés y Micaela, de modo muy similar. Andrés (S, 10) manifiesta que cuando hay vínculo "el aprendizaje funciona", pero no puede estar seguro si aprenden más de su disciplina: "qué sé yo, el aprendizaje en general, ahí sí, pero puntualmente de la historia, tendría

que verlo..." Micaela (I, 0) expresa que si hay vínculo todo sale mejor, pero no fundamenta con resultados específicos.

Es diferente el caso que plantea Santiago (P, 20) en que el vínculo surge de la metodología elegida: es el caso del enfoque psicogenético, del cual expresa que al "poder sentir, que el pibe cuando escribe pe-ele-o, escribió 'palo' [...] el pibe está escribiendo. Y la maestra está leyendo. Y hay comunicación." La comunicación surge de poder considerar que hay aprendizaje en proceso, y no carencia de aprendizaje.

También relacionando autoridad con aprendizaje, María Agustina (S y T, 20) expresa que la autoridad está en saber más que el otro para poder ayudarlo a aprender, y que se necesita saber llegar al otro, porque sin vínculo es imposible. Sin embargo, también en su caso no hay pruebas contundentes de que todo vínculo logrado genera aprendizajes.

De la ayuda no aparece mucho, tanto al alumno como entre alumnos. Hay muy poca referencia al profesor como modelo en los procesos de aprendizaje, y escasa aparición del trabajo en grupos. En conjunto, se ve poca apuesta a las relaciones interpersonales. Parece que prima lo unidireccional, y además, en único sentido: del profesor al alumno.

La evaluación se presenta variada, pero se perfilan ciertos patrones por niveles educativos; por ejemplo, en las profesoras de nivel inicial prima la evaluación referida como instancia prefijada en tiempos del curso escolar, y en los profesores de secundaria es frecuente la referencia a "la nota", aunque de modo

diverso. Lo que se ve común a todos los niveles es que los profesores no suelen hacer referencia a la información proveniente de evaluaciones realizadas por otros; de tal modo, es común que hagan un diagnóstico al inicio del curso, sin articular con evaluaciones del curso anterior.

Es notable el caso de Sofía (P, 1), en quien se percibe cierta tensión entre lo que requiere el sistema de evaluación prescripto (la prueba final) y la mirada de quienes se suponen expertos (las psicopedagogas), contra su observación cotidiana y sus pruebitas casi de contrabando, de lo cual ella parece fiarse más. Cumple con lo prescripto, sin caer en la cuenta de que las expertas observaron lo mismo que ella sabía de antes; y cumple con la prueba final, que "sí, de alguna manera me da... la nota del... final."

De los demás profesores, todos cumplen con lo estandarizado para el nivel educativo, y el único que habla de variedad es Andrés (S y T, 10), que expresa la relevancia de recurrir a diversos formatos de evaluaciones, para tener en cuenta los diversos niveles alcanzados, en distintos momentos, por los estudiantes.

En esta variedad que se manifiesta acerca de lo que sucede en las aulas, no debemos olvidar que estas categorías, articuladas entre sí, cobran singular modo toda vez que cada profesor se encuentra con sus alumnos, en clase. Lo mismo sucede cuando analizamos cada uno de los otros planos.

Hasta aquí podemos ver que en el discurso de los profesores emergen categorías que están establecidas en las teorías de la motivación, y en particular la que nos ocupaba al principio, la de orientación a meta.

Asimismo, hemos elicitedo otras categorías que representan temas que no están en esas teorías, y que justamente ha sido posible que emergieran a causa del cambio de perspectiva, de ética a émica. Por ejemplo, aunque no refieren a teorías de orientación a meta, pero sí son relevantes a los efectos de la intervención, en el discurso de los profesores también han surgido las categorías que integran el acrónimo TARGET (Alonso Tapia y Montero, 2001; Huertas y Montero, 2002; Huertas, Montero y Alonso Tapia, 1997; Pintrich y Schunk, 2002/2006). Así, surgen referencias a la gestión de la tarea y del tiempo, a la autoridad y el reconocimiento, a la evaluación, y al trabajo en grupos. En todos los casos, las categorías fueron desdobladas en función de los diversos planos ya mencionados.

En el apartado siguiente nos centraremos en las categorías que responden a la teoría de orientación a meta.

3. El discurso del profesor y las categorías de la teoría de metas.

Si volvemos a la Tabla 4, en el primer apartado de esta sección, podemos observar que entre las categorías se encuentran algunas directamente relacionadas con la teoría de metas. Recordemos que nuestro propósito inicial era establecer si en la tarea de enseñar encontraríamos elementos similares a los que se observan en la tarea de aprender, y, en tal caso, si dichos elementos podrían articularse conformando diversas orientaciones motivacionales en relación con la tarea de enseñar.

La Tabla 4 nos muestra que las categorías presentes en la teoría de motivación de logro, y en particular, en la teoría de orientación a meta, efectivamente sí están presentes en el discurso de los profesores.

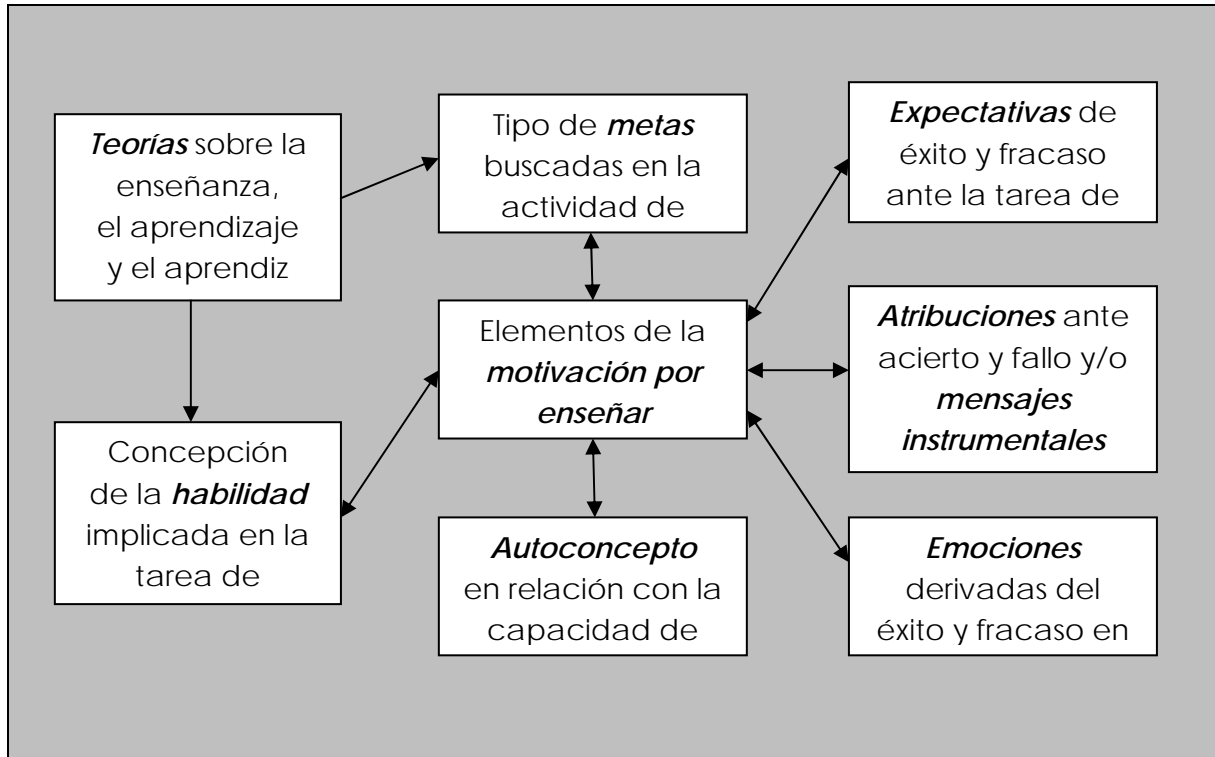
Los profesores han sido estudiantes, y continúan aprendiendo. El asunto es que también en la tarea de enseñar aparecen las mismas categorías que cuando estaban o están dedicados a la tarea de aprender. Si bien esto ya estaba anticipado a modo de análisis en paralelo (Huertas y Montero, 2002), la perspectiva ética nos permite rubricar lo postulado desde la perspectiva ética, esto es, desde la mirada externa de los investigadores.

La Figura 5 presenta un esquema que hoy parece tan básico como igualmente nos resultó provocador en un comienzo, ya que fue el que nos puso en camino hacia el discurso de los profesores (ahora diríamos, también hacia sus narrativas).

Los elementos de la motivación por enseñar, propuestos por Huertas y Montero, tienen su correlato en dos de los planos que establecimos en el discurso de los profesores: “en clase” y “como enseñante”.

En el apartado anterior ya fuimos viendo algunas categorías que empiezan a cargar de contenido narrativo algunos de los cuadros de la Figura 5. Recordemos que nos habíamos explayado, a modo de ejemplo, en el sistema de categorías que configuran la perspectiva del profesor acerca de lo que sucede en clase.

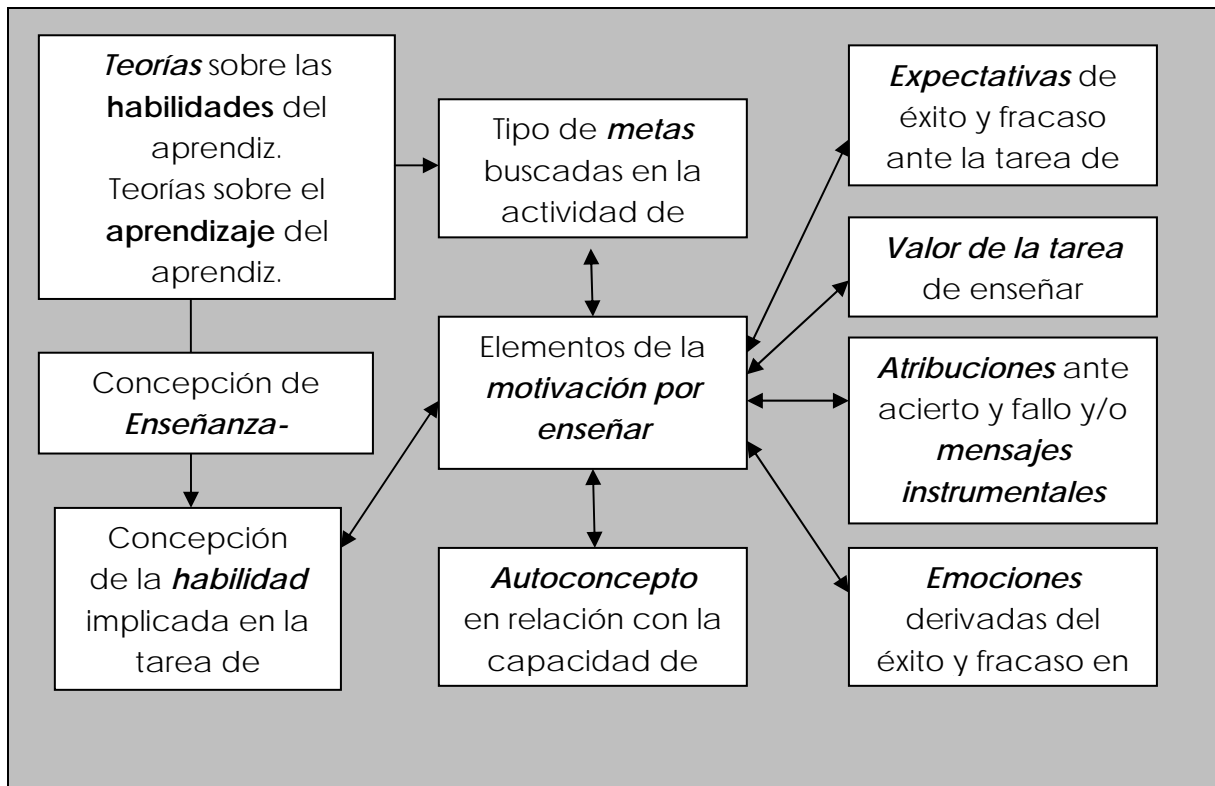
Figura 5. Elementos que configuran la motivación por enseñar. En Huertas y Montero (2002).



Cuando los profesores cuentan qué ocurre cuando están en clase con sus alumnos, emergen teorías acerca del aprendizaje, las habilidades y la motivación de sus alumnos. En tal sentido, vemos que el esquema de Huertas y Montero empieza a nutrirse de narrativa, pero también requiere una cierta diversificación al interior de sus cuadros. El cuadro de arriba a la izquierda, a juzgar por lo que narran los profesores, contiene teorías acerca del alumno, y en tal sentido, y tal como codificamos en nuestro procesamiento inicial de los textos, reservaremos un nuevo cuadro aparte para lo que constituye la categoría “enseñanza-aprendizaje”.

Por lo tanto, modificamos el esquema de Huertas y Montero, tal como se ve en la Figura 6, e inmediatamente nos centraremos en el relato de los profesores.

Figura 6. *Elementos que configuran la motivación por enseñar. Desarrollado a partir de Huertas y Montero (2002).*



El desdoblamiento del cuadro de arriba a la izquierda nos permite agrupar todo lo que refiere específicamente al aprendiz, en lo que respecta a habilidades, aprendizaje y motivación. De este modo, lo separamos del discurso que refiere de modo más general a cómo concibe el profesor el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, y siguiendo las categorías que sí se corresponden con las teorías motivacionales, coincidimos con Huertas y Montero en dejar las expectativas de éxito y de fracaso, pero a su vez agregamos el valor de la tarea. Recordemos que expectativa y valor son dos elementos que aparecen, tal como decíamos antes, tanto en los modelos históricos de expectativa-valor, como también en los modelos más actuales de motivación de logro, desde una perspectiva socio-cognitiva (Pintrich y Schunk, 2002/2006).

En lo que respecta a los planos que establecimos, configurados a modo de sistemas de categorías, el esquema de la Figura 6 se completa a partir de la integración de los sistemas “en clase” y “como enseñante”. Esto es, se integra lo que el profesor ve cuando observa retrospectivamente sus clases, con lo que el profesor cuenta de sí mismo como enseñante.

Veamos ahora cómo el relato de los profesores habla por sí mismo, y expone la diversidad de concepciones, y matices dentro de las concepciones, que adquieren las categorías planteadas por los teóricos de la motivación.

Habíamos hablado antes acerca de la diversidad con que se presentan las habilidades y el aprendizaje del aprendiz, y cómo entienden los profesores la motivación de sus alumnos. Con lo que ya referimos en el ejemplo relacionado con estar en clase, tenemos cubiertos estos aspectos, que ahora configuran el nuevo cuadro de arriba a la izquierda.

También habíamos hecho mención a las emociones que derivan de la actividad de enseñar, y en eso queda completo el cuadro de abajo a la derecha.

Nos quedan, por lo tanto, los otros cuadros del esquema: la concepción de enseñanza – aprendizaje, que enmarca toda la relación entre el enseñante y el aprendiz, y todos los elementos restantes, que hacen referencia más directa al profesor como enseñante. A estos, entonces, dedicaremos el contraste siguiente, en el cual volvemos a encontrar que desde una perspectiva ética se rubrican categorías establecidas desde la ética. Sin embargo, a la rúbrica se agrega, como decíamos al comienzo del apartado anterior, la diversidad de contenido que aparece para cada una, que incluye desde matices hasta posibles contradicciones en el discurso.

Con respecto a la concepción de enseñanza – aprendizaje, encontramos relatos ligados a la concepción de habilidades y de aprendizaje del alumno. Hay profesores que entienden la enseñanza como un proceso de transmisión de contenidos, y esto aparece con independencia del nivel educativo en el que se desempeñan. Jimena (S, 2) expresa, de un contenido del cual hubo menos aprendizaje que el esperado, “lo vimos así, tan por arriba, y yo pensé que lo había transmitido... o a lo mejor lo dije, pero no les quedó”. En el otro extremo de la educación obligatoria, Lucía (I, 10) comenta cómo “uno lo trabaja bien, para que ellos reconozcan, se den cuenta”. En otra línea, Andrés (S y T, 10) concibe más variedad, y se muestra crítico: “es cierto lo del desafío, pero a veces el desafío no funciona”; “se necesita estar en el tema durante mucho tiempo”; “se necesita mucho trabajo, de mucha gente, de

todos, en el mismo sentido"; "eso es la educación, también: facilitar, abrir...".

En lo que respecta a las habilidades de sí mismos como enseñantes, se ven concebidas generalmente como modificables, pero en términos muy diversos. Hay quienes ponen el foco en el incremento de sus conocimientos disciplinares, y quienes se plantean el cambio con respecto a las estrategias de enseñanza. En ambos casos el incremento es causado por esfuerzo personal, pero es claro que lo que es susceptible de cambio es muy distinto. En el extremo opuesto, al menos en lo relacionado con la formación de base, alguien afirma, sin más, que "no tiene nada que ver el lugar donde te prepararás... [...] Va en la persona, y no en cómo te preparan en el terciario". (Micaela, I, 0).

En relación con el valor de la tarea, tenemos sólo dos referencias, de diversos plazos de concreción, y por tanto, de muy diversa contrastación con resultados reales. Andrés (S y T, 10) expresa que con la tarea de enseñar se puede "mejorar [...] el mundo. [...] Y que eso, a su vez, te hace sentir realizado." Santiago (P, 20), por su parte, manifiesta que no se necesita entrar en grandes temas para que la tarea del profesor sea valiosa: "¡Dejame de romper! Lo que sirve, lo que vale, ¡es lo que hacés a diario! Ese trabajo minúsculo [...] La diferencia entre los pronombres y los adjetivos... generar ahí, discusión... esa,

tan pequeñita, eso es lo que hacemos a diario, eso es lo que vale, ¡eso es!”.

Las expectativas de éxito y de fracaso también están presentes, en una gama que va de esperar éxitos en forma moderada, hasta esperarlos de modo automático en relación con la propia tarea de enseñar. Claro, siempre y cuando sea “en caso de dificultad asequible” (Huertas y Montero, 2002, Módulo I, p. 46). Jimena (S, 2) lo expresa muy claramente: “depende de quiénes van. [Cuando van los más ‘chatos’, la clase] queda así, más... llana.”

La circunstancia de que todo termine en éxitos o en fracasos es atribuida a diversas causas. Los hay quienes apuestan a sus propias habilidades como explicación del éxito, y hacen referencia a establecer vínculo, esforzarse, tomar riesgos evaluando la situación. Otros explican éxitos refiriendo a contingencias imposibles de manejar: que los chicos estén enganchados con el tema, que se diera el momento justo, que los chicos estén lo suficientemente dormidos como para poder convencerlos de que se dispongan a trabajar: “Viste, en ese sentido... Si es temprano, es una cosa; si es las diez de la mañana, es otra.” (Leticia; S, 20). En lo que respecta a fracasos, los fallos suelen ser atribuidos más bien a causas externas, que pueden ser permanentes o variables. Por ejemplo, Irene (P, 20) relata una situación en la cual todo iba mal, y no lograba llegar a lo que se suponía debía llegar. Y manifiesta: “A mí no me habían explicado cómo conducir la actividad”.

En relación con éxitos y fracasos, las emociones. Irene, en referencia al fallo que acabamos de mencionar, nos muestra que las emociones pueden ser intensas: "Y me acuerdo que yo estaba con una bronca... porque lo que yo quería que saliera, no salía." También pueden ser intensas en relación con los éxitos, tal como refiere Micaela (I, 0), que habla de sentirse grande, por algo que ella califica como excelente. Éxitos y fracasos, en otros casos, pueden ser experimentados de modos más moderados, como en el caso de María Agustina (S y T, 20) que refiere satisfacciones y palabras de agradecimiento recibidas.

