



Facultad de Psicología UdelaR
Maestría en Psicología y Educación

Tesis de Maestría

*Motivos de la elección del Magisterio en ingresantes
a la carrera en Montevideo*

Autora: María Gabriela Fernández Serrón

Tutoras: Carmen Torres - Sandra Carbajal

Co-tutora: Karina Curione

Montevideo, Uruguay

2016

Índice

Resumen	3
Introducción.....	5
Capítulo 1: El problema de investigación y su justificación.....	7
Capítulo 2: Objetivos generales y específicos	13
Capítulo 3: Metodología	15
Capítulo 4: Antecedentes	22
Capítulo 5: Marco teórico	34
Capítulo 6: Resultados y discusión.....	64
Capítulo 7: Análisis de las entrevistas	79
Capítulo 8: Conclusiones	118
Referencias	120

Tesis de Maestría

Motivos de la elección del Magisterio en ingresantes a la carrera en Montevideo

Resumen

Nuestro trabajo ha buscado examinar, desde la perspectiva de los protagonistas, los motivos principales que llevan a los estudiantes a elegir la carrera de Magisterio en el Instituto Normal de Montevideo. La razón de esta indagación es la importancia que hemos dado a las implicancias sociales y personales de la elección de una profesión que repercute con fuerza en destinatarios que son, en su mayoría, niños.

Nuestra intención ha sido profundizar en el conocimiento del proceso motivacional de los ingresantes a partir de explorar y describir sus motivaciones con respecto a la elección de la carrera en distintos momentos de ese proceso.

Con esta investigación hemos pretendido realizar un aporte a la Formación Docente del Magisterio porque el mayor conocimiento del proceso motivacional de los estudiantes en el que están involucrados las dimensiones cognitiva y afectiva de los sujetos, puede aportar información para los docentes de aula y para otros profesionales; ya sea, orientadores pedagógicos, vocacionales y por cierto, para los encargados de la gestión institucional, en sus distintos niveles.

Hay investigaciones anteriores y recientes en nuestro medio y dentro de la Institución Magisterial que se han abocado a los problemas de la deserción y rezago (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejo, Macedo y Ricobaldi, 2013) pero no al registro del proceso motivacional desde la elección de la carrera. De todas formas, los problemas de deserción y rezago están en relación con lo motivacional. Por esta razón nuestra investigación pretendió aportar información sobre este proceso; trató de registrar cambios, altibajos o momentos de intensidad de la motivación y cómo los explica el ingresante.

Es así que, mediante una investigación de corte cualitativo en la que recurrimos como principal instrumento a dos entrevistas en profundidad a un grupo de 8 ingresantes, al

Instituto Normal de Montevideo, en dos momentos del primer año de la carrera, durante el 2014, encontramos que la mayoría de las entrevistadas habían elegido Magisterio por motivos extrínsecos ya que expresaban que optaron por la carrera por ser corta , porque no pudieron acceder a otra por la que sentían vocación por motivos económicos (la carrera se impartía a nivel privado) o por dificultades en el ingreso (no aprobar prueba de ingreso). Pocas estudiantes, al contrario del grupo mencionado, expresaban que se habían orientado por motivos intrínsecos para seleccionar la carrera. El conjunto de las entrevistadas, sin embargo, coincidían, salvo en un caso, en que habían experimentado satisfacción, y gusto por la tarea en sí misma al momento de la práctica en la escuela. La coincidencia fue total al comentar que en época de evaluaciones parciales obligatorias su motivación se debilitó. A partir de la comparación entre diferentes momentos pudimos observar que el proceso motivacional sufre cambios y que como afirmaban Pintrich y Schunk (2011) la motivación varía con la persona y el contexto.

Palabras clave

Elección del magisterio, motivaciones de los ingresantes, cambios en el proceso motivacional.

Introducción

Nuestra investigación partió de cuestionar cuáles son los motivos de la elección del Magisterio por parte de los ingresantes. Esta pregunta se presentó como problema a partir de nuestra experiencia como profesora de Lengua, desde 2001, en principio, en Institutos de Formación Docente y más tarde, desde el año 2011, en el Instituto Normal de Montevideo.

El trabajo con futuros maestros posibilitó acercarnos a obstáculos que enfrenta el estudiante al inicio de la carrera, los cuales se evidenciaban en los momentos de evaluación, en concreto, a partir de la primera evaluación parcial obligatoria.

En esos momentos pudimos constatar que la motivación con la que muchos estudiantes ingresaban a la carrera se debilitaba, hasta llevar al abandono¹ de los cursos.

El problema que nos planteamos se suscitó a partir de nuestra práctica profesional pero se inscribe en un contexto de investigaciones que en nuestro medio se interrogan sobre la deserción y el rezago en la carrera magisterial, en la actualidad. Esto ha llevado a que egresen menos maestros de los que son necesarios para cumplir con la progresiva ampliación de la educación en nuestro país, que se ha propuesto llegar a mayor número de personas y desde muy temprana edad. Estos hechos, relacionados con la motivación, describen una situación del Magisterio que preocupa a la sociedad en su conjunto, por la importancia que siempre ha tenido la escuela y el maestro en la construcción de ciudadanía.

La situación que pudimos observar, desde el lugar de docente, durante todos estos años, hizo que empezáramos a replantearnos el supuesto de que el que elige Magisterio lo hace por vocación, entendida según la fórmula: “el gusto por los niños” como tradicionalmente se concibe esta vocación. Por esto, el contacto con distintos grupos de ingresantes que tenían muchas dificultades para afrontar las exigencias que

1

Del total de matriculados en el área de formación en educación, es en el interior del país donde se concentra su mayor crecimiento. En Montevideo existen solamente tres Institutos de Formación Docente mientras el resto (22 IFD y 6 CERP) están radicados en el interior. La matrícula del interior se dispara en el año 2012 (pasa de 10.664 en 2008 a 13.136 en 2012) Por otra parte, en Montevideo los tres Institutos (IPA, IINN, INET) disminuyen sus ingresos pasando de 9.106 estudiantes en el año 2010 a 8.771 estudiantes en el año 2012. En números absolutos, 335 estudiantes menos que en el año 2010. Cuando se desglosa por titulación, Magisterio registra una evolución tendencialmente decreciente, en el entorno de los 6700 estudiantes en los últimos 10 años (II Congreso de Educación “Maestra Reina Reyes, 2013).

implica el estudio de las distintas materias del Tronco Común² del Plan 2008³, y que, históricamente, se han asociado a la enseñanza escolar como Lengua, cuyos contenidos se refieren a la lectura y la escritura, nos hizo pensar, como problema, qué otros motivos puede tener alguien para elegir Magisterio, que no han sido considerados aún.

Nuestro objetivo fue acercarnos a comprender qué lleva hoy a una persona a elegir Magisterio en Montevideo. Para ello, optamos por llevar adelante una investigación de corte cualitativo y utilizamos la entrevista en profundidad para recabar la voz de los ingresantes y así poder ahondar en los motivos que, desde su perspectiva, tuvieron para elegir la carrera. Además, para poder captar cambios en su proceso motivacional estudiamos a un número de 8 ingresantes en el transcurso del año 2014 durante el primer año en la carrera. Realizamos entrevistas en profundidad a los mismos estudiantes al inicio del primer año de la carrera, antes de la primera evaluación parcial obligatoria y más avanzado el año, luego de la primera evaluación parcial obligatoria, y antes, también, de la segunda evaluación parcial opcional. Quisimos, de esta forma, entender a qué podía deberse que la motivación del ingresante sufriera cambios: o se fortalecía, o se debilitaba, o desaparecía.

Si bien, al inicio del estudio teníamos la hipótesis de que el supuesto de la vocación explicado “por el gusto por los niños” era un preconceito que no representaba la razón por la que el ingresante elegía la carrera, este no podía descartarse de plano sino que nos encontramos con un complejo de motivos que enriquecieron e hicieron más compleja la mirada sobre el tema, porque en la elección de la carrera lo subjetivo y lo social se entrelazan de manera dialéctica.

Para el abordaje de este tema en el que se imbrican aspectos psicológicos de los sujetos, en relación con aspectos educacionales y socio- históricos, necesitamos una apoyatura teórica interdisciplinaria. Necesitamos relacionar distintos aportes teóricos: de la Psicología de la Motivación, de la Psicología Cultural, de la Sociología crítica de Bourdieu y de la Pedagogía crítica de Giroux.

2

Las asignaturas que forman el Tronco Profesional Común: Pedagogía, Sociología, Psicología, Historia de la Educación, Investigación Educativa, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, Teoría del conocimiento y Epistemología, Filosofía de la Educación, Legislación y Administración de la Enseñanza, Lengua y Lenguas extranjeras.

3

Al Plan 2008 se lo designó: Plan Nacional Integrado de Formación Docente.

Componen este trabajo los siguientes capítulos: 1- El problema de investigación y su justificación; 2- Objetivos generales y específicos; 3- Metodología; 4- Antecedentes; 5- Marco teórico; 6- Discusión de resultados; 7- Análisis de las entrevistas; 8- Conclusiones. Se agregan a estos capítulos la bibliografía y anexos.

Capítulo 1: El problema de investigación y su justificación

1.1 Problema de investigación:

Tradicionalmente se ha asociado al magisterio con vocación y a esta se la sintetiza como “el gusto por los niños”. Sin embargo, la situación que vive hoy la carrera: caída en el número de ingresos al Instituto en Montevideo y de las dificultades de rezago y deserción que muestran un desgranamiento de la matrícula llevaron a que nos cuestionáramos sobre los fundamentos de la elección y nos propusiéramos como problema indagar sobre motivos de ingreso a Magisterio para comprender el proceso motivacional de ingresantes a partir de la elección de la profesión. Para responder a la interrogante nos propusimos explorar los motivos de la elección del Magisterio incluyendo la perspectiva de los ingresantes; describir estos motivos fundamentales y dar cuenta de cambios en las motivaciones en cuanto a la elección de la carrera en relación a dos momentos del primer año: el momento del ingreso y el momento posterior a la primera evaluación parcial obligatoria.

1.2. Justificación de la investigación

Si bien investigaciones sobre motivos de ingreso a Magisterio son abundantes en ámbitos fuera de nuestro país, en nuestro medio son escasos los estudios, sobre los motivos, ya sea intrínsecos o extrínsecos, que llevan a los ingresantes a elegir la carrera de Magisterio, y aún menos, los de corte cualitativo como el que nos propusimos.

Nuestro interés en Magisterio se debió a que nuestra labor como docente se ha centrado, desde el año 2001 a la fecha, en ese nivel terciario. Esta experiencia

4

En cuanto a la Formación Docente -específicamente en los IINN- se observa retraso en el egreso, superpoblación en algunas asignaturas, situación cíclica que también impacta en los aprendizajes y motivación de los alumnos. La merma de estudiantes se hace visible en la disminución del número de grupos a medida que se avanza en los grados de la carrera. Esta situación podría explicarse: por variables estructurales, por la incapacidad del sistema para posibilitar la concreción del egreso en los tiempos previstos o por factores personales de los estudiantes (Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., Macedo, A., Ricobaldi, M., Buján, B., Fassola, Z., Otero, M., Rombys, D. y Satrano, N. (2013).

personal ha llevado a la necesidad de ahondar en las raíces de la formación de maestros al considerar su importancia para la historia del país. En nuestra Historia se presenta la escuela y al maestro como agentes fundadores de nuestra sociedad democrática y republicana pero, a través de los años, la institución ha tenido que replantear, con dificultad, su forma, para dar respuesta a necesidades sociales de un Uruguay, que aún en un mundo “líquido”, posmoderno o hipermoderno, le atribuye la responsabilidad fundamental de formar ciudadanos.

El afán de investigar surgió al encontrar dificultades en la enseñanza de la disciplina:

Lengua I y Lengua II⁵ en el Instituto Magisterial. Una de las principales dificultades observadas era que la motivación del estudiante sufría altibajos y los momentos de declive correspondían a la época de evaluaciones parciales en su modalidad de pruebas escritas presenciales. En esas instancias comprobábamos que para el estudiante eran momentos críticos, porque su familiaridad con lectura y escritura académica era escasa; aunque reconocían que leer y escribir textos complejos, se presentaban como actividades insoslayables para un futuro maestro/a.

En estos quince años de trabajo, veníamos encontrando estas dificultades lo cual nos llevó a plantearnos la investigación para comprender cómo el estudiante que elegía la carrera, no mostraba familiaridad con formatos comunicativos académicos, propios de un nivel terciario; había dejado de leer y escribir textos complejos y no se mostraba proactivo frente a tareas de estudio.

A través de la investigación pretendimos acercarnos a comprender qué ocurría con los estudiantes que ingresaban, cuáles eran sus expectativas sobre la institución, qué los motivaba, cómo podíamos aumentar nuestra comprensión de su proceso motivacional en el primer año para incidir oportunamente como docentes, y en definitiva, de qué manera el contexto educativo del que formamos parte incide para el sostenimiento de su motivación, o su decaimiento.

Nuestro interés estuvo en encontrar, bajo el estereotipo del motivo vocacional al que se atribuye su ingreso, otros motivos, que puede tener quien elige una profesión que le ofrece dificultades. Como habíamos adelantado, un importante obstáculo con el que se enfrenta el estudiante, desde la perspectiva de docente que adoptamos, es la poca

5

Lengua I es una materia de Primer año, del Plan 2008, de la carrera magisterial. En su Programa se indica como objetivo: “*Uso reflexivo de los recursos y estrategias que determinan la eficacia, precisión y riqueza del discurso.*”

Lengua II es una materia de Segundo año del Plan 2008 de la carrera. En su Programa uno de los objetivos expresa: “*Profundizar conceptos gramaticales ya trabajados en el año anterior*” y ligado al anterior, se indica: “*Jerarquizar la explicación y la argumentación en textos académicos*”.

familiaridad que tiene el ingresante con la producción y recepción de textos académicos cuyo dominio es fundamental para su avance en la carrera, por esto es que quisimos observar el proceso motivacional en dos momentos del año. En un primer momento, antes de la evaluación parcial obligatoria y en un segundo momento, luego de la evaluación parcial obligatoria porque es en esta etapa cuando el estudiante se enfrenta a las consecuencias de su falta de lectura y su dificultad para construir textos.

A su vez, realizar la investigación desde dentro de la institución a la que pertenecemos implicó de nuestra parte profundizar en el conocimiento de preocupaciones de índole social que experimenta el Magisterio y que comprometen el futuro de la educación pública.

Uno de los problemas más importantes que enfrenta la Institución es que los egresos no alcanzan para cubrir las vacantes que se van generando por la expansión de la enseñanza primaria.

La expansión se debe a la adopción de varias medidas: el alcance progresivo de la educación inicial que incorpora a las escuelas comunes niños desde los 3 años; la extensión del tiempo escolar del cual sirve de prueba la creación de escuelas de tiempo completo; la ampliación del concepto de inclusión educativa con el Proyecto “Aprender” que desde 2010 implicó la participación de maestros comunitarios (INEED⁶, 2014, p. 8).

La necesidad de maestros que genera la expansión mencionada no puede ser satisfecha porque no se produce la cantidad de egresos que se requieren para cubrir los cargos. En el capítulo 11 del informe de INEED del 2014 sobre el estado de la educación, se señala que *“los últimos años muestran un estancamiento en materia de disponibilidad de docentes titulados”* (p.33) Mientras que el mismo informe aclara que el año 2000 representa un momento en que se logró un egreso de 1437, *“la tasa más alta de egresos con relación a la cantidad de cargos: 8%.”*(p.33), a partir de 2002, año de la crisis, *“se produjo una caída”*, y agrega que, a diferencia de la situación anterior, en 2004 se produjo una recuperación.

Más allá de la recuperación del 2004, hoy la situación de descenso en la cantidad de egresos preocupa porque se da una tasa inferior al 5% de egresos, que no alcanza a cubrir los cargos de los maestros, que se retiran del servicio, porque al mismo tiempo

6

INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

se han abierto nuevos cargos por la extensión de la educación primaria.⁷ En el siguiente cuadro que aporta el INEED (p. 199) se representa la situación descripta anteriormente:

Cuadro 11.3 Evolución de los egresos de magisterio y de la cantidad de cargos de maestro en educación inicial y primaria, por año. 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010 y 2012

Egresos de magisterio y cargos en inicial y primaria	Año								
	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Egresos de magisterio	1.218	1.124	1.437	1.141	1.282	1.344	856	683	853
Cargos de maestro de educación inicial y primaria	16.865	17.072	18.000	18.455	18.703	17.233	20.414	21.523	22.126
Tasa de egresos sobre total de cargos de maestro [1]	7,2	6,6	8,0	6,2	6,9	7,8	4,2	3,2	3,9

Fuente: Anuarios Estadísticos de Educación del MEC.
 [1] La tasa de egreso se calcula dividiendo el total de egresados sobre el total de cargos y el resultado se multiplica por 100.

La situación de falta de egresos es preocupante en el Instituto Normal, terreno en que hemos realizado la investigación. El Instituto ha experimentado oscilaciones en sus ingresos: de 2006 a 2007 se duplican sus ingresos, pero luego descienden a niveles inferiores a los del inicio de la década, es decir, algo menos de 500 estudiantes que ingresan a Magisterio en la capital. (González, González, y Macari, 2013).

La situación de deserción y rezago en el Instituto Normal de Montevideo ha sido estudiada recientemente. Este es el caso del trabajo colectivo: *“Ruptura del modelo tradicional de estudiante. Un estudio sobre el rezago recursante en los Institutos Normales de Montevideo”* de las investigadoras: Abero, L; Berardi, L y otros (2010-2012).

En este contexto, nuestra investigación se centró sobre el proceso motivacional del que ingresa a fin de lograr alguna comprensión sobre las razones que lo llevaron a elegir la carrera y los cambios que se producen en ese proceso, que a veces desemboca en el abandono de los estudios. Por esta razón elegimos la entrevista como instrumento de investigación porque nos permitiría captar la voz de los estudiantes durante su primer año de ingreso a Magisterio.

⁷

El informe de INEED se refiere a los cargos de maestros comunitarios o los maestros de apoyo Ceibal. Anticipa el informe que *“la insuficiencia de maestros titulados hace difícil, además, la extensión de políticas como las escuelas de tiempo completo”* (p.33).

La pregunta de nuestra tesis: “¿*Cuáles son los motivos dominantes para elegir Magisterio por parte de los ingresantes a la carrera?*” llevó a replantear la clásica interrogante de la psicología sobre las razones que justifican la conducta; por esto, teniendo en cuenta que el significado de “motivo” o *motivus*, (latín tardío) significa, como sustantivo: “*causa o razón que mueve para algo*” (RAE); al preguntarnos sobre los motivos de la elección del Magisterio, indagamos entonces, en las razones que justifican las acciones de los sujetos, en este caso los ingresantes a Magisterio, a quienes concebimos como seres en proceso, inmersos en la cultura, “*creación del hombre y creadora del hombre*”. (Estable, 1964).

Concebir de esta forma a los participantes, tiene relación con uno de los conceptos teóricos básicos, en los cuales hemos basado el estudio y que refiere al proceso motivacional. Huertas (2006) define este proceso:

(...) hablamos de un proceso psicológico, de algo dinámico, más que de un estado fijo. Como todo proceso lo conforman una serie de estados o fases de carácter cíclico que están en continuo flujo, en crecimiento o en declive. Se incluyen en este proceso motivacional todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado.(p.48).

Pensamos que los resultados a los que arribamos con la investigación tienen un grado de relevancia en la medida que pueden aportar elementos para la reflexión sobre los motivos de ingreso a Magisterio, a profesionales diversos, relacionados con la educación y en especial a profesores de formación docente, o de los distintos Consejos, porque sus egresados pueden ser futuros alumnos de Magisterio.

Aspiramos a que la investigación realizada tenga valor, también, para quienes ocupan lugares de decisión dentro de Formación Docente dado que la investigación se ocupa de las motivaciones dominantes de quienes se forman y transcurren hasta egresar de las instituciones. Por lo tanto la información que surja del estudio puede ser utilizada como elemento valioso para los ajustes que se consideren en la elaboración de Planes y programas para Magisterio que busquen tomar en cuenta y comprender mejor las motivaciones de quienes eligen la carrera más allá de la consideración social que posee la profesión y más allá de las condiciones personales que históricamente se han valorado como necesarias para ejercerla.

Finalmente, buscó ser valiosa para todos los involucrados en la tarea de formar futuros docentes. Nuestra experiencia profesional llevó a que buscáramos comprender qué motiva a los futuros maestros. Esta experiencia como docente de Magisterio y el resultado de investigaciones recientes sobre la realidad del alumnado del Instituto Magisterial, nos hicieron pensar en la necesidad de indagar en razones de la elección más allá de la histórica asociada a la vocación. Otras razones como por ejemplo: la corta duración de la carrera o la afinidad de la carrera con otra elegida en primer lugar

son las que, según nuestra hipótesis, influyen en su proceso motivacional lo cual desde nuestra perspectiva se relaciona con momentos de intensidad, debilitamiento e incluso ausencia de motivación en el desarrollo del primer año de Magisterio.

Capítulo 2: Objetivos generales y específicos

2.1. Objetivo general:

Comprender el proceso motivacional de ingresantes a la carrera a partir de la elección de la profesión.

2.2. Objetivos específicos

1- Explorar y describir los motivos de la elección del Magisterio considerando la perspectiva de los ingresantes.

2- Dar cuenta de cambios en las motivaciones de los ingresantes en cuanto a la elección de la carrera en relación a dos momentos del primer año de la carrera: el momento del ingreso y el momento posterior a la primera evaluación parcial obligatoria.

2.3. Preguntas que buscó responder la investigación

¿Cuáles son los motivos dominantes para elegir Magisterio, según los ingresantes a la carrera, al inicio de la misma?

¿Cómo describen los ingresantes sus motivaciones en el lapso entre su ingreso a la carrera y los resultados del parcial obligatorio?

¿Se producen cambios en su proceso motivacional teniendo en cuenta el lapso entre el ingreso y los resultados de la primera evaluación parcial obligatoria?

Estas preguntas, por una parte, se originan en el supuesto de que debía haber otros motivos que necesitaban ser reconocidos para que pudiera comprenderse qué ocurría con la motivación inicial que llevaba al sujeto a elegir una carrera por la cual dejaba de interesarse en el transcurso del primer año, o confirmaba su elección en ese período.

Por otra parte, otro de nuestros supuestos es que el contexto educativo debía influir en el proceso motivacional como lo establece Pintrich y Schunk (2011).

Tratar de contestar a las preguntas planteadas hizo que nos enfrentáramos a dificultades teóricas; porque su respuesta implicaba un acercamiento al problema desde diferentes perspectivas, dado que el proceso motivacional es un proceso subjetivo, pero entendido dentro de un marco social; entonces, debía ser comprendido mediante un enfoque crítico en el sentido de que lo social y lo personal están en relación dialéctica. Además el proceso debió estudiarse dentro de un contexto

educativo, considerando entonces la elección como un tipo de acción mediada, por ejemplo por tradiciones, discursos, reglas sociales.

De allí es que nos interesaron los aportes de Leontiev (1984) y de Wertsch (1999) por sus conceptos de actividad y “acción mediada”, por la importancia que tiene para estos autores la cultura en la acción de los sujetos.

Por otro lado, como investigadora, el problema abordado nos obligaba a un cuestionamiento desde el campo educativo que integramos. Por esto, para contestar a las preguntas planteadas recurrimos a los aportes de diferentes autores como por ejemplo: Bourdieu (1964, 2005) y Giroux (1999), quienes, en su teoría, han abordado el problema de la profesión docente y su ingreso. Sobre todo Bourdieu quien considera que la elección de la docencia ha estado condicionada por razones sociales y económicas; pero, estos autores citados, también plantearon cómo el sujeto puede cuestionar su lugar y lograr algún tipo de agencialidad que es una de los beneficios que para todos los participantes nos pareció que tenía la investigación que propusimos y mediante la cual buscamos una mayor comprensión del tema al indagar en la historia del proceso de elección.

Capítulo 3: Metodología

3.1. Tipo de investigación

La investigación, de carácter cualitativo, se centró en entrevistas en profundidad mediante las cuales se buscó la voz de los ingresantes, representados por un conjunto de estudiantes en dos momentos del primer año de la carrera: una al inicio del año, antes de la primera evaluación parcial obligatoria y otra en el segundo semestre del año antes de la segunda evaluación parcial opcional. Mediante la posibilidad de contactarnos con el estudiante en dos momentos en el año pretendimos comprender mejor la relación del sujeto y el contexto educativo; porque quisimos considerar la relación entre las exigencias de la carrera y los cambios en el proceso motivacional de los ingresantes.

Por esta razón elegimos etapas del curso según su significatividad desde el punto de vista de las exigencias que plantea, porque, en el primer semestre del año, la primera evaluación parcial obligatoria determina, de acuerdo al resultado, la posibilidad de exoneración o el tener que rendir examen de la asignatura. Por lo tanto, suponíamos que este resultado tendría efecto en la motivación del estudiante y podía incidir en su proceso motivacional.

Elegimos llevar adelante entrevistas porque queríamos establecer matices diferenciales con respecto a otras investigaciones sobre motivos de ingreso a Magisterio dado que las investigaciones que se consultaron como antecedente, eran predominantemente de corte cuantitativo y el instrumento preferido había sido el cuestionario centrado en motivos intrínsecos y extrínsecos que no tomaron en cuenta los diferentes tipos de estos últimos.

Las entrevistas, que tuvieron una duración aproximada de una hora, ocurrieron en una sala apropiada para dialogar con privacidad en el primer piso del Instituto Magisterial.

Apoyamos las decisiones metodológicas en un marco teórico que exigió un enfoque interdisciplinario. No obstante ello, elegimos especialmente, para el análisis de los resultados, una de las teorías sociocognitivas: la teoría de la Motivación Intrínseca de Deci y Ryan (2000) para la categorización de motivos y la idea de un *continuum*, que refiere a la variación de la motivación, es decir que implica cambios en el proceso motivacional.

Por esto recurrimos a los conceptos de: ausencia de motivación, motivación extrínseca y sus tipos (regulación externa; regulación introyectada; regulación por identificación; regulación por integración) y motivación intrínseca para describir el proceso de las

motivaciones y los cambios, teniendo en cuenta variaciones en el tipo de regulación (interna o externa) de los sujetos participantes en nuestra investigación.