En relación con el autoconcepto, no es una categoría que surja de modo explícito, sino que inferimos el contenido, en cada caso, a partir del contenido que presentan las otras en su conjunto. Sin embargo, hay un caso en el que hay clara referencia a la autoestima, que refleja un autoconcepto como enseñante muy alto, globalizado. Pintrich y Schunk (2006, p. 70) nos recuerdan que "la percepción de la propia competencia debe estar relacionada con la autoestima, pero la naturaleza exacta de dicha relación todavía no está clara". Por tanto, creemos bien calificado, como alto y globalizado, el autoconcepto de Santiago (P, 20), quien afirma de sí mismo: "Me quieren antes de conocerme. [...] me esperan tener, y ya soy bueno antes de hacer nada. [...] 'Santiago es bueno. Santiago es un capo.' Yo no hice nada... para que ellos saquen esa conclusión... Pero soy un capo antes de empezar, ¿entendés?"

Hasta aquí, vemos que el discurso de los profesores evidencia que las categorías de la teoría de orientación a meta sí están presentes, desde su propia perspectiva. Hemos dado un panorama general con la variedad con que aparece cada categoría, y nos resta armar el rompecabezas que nos muestre que las orientaciones motivacionales que Huertas y Montero exponían en esquemas destinados a los alumnos, de los cuales se desprendió aquel que mostrábamos en la Figura 5 para los profesores, podrían darse en los profesores como enseñantes. A eso dedicaremos el apartado siguiente.

4. Las orientaciones a meta en la tarea de enseñar.

En un análisis caso por caso, establecimos la orientación a meta de cada uno de los profesores que conformaron la muestra de este estudio, en relación con la tarea de enseñar. Encontramos que sí parecen perfilarse las orientaciones a la enseñanza y al lucimiento, con matices particulares en algunos casos.

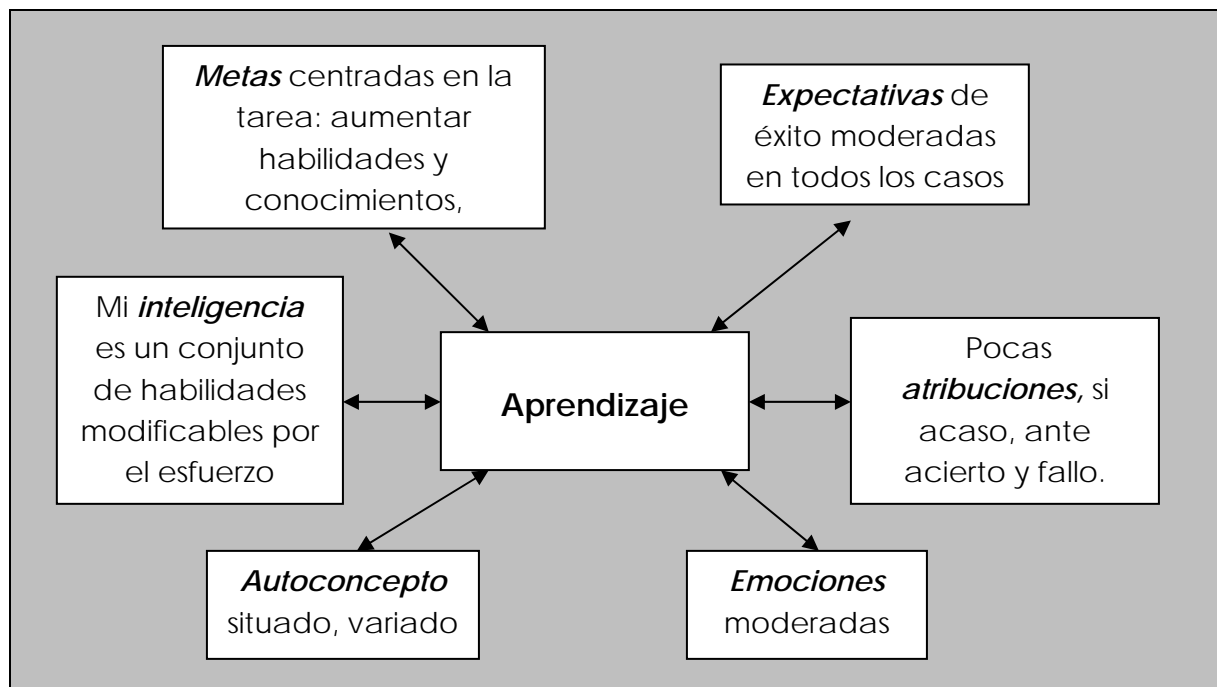
Por razones prácticas de presentación, nuevamente vamos a recurrir a los esquemas de Huertas y Montero (2002), adecuando los que estos autores presentaron en relación con la tarea de aprender, en los alumnos.

4.1. La orientación a la enseñanza, en la tarea de enseñar.

Veamos en primer lugar la configuración funcional de la orientación al aprendizaje, en la figura 7, que tomamos como punto de partida para establecer, a modo de paralelismo, la orientación a la enseñanza en la tarea de enseñar. En el caso de la orientación a la enseñanza, el esquema en el que debería “encajar” un profesor con tal orientación, sería el que presentamos a continuación, en la Figura

8. Nótese que hemos introducido ya unas cuantas modificaciones al esquema que Huertas y Montero presentaban en relación con el alumno orientado al aprendizaje. Consideramos que la orientación del profesor, en este caso al aprendizaje, se configura con más categorías, tal como lo venimos anticipando en nuestro desarrollo hasta aquí.

Figura 7. Configuración funcional de la orientación al aprendizaje. En Huertas y Montero (2002).

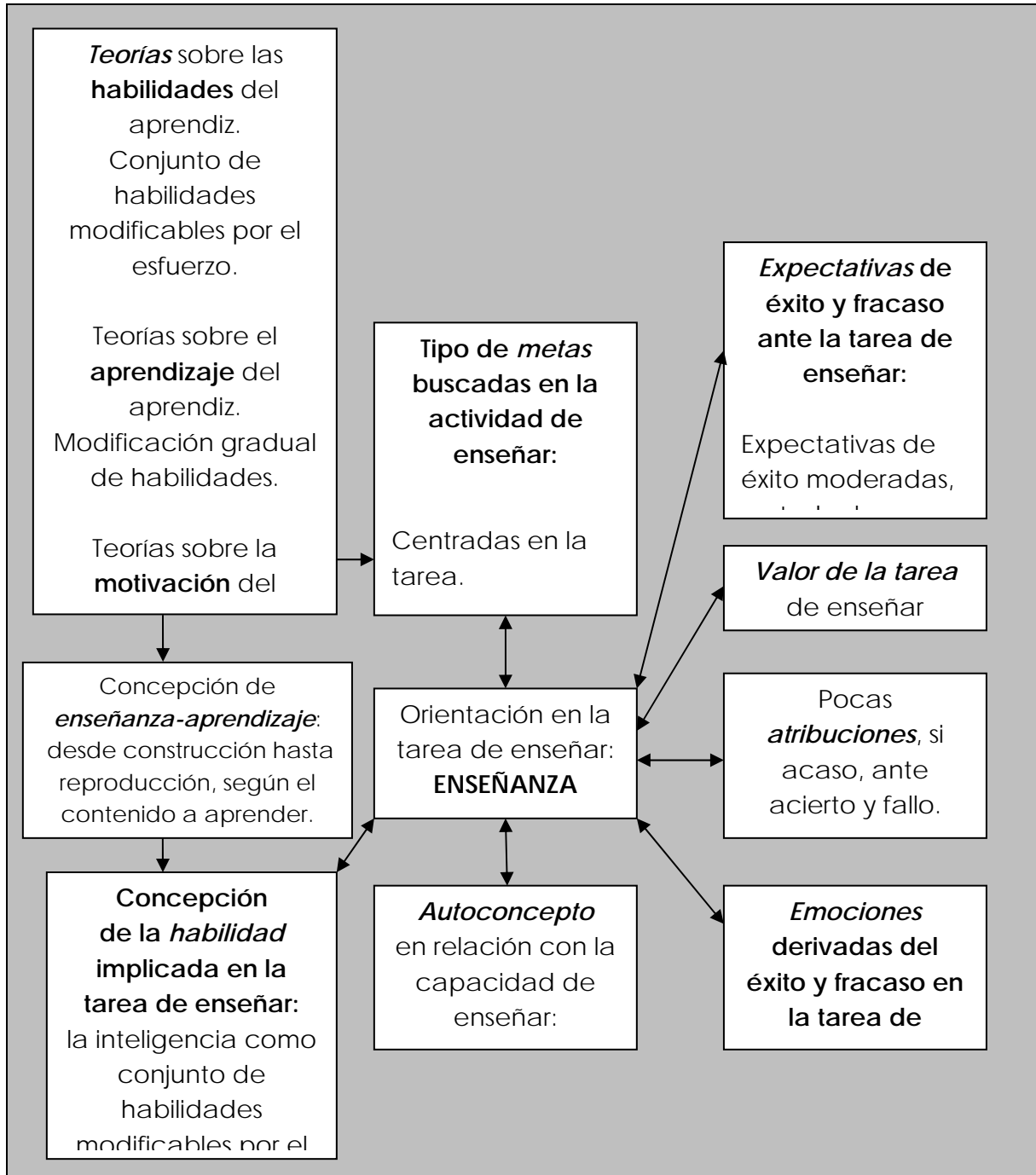


Veamos qué dicen los profesores que parecen orientados a enseñanza, en la tarea de enseñar. Hemos calificado a tres profesores de la muestra, en esta orientación.

Con respecto a las habilidades de los alumnos, esperábamos encontrar referencias que indicaran habilidades que pueden modificarse de modo fragmentado, en contraposición a una única habilidad, o inteligencia concebida de modo global. Andrés (S y T, 10) habla de adquirir capacidades. Sofía (P, 1), explica que "hay nenes que tienen mucha capacidad, y nenes que todavía les falta", lo cual habla de posibilidad de incrementar, pero no expresa capacidad en plural como Andrés. María Agustina (S y T, 20) no se expresa al respecto.

Del aprendizaje, hay coincidencia entre Andrés y María Agustina en la necesidad de que haya cierta asimetría para que se produzca aprendizaje, ya sea entre pares o entre profesor y estudiante, y ambos hacen referencia expresa a una asimetría de conocimientos. Andrés habla de "pensamiento lineal, [que] después le va a permitir un pensamiento complejo", y habla de práctica en diversos ejercicios. Sofía menciona el descubrimiento, y cierta independencia del aprendizaje respecto de la enseñanza, cuando refiere que aprendían solos, ya que ella aún no dominaba el método de enseñanza. María Agustina hace una referencia que se acerca más a lo reproductivo, cuando sugiere que abran un libro, lean, y aprendan "de arriba abajo" lo que ya deberían saber, porque ella en realidad ya lo enseñó. En general, podemos decir que se ajusta al aprendizaje concebido como proceso gradual, relacionado con diversas habilidades; pero es claro que hay matices.

Figura 8. *Orientación a la enseñanza, en la tarea de enseñar. Desarrollado a partir de Huertas y Montero (2002).*



La motivación es relacionada con el enganche, la sensación de que la tarea sea más atractiva y sea más llevadera. Andrés expresa que "es casi normal que no les interese"; pero dice que "hay que igualmente seducirlos, viste, ir buscándole la vuelta". María Agustina se pronuncia a favor de planificaciones elásticas, adaptables, que ayuden a mantener al chico motivado por la propuesta escolar. Parece que ambos consideran que algo se puede hacer, lo cual implicaría hablar de una motivación situada, y no como rasgo estable. Sofía se refiere más a sus estrategias para engancharlos, y supone que la motivación puede depender en parte del tema, en parte de la predisposición de ellos. No queda muy clara su postura.

La concepción de enseñanza – aprendizaje se presenta con variadas afirmaciones tanto en Andrés como en Sofía. En ambos parece que hay muy diversas formas en que se puede producir enseñanza con aprendizaje: se habla de desafío, de trabajar en un tema durante cierto tiempo, de esfuerzo y coherencia por parte de los profesores, de técnicas que pueden promover el avance, de familiarizarse con contenidos, de "conflictuarlos", de "facilitar, abrir...". Sin embargo, también parece que hay aprendizaje sin enseñanza: en el extraescolar, cuando "uno se dedica de manera atenta a un deporte, a seguir, por ejemplo, un equipo de fútbol [porque] hay una incorporación de un montón de contenidos, sin darse cuenta". María Agustina, por su parte, no refiere específicamente cómo concibe el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero señala que "es muy subjetiva,

la tarea docente" porque el modo en que un profesor enseña está muy vinculado a su experiencia como aprendiz, a "cómo cada uno vivió su historia como alumno."

Esto nos lleva directamente a cómo los profesores conciben su propia habilidad como enseñante. María Agustina la concibe relativamente modificable, y rubrica lo antes dicho hablando de criterio y condiciones que puede tener un profesor. Lo modificable, en su caso, está relacionado con nuevas instancias de aprendizaje en las que parece debe primar su experiencia personal (por ejemplo, ella puede comprender cómo evaluar de otra manera, recién cuando experimenta por sí misma ser evaluada de otro modo, en un curso de posgrado). Andrés y Sofía, por su parte, coinciden en que sus habilidades pueden ser modificadas por esfuerzo personal, y ayuda de otros.

En lo que respecta a expectativas de éxito en la tarea de enseñar, el panorama es más variado de lo que la orientación a la enseñanza supondría. De su propio discurso no sale claramente una idea de expectativa moderada, salvo que podamos entender esta orientación en términos de expectativas situadas. En ese caso, si redefinimos de este modo, se ven más situadas las expectativas de Andrés y de Sofía, que las de María Agustina, de quien queda poco claro, porque disponemos de una única referencia: "yo ya se los enseñé, pero en fin." Sin embargo, sus afirmaciones acerca de ser flexible parecen apuntar a adecuarse a circunstancias que favorezcan el aprendizaje, según los grupos.

Las atribuciones se presentan variadas. Los tres profesores hacen referencia a causas internas y externas, permanentes o variables. Sin embargo, cuando hay referencia a las causas internas, Andrés y Sofía refieren lo interno variable: otra vez lo modificable, lo situado.

En emociones derivadas de los éxitos y los fracasos, María Agustina es la que se muestra más moderada, refiriendo satisfacciones. Andrés y Sofía refieren emociones entre moderadas e intensas, tanto en lo que respecta a éxitos como a fracasos. Andrés, en particular, relata una única experiencia, hacia el inicio de su carrera profesional, en la que estuvo en riesgo de evitación: "Ese año [...] fue la única vez que dije... esto no es para mí."

En lo que respecta al autoconcepto, tanto Andrés como María Agustina parecen verse a sí mismos como buenos enseñantes, aunque han hecho referencias a aprendizajes de logro incierto. Andrés parece de autoconcepto más situado, porque a pesar de sus emociones a veces intensas, es un profesor que sigue intentando, que diversifica estrategias, que evalúa cada situación y se replantea cómo seguir. El caso de María Agustina no se ve tan claro, en tal sentido, aunque ya hemos mencionado su flexibilidad. Sofía, por su parte, aparece con un autoconcepto situado: las situaciones de acierto y fallo se presentan claramente diferenciadas, y cuando hay fallo, se propone aprender, cambiar de estrategias.

Finalmente, llegamos a las metas. Podemos coincidir en que los tres se ven en relación con la tarea (Montero, 1997) y se orientan al dominio por aproximación

(Elliot – Pintrich, en Pintrich y Schunk, 2006). Si quisiéramos establecer un paralelo entre la orientación a la tarea que Huertas y Montero sugieren para la orientación al aprendizaje, no nos resulta tan claro, en tanto encontramos matices. Huertas y Montero proponen que el aprendiz orientado al aprendizaje, tal como veíamos en la Figura 7, está centrado en “aumentar habilidades y conocimientos, disfrutar, realizarla autónomamente”. Podríamos decir que el enseñante orientado a la tarea estaría centrado en promover situaciones en las que sus aprendices aumenten habilidades y conocimientos, a la par que ellos como enseñantes, y que esto implicaría disfrutar, y enseñar de modo autónomo. En los tres casos los hemos calificado como centrados en la tarea, aunque hay matices en sus relatos acerca del valor de los resultados de aprendizaje, de las emociones, de las atribuciones, de la expectativa del propio aprendizaje en ese proceso.

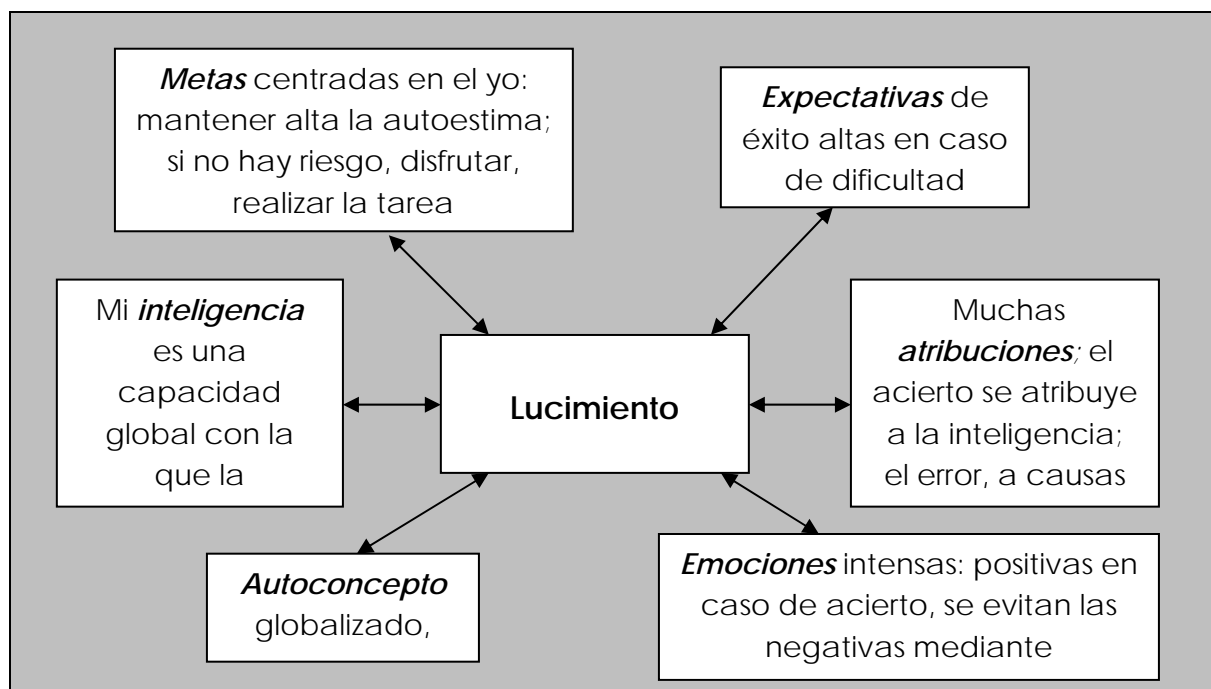
En lo expuesto hasta aquí observamos tres casos calificados como orientados al aprendizaje, en los que el discurso del profesor parece evidenciar que la orientación motivacional propuesta desde la perspectiva ética se presenta como tal en la tarea de enseñar, pero con matices singulares que, en algún caso, como el de María Agustina, pueden poner en duda la misma calificación.