3.2. La entrevista y sus características

Los aspectos abordados en las entrevistas y que constituyen los núcleos de indagación fueron pensados poniendo en relación diferentes aportes teóricos: desde la teoría de la Motivación Intrínseca hasta otros aportes teóricos que refieren al momento de elección en relación al contexto social del ingresante y que tienen su apoyatura en la Sociología y Pedagogía Crítica (de ahí las preguntas en la entrevista que apuntan al momento de la elección y las influencias del medio social).

Los protocolos de entrevistas se pueden consultar en Anexos.

Los temas abordados en la primera entrevista fueron: El proceso de elección: su escena; la posibilidad de Magisterio frente a otras opciones; las influencias del medio (familiares, amigos, vecinos, docentes) en la etapa de elección y los motivos dominantes para elegir Magisterio.

En el protocolo de la primera entrevista se previó una introducción para datos generales del estudiante: edad, estudios previos, trabajo y horarios.

En la segunda entrevista se abordaron los siguientes temas: Los cambios en la motivación y su relación con el proceso formativo del ingresante: expectativas con respecto a la carrera en cuanto a las aptitudes que se requieren; confirmación, dudas, o no confirmación de la elección de la carrera; efecto de las evaluaciones (primera evaluación parcial obligatoria); exigencias de la carrera: esfuerzo y estudio; e influencia de la Institución en la motivación.

3.3. Población estudiada

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes que ingresaron por primera vez a Magisterio en Montevideo en el año 2014 y cuyas edades se encontraban entre los 18 a 24 años.

La muestra se originó a partir de la selección al azar de 20 alumnos entre la totalidad de los estudiantes de dos grupos (66 alumnos): un grupo perteneciente al turno matutino (para el cual tienen preferencia al inscribirse estudiantes que trabajan) y otro grupo perteneciente al turno vespertino.

La participación en la investigación fue propuesta a los estudiantes a partir de nuestra visita a la clase de las profesoras de Ciencias Geográficas con quienes habíamos

acordado un tiempo para informar del trabajo que pensábamos realizar, sus objetivos y pertinencia para los que quisieran involucrarse, además de su carácter voluntario.

A partir de la selección se vio que 10 alumnos cumplían con los criterios elegidos para la investigación, es decir, tenían entre 18 y 24 años y habían ingresado por primera vez a Magisterio. De los 10 estudiantes que finalmente constituyeron la población de estudio 9 eran mujeres. Dos de ellos no pudieron ser entrevistados: el varón dejó de asistir y en el otro caso, la estudiante se negó a ser entrevistada. El número final de estudiantes entrevistadas fue 8. Se realizaron 16 entrevistas dado que fueron 2 por cada estudiante.

Las entrevistas fueron realizadas en dos momentos: de mayo a julio y de agosto a setiembre de 2014.

3.4. Procedimiento de análisis de las entrevistas

La herramienta para el análisis de las entrevistas fue el análisis de contenido. Seleccionamos partes del texto, procedimos a su agrupamiento según la relación entre el tema del fragmento seleccionado con la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

El análisis se cumplió según etapas: en la primera “de preanálisis” se realizó una lectura de todas las primeras entrevistas y luego se leyeron todas las segundas entrevistas teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. De la comparación entre las entrevistas (primeras y segundas) reconocimos regularidades que pudieron localizarse mediante palabras o sintagmas que se repetían para dar entrada al tema o cerrarlo.

La segunda etapa estuvo dedicada a la codificación (Gibbs, 2012, pp.63-74): a partir de la delimitación de segmentos con significación según criterios formales y semánticos se determinaron unidades de registro entendiéndolas en su contexto. Por ejemplo de la primera entrevista se identificó la unidad de registro “elección” la cual ubicamos en un marco que viene dado por la pregunta “¿Cómo llegaste a Magisterio?” que refiere al proceso de elección. En la segunda entrevista la unidad “cambios” se contextualizó con preguntas del tipo: “¿Cómo describirías lo que va del año?”.

Mediante los temas de los que tratan las entrevistas buscamos captar los motivos principales de la elección y las variaciones en el proceso motivacional de los ingresantes dado que como sostiene Pintrich (2011) la motivación cambia y puede ser favorecida o no por el contexto educativo.

Partimos de la base de que la elección, en este caso de la carrera, es un acto motivado. Por lo tanto analizamos “la elección” como una acción motivada dentro de ese proceso en el cual buscamos captar posibles cambios de acuerdo al tiempo, que implica en nuestra investigación, enfrentar por parte del ingresante determinadas exigencias de la carrera (evaluación parcial obligatoria) que condicionan su permanencia en los cursos y los motivos de la elección.

Para el análisis de la instancia de elección seguimos los conceptos de Deci y Ryan (2000) sobre motivos intrínsecos y extrínsecos. Además del concepto de motivación intrínseca, incorporamos otros conceptos que implican que no siempre la acción es motivada intrínsecamente sino que pueden darse otras formas de regulación, según proponen los autores. Los conceptos incorporados atienden a la motivación extrínseca y sus tipos: regulación externa; regulación introyectada; regulación por identificación; regulación por integración. Estas categorías nos ayudaron para describir el proceso motivacional y sus cambios.

Para el análisis de las entrevistas tomamos como guía la categorización de Deci y Ryan (2000) de los distintos tipos de motivación.⁸

3.5. Categorías de análisis de Deci y Ryan

Motivación intrínseca:

Se define al hacer una actividad por la satisfacción inherente de realizarla más que por consecuencias separables de ello. Cuando la persona está intrínsecamente motivada actúa por diversión o reto implicándose en la actividad y no por exigencias externas, presiones o recompensas. (Deci y Ryan, 2000, p.56).

Motivación extrínseca:

Motivación extrínseca es un constructo que describe cuando se realiza una actividad para obtener determinado resultado. La motivación extrínseca contrasta con la intrínseca en el sentido de que la última refiere a la realización de una actividad simplemente por la satisfacción misma que la actividad proporciona, más que por una razón fuera de ella.

Al contrario que otras perspectivas que consideran la motivación extrínseca invariablemente un forma no autónoma de comportamiento, SDT considera que este tipo de motivación puede variar en grados de autonomía. (Deci y Ryan, 2000, p.60).

8

Las definiciones de las categorías de Deci y Ryan fueron extraídas del texto: Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions (2000). *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. La traducción es mía.

Los autores explican los conceptos que representan el continuo: motivación intrínseca-extrínseca:

Amotivación:

(...) la amotivación que es el estado de carencia de intención para actuar. Cuando la persona está en ese estado su comportamiento carece de intencionalidad y un sentido de la causalidad personal. La amotivación es el resultado de no encontrar valor en la actividad (Ryan, 1995), no sentirse competente para ella, (Deci, 1975), o no creer que producirá el resultado deseado, (Seligman, 1975). Justo a la derecha de la amotivación está la categoría que representa la menos autónoma forma de la motivación extrínseca que etiquetamos como regulación externa. (Deci y Ryan, 2000, p.61).

Regulación externa:

Este tipo de comportamiento se relaciona con satisfacer una demanda externa u obtener una recompensa impuesta externamente. Las personas suelen experimentar el comportamiento externamente regulado como control y alienación y su acción como proveniente de un locus de causalidad percibido como externo (EPLOC; de Charms, 1968). (Deci y Ryan, 2000, p.p 61-62).

Regulación introyectada:

Describe un tipo de regulación interna que es percibida aún como controlada. La gente realiza estas acciones con la sensación de presión, con el fin de evitar la culpa o por ansiedad o para alcanzar satisfacer el ego o el orgullo (Nicholls, 1984; Ryan, 1982). En otras palabras esta regulación está en relación con la autoestima. A pesar de que la regulación es en parte interna a la persona, los comportamientos no son totalmente experimentados como parte de sí mismo y por lo tanto todavía tienen un punto de control externo. (Deci y Ryan, 2000, p. 62).

Regulación por identificación:

Una forma más autónoma de motivación extrínseca es la regulación por identificación. En ella la persona se identifica con la importancia de ese comportamiento y acepta la regulación como proviniendo de sí. (Deci y Ryan, 2000, p. 62).

Regulación por integración:

Finalmente la forma más autónoma de motivación extrínseca es la regulación por integración. Esta ocurre cuando la regulación por identificación ha sido asimilada por la persona, que la siente como propia. A este nivel se llega a través del auto-examen y la interposición de nuevas regulaciones en congruencia con otros valores y las necesidades de cada uno. La persona interioriza las razones de una acción y las incorpora como propias, entonces acciones extrínsecamente determinadas se vuelven autodeterminadas. (Deci y Ryan, 2000, p. 62).

Las categorías, que elaboramos para el análisis de las entrevistas, en función de las de Deci y Ryan, fueron las que a continuación se detallan:

Amotivación:

Aquellos estudiantes que tienen baja sensación de competencia percibida, o que sus estrategias y capacidad de control son bajas y que no conducen a los resultados deseados. No sienten que sus acciones provengan de su determinación, se orientan hacia un “estilo de regulación”, o patrón motivacional que corresponde a la “ausencia de motivación”. Al inicio de la carrera expresaban haberla elegido por el gusto de hacerla y no por razones externas a la misma. Sin embargo, en el transcurso del año su motivación se debilitó al enfrentar desafíos que los cursos implican y tener, frente a estos, baja sensación de competencia percibida. No tienen interés por las asignaturas o temas de estudio y sus acciones no condujeron a exonerar las materias que era el resultado deseado.

Motivación extrínseca llamada “regulación externa”:

Se orientan aquellos estudiantes que se inscribieron en Magisterio porque necesitaban una salida laboral rápida dado su situación económica; o porque tenían dificultades en alguna disciplina de la que carece la carrera y pensaron que en Magisterio sería más accesible la obtención de un título. Magisterio para ellos no fue la primera opción. La conducta de la persona depende de contingencias externas: búsqueda de recompensa o evitación de un castigo. El lugar de control es externo.

Motivación extrínseca llamada “regulación introyectada”:

Se orientan aquellos estudiantes que siguen la carrera por pensar que tienen un deber que cumplir ante otros (personas o instituciones), la presión no proviene del exterior, es decir, de circunstancias externas como en el anterior tipo de regulación, mencionado más arriba, sino desde las circunstancias internas del sujeto.

Motivación extrínseca llamada “regulación por identificación”:

Se orientan aquellos estudiantes que tienen un interés por especializarse en alguna línea de enseñanza especial (ya sea de nivel inicial, de niños con dificultades) u obtener una formación afín o complementaria de una carrera que quieren seguir a continuación, o en forma paralela a Magisterio. Magisterio es una opción paralela con otra carrera, o como introducción a otros estudios. Encuentran que el propósito de obtener el título de maestro/a es valioso para sí. Por ello cuando la persona considera valiosa una conducta, se identifica con una determinada forma de actuar social, se siente proclive a aceptarla como propia es un tipo de regulación más autónoma que las anteriores.

Motivación extrínseca llamada “motivación extrínseca por integración”:

Se orientan aquellos estudiantes que han tomado como propios valores asociados a la carrera con los que se han ido identificando porque están relacionados con sus necesidades. Han transitado por instancias en que han podido examinar los valores de la carrera, ya sea en la situación de práctica o a través de experimentar durante su vida influencias de diferentes actores (familiares, amigos, vecinos, maestros, profesores, e incluso instituciones) que han oficiado de portavoces de valores asociados al magisterio, que la comunidad acepta. Transcurren por un proceso de internalización de estos valores hasta que los sienten como propios. El lugar de control pasa a ser interno.

Motivación intrínseca:

Se orientan aquellos estudiantes que eligieron la carrera magisterial por el gusto de realizarla y no por razones externas a lo que implica ejercerla. Magisterio ha sido su principal opción, es decir, conocen de qué tratan los contenidos que implican su formación, y encuentran que con su opción satisfacen las necesidades de control, competencia y afiliación.

3.6. Materiales

El salón dedicado a las entrevistas queda ubicado en el primer piso del Instituto Magisterial de Montevideo. La habitación está alejada de los salones de clase lo cual posibilitó mayor serenidad, concentración y confidencialidad.

Las entrevistas en profundidad fueron registradas por medio de un grabador digital, y desgrabadas mediante procesador de texto antes de proceder a la sistematización de las mismas.

3.7. Gestión de los datos

Los datos de las entrevistadas, que fueron recogidos a través de las entrevistas y mediante las notas escritas que se realizaban paralelamente, fueron tratados de manera de proteger la identidad de las entrevistadas. Por esta razón decidimos identificar cada una de las entrevistas mediante un código formado por N° de entrevista y una letra P, para la primera entrevista y S, para la segunda entrevista. Por lo tanto, la primera entrevista a la entrevistada registrada con el número: 1 es: 1P; la segunda entrevista a esta misma estudiante es 1S.

Capítulo 4: Antecedentes

4.1. La vocación y lo vocacional: precisiones

Al recorrer la historia sobre el tema de la vocación como uno de los motivos de elección de la carrera magisterial encontramos que, a principios del siglo XX, Clemente Estable (1970), científico, en su origen maestro, reflexionó y problematizó sobre la elección vocacional del Magisterio por las consecuencias de este hecho frente a la posibilidad, que para él tenía el docente, de llevar adelante la educación vocacional del niño. Sus estudios representan un legado para la Psicología Pedagógica y Pedagogía de la Investigación.

Si bien en su definición de vocación como *“la aptitud más la pasión; es la aptitud con un halo de amor”* (Estable, 1970, p. 19), predomina la idea de aquella como experiencia individual, propia del pensamiento moderno, se adelanta a concepciones actuales acerca de cómo nacen las vocaciones. Él, siguiendo a Thorndike, piensa que hay más de una, en cada persona, y un tipo de enseñanza las favorece. Llama a este tipo de educación: *“enseñanza vocacional”* y en ella la figura del maestro/a es fundamental en relación con el reconocimiento y despliegue de las vocaciones en los alumnos; sin embargo, afirma que *“seleccionar según se tenga o no vocación por la enseñanza parece necesidad que desde la raíz condicionara los medios de la enseñanza vocacional”* (p.74). De esta manera introduce una afirmación que contraviene la idea tradicional de que quien elige la profesión de maestro lo hace siempre por motivos vocacionales, porque agrega una condición para que las personas elijan Magisterio: su trabajo debe ser bien remunerado: *“hay que pagar bien al maestro, para que los sujetos de vocación ingresen al magisterio, y para que los idóneos no huyan de él o no pierdan la idoneidad. He aquí la condición de cualquier procedimiento selectivo”* (Legnani) (Estable, 1970, p. 77). Afirma que la profesión sin la vocación *“es una actividad dirigida a fines preestablecidos con miras casi siempre utilitarias”* (Estable, 1942, p. 17).

Real de Azúa (1964) ubica a Clemente Estable dentro de una postura filosófica caracterizada por un humanismo *universalizado* porque creyó que los avances científicos y técnicos darían al hombre posibilidades ilimitadas de desarrollo. Su visión optimista del hombre y de la vocación responde al contexto de la modernidad.

Desde una visión actualizada del concepto de vocación y a partir de la adopción de una perspectiva transdisciplinaria, Rascovan (2004) prefiere hablar de “lo vocacional”

y no de vocación. Sostiene que lo vocacional surge *“del entrecruzamiento de una dimensión social, propia de toda organización económica- productiva y una dimensión subjetiva, asociada a las formas singulares en que los sujetos construyen sus trayectos o itinerarios de vida, principalmente en el área laboral y de la educación.”* (p.2).

Posturas como la de Rascovan se oponen a la concepción moderna de vocación porque desde esa perspectiva la vocación respondería a una certeza, hallazgo, construcción racional, se podría “descubrir” y existiría como verdad.

En los tiempos que corren es difícil pensar que la opción profesional pueda ser para toda la vida como se pensaba antes de las últimas décadas *“lo mismo que el trabajo, que incluía el supuesto de que había que trabajar con sacrificio y durante mucho tiempo, para ocupar un lugar en la sociedad y en el mundo del trabajo”* (Carbajal, 2015, p.162). El futuro profesional que se le presenta al joven es incierto, porque si bien la educación *“se presenta como forma de acceso al mercado laboral (...) no garantiza su inserción”* (p. 162). Los trayectos profesionales se presentan con discontinuidades y desarraigo y por esto *“el joven no puede pararse en un futuro, en una elección, en un trabajo”* (Carbajal, 2015, p. 162).

En ese contexto de incertidumbre, la elección de la carrera es un momento crítico, y puede ocurrir, como plantea Carbajal (2015) en su cita de Sposetti, Silva y Etcheverría (2004: 33) que la elección vocacional sea en algunos casos *“madura”* y en otros *“inmadura”*. En el primer caso la persona no tiene conflictos internos ni obstáculos externos para seguir su opción, *“conoce la formación teórica de las carreras del área que elige y la inserción ocupacional que suponen las distintas profesiones”* (p. 162). En el segundo caso *“se trata de jóvenes que no tienen definidas sus aspiraciones y su elección, o no se informan de las diferentes opciones para aquello que eligen, no logran orientarse satisfactoriamente”* (p.162).

En nuestra investigación, si bien no ahondamos en lo vocacional, nuestra pregunta por los motivos de la elección del Magisterio nos llevó al terreno de este problema, dado que hemos intentado cuestionar la idea instalada históricamente que concebía la elección de la carrera según el supuesto de una vocación a la que se pensaba, siguiendo la concepción moderna, como una verdad o una certeza y que no dependía del contexto sino que “se traía”. La concepción de lo vocacional se relaciona con problemáticas *“relacionadas con la elección y realización de un hacer básicamente el estudio y/ o el trabajo”*, y en su dominio entran en relación lo subjetivo y singular con las determinaciones del contexto, como sostiene Rascovan (2004).

4.2. Estudios sobre los estudiantes de Magisterio en nuestro país

La distinción entre elecciones maduras o inmaduras de la profesión, también aporta comprensión sobre el contexto de elección y sus determinaciones cuyas particularidades han sido consideradas en las entrevistas que realizamos tratando de ahondar en los cambios en el proceso motivacional cuyas consecuencias llevan a problemas como la deserción y rezago que preocupan a los investigadores y que, así como el interés por lo vocacional, tiene su historia.

En la historia, a las reflexiones de Estable sobre vocación, se suma la voz de Enriqueta Compte Riqué, quien fue la primera maestra en participar en el Congreso de la Infancia en Río de Janeiro, en 1918, en el que expuso sus ideas sobre Pedagogía y creación de una Facultad Pedagógica.

En esos años, al comienzo del siglo XX, Compte y Riqué, gran defensora de los Congresos, consideraba que en esas oportunidades debían abordarse cuestiones como la deserción, cuyos efectos preocupan hoy, más que ayer y que tiene, según sus palabras, relación con la motivación representada en la expresión “*energía empleada*”.

¿Qué defectos de la enseñanza primaria se hacen visibles en secundaria? ¿Cuál es la relación entre el número de ingresos y el de egresos en cada una de las instituciones que persiguen determinada finalidad? ¿A dónde va la energía empleada en esa instrucción que no concluye el ciclo señalado?...” (Demarchi, 2010, p. 202).

En la actualidad, investigaciones recientes se centran en los problemas de deserción y rezago. Un equipo integrado por las Prof. Abero L., Berardi, L. Capocasale, A. García Montejó, S., Macedo, A., Ricobaldi, M. durante 2010 a 2012 exploraron especialmente el rezago en la carrera magisterial. En su trabajo: “*Ruptura del modelo tradicional de estudiante. Un estudio sobre el rezago recursante en los Institutos Normales de Montevideo*”, describen la situación: “*El rezago educativo se convierte en un problema pandémico de algunos países de América Latina. En el Uruguay ha pasado a ser un problema casi estructural del sistema educativo en su conjunto*” (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejó, Macedo y Ricobaldi, 2013, p. 3).

Agregan con respecto a la situación en los Institutos Normales:

En cuanto a la Formación Docente- específicamente en los IINN- se observa retraso en el egreso, superpoblación de algunas asignaturas, situación cíclica que también impacta en los aprendizajes y motivación de los alumnos. La merma de estudiantes se hace visible en la disminución de número de grupos a medida que avanza en los grados de la carrera. Esta situación podría explicarse: por variables estructurales, por la incapacidad del sistema para posibilitar la concreción del egreso en los tiempos previstos o por factores personales de los estudiantes (p.3).

El trabajo de García Montejó (2013) *“Perfil de los estudiantes de los Institutos Normales. Primer año/Generación 2008”*, en el marco del Departamento de Sociología, tuvo como finalidad elaborar un perfil según características sociodemográficas, formación académica y expectativas sobre la carrera. Las respuestas a esta última interrogante representan importante información antecedente para nuestra investigación por su relación con los motivos de la elección. Las respuestas dieron que las aspiraciones del alumnado estaban en la formación profesional, luego en las posibilidades laborales y finalmente *“preparase para transmitir conocimientos y valores”* (p.55).

En el estudio de 2012: *“Creencias sobre la Motivación en Estudiantes de Magisterio”* Burjel aborda el tema motivación, en relación al desempeño académico que reconoce, bajo. Seleccionó como población a los estudiantes magisteriales del Instituto Normal de Paysandú, donde la autora es docente. Cuando considera el interés de estudiar la motivación en estudiantes magisteriales afirma:

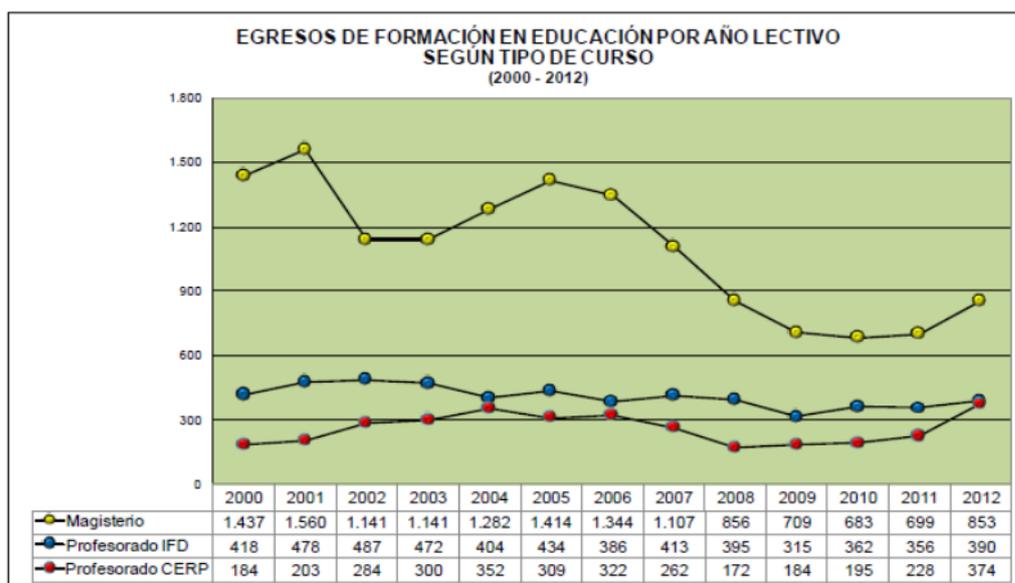
Teniendo en cuenta las dificultades que hoy se presentan en Formación Docente, (deserción, estudiantes que tienen asignaturas pendientes de años anteriores, dificultades de escritura y oralidad, falta de estudio, de lecturas previas, etc.) el tema es de total vigencia en la actualidad así como una variable que contribuya a la solución de problemas existentes”. La metodología utilizada combina el componente cualitativo y cuantitativo. El instrumento fue un “breve cuestionario constituido por preguntas abiertas (Burjel, Carmen, 2012, p. 2).

En la investigación sobre ingreso a Formación Docente realizada por Carballo en 2004, el autor llega a conclusiones que presentan matices con respecto a las de las anteriores y más recientes investigaciones. El autor partió de la información obtenida en un censo de estudiantes de IINN e Institutos de Formación Docente aplicado por ANEP en el año 2001, cuyas cifras se actualizaron en el 2003. En ese censo, se pidió a los estudiantes que señalaran las dos principales razones por las que habían escogido el Magisterio. Nueve de cada diez estudiantes (88,1 %) señalaron como razón principal el interés por la docencia, *“(…) lo cual demostró el predominio de la vocación en los estudiantes de magisterio y que ésta sigue vigente”* (Carballo, 2004). La segunda razón indicada es la garantía de obtener un trabajo seguro (16%).

Al momento actual, en el informe sobre el Eje Temático Nº 2 *“Generalización de la Educación Terciaria”* presentado Kahan, S., Corbo, R., Angelo, R., Esteche, D. y Silveira, S. (2013) para el Segundo Congreso de Educación “MAESTRA REINA REYES” (2013) se describe la situación en la Formación Docente. El problema que reconocen para Magisterio es la disminución de la matrícula en los últimos 10 años.

Del total de matriculados en el área de formación en educación, es en el interior del país donde se concentra su mayor crecimiento. En Montevideo existen solamente tres

Institutos de Formación Docente mientras el resto (22 IFD y 6 CERP) están radicados en el interior. La matrícula del interior se dispara en el año 2012 (pasa de 10.664 en 2008 a 13.136 en 2012) Por otra parte, en Montevideo los tres Institutos (IPA, IINN, INET) disminuyen sus ingresos pasando de 9.106 estudiantes en el año 2010 a 8.771 estudiantes en el año 2012. En números absolutos, 335 estudiantes menos que en el año 2010. Cuando se desglosa por titulación, Magisterio registra una evolución tendencialmente decreciente, en el entorno de los 6700 estudiantes en los últimos 10 años. (p.6).



4.3. Estudios sobre motivación en Magisterio en el exterior

Los problemas referidos a la formación del Magisterio, que han suscitado más atención, son hasta el momento la deserción y el decrecimiento en la matrícula.

Fuera de nuestro país ha interesado más el problema de la motivación por la carrera. Encontramos varios estudios en España, Méjico y Chile que tienen en común el apoyar sus indagaciones en las teorías de motivos intrínsecos y extrínsecos frente a las cuales establecen matices.

Por ejemplo, en España, según el estudio de Gratacós, G. (2014) para la Universitat Internacional de Catalunya, que se titula *“Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro”*, la autora repasa la situación de la matrícula en Magisterio, admite que hay una gran demanda por la carrera en España, pero su interés por estudiar los motivos de la elección estriba en la opinión de que la calidad de la educación depende de quién opte por la carrera, de allí es que busca profundizar en la motivación de los que ingresan. Al plantear sus objetivos se refiere a los pocos estudios sobre el tema en

España, aunque afirma que sí hay estudios sobre motivación académica. Agrega que el interés por su investigación se debe a que considera que no hay, hasta el momento, un marco teórico apropiado.