4.2. La orientación al lucimiento, en la tarea de enseñar.

Tal como en el caso de la orientación a la enseñanza, partiremos aquí de la configuración que tomamos en relación con la tarea de aprender. En este caso, la configuración al lucimiento (Figura 9). En el caso de la orientación al lucimiento en

la tarea de enseñar, consideramos que el profesor con dicha orientación debería “encajar” en el esquema de la Figura 10.

Figura 9. Configuración funcional de la orientación al lucimiento. En Huertas y Montero (2002)



En la muestra de nuestro estudio hemos calificado a los seis restantes profesores, como orientados al lucimiento. Sin embargo, en dos de ellos no surge de su discurso que exista riesgo de caer en evitación; en los cuatro restantes, de modo más claro o más sutil, puede apreciarse dicho riesgo. Consideramos que están en riesgo y no en situación actual de evitación. Su discurso parece avalar lo que exponen Huertas y Montero (2002) en lo que respecta a la imposibilidad

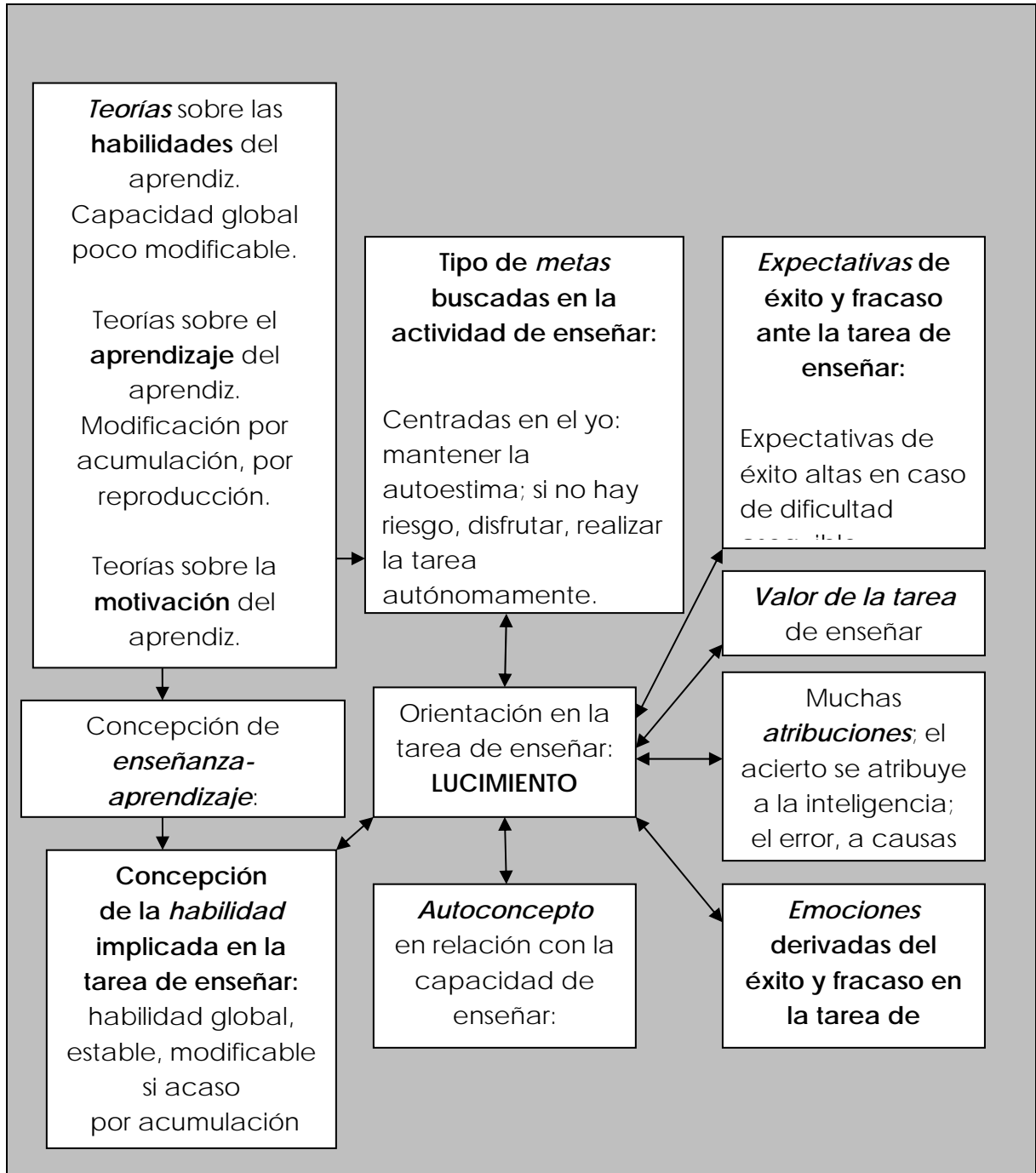
práctica de que un profesor se considere a sí mismo carente de capacidad para enseñar. Por lo tanto, parece que sí, los profesores, según ellos mismos relatan, se quedan con la salida más adaptativa: atribuciones externas ante los fallos, de tal modo que el autoconcepto no deba modificarse, y la autoestima salga lo menos herida posible.

A continuación, sin ser exhaustivos como en el caso de la orientación al aprendizaje (en que sólo encontramos tres casos), haremos un recorrido por las categorías que configuran la orientación, tomando ejemplos variados, de distintos profesores.

Las habilidades del aprendiz son, en general, consideradas de modo bastante global, no muy modificables. Se habla de "participativos, más capaces, y [de] otros que son como más chatos", es decir, de "una forma de ser" (Jimena, S, 2), como así de chicos a quienes les gusta determinada materia "porque tienen una apertura mental, diferente a otros" (Leticia, S, 20). También se define, en contraste, que "hay chicos que son un desastre y otros que son brillantes" (Irene, P, 20).

El aprendizaje aparece de modo bastante diverso. Hay referencias más ligadas a la concepción por construcción, que hablan del rol activo del aprendiz, y otras más cercanas a la reproducción. También hay una referencia a la transferencia automática de contenidos, de una disciplina a la otra.

Figura 10. *Orientación al lucimiento, en la tarea de enseñar. Desarrollado a partir de Huertas y Montero (2002).*



Por referencias a un aprendiz más activo, encontramos a Irene (P, 20), que dice que "la estrategia la tiene que buscar el chico", y explica que el aprendizaje requiere tiempo; y Santiago, que relaciona tal rol con el interés del aprendiz. Los demás se expresan en términos de aprendizaje más reproductivo de contenidos, pero, por ejemplo, Jimena (S, 2) matiza: "creo que no es sólo copiarse, es como que se avivan."

La motivación aparece muy claramente como problema difícil de solucionar. Parece que intervenir al respecto escapa bastante a la posibilidad del profesor. Santiago (P, 20) claramente postula que la escuela es coactiva, por definición, y eso implica que no quieran aprender. Los demás hacen referencias al desinterés, a la falta de enganche, a tener que recurrir a la coacción, a que cueste tenerlos "entretenidos" en clase. El problema parece ligado a características de los alumnos: "chicos que te trabajan muchísimo, porque les gusta más matemática" (Leticia, S, 20); "chicos que vienen... como que no les importa, no les interesa" (Irene, P, 20); pero también aquellos que "respondían, que trabajaban, [...] que tenían la carpeta completa y que estaban interesados" (Jimena, S, 2).

El proceso de enseñanza – aprendizaje aparece de modo variado, con referencias a la didáctica como espacio de opción entre diversas corrientes, a la presión como modo de lograr determinados aprendizajes, a las concepciones teóricas de enseñanza como sin o con total importancia. La variedad es muy amplia. También, sí, aparece la concepción por transmisión y reproducción de

contenidos, que es la que se esperaría en esta orientación motivacional. Leticia (S, 20) habla de priorizar la ejercitación de rutina para no perder tiempo; Lucía (I, 10) refiere la necesidad de trabajar bien un contenido, y mostrar, "para que ellos reconozcan".

La habilidad implicada en la tarea de enseñar se presenta entre poco modificable, y modificable, con ciertos matices. La postura cercana a lo no modificable aparece en Micaela (I, 0) que expresa que "no tiene nada que ver el lugar donde te prepararás... [...] Va en la persona, y no en cómo te preparan en el terciario.", y en ella no hay otras referencias que impliquen que, después de la formación de base, eso pueda cambiar. En sentido similar se manifiesta Santiago (P, 20), que dice que ser buen profesor tiene que ver con "una cuestión subjetiva, una forma tuya de conocimiento" y que eso "no se enseña". La versión de habilidad más modificable, en estos profesores se presenta muy ligada a los contenidos disciplinares y, en caso de estrategias de enseñanza, dependiente de que alguien le enseñe eso al profesor.

Las expectativas de éxito están claramente ligadas a causas internas, y las de posible fracaso, a causas externas no controlables por el profesor: qué chicos presentes en clase ese día, qué grupo, qué tan bien explicó el asesor cómo desarrollar la clase o el tema en cuestión; en palabras de Santiago (P, 20), que liga el éxito del aprendizaje a la impredecible motivación de los alumnos: "es absolutamente contingente".

Las emociones relacionadas con éxitos y fracasos se presentan, en todos los casos, intensas. De maravillarse y sentir fascinación, a sentirse frustradísimo. Hay, sin embargo, emociones referidas con independencia de los resultados. Tal es el caso de Lucía (I, 10) que se expresa en relación con su necesidad de sentir afecto por parte de los chicos; y de Santiago, que refiere situaciones que denotan emociones negativas, por las particularidades del contexto de trabajo: "la mañana es padecimiento absoluto"; "soportás, a veces, cosas..."; "a veces sí, que me agarran ganas... Sí, de hablar, que se arme quilombo."

El relación con el autoconcepto, por supuesto, todos los profesores se ven a sí mismos como buenos enseñantes. En algún caso, en relación con clases bien preparadas; en otros, por la calidad de contenidos que domina y que puede transmitir, o por el éxito en cursos buenos, o con alumnos motivados. Podría calificarse, en general, como autoconcepto globalizado, aunque con los matices con que aparece, no siempre queda tan claro.

Y por último, las metas. En general, todos se ven con metas relacionadas con la autovaloración (Montero, 1997) y se orientan a la ejecución por aproximación (Elliot – Pintrich, en Pintrich y Schunk, 2006). Si queremos, también en esta orientación, establecer un paralelismo con la orientación al lucimiento en la tarea de aprender, parece que en la tarea de enseñar también las metas están centradas en el yo, y que se trata de "mantener alta la autoestima; si no hay riesgo, disfrutar, realizar la tarea autónomamente", tal como expresan Huertas y

Montero (2002, Módulo I, p. 46). La diferencia que se plantea entre unos casos y otros, es que no haya o sí, y en diversa medida, riesgo de caer en evitación (tal como planteábamos al principio de este apartado).

En resumen, el discurso de los profesores confirma que en la tarea de enseñar puede haber orientaciones motivacionales diversas, de modo al menos similar a lo que sucede en la tarea de aprender.

Dedicaremos el apartado siguiente a presentar la diversidad de perspectivas que nos planteamos como hipótesis durante el procesamiento de los documentos primarios, y su comprobación mediante un estudio de casos múltiple (Montero y León, 2007).

5. Diversos planos, diversas perspectivas.

Decíamos antes que durante el procesamiento de los documentos primarios se empezaron a perfilar los distintos planos que aparecen en el relato de la experiencia del profesor. Al mismo tiempo, se empezó a vislumbrar la posibilidad de que dichos planos implicaran diversas perspectivas en la mirada del profesor. Afirmaciones que se presentaban en algún punto diversas, hasta contradictorias, nos llevaron a plantear la hipótesis de que un profesor tuviese diversidad al interior de cada categoría; esto es, que hubiese más de una creencia en torno de un mismo tópico, según a qué actor del escenario educativo se estuviese haciendo referencia. Como ejemplo concreto, que un profesor tuviese una teoría de aprendizaje con respecto a sí mismo, y otra en relación con sus alumnos, e incluso una distinta en relación con sus colegas como aprendices.

A los efectos de contrastar resultados, seleccionamos los códigos o sistemas de categorías que se encuentran presentes en el discurso de todos los profesores de la muestra. Obsérvese en la Tabla 7 que, de dichos sistemas, encontramos dos que implican al profesor en la tarea de enseñar (“en clase” y “como enseñante”) y uno lo implica directamente como aprendiz actual. Por lo tanto, integramos los dos primeros en el esquema correspondiente a la motivación como enseñante (ya en nuestra última versión) y utilizamos (también con nuestras modificaciones) el esquema de Huertas y Montero (2002) correspondiente a la motivación como aprendiz.

Tabla 7. *Sistemas de categorías por documentos primarios.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
En clase	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cuando estudiante	x		x					x	
Como aprendiz	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Colegas aprendices	x	x	x			x	x	x	x
Colegas enseñantes	x	x	x	x		x		x	x
Colegas directores	x	x	x			x	x	x	x
Como enseñante	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Los esquemas de contraste, entonces, son los que aparecen en la Figura 11. Obsérvese que hay varios puntos de contacto entre ambos planos. Considerados los planos como posibles diversas perspectivas, permiten contrastar las teorías o concepciones que el profesor puede tener desde su rol de enseñante y desde su rol de aprendiz.

Nuestra tarea consistió en completar cada esquema para cada profesor, con su propio discurso, de modo tal que quedara configurado el plano completo que nos permitiera establecer la orientación motivacional de cada situación: el profesor como enseñante, el profesor como aprendiz.

En ambos casos decidimos contrastar la orientación motivacional propuesta por los marcos teóricos precedentes, con lo que los profesores dicen acerca de sí mismos: sus propias concepciones acerca de su motivación como aprendices y como enseñantes. Por eso, en el esquema de la configuración motivacional en relación con la enseñanza dimos lugar a sus concepciones respecto de su propia motivación. Observamos que el discurso del profesor no siempre encaja con la orientación con la cual lo calificamos.

Las Figuras 12 y 13 muestran las configuraciones motivacionales en relación con la tarea de aprender y con la tarea de enseñar, en los casos de Andrés (S y T, 10) e Irene (P, 20), que hemos tomado a los efectos de ilustrar cómo la configuración de la motivación puede evaluarse, no sin dificultades, a partir del discurso del profesor (ver todos los casos, completos, en el anexo). Decimos que la calificación no está exenta de dificultades ya que el relato de los

Figura 11. Configuración de las orientaciones al aprendizaje y a la enseñanza.

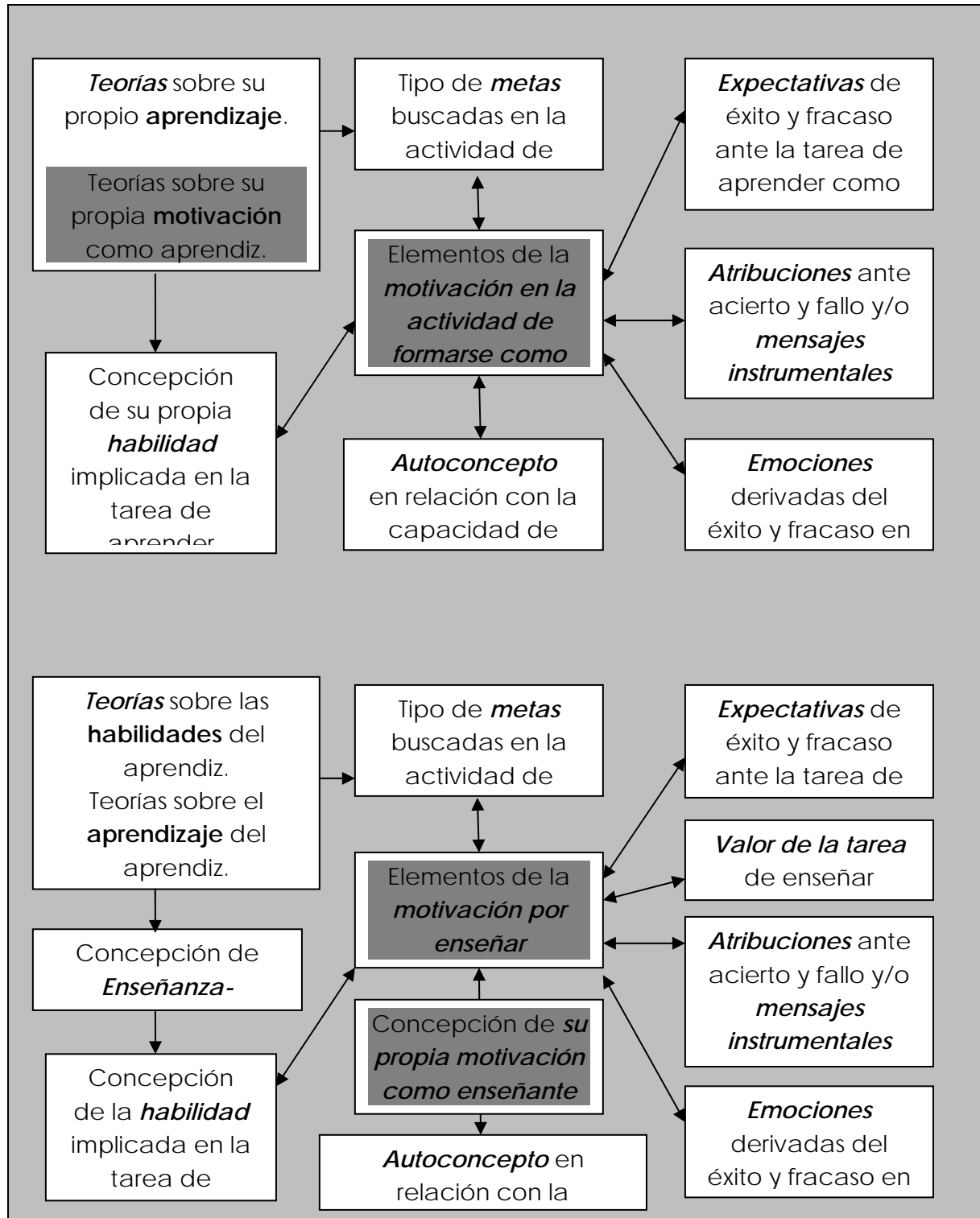


Figura 12. Orientaciones motivacionales de Andrés, desde su propia voz.