Se apoya en la hipótesis de tres tipos de motivaciones: extrínsecas, intrínsecas y altruistas. Una de las conclusiones es que el tipo de motivación incide en el desarrollo profesional.

Por otra parte, suscribe una definición de vocación la cual tiene que ver “*con aquellas vocaciones que suponen una entrega especial y de las que no se recibe una compensación proporcional de carácter instrumental*” (Masjuan, 1974) (Gratacós, 2014). La autora considera que la mayoría de los estudios anteriores recogen la vocación como motivo de la elección del Magisterio, pero este concepto no es definido claramente, según ella. Como objetivo principal de estas reconoce el de realizar un perfil sociológico del ingresante a Magisterio, por lo tanto la mayoría ha tomado en cuenta el perfil demográfico de los estudiantes. Encuentra que las variables más estudiadas tienen que ver con el sexo, el nivel de satisfacción del estudiante luego de decidirse por la carrera y la consideración del prestigio social de la tarea de maestro. El instrumento elegido por Gratacós para la recogida de datos el instrumento fue: Factors Influencing Teaching choice scale (FIT- *choise scale*) (Gratacós, 2014, p. 149).

También en España, en el trabajo de Sánchez Lissen (2009): “*Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación*” se buscó identificar factores que son representativos de la carrera para los aspirantes a Magisterio. La autora parte de la base de que en la carrera se suceden momentos de satisfacción y de desmotivación y busca analizar qué sucede con esos factores representativos como la vocación, la motivación, las vacaciones y el salario que provocan “*una consideración antinómica sobre la enseñanza*” (p.2).

Sánchez Lissen habla de dos momentos cruciales para la carrera: antes del ingreso y durante su desarrollo. Estas etapas se caracterizan: por la pasión al comienzo de la profesión y por el debilitamiento de la motivación luego, en su ejercicio. Los problemas relacionados con la violencia extra –institucional y la desvalorización social de la profesión son las razones, a las que atribuye ese debilitamiento. Esta situación, si bien acaece durante la práctica del Magisterio, considera que ha repercutido en los que se inscriben en la carrera y por esto afirma que llegan estudiantes “*de rebote*”, quienes no han tomado una decisión meditada para ingresar sino que más bien su ingreso ha sido fruto del azar.

Refiere a que la mayor parte de los trabajos que consultó indican que en el acceso a la docencia ha primado el gusto personal a partir de una revisión de principales

investigaciones sobre el tema en España, basados principalmente en cuestionarios sobre motivos. La autora reseña las clasificaciones de motivos más aceptadas. Ella concluye que los motivos son múltiples y algunos tienen un origen interno y otros, externo.

La autora realiza un análisis de los conceptos de motivación, vocación y elección de la carrera. Una de sus conclusiones es que *“el acceso a una carrera va a estar condicionado, por una parte, por la elección individual, y por otra, por la selección institucional”* (p. 9).

En ámbito latinoamericano destacan los trabajos de Avendaño y González (2012) y García Garduño (2010).

En el primero, de Avendaño y González: *“Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción”* los autores buscaron *“describir las motivaciones de los estudiantes de primer año de Pedagogía”*. Realizaron un estudio transversal de tipo descriptivo en una población de 279 estudiantes. El instrumento utilizado fue un cuestionario: *“Motivación hacia los estudios del Magisterio”* que constaba de 26 ítems entre cuyas opciones el participante debía elegir tres y luego jerarquizarlas según la importancia que le otorgara. El interés que tiene este trabajo como antecedente para nuestra investigación es la distinción que establece entre motivos intrínsecos y extrínsecos.

Esta forma de identificar y organizar los motivos se repite en el estudio de Garduño (2010) quien recuerda en *“Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión”* una serie de factores que han caracterizado la formación de maestros: su dependencia de escuelas normales, ajustes que se han buscado mediante reformas curriculares tendientes a extender la duración de la carrera, bajo estatus de la profesión en lo económico y social.

La población de estudiantes (140) seleccionada cursaba el segundo semestre en una escuela normal pública en la Ciudad de México. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios de motivos de ingreso y expectativas, y un diferencial semántico de Osgood.

Encuentra que *“la elección de la carrera de casi la mitad de los estudiantes normalistas estuvo determinada por motivos extrínsecos”* (García Garduño, 2010, p. 4). No descartó el motivo de la vocación, pero encontró otros motivos: el de tener familiares maestros y tener menos habilidades académicas que los que ingresan a carreras universitarias.

El autor concluye definiendo la carrera de Magisterio como una semiprofesión lo cual relaciona con los motivos de la elección. Afirma que, mientras las profesiones como arquitectura, medicina y derecho, son elegidas según motivos intrínsecos, las semiprofesiones como Magisterio son elegidas por motivos extrínsecos, es decir, su elección se debe, según el autor, *“a un acto calculado y utilitario más que al llamado de sus inclinaciones vocacionales”* (p.4).

Fuera del ámbito hispanohablante, en la investigación de Aydin Balyer y Kenan Özcan: *“Choosing Teaching Profession as a Career: Students Reasons”* (2014) los autores establecieron relación entre la buena intervención docente y el incremento de la motivación del estudiante. Concluyeron que el avance exitoso en materia de educación dependería de la calidad y de la actuación en los maestros. Por lo tanto, para este estudio es importante la contratación de buenos maestros. Los autores consideraron algunas razones o los porqués que esgrimieron los estudiantes al elegir esta carrera. Los investigadores recurrieron también, como había sido observado en otros estudios antes, a la clasificación entre motivos intrínsecos y extrínsecos. Revelaron que algunos estudiantes eligieron la profesión debido a su motivación intrínseca (altruista) y otros la eligieron orientados por la motivación extrínseca. Mientras que otros eligieron la profesión dejándose llevar por sugerencias de otras personas.

El estudio, que tenía como objetivo determinar las razones de elección de los estudiantes de Magisterio como carrera profesional, se basó en una muestra de 1410 estudiantes. Los resultados revelaron que las estudiantes mujeres eligieron según su motivación intrínseca; y en esto coincidieron con los estudiantes de bajos recursos y familias numerosas, sin embargo, los estudiantes varones eligieron según razones extrínsecas.

En el trabajo de Dr. Sahin Dundar Trakya (2014) de la Universidad Edirne en Turkía *“Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates”* el autor se planteó examinar cuáles fueron las motivaciones de elección en maestros de primaria, sus creencias sobre cómo enseñar y las satisfacciones de su elección. La investigación partió de una muestra de 176 maestros de primaria provenientes de dos universidades públicas de Turquía. Los resultados de la investigación mostraron que la decisión de elegir Magisterio como profesión fue influenciada por los valores sociales que los maestros retienen. Sin embargo, los maestros de primaria no eligieron la profesión como último recurso. Se identificaron diferencias significativas según el sexo pero no así según la variable socioeconómica.

En 2012, Johannes König y Martin Rothland de la Universidad de Colonia en Alemania se preguntaron en qué medida las motivaciones de los futuros maestros en Alemania se inscriben en la FIT-Choice scale. Esto incluyó la presentación de informes sobre un análisis factorial confirmatorio que implicó examinar, para adaptar, la escala “*FIT-Choice scale*” en el contexto cultural de Alemania. La muestra estuvo constituida de un total de 1287 estudiantes de pregrado. En un segundo momento los investigadores estudiaron la relación entre las motivaciones hacia la enseñanza de los futuros docentes con su conocimiento general pedagógico (*general pedagogical knowledge -GPK*). Con este objetivo los autores seleccionaron una muestra de 130 estudiantes cuyo GPK fue testeado dos veces. A los investigadores les interesó el efecto que suponían de la relación entre el GPK y las motivaciones que llevaron a los futuros docentes a elegir la docencia. Los resultados a los cuales llegaron fueron los siguientes: la escala Fit-Choice que fue utilizada como instrumento de medida puede ser utilizada en un contexto como el de Alemania; es decir, puede adaptarse a contextos diferentes. La evidencia demostró que la motivación intrínseca está positivamente correlacionada con GPK mientras que la motivación extrínseca está negativamente correlacionada con la GPK, en el primer momento de la medición, y por último, que la motivación extrínseca tiene un efecto positivo en el avance del aprendizaje y la motivación intrínseca no lo tiene.

Una investigación del 2007 llevada adelante por Hellen M. G. Watt y Paul W. Richardson de la Universidad de Monash, Australia :*Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale*, tuvo como principal interés conocer desde los diferentes modelos de la teoría motivacional los factores que influyen en la elección de la docencia utilizando la escala FIT-Choice. Midieron, entonces, los factores que influyen en la elección de la carrera docente en los estudiantes de pregrado en educación.

Los autores validaron la escala estudiando sus resultados a lo largo de 2 cohortes (N = 488; 652) y describieron los factores por los cuales los futuros docentes consideran más importantes para su decisión de dedicarse a la enseñanza. Por otra parte, los autores estudiaron una muestra de 294 egresados de la carrera para para conocer cómo las motivaciones de entrada se relacionan con niveles de éxito y compromiso hacia la enseñanza de los profesionales.

La investigación hizo importantes contribuciones teóricas: Los autores ampliaron las posibilidades explicativas de la teoría expectativa- valor al extender el estudio hacia los egresados de la carrera. Aportaron datos para futuras investigaciones sobre la implicancia de la elección de la docencia para la planificación de la formación del

profesorado, el diseño del currículum, las decisiones políticas para la elección de las autoridades educativas etc.

4.4. Estudios sobre motivación en nuestro país

Hasta el momento, hemos reseñado investigaciones, que tienen en común, más allá de la diferencia importante del contexto en que fueron llevadas a cabo, el hecho de ser estudios sobre la elección del Magisterio. Pero no podemos dejar de reconocer que hay muchos trabajos sobre las motivaciones de estudiantes universitarios, empezando por nuestro país.

En la tesis de doctorado de Marina Míguez (2008) *“Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del área Científico- Tecnológica de la Universidad de la República”* la investigación parte de la constatación de que los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ingeniería presentan *“limitaciones en las estrategias cognitivas, unidas a una deficitaria y a veces distorsionada formación específica”* además de *“una elevada tendencia a la deserción”*, especialmente en primer año.

En la Facultad de Ingeniería se centra, también, la investigación de Karina Curione (2010): *“Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico”* la autora plantea como objetivo: *“investigar las posibles relaciones entre el proceso motivacional y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República”* (p.9).

Una de sus conclusiones es que los estudiantes que avanzan de acuerdo a lo previsto en la carrera son aquellos que provienen de colegios privados y de Montevideo. Constata una situación de desigualdad en cuanto a las posibilidades de los estudiantes que provienen de hogares modestos y del interior del país.

En lo referido al perfil motivacional de la Generación 2005, que surge del estudio realizado por Curione, es que *“el perfil motivacional predominantemente de logro caracteriza tanto los estudiantes al ingreso, como a los estudiantes en los dos tramos siguientes- mitad y final de la carrera-.”* (p.9) Sin embargo, las diferencias en el perfil motivacional entre las poblaciones de mitad de la carrera y final de la carrera se deben según la investigadora, *“al tipo de metas que se plantean, las creencias sobre la inteligencia y el tipo de atribuciones causales”* (p.9). Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron: aplicación de una lámina de TAT y entrevistas en profundidad.

En la Facultad de Química Rodríguez Ayán, M., (2010) realizó la investigación: *“Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico”*. Este trabajo se sustenta en la teoría motivacional de logro y en el constructo *“metas académicas”*, el cual según la autora, está ligado al área de estudio de la motivación más *“prolífica”*, aunque también afirma que hay aspectos sobre el tema que no han sido aún esclarecidos. El tipo de investigación es correlacional y el instrumento principal es una encuesta a 1704 estudiantes.

La investigación de Hernández, N. (2006) *“Historia de la enfermería: presencias y ausencias en la enfermería uruguaya”* trata sobre cómo ha evolucionado la Enfermería dentro de los estudios universitarios.

La autora, expresa que el objetivo de la investigación de carácter cualitativo fue: *“conocer la situación de la historia de la enfermería uruguaya en base a las publicaciones efectuadas y su presencia o no en los diferentes estadios de la formación de profesionales de enfermería”* (p.4). Abordó el tema de la motivación de los profesionales al establecer la relación entre el proceso que llevó a la incorporación de la Enfermería dentro de la Universidad y el desarrollo de trabajos que buscan explicar *“los porqués que dirigen sus acciones”* (p.5).

En nuestro país destacan también los estudios sobre la motivación en el ámbito de la Orientación Vocacional.

Por ejemplo, en el conocido trabajo de Helizalde y Azuri (2007) *“Una brújula para desorientados”* los autores se dirigen a un posible joven que necesita orientación para elegir su profesión. El tono del libro es de consejo; en él se proponen siete *“puntos calve”* (p.9) para lograr una elección más acertada. Describen el tema como un problema complejo pero que tiene solución. Presentan la situación desde la óptica de un joven que *“tiene muchas cosas en la cabeza”* y que no ha dedicado mucho tiempo a pensar en el futuro. El libro pone el acento en los factores del contexto que pueden hacer que el joven se despiste: presiones del medio familiar; conflictos con los padres; falta de posibilidades de elección en los contextos institucionales en que el joven se ha formado; opciones limitadas de carreras que se ofrecen en el país y costo de la educación privada. Se refiere a las tendencias sociales hacia el inmediatismo y exitismo propias de la posmodernidad como obstáculos para el joven (destinatario genérico al que se dirige el mensaje) en su camino de reconocer su opción profesional.

En conclusión, del estudio de los antecedentes se reconocen aspectos que preocupan en general a los investigadores y, especialmente, en lo referido al ámbito de la

Formación Magisterial: la relación entre la motivación de los estudiantes de una carrera y la forma en que esta influye en su desempeño académico; las fluctuaciones de la motivación, es decir, etapas de marcado interés y etapas de debilitamiento de la motivación; distintos motivos (intrínsecos y extrínsecos y sus variedades) que orientan la actividad de los aspirantes a maestro/a; el vínculo entre una fuerte motivación y lo vocacional; la motivación y la deserción; los problemas sociales y educativos que puede generar la falta de maestros y el tipo de enseñanza que desarrollan los que continúan una carrera con la que no se consustancian, la responsabilidad social en la consideración de los derechos y valoración del trabajo profesional del maestro.

Capítulo 5: Marco teórico

5.1. Presentación de las teorías en que se sustenta esta tesis

Nuestra tesis aborda los motivos de ingreso a Magisterio; en este tema se entrecruzan cuestiones que involucran sustentos teóricos que provienen de distintos campos disciplinarios.

De la Psicología provienen los conceptos sobre motivación y motivo, cuya dificultad radica en sus diversas definiciones a lo largo de la historia. Pintrich y Schunk (2011), quienes estudian la motivación en contextos educativos, ofrecen una definición general desde un enfoque cognitivo que ha sido de apoyo para nuestro trabajo: *“La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene”* (p.5).

Las reflexiones de este autor apuntan a la relación entre los aspectos psicológicos y la educación. Afirma que la motivación está ligada a la actividad, por lo tanto, siguiendo su pensamiento, hemos considerado el ingreso a la carrera magisterial como actividad y la elección de ingresar como parte de un proceso motivacional; puesto que la actividad incluye, según el autor, *“acciones cognitivas como planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones”* (p. 6).

El considerar el proceso de ingreso a la carrera como actividad nos llevó a los estudios socioculturales de Wertsch (1999) y su concepto de *“acción mediada”*, concepto que continúa el de actividad de Leontiev (1984), en quien Wertsch se inspira. El centro de atención en estos autores es la relación entre hombre y sociedad a través de su accionar. Acción, que para Leontiev (1984) siempre tiene un motivo aunque este permanezca *“oculto”*

Pensamos que la elección de la carrera es una acción por la que el estudiante ingresa en un campo, el campo educativo de la formación de maestros, que tiene sus reglas, con las que se pauta el lugar de los sujetos en el campo. Por ello, también, hemos buscado supuestos que provienen de la Sociología y de la Pedagogía Crítica. La confrontación entre actor y sujeto nos ha llevado a Bourdieu (2005) y a Giroux (1999).

Hemos considerado el sentido de nuestra investigación, como una actividad de *agenciamiento* (Giroux, H. 1986, p. 3) para docentes y estudiantes, productos, pero posibles transformadores del campo porque el indagar sobre los motivos de ingreso a la carrera obliga a los sujetos participantes de la indagación a un *“autotrabajo”* (Bourdieu, P. 2005, p.115) que posibilita la reflexión del agente, en palabras del autor,

sobre su lugar, sobre las razones de su condicionamiento, lo cual le permite una actitud de resistencia y de liberación.

La idea de un sujeto que tiene un grado de agencialidad, es decir, que su acción surge “*de una cierta decisión interna*” (Huertas, 2006, p. 51) orienta nuestro trabajo dado que hemos considerado el acceso a la carrera por elección. Autores como Bandura, Seligman, White o Rotter la definieron como “*la tendencia humana a preferir ser agente de sus actos*” (Huertas, 2006, p.52). Sin embargo, pensamos que las acciones de los sujetos ocurren en un marco que las determina. Por esto concebimos la elección de la profesión como toda acción que no puede pensarse fuera de la *escena* (Wertsch, 1999, p. 35) en que se produce y por lo tanto hemos buscado que el entrevistado proporcione datos sobre ella para que puedan conocerse algunas condicionantes de la elección como la intervención de familiares o amigos, o tradiciones familiares u otros condicionantes como, por ejemplo, la necesidad de incorporarse rápidamente al mercado laboral; o creencias y valores asociados a la profesión.

Hemos apoyado nuestra investigación en concepciones sobre el proceso motivacional que sostienen las llamadas “*microteorías*”. Reeve (2003) las ha llamado así para diferenciarlas de las “*grandes teorías*”. Puede ejemplificarse a estas últimas con la teoría cartesiana que identifica motivación y voluntad a la cual consideraba como facultad de la mente que gobernaba los apetitos y pasiones corporales. De alguna forma, todavía hoy consideramos la voluntad como fuerza rectora que consigue armonizar racionalmente, nuestras pasiones y apetitos y se le atribuye la función de elegir y tomar decisiones (Curione y Huertas, 2014). Otra de las “*grandes teorías*” es el Psicoanálisis.

Hemos basado nuestra tesis en una concepción de motivación desde teorías sociocognitivas desde las cuales se entiende que la motivación involucra distintas dimensiones del sujeto quien planifica su accionar. Entendemos la motivación como “*el componente energético del ser humano*” (Huertas, 2006, p. 47) proceso psicológico dinámico y complejo.

En la “*tradición humanista*” (Huertas, 2006) en la que se destaca Maslow (1908-1970), se representa las necesidades humanas en una pirámide en cuya cúspide está la necesidad de autorrealización. Incorpora el autor, dentro de su esquema, la necesidad de conocimiento. Dentro de la misma línea que Maslow, Carl Rogers (1902-1987) afirmaba que “*el organismo tiende básicamente al esfuerzo por realizarse, mantener y acrecentar su experiencia*” (Huertas, 2006, p. 26). Las teorías humanistas “*se centran en lo innato y en las diferencias cualitativas que emergen en los procesos*

psicológicos por la experiencia y el desarrollo” (Pintrich y Schunk, 2011, p. 52) mientras que los enfoques más recientes de corte cognitivo ponen el acento en los procesos mentales *“involucrados en la motivación y cómo estos se ven afectados por factores personales y ambientales”* (Pintrich y Schunk, 2011,p.51).

Las “microteorías” (Reeve , 2003) o *“la tradición cognitiva”* según Huertas (2006), no tratan de dar una explicación *“de todo el campo de la motivación, como aclara Reeve (2003);* sino que ponen el acento en aspectos específicos de la motivación. Principalmente tomaron en cuenta el componente racional de los procesos, como memoria, atención, percepción, y luego fueron incorporando aspectos emocionales y afectivos. Se acercan a la idea de que el proceso motivacional atañe a los distintos aspectos del sujeto.

Una de las teorías cognitivas: la teoría de la motivación de logro, desarrollada por McClelland a partir de 1985, concibe la motivación como *“determinante de la acción”* (McClelland, 1989, p. 4). Incluye los valores, emociones, motivos conscientes e inconscientes, y toma en cuenta la influencia del contexto en la fuerza motivacional y sostiene que *“cualquier resultado de la conducta es una función de determinantes tanto de la persona como del entorno”* (p. 8). Admite, que los estudios recientes consideran el problema de la causalidad personal y cita a Deci (autor de la teoría de la Motivación intrínseca o Autodeterminación) cuando la acción del sujeto va contra determinaciones del entorno.

En su libro *“Estudio de la Motivación Humana”* (1989) explica su método de análisis de los motivos que *“combina la sensibilidad de los análisis clínicos freudianos de la motivación con el rigor de la psicología experimental”* (p.4). El autor propone *“cuatro principales sistemas de motivos: el motivo de logro, el motivo de poder, los motivos de afiliación y los motivos de evitación”* (p.5).

McClelland adoptó el método de TAT propuesto por Murray (1938) a quien Huertas (2006) reconoce dentro de los autores que buscaron encontrar los principales instintos y motivos acortando las interminables listas de estos, hechas hasta el momento. Su aportación más conocida es el TAT (Test de Apercepción Temática); usó métodos diversos como narraciones, ensoñaciones, entrevistas, etc. y realizó estudios longitudinales en grupos de estudiantes. Con toda la información acopiada, mediante la creación de un grupo de expertos, elaboró *“una clasificación de motivos y un vocabulario que ha sido la base de todo trabajo posterior en motivación humana”* (p. 28). Murray hablaba de motivos o necesidades. Curione y Huertas (2014) explican cómo entendía Murray el concepto de necesidad:

(...) fuerza hipotética que actúa, homeostáticamente elevándose cuando el organismo experimenta una estado negativo asociado con un estímulo no deseado y que se disipa cuando

un cambio en la situación produce un estado de satisfacción; por otro lado: diferencias individuales en disposiciones latentes, en ese sentido la necesidad indica una potencialidad o disposición para responder a un fin particular bajo particulares condiciones de estímulos” (Trash y Elliot, 2001 en Curione y Huertas, 2014, p. 206).

Finalmente, los autores de la teoría motivacional de logro prestaron atención a las necesidades de afiliación, de dominancia y de logro.

Atkinson (1964) y McClelland, (1985) fueron continuadores de la teoría de Murray. Luego de la Segunda Guerra Mundial, se centraron en el estudio de los motivos sociales humanos.

McClelland (1989) se basa en la descripción de Murray (1938). El motivo de logro se relaciona con realizar tareas difíciles que implican desafíos; realizar la tarea en forma independiente; superarse a sí mismo y a los demás; incrementar la autoestima mediante el despliegue del talento. El motivo de afiliación tiene que ver con el querer cooperar en un trabajo colaborativo, ganarse el afecto y consideración de los demás, fortalecer vínculos. Finalmente, en contraposición al anterior, el motivo de dominancia lleva a querer controlar el entorno humano y para ello se desarrolla la sugestión, la seducción, la persuasión y el mando.

La teoría de la motivación de logro que puso el acento en la energía desplegada en el comportamiento motivado, tiene puntos de continuidad en la teoría de motivación de metas. Las metas *“proporcionan el ‘‘motor’’ que mueve a actuar a los organismos (...) proporcionan también la dirección en la que actuar”* (Pintrich y Schunk, 2011, p. 187)

En ambas teorías los conceptos de metas y de logro tienen que ver con la idea de enfrentar desafíos en los que se ponen en juego el esfuerzo y habilidad de la persona *“que realiza una tarea”* (McClelland, 1989, p.9). Este esfuerzo y destreza aplicada a una tarea está en relación, según el autor citado, con los llamados *“propósitos conscientes”* aquellos de *“tener, conseguir, o hacer algo”*.

Estos conceptos teóricos han sustentado la idea que planteamos en nuestra tesis de que alguien que elige la carrera magisterial de alguna forma experimenta ser causa de sus decisiones en la que se ven conjugadas sus *“cogniciones, destrezas, y motivaciones o propósitos”* (McClelland, 1989, p. 9). La elección responde a un propósito o más de uno y podía ser que entre los ingresantes hubiera quienes se orientaran hacia metas de aprendizaje (más intrínsecas) mediante las que buscarían poner a prueba su habilidad e inteligencia que esperarían incrementar; y otros, hacia

metas de ejecución (más extrínsecas) orientadas hacia la obtención de resultados, a evitar el error y la incertidumbre.

5.2. Teoría de la Motivación Intrínseca o de la Autodeterminación de Deci y Ryan

Dentro de las teorías que Huertas (2006) sitúa en el ámbito sociocognitivo se encuentra la teoría de la Motivación intrínseca o Teoría de la Autodeterminación.

Desde el punto de vista histórico, la teoría tiene antecedentes en White (1959) con el concepto de *effectance motivation* “o *motivación de competencia*” (p. 80).

Este constructo se refiere a “*que lo básico que organiza y determina el comportamiento voluntario humano reside en una necesidad que tiene que ver con la agencialidad*” (p.80). Huertas (2006) entiende que agencialidad se da cuando la acción surge “*de una cierta decisión interna*” (p. 51).

Ryan (2000) explica que el estudio de la “motivación intrínseca”, en su comienzo, se reconoció a partir de investigaciones que se realizaron de la conducta animal. Se observó que algunos organismos actúan llevados por la curiosidad, por el placer de experimentar, más que por querer obtener una recompensa. Ryan (2000, p. 3) cita como pionero a White (1959).

En el caso de la persona humana este tipo de motivación, agrega Ryan (2000), no es la única forma de motivación pero sí es importante y el autor la identifica desde el nacimiento en la tendencia del ser humano a ser curioso, “*mostrando una disposición ubicua para aprender*” (Ryan, 2000,p.3) sin requerir de recompensa externa. Explica el autor que las investigaciones que ha seguido en el campo de la motivación intrínseca se han centrado en las condiciones sociales o del contexto que *facilitan* o *socavan* la motivación intrínseca.

Deci, que ha desarrollado la teoría de la Autodeterminación junto con Ryan, se refiere a la importancia de la motivación intrínseca para el aprendizaje:

Las conductas intrínsecamente motivadas se han definido como aquellas que no están dirigidas por necesidades fisiológicas o sus derivaciones. Constituyen una espontánea búsqueda de la satisfacción a partir de la actividad en sí misma más que de la obtención de recompensas externas. La motivación intrínseca es una instancia motivacional de proactividad, inherente a la naturaleza humana que busca desarrollarse. Por cierto, es la motivación esencial para el aprendizaje y el desarrollo de las personas (Deci & Vansteenkiste, 2004,p.26).