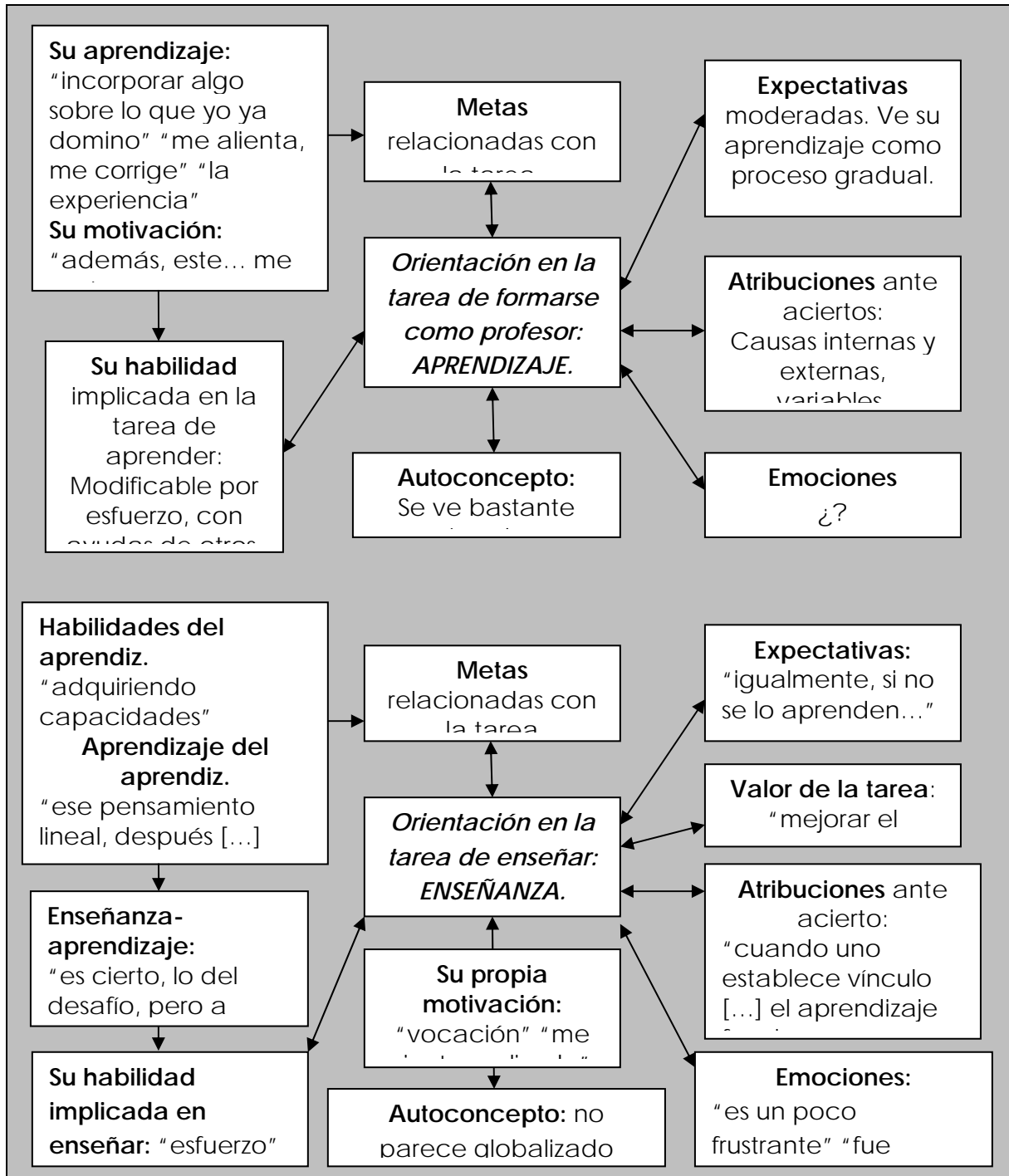
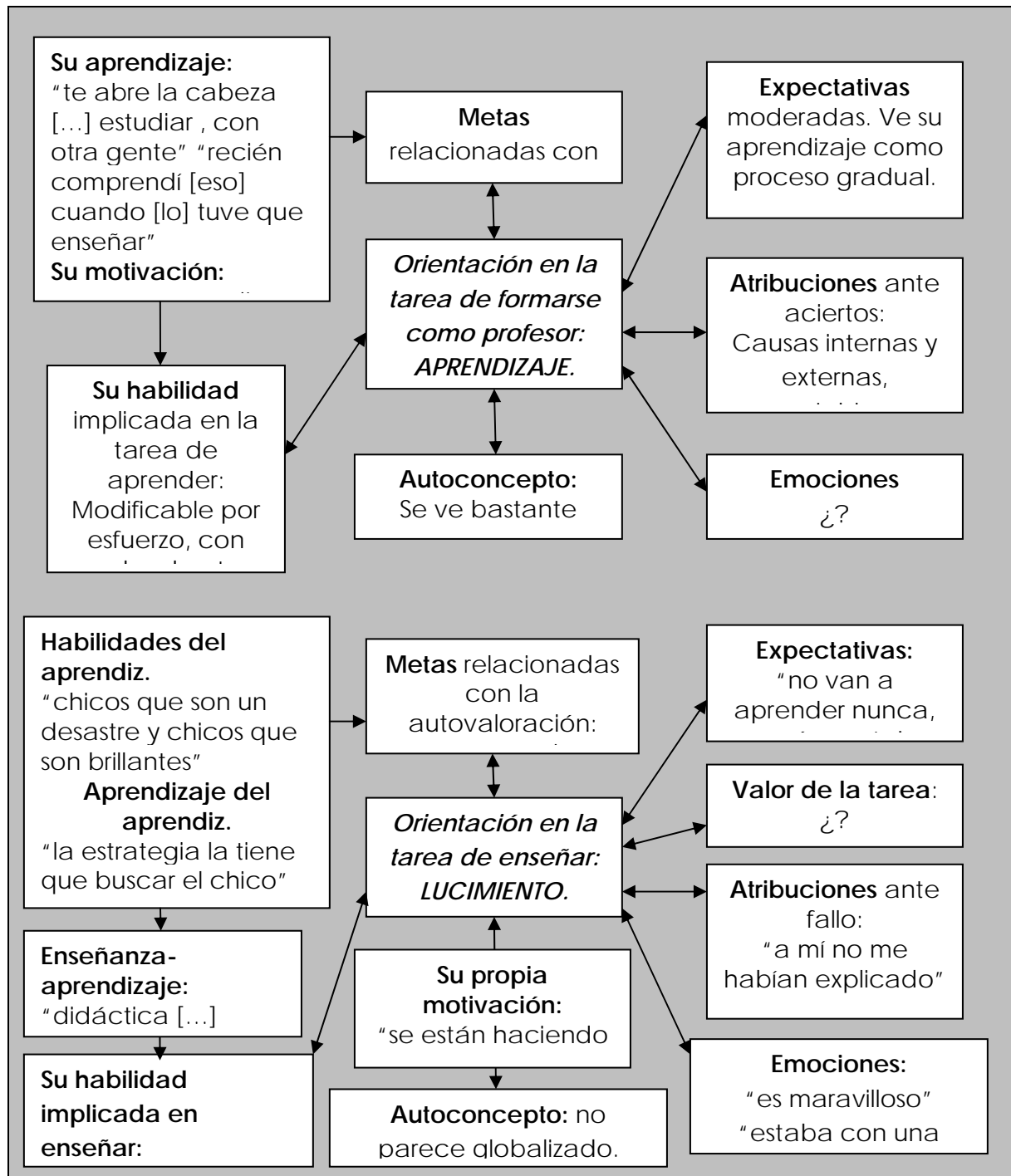


Figura 13. Orientaciones motivacionales de Irene, desde su propia voz.



profesores, una vez categorizado, expone los matices, las sutilezas, las aparentes contradicciones que pueblan sus narrativas, y que desde el punto de vista ético intentamos interpretar en términos de teorías, creencias, atribuciones, y todas aquellas categorías de las cuales ya hemos referido de modo suficiente.

Sin olvidar que el discurso de los profesores provee matices que hasta pueden poner en duda la calificación de la orientación, en la Tabla 8 presentamos la orientación a meta de todos los integrantes de la muestra.

Tabla 8. *Orientaciones motivacionales en la tarea de enseñar y aprender, en todos los sujetos de la muestra.*

	Características			Orientación motivacional	
	Género	Nivel educativo	Años de profesión	En la tarea de aprender	En la tarea de enseñar
Andrés	M	S – T	10	aprendizaje	enseñanza
Micaela	F	I	0	aprendizaje	lucimiento
Jimena	F	S	2	aprendizaje	lucimiento
Sofía	F	P	1	aprendizaje	enseñanza
Lucía	F	I	10	lucimiento	lucimiento
M. Agustina	F	S – T	20	aprendizaje	enseñanza
Irene	F	P	20	aprendizaje	lucimiento
Leticia	F	S	20	lucimiento	lucimiento
Santiago	M	P	20	aprendizaje	lucimiento

Si bien la muestra del estudio es reducida, lo cual impide hacer cualquier tipo de generalización, los resultados sugieren que la orientación a meta no sería dependiente ni del género, ni del nivel educativo en que se desempeña el profesor, ni de los años de experiencia en la profesión. Los tres sujetos orientados

hacia la tarea, tanto cuando la tarea es aprender como cuando es enseñar, son de diverso género, pertenecen respectivamente a tres de los cuatro niveles educativos incluidos en el estudio, y corresponden a los tres segmentos de antigüedad en la profesión que se tomaron para la muestra (menos de diez, alrededor de diez, alrededor de veinte años de profesión). Parece de sentido común que no sea dependiente de estos factores; sin embargo, creemos que es de particular interés mencionar la independencia respecto de los años de profesión, en tanto nos lleva a preguntarnos acerca de la calidad de los aprendizajes del docente como enseñante, a lo largo de todos esos años. Es decir, cuáles fueron las experiencias, durante tantos años, en quienes no han llegado a estar mayormente centrados en la tarea de aprender. Recordemos que Alonso y Montero (1990) plantean que cuando lo que mueve no es la tarea sino la valoración del yo, la tarea adquiere un valor instrumental. ¿Qué sucede en las aulas, entonces, cuando la enseñanza está puesta más al servicio de la valoración personal del profesor, que de los aprendizajes de los alumnos?

El punto crítico sería establecer si hay dependencia entre la orientación motivacional y la creencia o teoría de aprendizaje, ya bajo el supuesto de que en diversos planos el profesor puede sostener diversas perspectivas. Recordemos que ya se ha perfilado, en cuanto establecimos las diversas perspectivas, que la teoría acerca de cómo aprenden sus alumnos no tiene por qué ser coincidente con la teoría acerca de cómo aprende el profesor. Por lo tanto, puede que la teoría acerca de cómo aprenden los alumnos implique una teoría de enseñanza, pero

tales teorías no necesariamente determinen la concepción de las habilidades del profesor como enseñante, tal como sugerían Huertas y Montero (2002), aunque sí el tipo de metas. Es decir, la concepción de la habilidad de enseñar, que sí podemos apreciar ligada al autoconcepto como enseñante, podría estar relacionada más con la concepción de habilidad (inteligencia, en general) del propio profesor. Está visto que los profesores acuerdan con Covington (2000) y su teoría de la autovaloración: el profesor siempre tiene la percepción de que él aprende, y de que él enseña; en caso de fallo, siempre puede haber un adecuado repertorio de atribuciones. De cualquier modo que conciben su propia habilidad como aprendices, los profesores siempre se perciben en posibilidad de aprender; lo que cambia es cómo conciben su propio aprendizaje, en cuanto a qué es lo que pueden aprender, qué causas podrían implicar falta de aprendizaje, y cuál sería la posición ante tales fallos. Pero los alumnos no siempre aprenden. ¿De qué dependería, entonces, la concepción de la habilidad como enseñante? Podría depender más de las concepciones ligadas al profesor en particular, y no a concepciones generales que, tal parece, no las hay.

En cualquier caso, la diversidad de perspectivas implica considerar la complejidad del problema, en miras a posibles intervenciones. Ya no habría una teoría o una concepción unívoca sobre la cual trabajar, y la trama que conforman las diversas perspectivas puede requerir, tal vez, un abordaje que tenga en cuenta la dificultad de la transferencia de aprendizajes. Si se sabe que los aprendizajes en un dominio no se transfieren automáticamente a otros, podemos pensar que

algo similar ocurra en las intervenciones destinadas a producir cambios de concepciones en los profesores.

6. Autoconceptos y heteroconceptos: un problema extra para las intervenciones en pos de mejoras educativas.

Ya mencionábamos, al principio, que en el procesamiento de los documentos primarios, es decir, el propio discurso de los profesores, se logró elicitar una serie de categorías que se corresponden con teorías de la motivación, así como otras que no aparentan directa relación.

En el proceso recurrente de categorización, en el que en paralelo se empezaron a perfilar aquellos planos que nos llevaron a considerar las diversas perspectivas, surgió un núcleo de información que consideramos relevante en cuanto se relaciona con la motivación y su incidencia en las mejoras y reformas educativas. Se trata de la trama que surge en relación con los directivos, en tanto figuras de autoridad y a la vez asesores del profesor.

En la relación del profesor con los colegas empezamos a vislumbrar que la relación con pares y la relación con directivos podían guardar diferencias, y en tal sentido lo que en principio habíamos establecido como un plano, el de la relación con los colegas, lo desdoblamos dando lugar a “colegas como directores”. Había de por medio otro modo de vinculación con colegas, pero además con el saber de otros, y así surgió entonces el “mito del experto”.

El mito del experto remite a la posición que ocupa el profesor en relación con otros (personas o instituciones) que se supone tienen un nivel de

conocimiento muy superior al del profesor, y por lo tanto constituyen un espejo no sólo válido sino necesario en el cual reflejarse. El profesor que quiere aprender, o el profesor que necesita lucir, ambos están en situación de comparar su desempeño con lo que proponen los expertos. Tal mirada en el espejo no necesariamente supone progresos en el aprendizaje; más bien parece que puede conducir a una tensión interna entre lo que se percibe como logro actual y lo que se percibe que el experto requiere de la tarea del profesor. Estamos hablando de expertos que no tienen siquiera que tener contacto con el profesor en cuestión: sí puede ser un colega próximo, pero también puede tratarse de una institución de prestigio, o de un investigador de quien se sigue su discurso por considerarse óptimo como explicación de lo que es (o debería ser) la práctica de la enseñanza.

Siete de los nueve profesores de la muestra hicieron afirmaciones que hemos categorizado como mito del experto. No es casual que lo hayamos calificado como mito, en tanto reconocemos que no es la posición del experto sino la mitificación que el profesor hace de aquel, lo que afecta a las emociones del profesor con respecto a sí mismo.

Por ejemplo, Andrés (S y T, 10) compara su trabajo con el de una universidad: "si la UBA lo hace", parece que la práctica en cuestión es la correcta. Laura (I, 10), por su parte, compara su trabajo con el de la colega que la precedió en el cargo, y en su discurso se aprecia la tensión entre lo que ella supone debe hacerse en la sala de cinco años del nivel inicial, con lo que observa

que ha hecho su colega. Otros profesores hacen referencia a títulos obtenidos y a la condición de ser autores de libros.

En este caso, consideramos que así como la tendencia a globalizar el autoconcepto no es positiva, tampoco lo es globalizar el concepto de otros, aunque sea con calificación positiva. Si el experto, sea quien fuera, es percibido como experto de modo global, termina ocurriendo que la pericia del otro se comporta más como entidad que como estado, y pasa a ser un espejo que refleja más el propio vaso medio vacío que los posibles caminos para llenarlo.

Por otro lado, existe la posibilidad de que la globalización del concepto que se tiene de otros decante por lo negativo. Es lo que observamos en la relación de algunos profesores con sus directivos, en tanto asesores de su tarea como enseñantes.

En una oportunidad, Montero (2001) recurría a la metáfora de los espejos como recurso para exponer la complejidad que subyace a la motivación de los profesores, y reflejaba el problema en diversos espejos, en relación con diversos actores del escenario escolar. Parece que es lugar común, independientemente del lugar geográfico, que los orientadores o asesores aparezcan en el lugar de terceros en discordia.

Coincidimos con Montero (2001) y con Monereo y Pozo (2005) en que el lugar de los asesores parece ser el de profesionales tal vez muy motivados por su tarea, una tarea que no es muy bienvenida por sus destinatarios más directos.

Santiago (P, 20) es muy claro en sus opiniones acerca de su directora: "[...] y reescrituras, y escrituras, y escrituras... [...] Y está enferma, con eso... Pará un poco, viste...! Está bien, todo muy lindo, vamos a hacer un poco, pero no tanto fanatismo... [...] Ella cree que las aulas son esas clases que uno diseña... [...] las tenés toda de memoria... y venís... preparado para hacerla... [...] ¡Ni siquiera cumple con lo que ella pide! Es enferma..."

Santiago no acuerda con lo que pide su directora, y la califica de enferma. De la descalificación del enfoque didáctico se pasa a la descalificación de la persona. Independientemente del lugar de causalidad que asigne a su condición de "enferma", (Weiner 2005; 2008) las emociones son claramente negativas. Es impensable que Santiago pueda acceder a ponerse en el lugar de su directora, tal como sugieren Martín et al. (2005). Sus emociones ya lo han llevado a la condena globalizada de todas las conductas de aquella, por lo cual ni siquiera cabe pensar que perciba que alguna otra sugerencia pueda tener algún valor positivo.

Como puede verse, globalizar conceptos propios y ajenos conlleva dificultades para cualquier cambio. Está visto que el problema no es sólo conceptual, ya que hay todo un sistema que incluye percepciones, emociones y atribuciones.

Volviendo a la metáfora de Weiner (2008), el contexto escolar sí se parece a la sala de juicios, y el profesor ocupa, como todos los demás actores, el lugar de juez; pero también se sienta en el banquillo de los acusados. Un escenario bastante complejo para pensar en intervenciones, mejoras, y reformas educativas.

V. Discusión.

El presente estudio se realizó con el objetivo de incorporar las voces de los profesores a la investigación acerca de su motivación como enseñantes. La historia de vida docente, recogida a través de entrevistas en profundidad, ha sido el medio escogido para acceder desde una perspectiva ética a las creencias de los profesores acerca de qué los llevó, qué los mantiene, y cómo se mantienen, en la tarea de enseñar.

El contenido mismo de las entrevistas indica que la elección del método ha sido un acierto. La entrevista en profundidad, planteada en términos de un relato que recoge la experiencia del profesor como estudiante y como enseñante, incluyendo la experiencia actual, permite elicitar categorías relacionadas con la motivación.

Como hemos visto, esas categorías se corresponden en gran medida con las que aparecen en las teorías acerca de la motivación, aunque emergen otras que en principio no se aprecian como directamente relacionadas, pero que permiten enriquecer (y cuestionar) algunos supuestos formulados desde la perspectiva ética.

En lo que respecta a la configuración de la motivación que plantean Huertas y Montero (2002) en relación con los alumnos, y cuyo paralelo establecen a modo de especulación en relación con los profesores, el contenido del discurso avala al menos la existencia de los elementos implicados. Sin embargo, el mismo contenido abre vías de discusión.

Puesto el discurso en la matriz de la configuración en cuestión, queda claro que la concepción de aprendizaje no es unívoca, como no lo es la concepción de habilidades o inteligencia. Tal diversidad habilita el intento de establecer para los profesores las mismas orientaciones motivacionales que se han establecido para los alumnos: al lucimiento, a la evitación, y a la tarea (de aprender, o de enseñar).

Por otra parte, puesto el discurso en tales matrices, encontramos que las referencias a categorías implicadas en dichas configuraciones adquieren diverso contenido. Aquí es donde se perfilan diversos planos en la experiencia del profesor, y la diversidad de planos conlleva la posible diversidad de perspectivas: un profesor puede actuar según cierta concepción de aprendizaje en tanto enseñante, y actuar según otra en tanto aprendiz.