Con esta definición el autor se aparta de concepciones como la de Hull (1943) que consideraba que la finalidad principal de la Psicología Experimental era explicar cómo se relacionaban las necesidades básicas, como la búsqueda de alimento, con las condicionantes contextuales (Deci, 2000). Para Deci una propuesta como la de Hull provee de explicación para conductas basadas en esas necesidades fisiológicas primordiales pero no explica cómo se relacionan las necesidades de las que hablaba con actividades espontáneas que tienen que ver con el desarrollo de la creatividad, el juego o la búsqueda de conocimiento. Estas actividades que no implican la satisfacción de necesidades fisiológicas básicas forman la base de estudio de la motivación intrínseca. Por esto afirma Deci (2000): *“En particular, la motivación intrínseca concierne al compromiso activo con tareas que las personas encuentran interesantes y en consecuencia promueven su desarrollo”* (p.7).

La Teoría de la Autodeterminación sostiene que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas (y por ello no solo consideran básicas las necesidades fisiológicas a las que se refería Hull, como hambre o sed). Estas necesidades psicológicas innatas son: de autonomía, de pertenencia y de competencia.

A estas necesidades Ryan (1995) las había definido como *“condiciones o inputs que son necesarias para el desarrollo, la salud, y la integridad”* (p. 421).

Estas necesidades psicológicas básicas según lo que plantean Deci & Ryan (2011) tienen varias e importantes funciones. Explican el comportamiento motivado y proveen de energía y dirección para que las personas se comprometan en actividades que llevan a la satisfacción de esas necesidades. Los autores explican que cuando las personas no pueden alcanzar satisfacción de las necesidades básicas los sujetos tienden a comprometerse en actividades que satisfacen *“needs substitutes”* o *“necesidades sustitutas”* (Deci & Ryan, 2011, p.19) de las cuales no obtienen satisfacción plena de sus necesidades básicas pero representan un tipo de satisfacción posible en determinada situación. Cuando las necesidades básicas no llegan a satisfacerse la motivación se debilita todo lo cual lleva a consecuencias negativas para la adaptación de los sujetos, señalaban Deci & Vansteenskiste en 2004.

En ese trabajo de 2004 los autores señalaban que la necesidad básica más importante es la de autonomía y diferenciaban el concepto de autonomía con la conducta individualista o independiente de los otros. Precisaban los autores que la autonomía engloba la idea de libertad, posibilidad de elegir, saberse lugar de control e integración

de sí mismo en una relación que consideran dialéctica con el contexto social. (Deci & Vansteenkiste, 2004, p.25).

La autonomía es el componente fundamental de la motivación intrínseca, para estos autores, quienes consideran que este componente es una necesidad psicológica universal que se relaciona con un sentimiento de felicidad al ser cumplida: *“Las personas tienen una inclinación universal a querer ser agentes causales, a experimentar el ejercicio de su voluntades, a actuar según el sentido de sí mismas, (en otras palabras, de acuerdo a sus intereses y valores), y a adjudicar sus acciones al nivel más alto de sus capacidad de reflexión (de Charms, 1968)”* (Deci & Vansteenkiste, 2004, p.25).

Pintrich y Schunk (2011) aportan su visión sobre el concepto de autodeterminación de Deci:

La autodeterminación requiere que la gente acepte sus puntos fuertes y sus limitaciones y sea consciente de sus fuerzas que actúan sobre unos y otras, que elija y que determine cómo satisfacer sus necesidades. Voluntad y autodeterminación están, pues, unidas: para determinarse, la gente necesita decidir cómo actuar sobre su entorno. Los individuos no serían felices si toda sus necesidades se vieran automáticamente satisfechas y no pudieran elegir y decidir cómo alcanzar lo que han elegido (p. 250).

Otra de las necesidades es la necesidad de competencia que definen como deseo *“inherente de ser efectivo en determinado contexto”* (Deci & Vansteenkiste, 2004, p.25). Explican los autores que este deseo se consume en tareas desafiantes y cuando se alcanzan los resultados deseados.

Pintrich y Schunk (2011) también se refieren a la necesidad de competencia como aquella *“semejante a la necesidad de dominio del entorno (...). Los individuos necesitan sentir y ser competentes en sus interacciones con los demás, con las tareas y actividades, y con el contexto en sentido amplio.”* (p. 250).

Deci & Vansteenkiste (2004) llaman a la necesidad de relación *“need of relatedness”* y la definen como aquella que concierne a la propensión universal de interactuar, de estar conectado y ser considerado por los demás, sintiendo respeto y siendo respetado.

La satisfacción de estas necesidades, o su insatisfacción, influirá en el desarrollo del proceso de motivación intrínseca.

Según los autores la motivación intrínseca es innata y comienza en niños pequeños como una necesidad de competencia y autodeterminación, sin embargo, los autores

sostienen que *“para que las personas puedan actualizar sus potencialidades innatas que en otras palabras refieren a la actividad óptima y al desarrollo eficaz, requieren nutrirse del contexto social.”*(p.24).

Pintrich y Schunk (2011) recuerdan que el contexto incide en los intereses del niño, posibilitando que se diferencien áreas específicas que pueden ser la actividad académica, actividad artística, física, manual, etc. También explican que, para los autores de la Teoría de la Motivación Intrínseca, no toda actividad es intrínsecamente motivada. Un aspecto que incide en el desarrollo de los alumnos es la internalización de normas y valores los cuales si bien, a veces, no coinciden con la búsqueda de autodeterminación son necesarios para la integración del sujeto a la comunidad. Para explicar las conductas motivadas extrínsecamente Deci y Ryan concibieron dentro de la Teoría de la Autodeterminación, una subteoría: Teoría de la Integración Organísmica (TIO).

Deci & Vansteenkiste (2004) contrastan los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca:

La motivación intrínseca se basa principalmente en el concepto de autonomía y la tendencia al desarrollo personal ya que implica que la actividad es elegida por la propia satisfacción y responde al ejercicio de la voluntad. Por el contrario, la motivación extrínseca significa que el comportamiento es instrumental en función de consecuencias separables más que en función de la actividad en sí misma (p.28)

Explican que mientras la motivación intrínseca es invariablemente autónoma, la extrínseca *“puede variar en grado de autonomía”* (p.28).

En las primeras conceptualizaciones sobre motivación intrínseca y extrínseca se entendía que ambos eran conceptos antagónicos, sin embargo, más recientes trabajos corrigen esto y afirman que la motivación extrínseca no representa una disminución de la motivación intrínseca sino que a veces hasta la mejora y por lo tanto no es siempre controlada externamente. Esta postura indica un *“mayor refinamiento en el análisis de la motivación extrínseca”* (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006, p.20).

Los autores afirman que los grados que ellos distinguen en la motivación extrínseca están en relación con diferentes grados de autonomía y *“esta depende de lo exitoso que haya sido en cada persona el proceso de internalización de la inicial regulación externa de la conducta”* (p.21). Los autores continúan explicando que *“el proceso de internalización del que hablan representa una segunda instanciación (en adición con la motivación intrínseca) en el proceso de desarrollo humano y este proceso puede ser más o menos exitoso”* (p.21).

El concepto de *“internalización”* es clave en la Teoría de la Integración Organísmica en la cual se define: *“la internalización es un natural y activo proceso por el cual las diferencias individuales se transforman en la medida que la persona se socializa, proceso en el que se van incorporando requerimientos y valores y se los va haciendo propios y autorregulados (...)”* (Ryan et al., 1985) (Deci y Ryan, 2000, p.236). Esto es decir que las personas mediante el proceso de internalización van haciendo propios valores y normas sociales que consideran importantes lo cual les permite su integración social.

A través de este proceso de internalización la conducta pasa de estar regulada extrínsecamente a ser autónoma. Ryan (citado en Deci y Ryan, 2000, pp.235-236) reconoce cuatro tipos de motivación extrínseca según el nivel de autonomía. Esto lleva a una gradación que parte en la menos autónoma: *“externally regulated”* a la más autónoma *“integrate regulation”* (Deci y Ryan, 2000, p.236).

En el caso de la primera: *“externally regulated”* la conducta de la persona depende de contingencias externas: búsqueda de recompensa o evitación de un castigo (Deci & Vansteenkiste, 2004, p.24).

La que le sigue en grado de autonomía es llamada: *“introjected regulation”*, que se distingue de la primera porque, según explican, la presión no proviene del exterior, es decir, de circunstancias externas, sino desde las circunstancias internas del sujeto.

Cuando el sujeto considera valiosa una conducta, se identifica con una determinada forma de actuar social, se siente proclive a aceptarla como propia: este tipo de regulación más autónoma es llamada: *“identified regulation”*. Finalmente, la más autónoma es la forma de regulación: *“integrated regulation”*; porque el sujeto ha incorporado la conducta con la que se ha identificado integrándola a los distintos aspectos de su persona, en definitiva, la ha hecho propia.

Mientras que las actividades intrínsecamente motivadas y las extrínsecamente motivadas implican intención de parte del sujeto con el concepto de *“amotivación”* describen otra situación que había sido tomada en cuenta en la tradición de los estudios cognitivos: la del individuo cuya intención de actuar se encuentra disminuida. Esto puede ocurrir cuando según los autores *“las personas no tienen un sentido de eficacia o sentido de control con respecto a sus expectativas o consecuencias de su acción- esto es cuando no se sienten capaces de regular por sí mismos su conducta”*

(Deci & Ryan, 2000, p.243) cuando el sujeto no se siente competente para cumplir con la tarea, y no se siente como lugar de control; por lo tanto, ve inútil su acción para incidir en los resultados.

Los autores integran este estado de amotivación al continuo con el que concibe el proceso motivacional. La amotivación contrasta con la motivación intrínseca y con los distintos grados de motivación extrínseca porque representa la conducta no- regulada, cuyo locus de causalidad es impersonal.

Sostienen Pintrich y Schunk (2011) que hay similitud entre estos conceptos y los de otras teorías: *“Las tres necesidades- competencia, autonomía y sentirse en relación- son semejantes en parte a la necesidad de logro, de poder y de afiliación de la teoría clásica de la motivación”* (p.250).

Los primeros trabajos de Deci en los setentas sobre motivación humana lo llevaron a estudiar los efectos del uso de recompensas extrínsecas en actividades intrínsecamente motivadas. Los estudios mostraron efectos negativos del uso de recompensas, por ejemplo recibir un dinero por una actividad intrínsecamente motivada. Deci concluyó que los participantes en estos estudios: *“se volvían controlados por la recompensa y disminuía entonces su sentido de autonomía”* (Deci & Vanteenskiste, 2004, p.26). Este es uno de los hallazgos de consecuencias muy importantes para el ámbito educativo dado que desmiente un postulado de la teoría conductista que proponía que cualquier recompensa incentiva la motivación, sin embargo, aunque contra-intuitivamente, los autores de la teoría de la autodeterminación sostienen que recibir recompensa por una tarea en la que la persona disfruta, tiene el efecto de disminuir la motivación intrínseca porque la persona va perdiendo percepción del control sobre su accionar.

Otra conclusión de esta teoría de la autodeterminación tiene importantes consecuencias para la enseñanza. Tal como pensó Deci, siguiendo a deCharms (1968) para que la motivación intrínseca de las personas perdurara necesitaban de autonomía, posibilidad de tomar decisiones y de elegir. Es decir, la actividad de aprendizaje propuesta por el enseñante debía dejar espacio para la agencialidad, la propia determinación. La teoría también sostiene que el feedback positivo alimenta la motivación intrínseca porque *“satisface en las personas la necesidad de competencia y mejora la motivación intrínseca”* (Deci & Vanteenskiste, 2004, p.26). Esto, en el campo educativo, sería la respuesta o la disposición del enseñante de valorar los

avances del aprendiz, indicarle o darle información de que está haciendo un seguimiento de su proceso y alentarle cuando avanza.

En definitiva, Deci y Ryan consideran que la motivación intrínseca es inherente pero no ocurre espontáneamente, sino que necesita de la influencia favorable del contexto. Se manifiesta en los sujetos cuando estos tienen la creencia de control de su entorno, ejercen cierto grado de autonomía y autodeterminación (agencialidad); pueden elegir entre diferentes opciones o soluciones y reciben feedback positivo de cómo se va desarrollando su competencia en ese proceso.

Importancia del contexto

Según Pintrich y Schunk (2011) *“la motivación intrínseca y la motivación extrínseca dependen del momento y del contexto”* (p. 239). Puede ocurrir, agregan los autores, que *“la misma actividad puede ser intrínseca y extrínsecamente motivadora para diferentes personas”* (p. 239).

Pintrich y Schunk (2011) diferencian las actividades intrínsecamente motivadas de las que no lo son:

(...) la motivación intrínseca es la que subyace en las actividades autotéticas, esto es, a las actividades en las que una persona se implica por su propio bien y disfrute, habiéndolas escogido libremente. Estas actividades están, por definición, autodeterminadas (...) en cuanto a la motivación extrínseca, incluye cuatro tipos diferentes de conductas extrínsecamente motivadas, desde las que lo estaban completamente desde el comienzo, hasta aquellas que han llegado a internalizarse y ahora están autodeterminadas, aunque por definición no se trata de conductas intrínsecamente motivadas (p.254).