Al mismo tiempo, la diversidad de perspectivas conlleva diversidad en el estilo de atribuciones. Este hallazgo parece relacionarse con la teoría de atribuciones de Weiner (2008) en sus más recientes desarrollos, en torno a la metáfora de la vida como una sala de juicios. Sin embargo, la diversidad de estilos de juicios no es el único punto que nos contacta con la teoría de Weiner: su hipótesis acerca de la relevancia de los juicios ajenos, por encima de la valoración supuestamente objetiva de éxitos o fracasos, pone en discusión que la orientación al lucimiento sea dependiente de las concepciones de aprendizaje y habilidades. Cabe preguntarse si las orientaciones motivacionales pueden entenderse tal como han sido configuradas por Huertas y Montero (2002), o bien la necesidad de lucimiento requiere nuevas explicaciones, en tanto podría ser más persistente y

menos ligada a las concepciones antes mencionadas. De hecho, todas las investigaciones parecen constatar que las orientaciones a meta son mudables, y deben entenderse en términos situacionales. Al mismo tiempo, si existiera tal correlación entre concepciones y orientación motivacional, también los teóricos de las concepciones (Pozo et al, 2006) indican que las referidas a teorías constructivas son las más difíciles de hallar. ¿Las teorías son tales? ¿La sala de juicios pesa más? ¿Qué otros factores, si la sala de juicios es la vida misma, entran en juego tanto en la construcción como en la activación de unas u otras concepciones?

Por otro lado, la diversidad de perspectivas encuentra un punto en común, un riesgo en común: el concepto globalizado. Si es claro, desde las formulaciones de Huertas y Montero (2002), que un autoconcepto no situado resulta poco favorable para lograr centrarse en la tarea, el discurso de los profesores indica que el heteroconcepto globalizado trae más complicaciones a la escena de la vida escolar. Calificar a los otros de modo globalizado, positiva o negativamente, es negativo en sí mismo. Eso surge de las categorías que, decíamos al principio, no se ven directamente relacionadas con las teorías de la motivación. La calificación globalizada positiva, asociada a la categoría del mito del experto, conlleva mayor preocupación por el juicio externo. La calificación globalizada negativa, hallada en el plano de la relación con los colegas como directivos o asesores, conlleva la descalificación de toda propuesta de mejora educativa que pueda emanar de aquellos. Esto conecta directamente con los estudios que informan acerca de la

relevancia de la motivación del profesor en relación con las reformas educativas (Jesus y Lens, 2005; Roth et al., 2007).

Las características de la muestra del presente estudio limitan los hallazgos en términos cuantitativos, pero justamente la diversidad encontrada por encima de la diversidad aparente de los sujetos indica que el método escogido es apropiado para extender los estudios en motivación, dada la combinación de hallazgos y puntos de contacto con las teorías existentes.

En resumen, el estudio realizado rubrica la existencia de elementos ya estudiados en teorías de la motivación, pero pone en discusión la validez de las orientaciones motivacionales en tanto dependientes de las concepciones acerca de la inteligencia y el aprendizaje. Más aún, pone en discusión el estatus de dichas concepciones. Encuentra una vía de explicación desde la teoría atribucional de Weiner (2008). Plantea la pertinencia de continuar avanzando por las tres vías, pero no de modo aislado sino puestas en diálogo: las creencias, las orientaciones, y las atribuciones, siempre desde una perspectiva cognitiva situacional.

VI. Anexo.

1. Tabla de categorías por profesores.
2. Figuras correspondientes a la configuración motivacional de los profesores como aprendices y como enseñantes.

TABLA DE CATEGORÍAS POR PROFESORES.
 Procesado en Atlas.ti.

CATEGORÍAS	PROFESORES									Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
acuerdo alum x c.EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo alum x c.EV	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
acuerdo alum x c.IP	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
acuerdo alum x c.IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo col x c.EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo col x c.EV	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
acuerdo col x c.IP	0	0	1	0	0	1	2	0	0	4
acuerdo col x c.IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo p.apr x c.EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo p.apr x c.EV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo p.apr x c.IP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo p.apr x c.IV	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
acuerdo p.ens x c.EP	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
acuerdo p.ens x c.EV	1	2	1	0	0	1	0	1	2	8
acuerdo p.ens x c.IP	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3
acuerdo p.ens x c.IV	1	0	2	2	0	0	0	0	0	5
acuerdo p.est x c.EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo p.est x c.EV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo p.est x c.IP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acuerdo p.est x c.IV	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
asimetría	1	0	0	0	0	2	0	0	1	4
autoestima	0	2	1	0	0	0	0	1	2	6
autoridad	0	1	4	1	0	0	0	1	0	7
autoridad director	6	1	4	0	0	1	8	2	0	22
autoridad prof-alumn	1	0	4	1	0	1	0	2	0	9
autoridad prof-coleg	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
ayuda	1	2	0	3	2	4	0	0	0	12
ayuda a alumnos	0	0	0	1	0	1	2	0	1	5
ayuda a colegas	0	0	2	0	0	0	2	0	0	4
ayuda de colegas	0	0	0	2	2	2	0	1	0	7
ayuda del director	0	0	3	1	0	0	2	0	0	6
ayuda entre alumnos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
ayuda entre colegas	1	0	0	0	0	2	0	1	0	4
ayuda recibida c/est	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
buen profesor	7	1	1	4	0	4	1	7	2	27
buen formación	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
coherencia	0	0	2	0	0	6	3	4	1	16
concep apr alumno	6	7	2	5	8	3	4	3	2	40
concep apr colegas	2	1	0	0	0	2	6	0	1	12
concep apr prof apre	4	11	0	2	1	8	5	0	1	32
concep apr prof estu	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
concep ens aprendiza	13	9	0	9	5	1	9	2	9	57
concep hab alumno	1	0	2	2	1	0	4	1	0	11

concep hab col apr	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
concep hab col enseñ	1	1	0	0	0	1	2	1	0	6
concep hab director	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
concep hab prof apre	0	2	2	1	0	1	0	0	2	8
concep hab prof ense	4	7	2	3	1	5	4	2	1	29
concep hab prof estu	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3
concep habilidades	1	0	0	3	1	0	0	0	0	5
concep motiv alumno	8	4	9	7	1	2	13	8	12	64
concep motiv col apr	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
concep motiv col ens	1	0	2	0	0	0	8	0	2	13
concep motiv prof ap	2	4	4	2	0	2	1	1	7	23
concep motiv prof en	4	0	5	2	0	1	3	5	2	22
concep motiv prof es	2	0	7	0	0	0	0	1	0	10
concep motivación	4	2	1	1	0	0	0	0	2	10
cultura institucion	7	2	5	1	0	1	6	1	0	23
elección	2	5	3	1	0	1	2	1	2	17
emociones	9	9	11	7	4	1	4	1	7	53
error alum x c. EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error alum x c. EV	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
error alum x c. IP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error alum x c. IV	0	0	0	0	0	1	2	0	0	3
error colega x c. EP	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
error colega x c. EV	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
error colega x c. IP	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
error colega x c. IV	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
error p/apr x c. EP	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
error p/apr x c. EV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error p/apr x c. IP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error p/apr x c. IV	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
error p/ens x c. EP	0	1	9	2	0	4	0	0	0	16
error p/ens x c. EV	0	3	2	1	0	0	1	0	2	9
error p/ens x c. IP	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
error p/ens x c. IV	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
error p/estu x c. EP	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
error p/estu x c. EV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error p/estu x c. IP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error p/estu x c. IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
error prof aprendiz	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
error prof enseñante	1	0	0	0	3	0	0	1	0	5
evaluación	5	0	1	1	0	3	0	1	0	11
evaluación alumno	4	0	2	7	4	2	6	4	0	29
evaluación prof ense	1	6	10	3	4	0	1	4	1	30
expectativa	7	0	0	5	3	1	1	0	3	20
gestión tarea direct	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
gestión tarea profes	2	1	0	6	2	0	0	2	0	13
gestión tiempo coleg	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4
gestión tiempo direc	2	0	0	0	0	0	2	0	0	4
gestión tiempo profe	1	2	3	3	1	1	0	1	0	12
grupo alumnos	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2

grupo prof aprendice	0	0	0	1	0	0	3	0	0	4
grupo prof enseñante	3	0	0	1	0	0	5	1	1	11
mal profesor	5	0	6	2	0	1	2	2	1	19
mala formación	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3
mito del experto	1	1	0	1	1	2	2	0	2	10
modelo	0	1	0	0	0	4	0	0	1	6
práctica	0	2	0	1	1	4	1	0	1	10
prescripciones	7	0	0	0	4	3	4	1	8	27
reconocimiento otorg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
reconocimiento perci	6	3	5	0	0	2	0	0	5	21
teoría	0	0	0	1	5	2	2	0	2	12
valor de la tarea	8	0	0	0	2	0	1	0	1	12
vínculo prof-alumno	1	4	0	2	0	1	1	4	1	14
vocación	2	3	0	0	2	7	1	0	0	15

Totales	150	104	125	100	59	97	144	78	95	952
---------	-----	-----	-----	-----	----	----	-----	----	----	-----

Referencias.

- Abrami, P.C., Poulsen, C. y Chambers, B. (2004). "Teacher motivation to Implement an Educational Innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning." Educational Psychology, 24, 201-216.
- Alonso, J., y Montero, I. (1990) "Motivación y aprendizaje: la motivación en el contexto escolar." En C. Coll, F. Palacios y A. Marchesi (comps.) Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación. (pp. 183-198) Madrid: Alianza.
- Alonso, J., y Montero, I. (2001). "Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la Educación Escolar. (pp. 259-284) Madrid: Alianza.
- Atkinson, E.S. (2000). "An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation." Educational Psychology, 20, 45-57.
- Blachowicz, C., y Ogle, D. (2001) Reading comprehension. Strategies for independent learners. New York, NY: The Guilford Press.
- Covington, M. V. (2000) La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1998).
- Elliff, H. y Montero, I. (2009, mayo). Historias de vida docente. Una mirada émica a la motivación del profesorado. Comunicación presentada en el VII

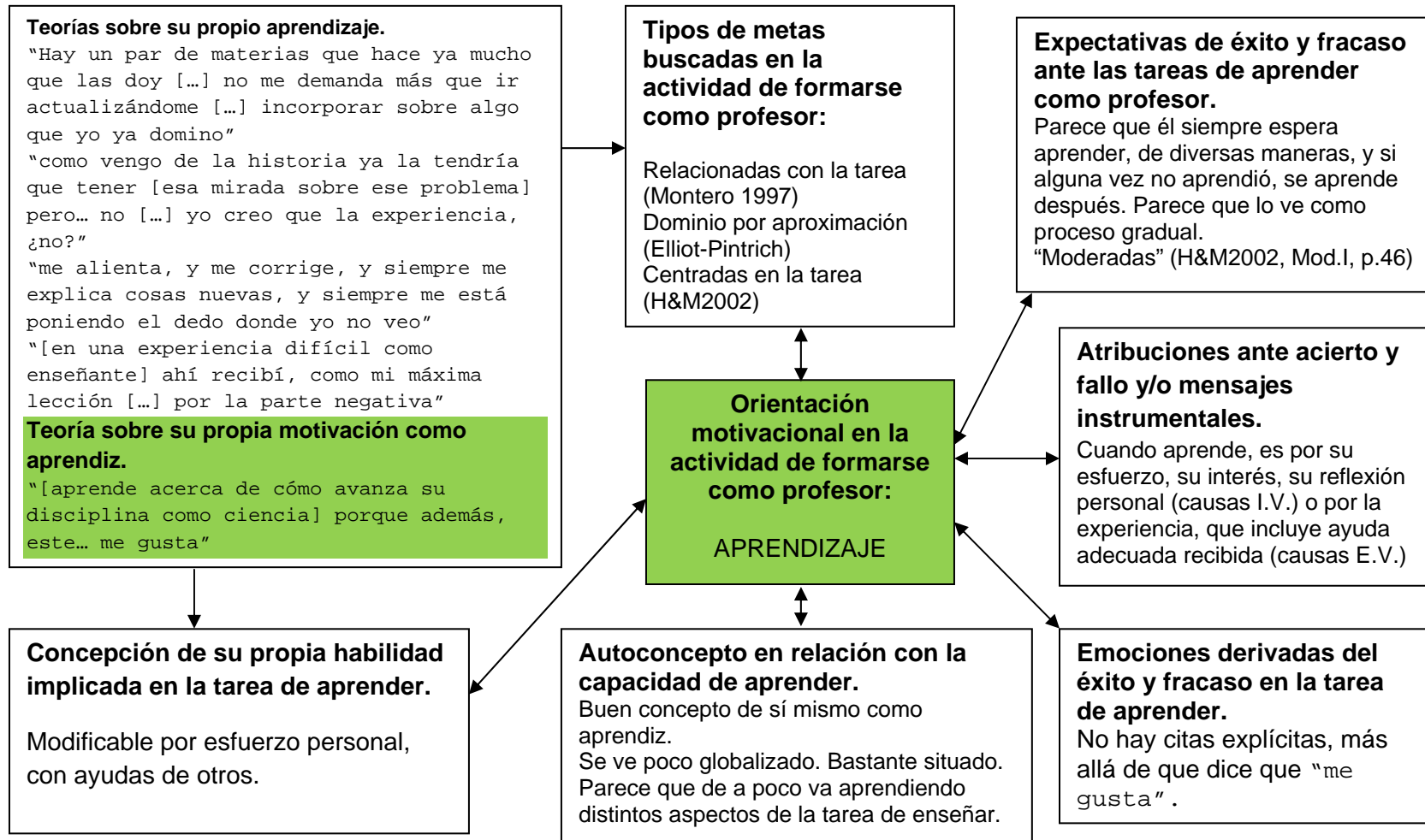
- Symposium de la Asociación de Motivación y Emoción. Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Huertas, J. A., Montero, I., y Alonso Tapia, J. (1997) "Principios para la intervención motivacional en el aula." En: J. A. Huertas, Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A., y Montero, I. (2001) La interacción en el aula: aprender con los demás. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2002). La intervención motivacional en el aula. Madrid: Santillana (formato multimedia para educación a distancia en la red, ISBN: 84-294-7772-1).
- de Jesus, S.N., y Lens, W. (2005). "An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation." Applied Psychology: An International Review, 54, 119-134.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). Métodos de investigación en Psicología y Educación. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. P., y Martínez, P. (2005) "¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?" En: C. Monereo y J. I. Pozo (coords.) La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Mertens, D. M. (1998). Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2005) La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Montero, I. (1997) "Avaluació de l'autoconcepte i la motivació per l'aprenentatge." En J. Alonso Tapia (coord.), Diagnòstic psicopedagògic i avaluació curricular. Barcelona: UOC.
- Montero, I. (2001, enero) La motivación del profesorado: una visión mediante espejos. Comunicación presentada en la Jornada organizada por el Colegio de Psicólogos de Catalunya, "La salut del professorat es clau!". Barcelona.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). "A Guide for Naming Research Studies in Psychology." International Journal of Clinical and Health Psychology, 7, 847-862.
- Ogle, D. M. (1990) "Qué sabemos, qué queremos saber. Una estrategia de aprendizaje." En K. D. Muth, El texto expositivo. Estrategias para su comprensión. (pp. 61-75) Buenos Aires: Aique.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N., y Martín, E. (2006) "Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza." En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. (pp. 55-94) Barcelona: Graó.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006) Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2002).

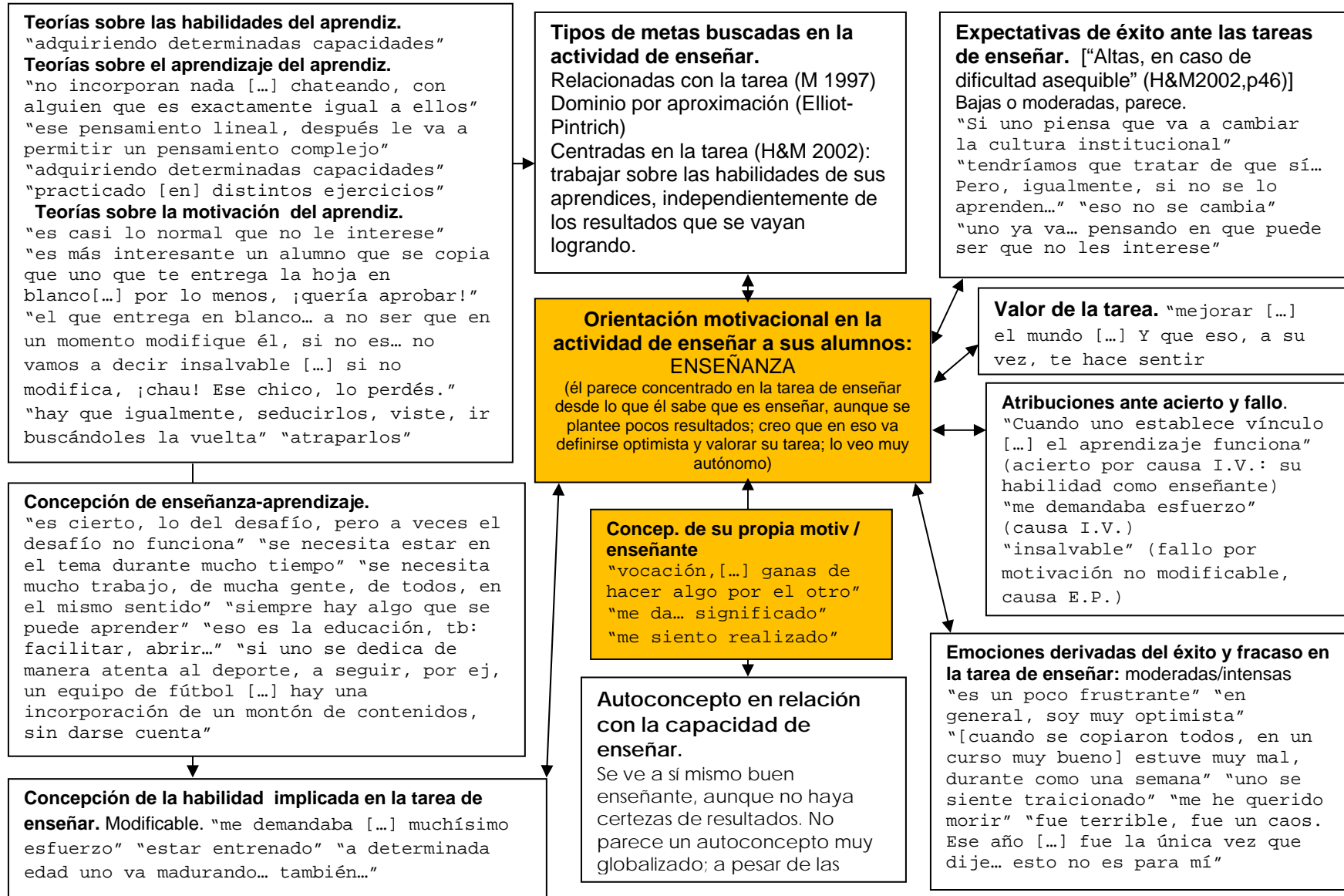
- Pozo, J. I. (1996) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría (2006) “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.” En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. (pp. 95-132) Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. y Kaplan, H. (2007). “Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning.” Journal of Educational Psychology, 99 (4), 761-774.
- Silverman, D. (2001) Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction., 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weiner, B. (2005). “Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence.” En A. Elliott & C.S. Dweck (Eds.), Handbook of motivation and competence. (pp. 73-84). New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (2008). “Attributions theorists have hearts and minds, and perhaps souls as well.” En I. Etxebarria, A. Aritzeta, E. Barberá, M. Chóliz, M. P. Jiménez, F. Martínez-Sánchez, P. M. Mateos, y D. Páez (comps.) Emoción y

motivación. Contribuciones actuales. Donostia, San Sebastián: Asociación de Motivación y Emoción.

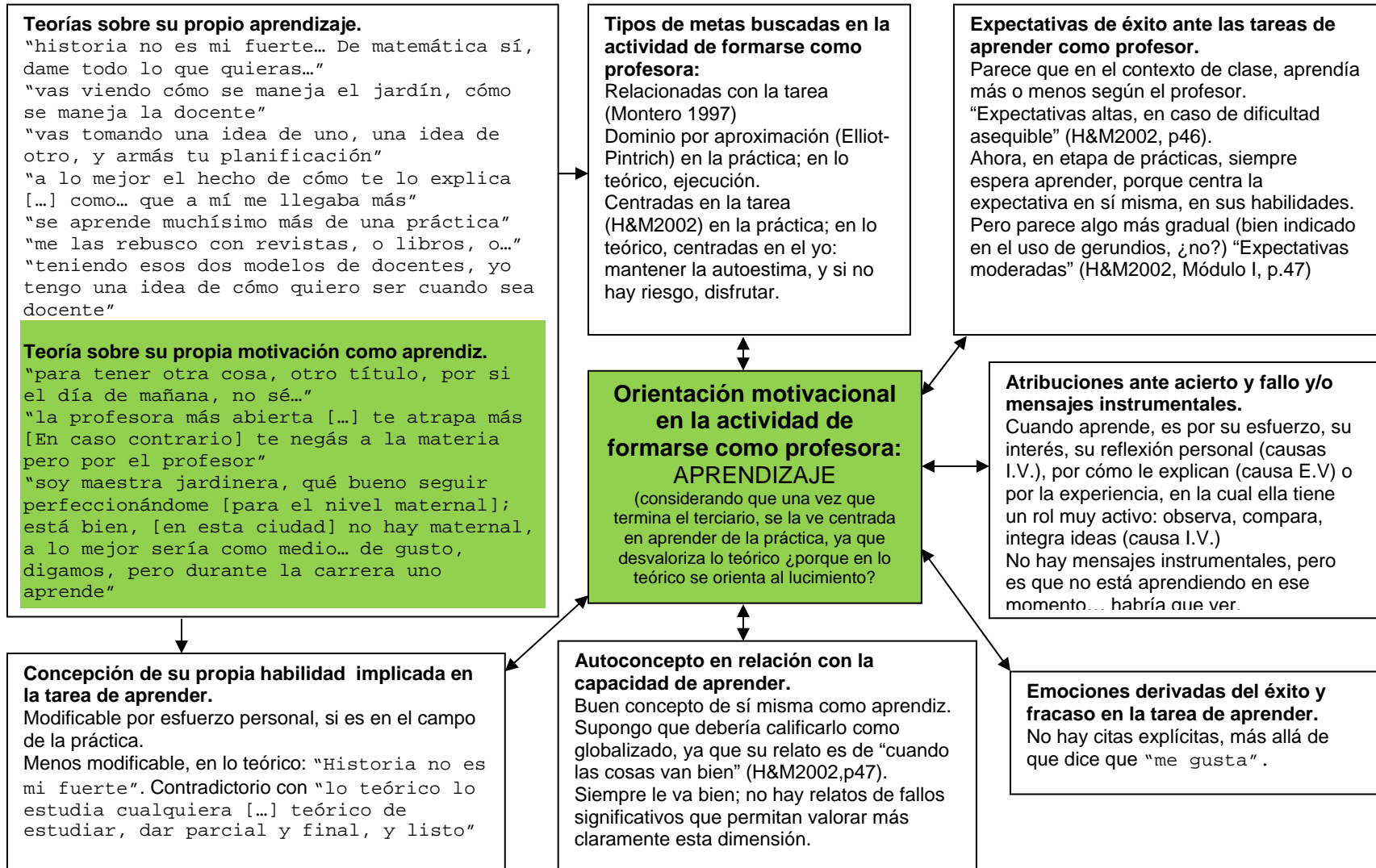
P1, a quien llamé **Andrés** (Secundaria y Terciario, 10 años), “**Como aprendiz**”.



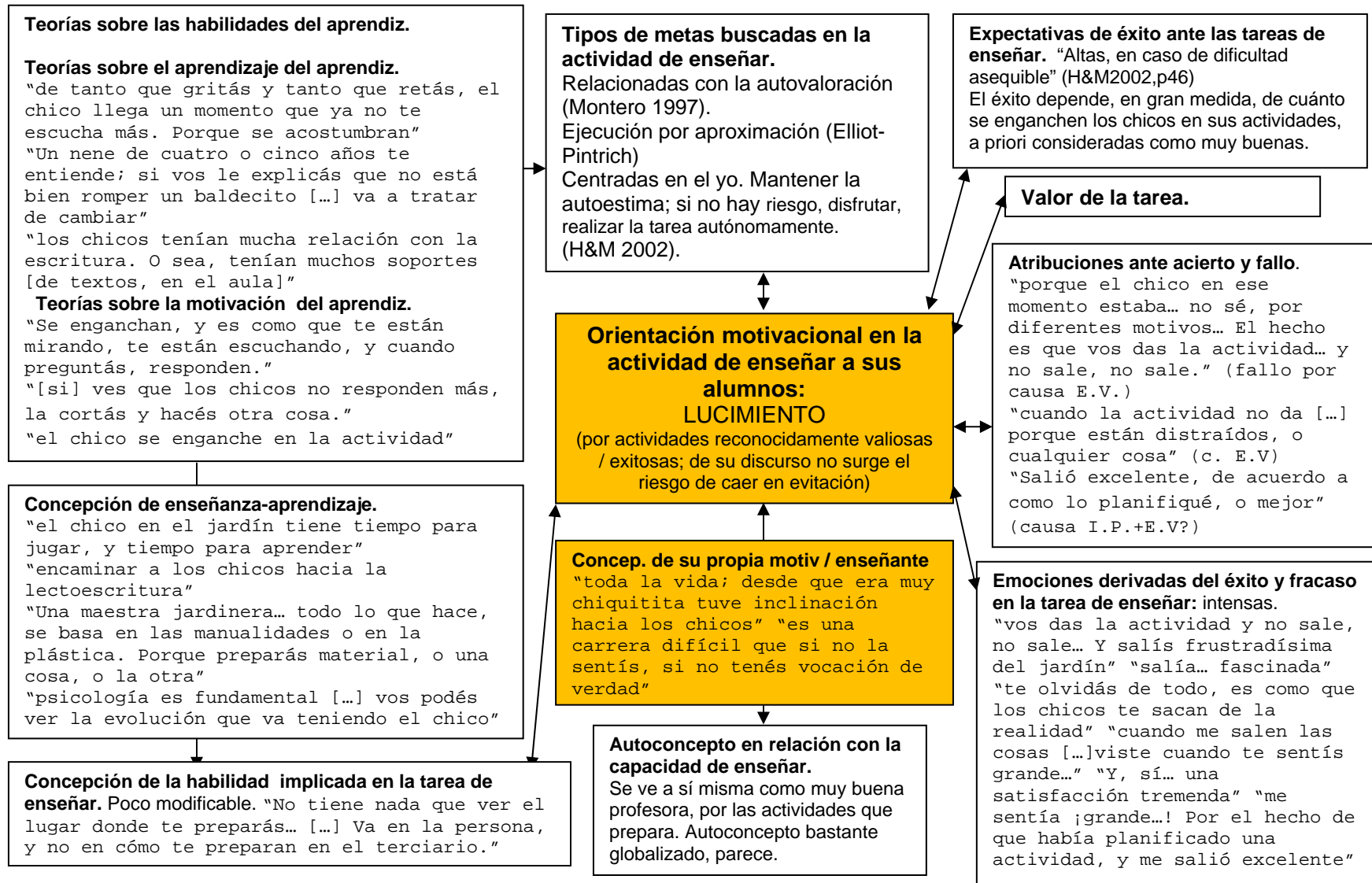
P1, a quien llamé **Andrés** (Secundaria y Terciario, 10 años), **“En clase” + “Como enseñante”**.



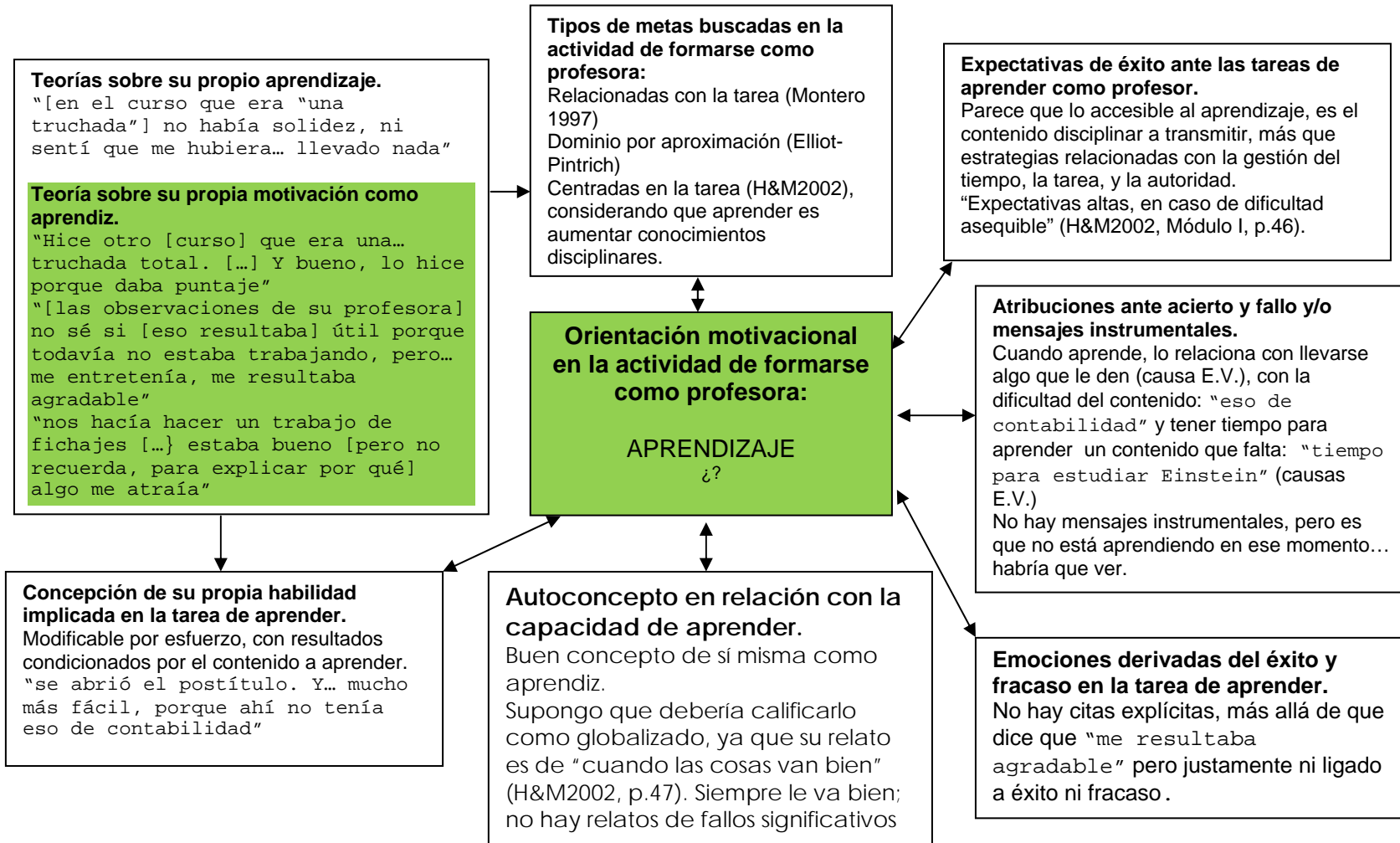
P2, a quien llamé **Micaela** (Inicial, 0 años), “**Como aprendiz**”.



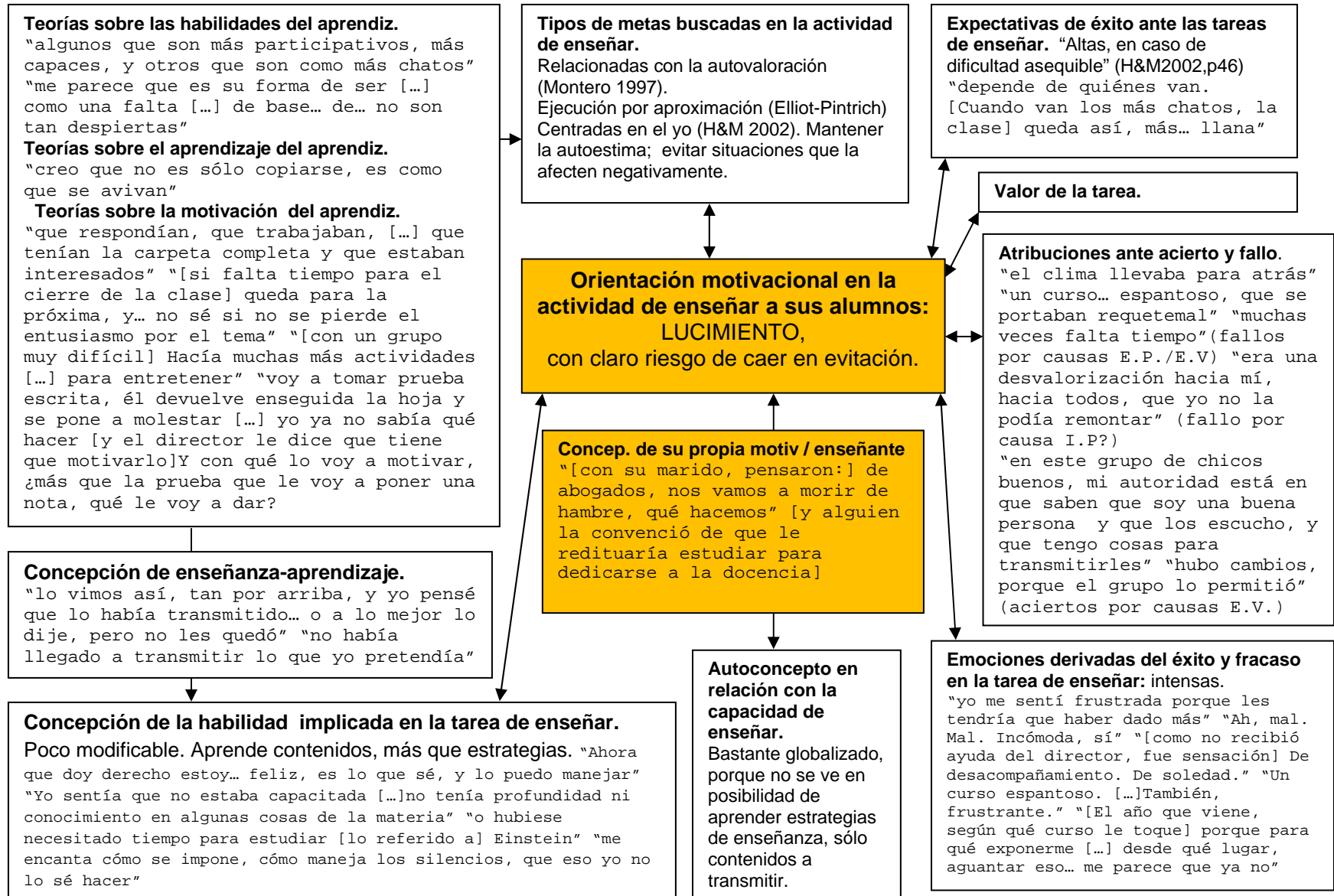
P2, a quien llamé **Micaela** (Inicial, 0 años), “En clase” + “Como enseñante”.



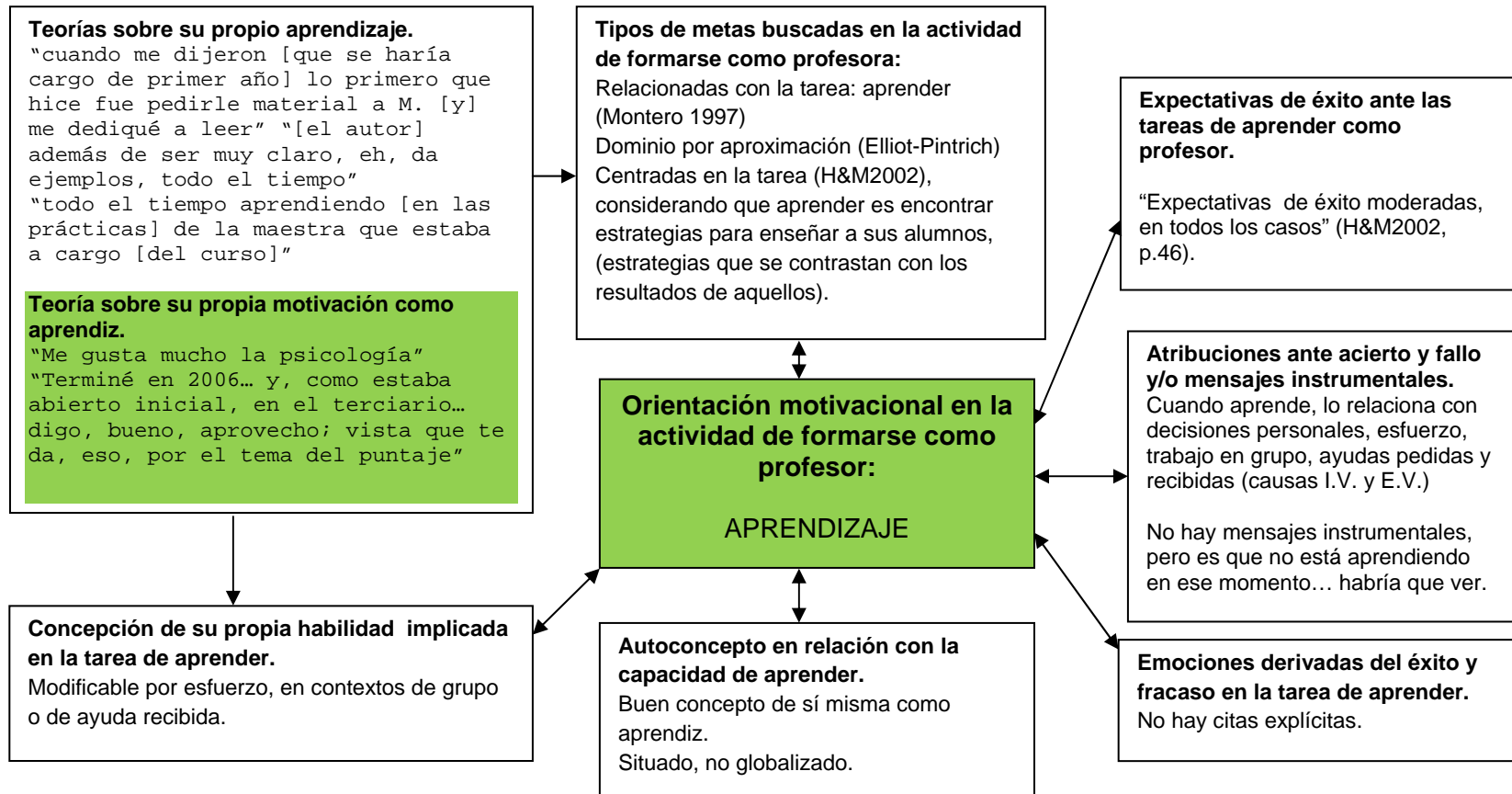
P3, a quien llamé **Jimena** (Secundaria, 2 años), “**Como aprendiz**”.



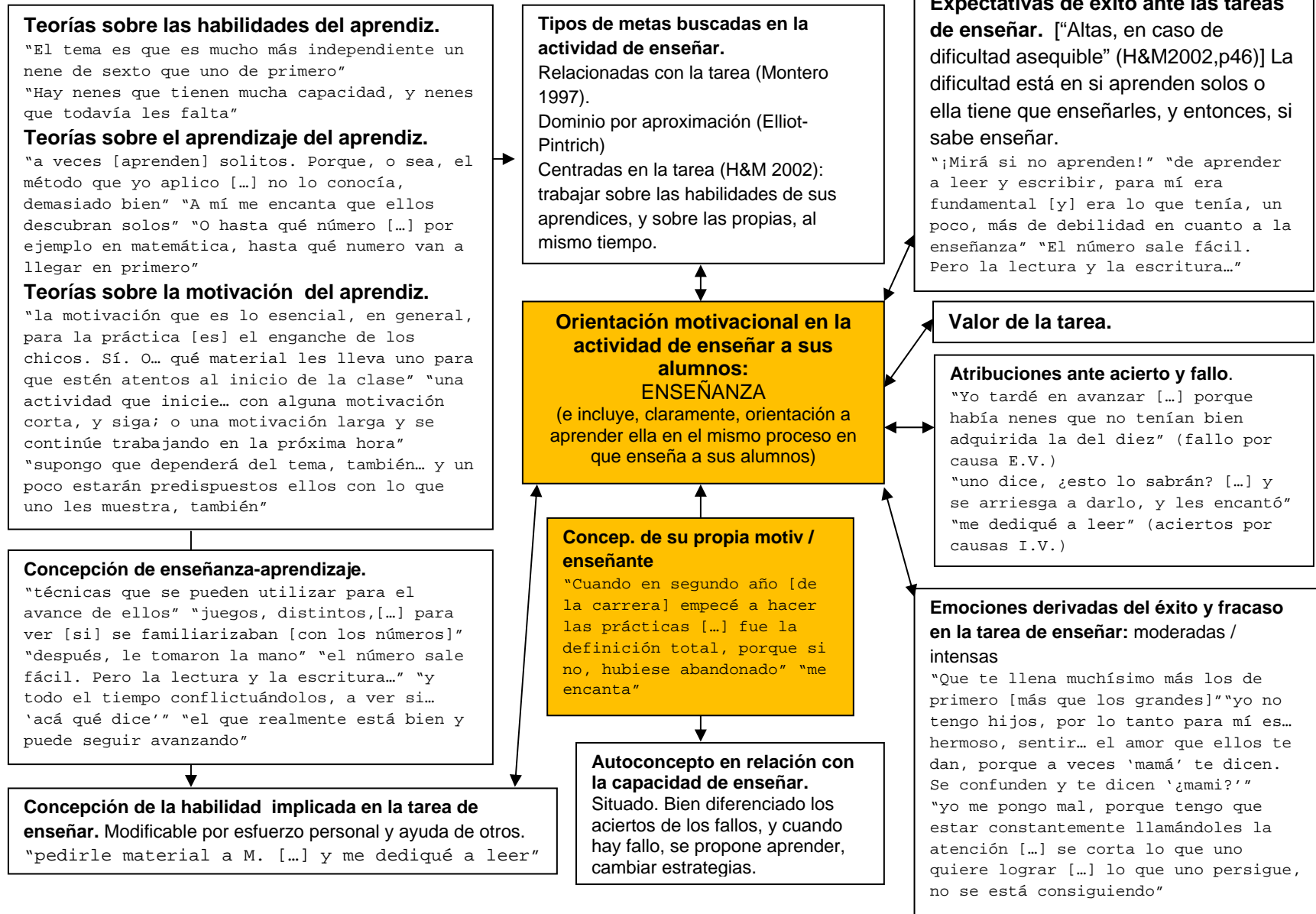
P3, a quien llamé Jimena (Secundaria, 2 años), “En clase” + “Como enseñante”.



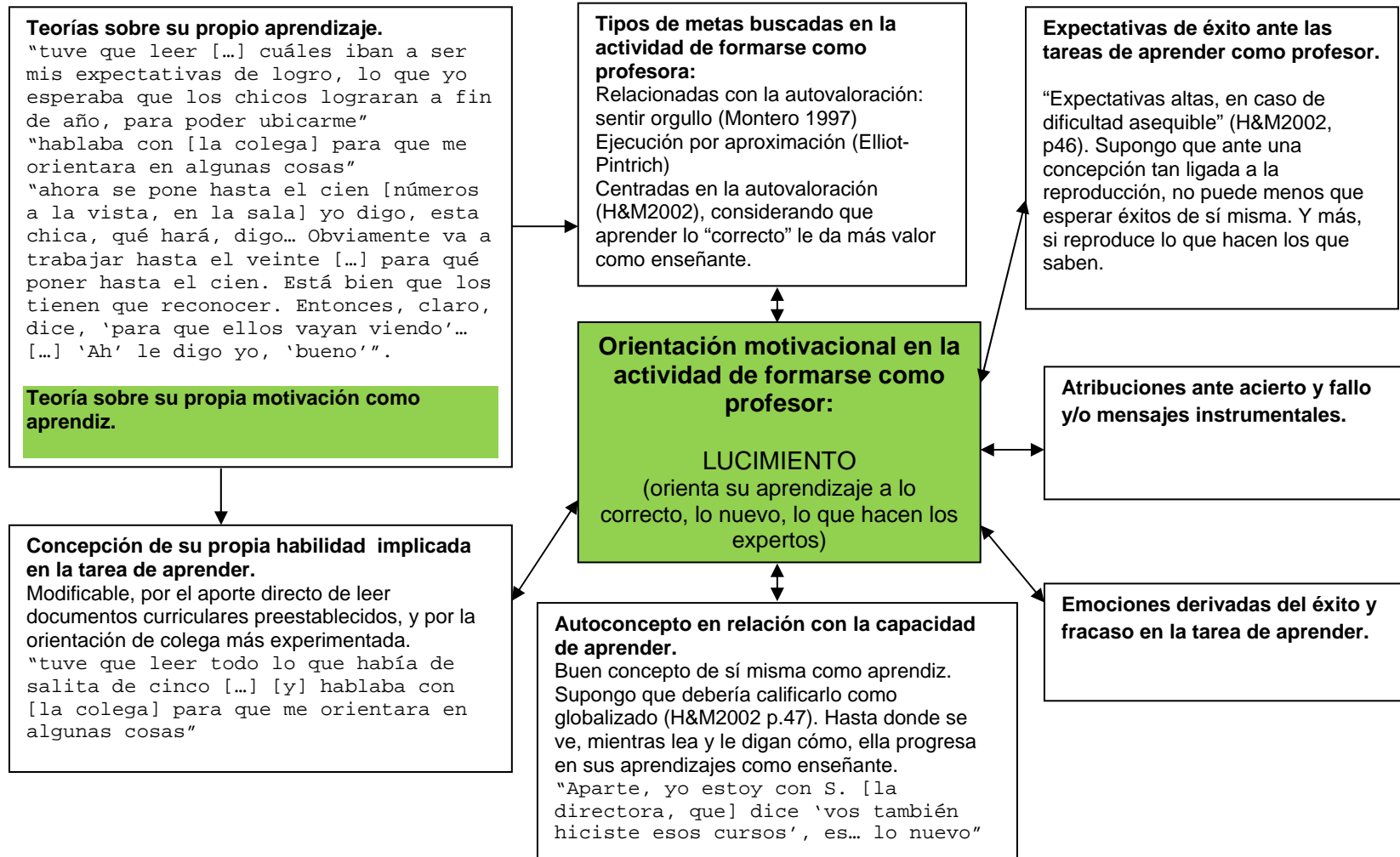
P4, a quien llamé **Sofía** (Primaria, 1 año), “**Como aprendiz**”.



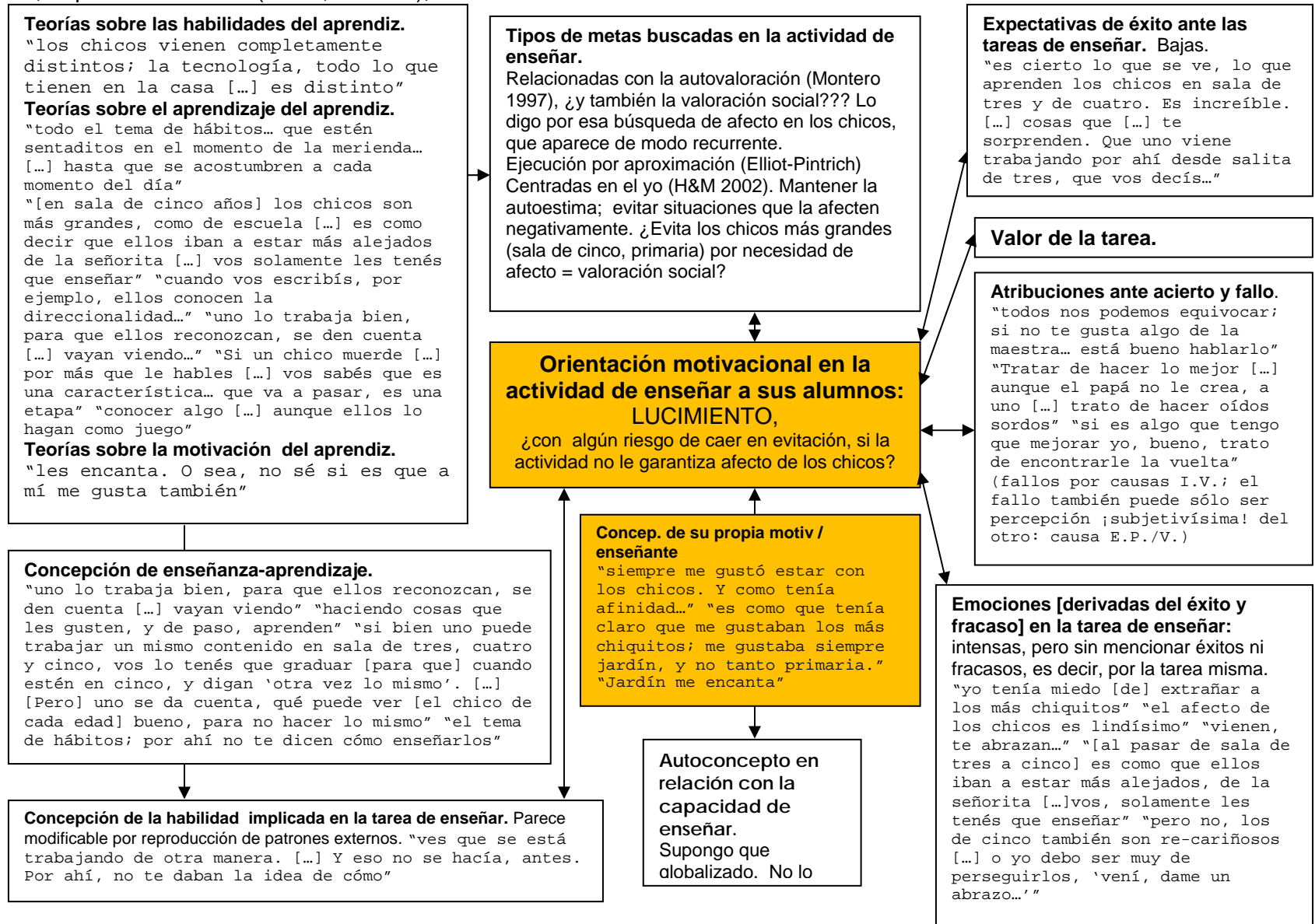
P4, a quien llamé **Sofía**, (Primaria, 1 año), “En clase” + “Como enseñante”.



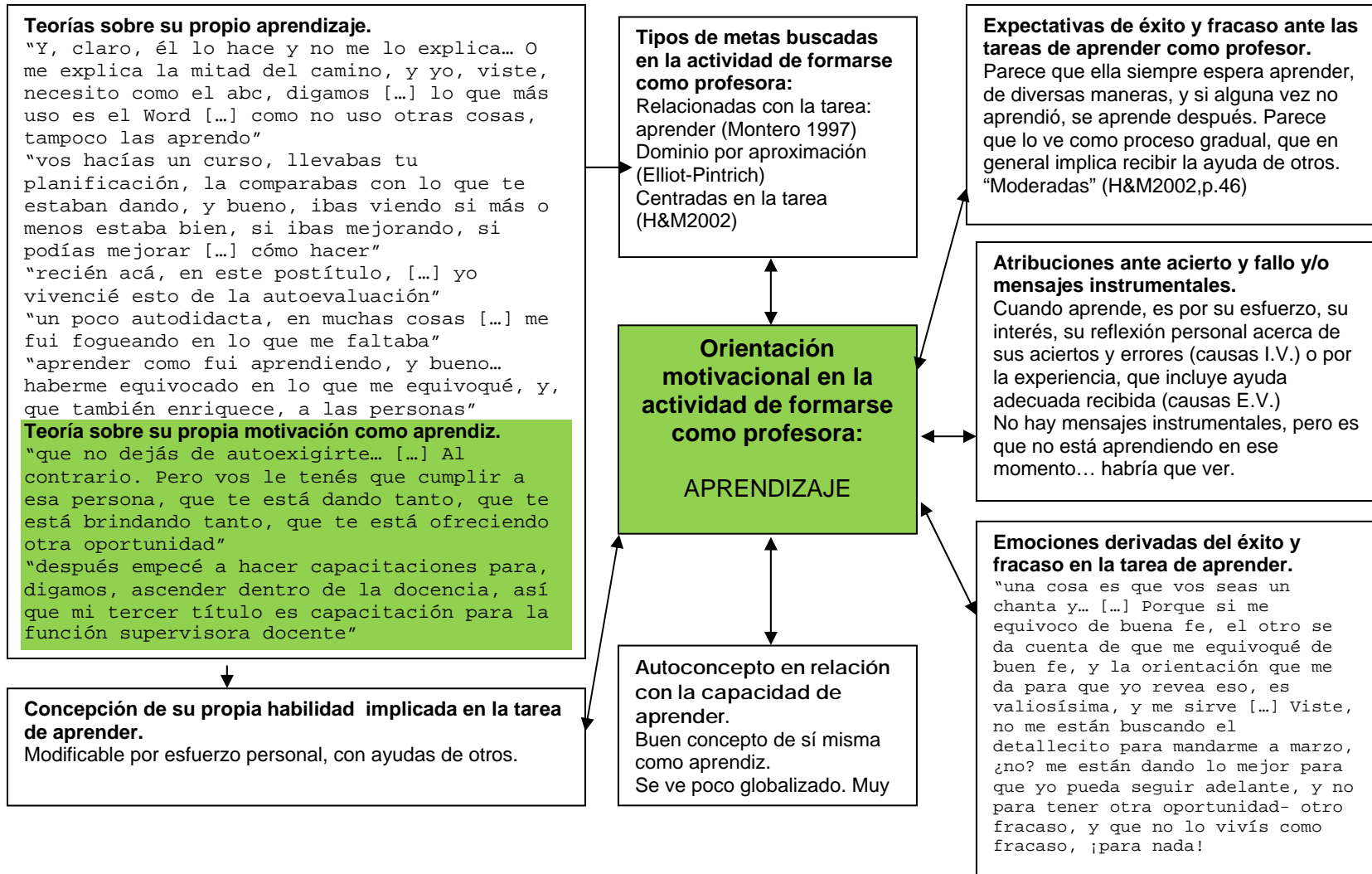
P5, a quien llamé **Lucía** (Inicial, 10 años), “**Como aprendiz**”.



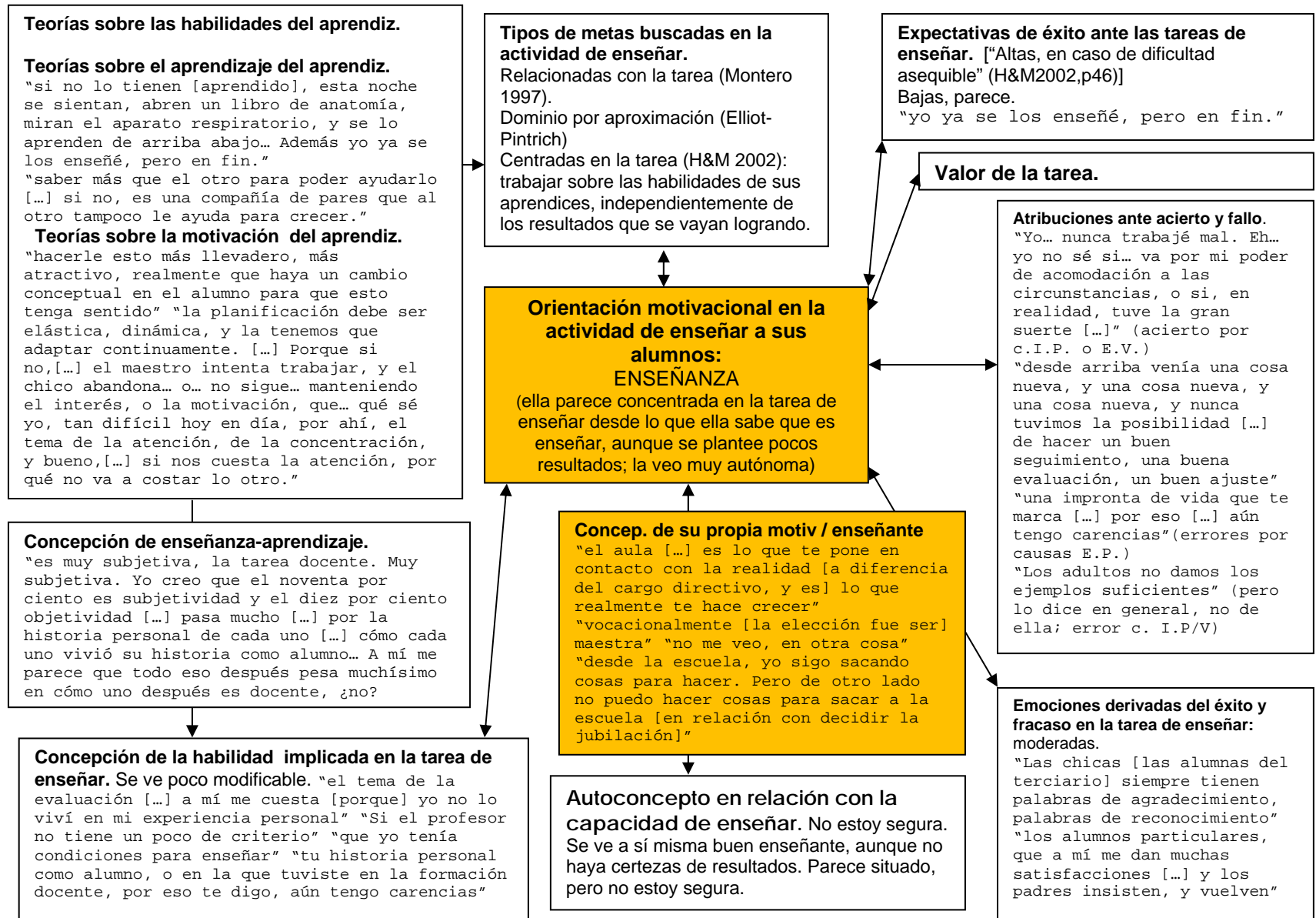
P5, a quien llamé **Lucía** (Inicial, 10 años), “En clase” + “Como enseñante”.



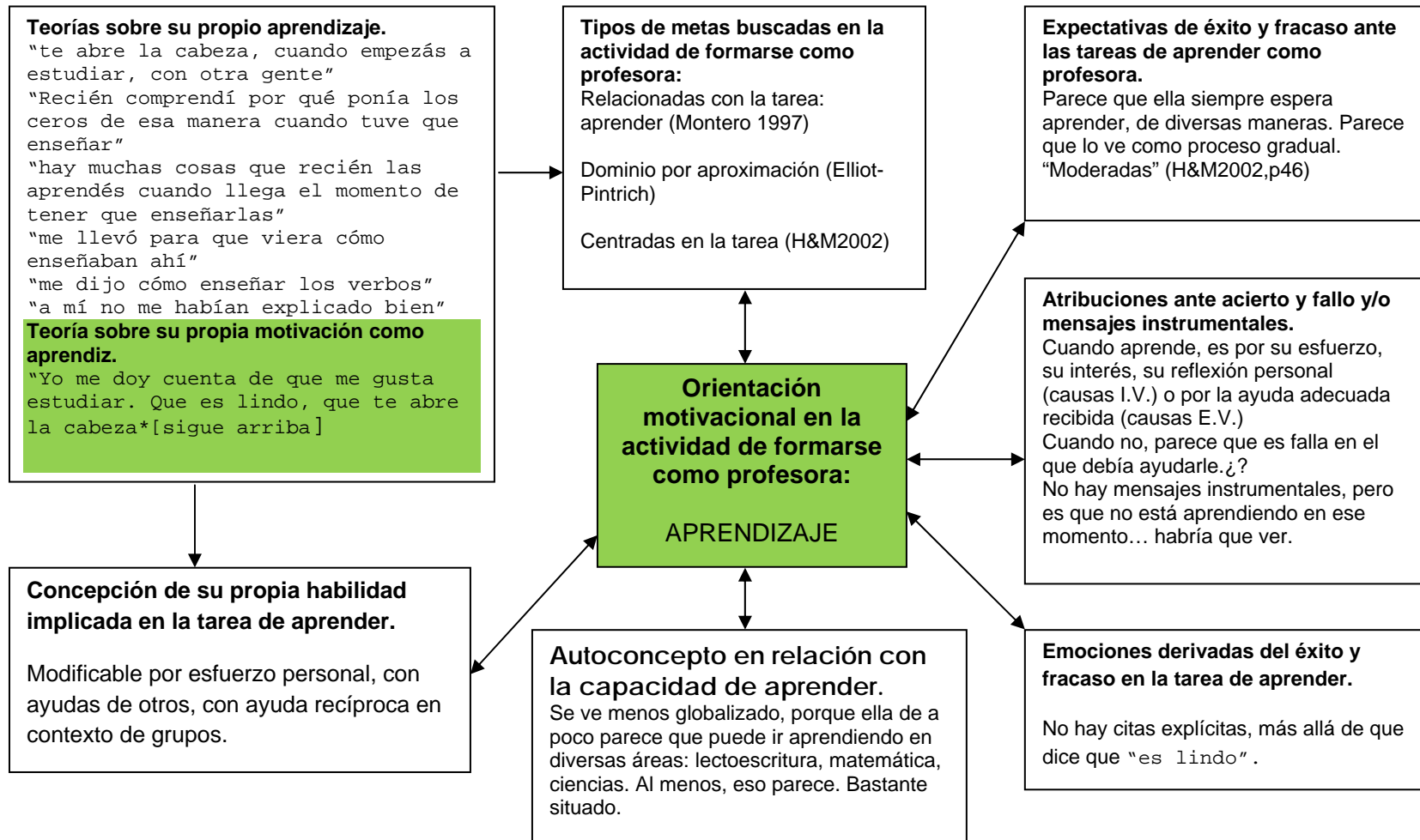
P6, a quien llamé **María Agustina** (Secundaria y Terciario, 20 años), **“Como aprendiz”**.



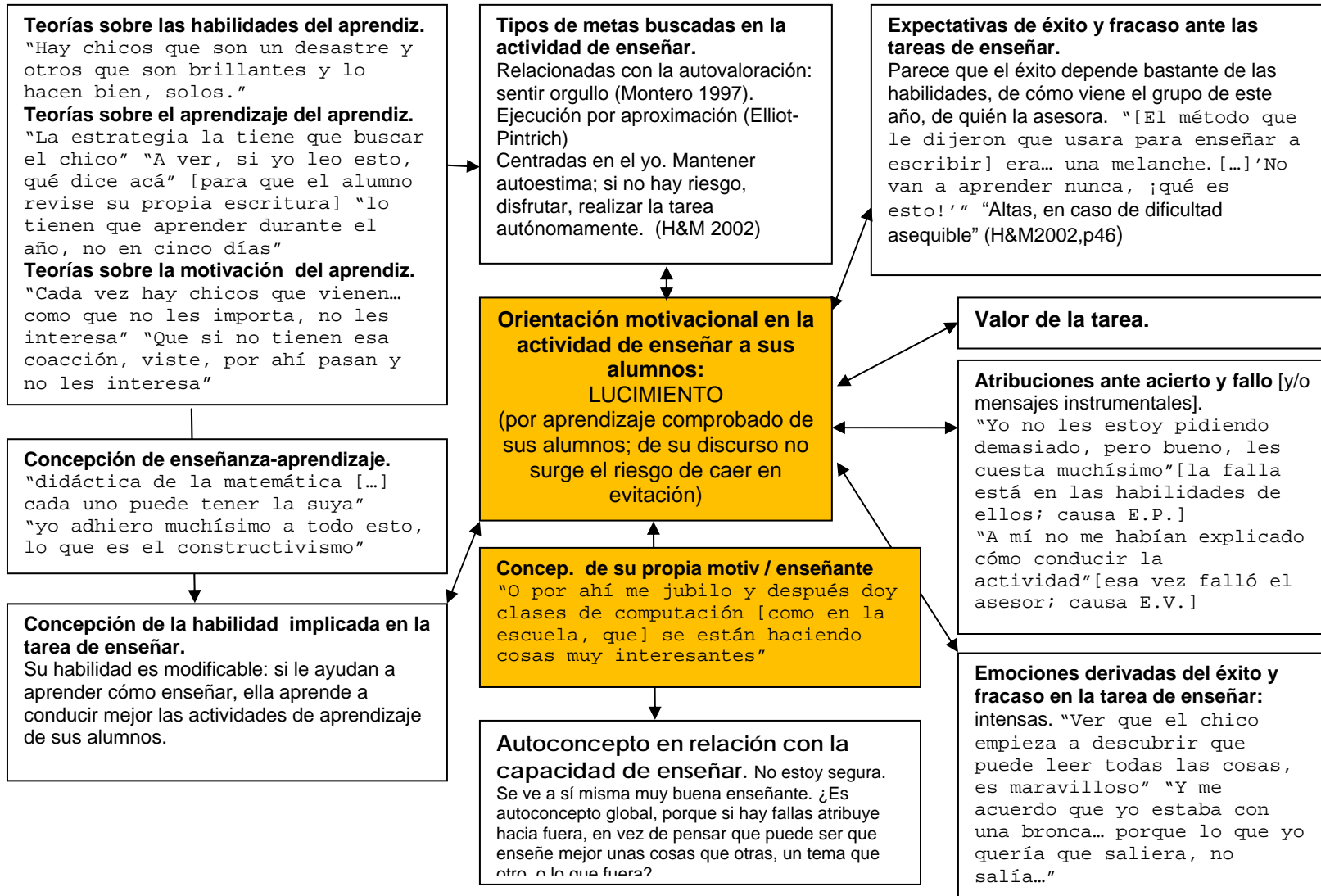
P6, a quien llamé **María Agustina** (Secundaria y Terciario, 20 años), **“En clase” + “Como enseñante”**.



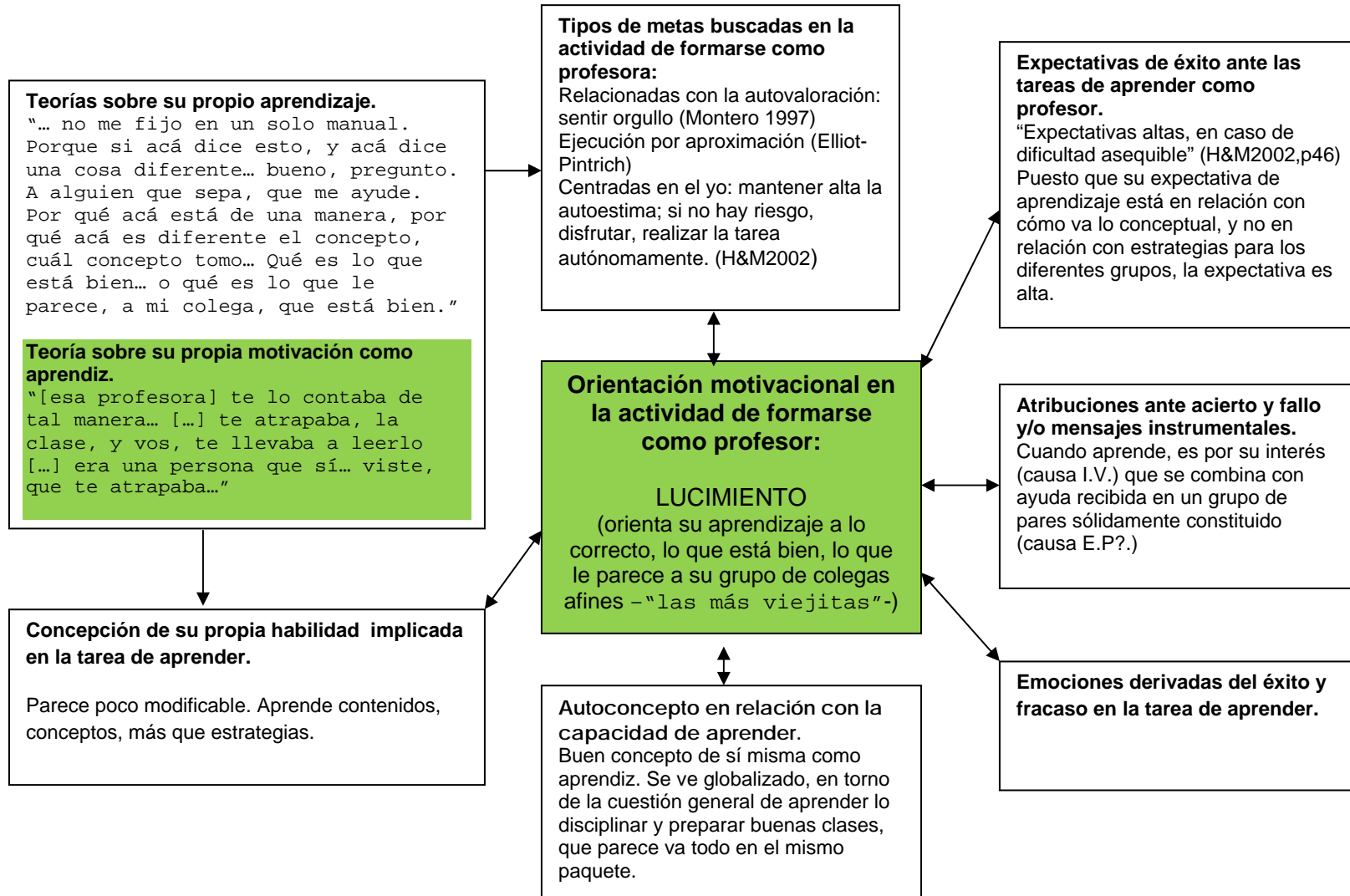
P7, a quien llamé Irene (Primaria, 20 años), “Como aprendiz”.



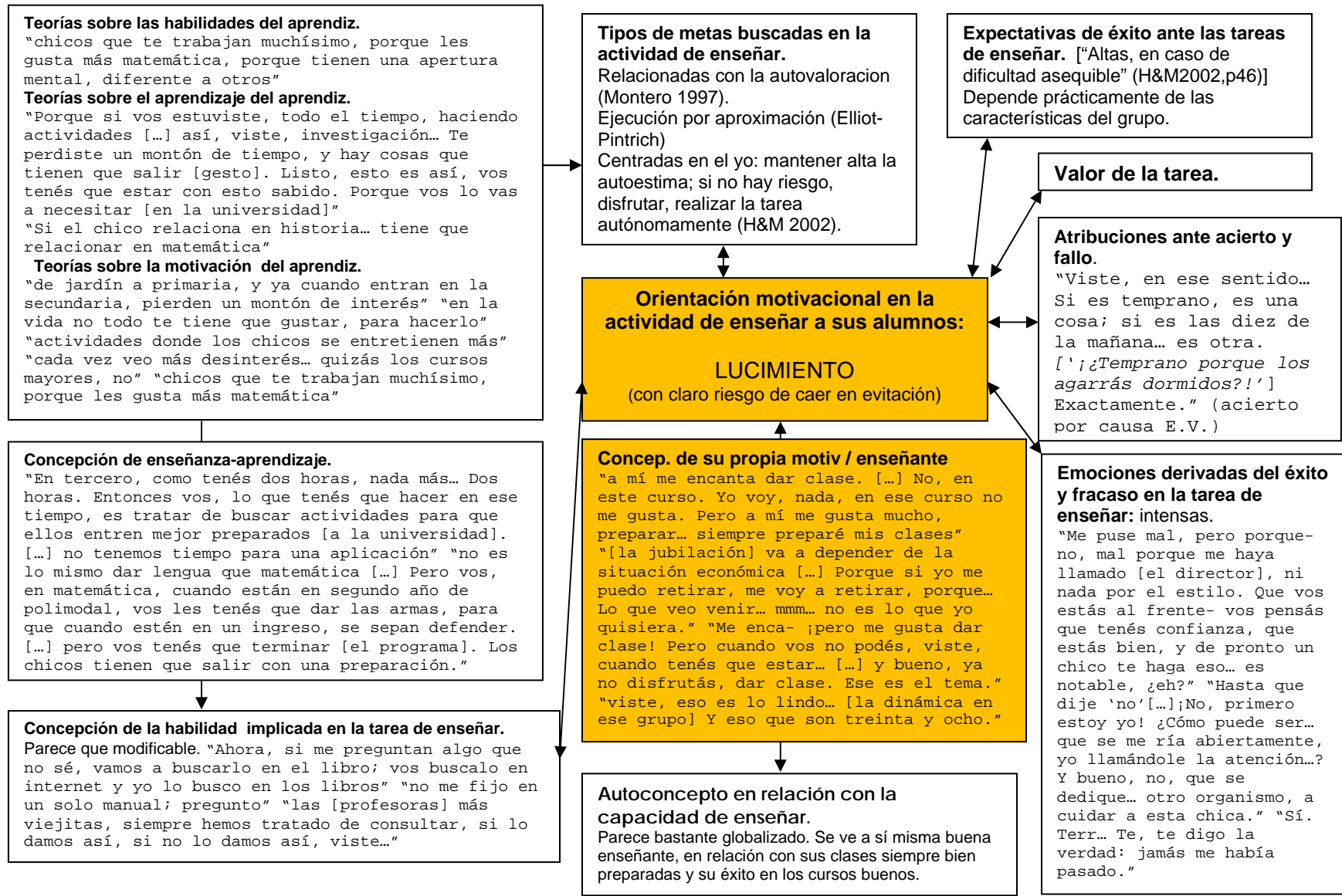
P7, a quien llamé Irene (Primaria, 20 años), “En clase” + “Como enseñante”.



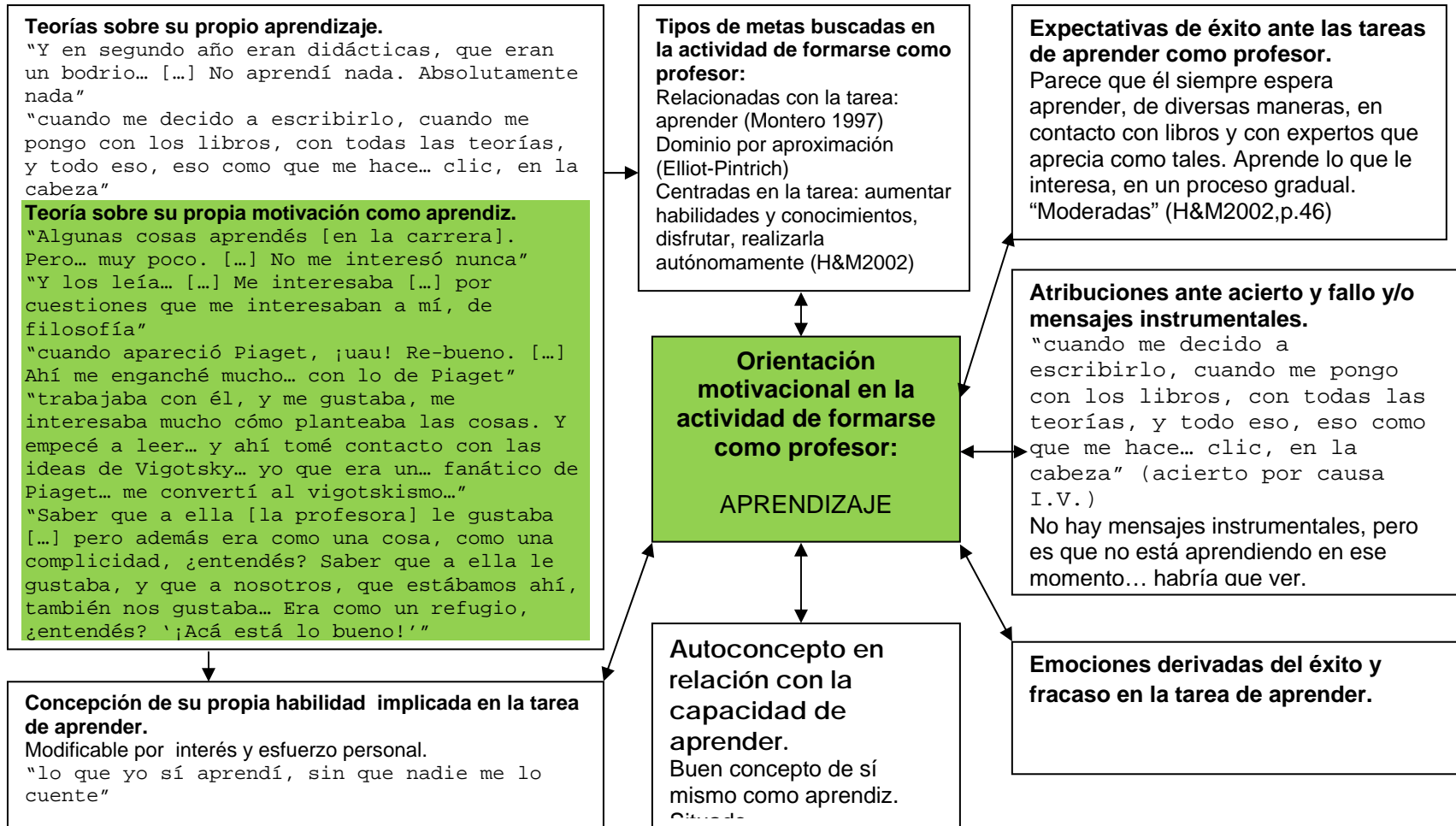
P8, a quien llamé **Leticia** (Secundaria, 20 años), “**Como aprendiz**”.



P8, a quien llamé **Leticia** (Secundaria, 20 años), “En clase” + “Como enseñante”.



P9, a quien llamé **Santiago** (Primaria, 20 años), “**Como aprendiz**”.



P9, a quien llamé **Santiago** (Primaria, 20 años),
“En clase” + “Como docente”.