La motivación intrínseca puede cambiar y en el proceso de un sujeto pasar a ser extrínseca en este cambio incide el contexto educativo porque las actividades desafiantes alimentan la motivación intrínseca de los estudiantes porque refuerzan la idea de competencia y autodeterminación, sin embargo, esta motivación decae cuando el estudiante no tiene margen de elección y no puede ejercitar su autodeterminación.

En estos casos la teoría de la autodeterminación predice que la motivación intrínseca disminuye al sentir el sujeto que sus acciones están determinadas extrínsecamente es decir que realizan una actividad pero no elegida por ellos sino determinada por otros.

Pintrich y Schunk (2011) explican qué implica la percepción de control necesaria para que se mantenga la motivación intrínseca. Esta depende de tres creencias: creencias sobre su capacidad, creencias sobre las estrategias y creencias sobre el control.

Las creencias sobre su capacidad se caracterizan porque *“reflejan la convicción del sujeto de que tiene los medios para conseguir algo y son similares a los juicios de*

eficacia (Bandura, 1997), sobre el hecho de que es uno mismo el que decide –el agente” (p. 251).

Las creencias sobre las estrategias *“son las expectativas o percepciones acerca de los factores que influyen en el éxito en la escuela, tales como la habilidad o el esfuerzo”* (p. 251).

Las creencias sobre el control *“son las expectativas acerca de las posibilidades personales de tener éxito en la escuela, sin considerar los medios específicos”* (p 251).

Considerar estas creencias de control, según Pintrich y Schunk (2011) es fundamental para el contexto educativo porque el profesor puede incidir en la percepción de control del estudiante y por lo tanto en su motivación. Los docentes incentivan esta percepción cuando aportan guías y retroalimentación claras y consistentes para apoyar el aprendizaje. No obstante agregan, a partir de la referencia a la evidencia empírica, un aspecto que afecta positivamente la motivación intrínseca es el hecho de que el estudiante pueda elegir entre varias posibilidades.

Finalmente los autores se refieren a los factores contextuales que según Deci y Ryan (1987) (Pintrich y Schunk, 2011, p.253) *“apoyan o reducen la motivación intrínseca”*. La motivación se reduce cuando el sujeto percibe que se le dan recompensas como forma de controlar su conducta; cuando hay amenazas y plazos de entrega, todo lo cual reduce la autodeterminación. Reduce también la motivación intrínseca la evaluación y la vigilancia. La motivación intrínseca es apoyada cuando se brinda a los alumnos posibilidades de elección y *“proporcionar retroalimentación positiva en relación con la competencia y la autoeficacia”* (Pintrich y Schunk, 2011, p. 253).

Reeve (2003) desde una perspectiva cognitiva afirma que la intensidad de la conducta puede variar, es decir, que la motivación cambia en una persona a lo largo del tiempo. Propone que *“el estudio de la motivación se relaciona “con procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta”* y explica que *“le energía implica que el comportamiento tiene fortaleza: que es relativamente fuerte, intenso y persistente. La dirección significa que el comportamiento posee un propósito: que está encaminado hacia el logro de una meta en particular”* (p.5).

En la idea de que la motivación constituye un proceso coinciden varias teorías. Freud, citado antes se había referido a este como *“proceso dinámico”* dirigido por la pulsión.

Desde otra postura se refiere a otros orígenes del proceso: “*motivos internos*” y “*motivos externos*”:

Reeve (2003) define motivo:

“un término general que identifica necesidades, cogniciones, y emociones (cada una de las cuales es un proceso interno que energiza y dirige la conducta. La diferencia entre un motivo y una necesidad, o entre aquel y la cognición o la emoción radica simplemente en el nivel de análisis (general versus específico), pues las necesidades, las cogniciones, y las emociones son tipos específicos de motivos” (p. 6).

Huertas (2006), también desde una línea sociocognitiva había descrito “*motivación*” como un proceso psicológico, “*no meramente cognitivo (...) y que determina la planificación y la actuación del sujeto*” (p.48). Esta definición propone un sujeto que nos es mero paciente o sufre el proceso sino que lo planifica.

Incorporamos a estas consideraciones las ideas de Deci y Ryan sobre la autodeterminación y la competencia que son componentes principales de la motivación intrínseca. Pero siguiendo a estos autores también nos encontramos con que, para ellos, el contexto influye en el proceso; por ello nos han parecido pertinentes para nuestro estudio enfocado en el ámbito educativo las afirmaciones de Deci (2000) quien considera que una de las razones de la importancia de estudiar la motivación es que “*rinde*”, sobre todo en aquellos contextos en que se necesita “*mover*” a otros para actuar como es el caso de los maestros, líderes, padres, etc.

Deci y Ryan (2000) reconocían que no siempre las personas están movidas por razones auténticas (“*de autoría del yo*”), sino que a veces se ven “*controladas*” por exigencias externas. La distinción que hacen entre motivos intrínsecos y extrínsecos entraña respuestas a las preguntas que nos habíamos planteado en cuanto a las razones de elección de la carrera.

Distinguen a las personas motivadas internamente porque demuestran más “*interés, excitación y confianza*” *todo lo cual redundando en el “incremento del desempeño, la persistencia y la creatividad*” (p.3).

Las personas motivadas intrínsecamente se reconocen por “*la tendencia inherente a buscar la novedad, y el desafío, a extender y a ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender*” (p.3) y este tipo de motivación se manifiesta al “*hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad en sí misma*”; en cambio la motivación extrínseca: “*se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener un resultado separable*” (p.6).

Agregan una conclusión que llevó a mejor comprensión de las respuestas que daban los entrevistados sobre el transcurso de su proceso como estudiantes en el primer año de la carrera. Los estudiantes orientados por motivos intrínsecos podíamos suponer que no necesitaran recompensa externa para que mantuvieran su elección, la recompensa sería la actividad en sí misma. Sin embargo, para lograr que se mantuviera la motivación en los estudiantes orientados extrínsecamente serían necesarios apoyos, resultados.

Según lo planteado por los autores que conforman nuestro marco teórico: habría contextos que anulan, hacen que se debilite o fortalezca la motivación, es decir, inciden en cambios que experimenta el proceso motivacional de los entrevistados y afectan la motivación intrínseca.

Por otra parte, el concepto de internalización planteado por la Teoría de Autodeterminación permite acercarse a comprender el proceso motivacional de las entrevistadas quienes eligieron Magisterio orientadas por motivaciones extrínsecas y en el transcurso del año de ingreso parecen ir ajustando su conducta en función de lo que en el contexto es valorado como conducta responsable y van asumiendo valores asociados a la carrera que van adoptando como propios. Estos supuestos, entonces, nos permitieron pensar lo que ocurría con nuestras entrevistadas y los cambios que se iban presentando en su proceso motivacional.

5.3.La Psicología Cultural: Leontiev y Wertsch: la elección de la carrera: una “acción mediada”

Según Pintrich y Schunk (2011), la línea teórica de Deci y Ryan tiene una influencia muy potente en la actualidad y de alguna forma reúne en ella los conceptos de control, competencia y causalidad de las anteriores teorías. Ha tenido aplicación no solo en relación con el aprendizaje sino en otros ámbitos como el trabajo, la salud, la actividad física y la vida social.

A partir del título de nuestra tesis *“Motivos de la elección del Magisterio”* están consideradas las órbitas en relación: sujeto y sociedad. Desde el momento en que consideramos la cuestión de la elección de la carrera como acción que cumple un sujeto dentro de un marco social hemos buscado, a partir de una aproximación, adentrarnos en una relación de gran complejidad entre los procesos psicológicos que implica la motivación frente a la opción por una carrera y el trabajo que comporta, y aspectos del contexto social en que se produce esta elección. Este tema nos ha

llevado a considerar conceptos como actividad, motivo, acción mediada, que han tenido tratamiento, sabemos también, diferentes interpretaciones, dentro de la Psicología cultural. Nos pareció pertinente tomar aportes de estas teorías por el enfoque que proponen sobre la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad.

La Psicología Cultural: tradiciones y conceptos-clave

De la Mata y Cubero (2003) con la finalidad de presentar la Psicología Cultural se refieren a dos grandes tendencias que se originaron a finales del siglo XVII y principios del XVIII, que han abordado la relación entre individuo y cultura.

Afirman los autores que una de esas líneas:

(...) encuentra sus raíces en la perspectiva empirista y racionalista del pensamiento ilustrado. Esta concepción se caracteriza por defender modelos basados en la observación, argumentar a favor de la misma naturaleza interna y mental de todos los seres humanos y por explicar las diferencias humanas sobre la base de la doctrina del progreso (Cubero, 1999; Jahoda, 1992) (De Mata y Cubero, 2003).

Uno de los ejemplos de esta tradición es la Psicología transcultural a la cual le interesaron los universales cognitivos y las diferentes formas que estos pueden adoptar según los contextos. También, según de Mata y Cubero, se ha considerado a la Psicología Cognitiva, *“una reactualización del proyecto ilustrado”*.

La segunda tradición tiene su origen en *“la rebelión romántica contra la Ilustración”* y centra sus críticas en el empirismo de la primera, en la visión racionalista del ser humano, en su idea de progreso y en la idea de evolución que implica. Además aboga por métodos evolutivos e históricos. Plantea una visión en que lo social, la cultura *“vive dentro y fuera del individuo”* (de Mata y Cubero, 2003) que pasa a un lugar secundario con respecto a lo social. La máxima expresión de esta tendencia se da en *“La Psicología de los pueblos”* de Wundt.

En el libro *“La mente sociocultural”* (Del Río, P., Wertsch, J. y Álvarez, A., 2006) Wertsch cita a Wundt quien ya anticipaba en 1920 que debería formularse una Psicología que atendiera *“los fenómenos de la vida social humana”* la cual le pareció *“la más elevada tarea de la psicología y, verdaderamente, su apropiada realización”* (Jahoda, 1993, p.133 cita a Wundt, 1920, p.201) (Werstch, 2006, p.11).

En un intento de definir, desde una perspectiva actual, la psicología cultural, Bruner (citado por Wertsch) afirmaba que esta disciplina se diferencia de la psicología transcultural de la cual se origina. En este sentido, se opone a la idea que proviene del siglo XIX, de un tipo de relación entre biología y cultura en la que esta última se presenta como una segunda naturaleza o “capa” en el hombre; y que aquello que se supone condiciona el comportamiento humano, es el sustrato biológico. Bruner en

contra de esto, a lo cual considera una falacia, afirma *“la cultura y la búsqueda de significado dentro de la cultura son las causas propias de la acción humana”* (Bruner, 1990, p.20) (Wertsch , 2006, p.12).

Wertsch (del Río y otros, 2006) realiza precisiones sobre el nombre de la disciplina: cultural- histórica o sociocultural- histórica, sin embargo, estas divergencias no son solo de nombre sino que también refieren a enfoques.

Uno de los enfoques es el de los estudios que siguen a Vigotsky *“fuente de investigación sociocultural”* (p.12) y sus continuadores, entre ellos, Bruner y Cole, por ejemplo; y otro de los enfoques no sigue la línea de Vigotsky.

A la línea teórica vigotskiana se la ha llamado *“psicología cultural- histórica”*, están comprendidos en esta corriente Leontiev y Luria, sin embargo, el término *“sociocultural”* es más adecuado, según Wertsch (del Río y otros, 2006), para designar cómo ha sido *“apropiada”* esta herencia vigotskiana en los debates contemporáneos sobre Psicología Cultural.

Los estudios que no siguen a Vigotsky derivan de la corriente anti Ilustración y romántica, iniciada por Wundt. Está compuesta de dos ramas (de Mata y Cubero, 2003):

(...) el enfoque Simbólico de R. A. Shweder y colaboradores y el procedente de la tradición europea de Psicología Cultural, la denominada escuela de Saarbrücken. Más en concreto, la Teoría de la Acción Simbólica de E. E. Boesch y su discípulo L. H. Eckensberger. (p.4).

Los intentos de clasificar y poder ubicar a los autores puede ser muy discutible. Por ejemplo, de Mata y Cubero sitúan a Bruner dentro de esta segunda corriente, mientras que Wertsch lo considera continuador de Vigotsky.

Para nuestra investigación han sido soporte teórico conceptos clave de la Psicología cultural. Uno de estos supuestos es la importancia que otorga a la relación mente y cultura, coincidencia que presentan las dos tendencias principales de la teoría. Para la Psicología cultural, la cultura y psique se inventan una a la otra.

En las investigaciones de corte sociocultural hay un interés por estudiar cómo la mente del hombre se transforma en el medio cultural en base a la mediación de instrumentos culturales, especialmente el lenguaje y cómo el hombre también puede transformar su medio con su accionar.

A estos instrumentos culturales Cole (1999) prefiere llamarlos: *“artefactos”* y los define: *“un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas”* (p.114). Estos

artefactos tienen una doble naturaleza: “*son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales*” (p.114). Son “ideales” por la actividad transformadora del sujeto sobre el mundo mediante la actividad mediada por artefactos y orientada por un propósito.

Otro de los conceptos clave es el de actividad humana. Uno de los fundadores de la escuela de la psicología histórico- cultural: Luria afirmaba:

Para explicar las formas altamente complejas de la conciencia hay que ir más allá del organismo humano. No hay que buscar los orígenes de la actividad consciente y la conducta “categórica” en las depresiones del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de la vida. Por sobre todo, esto significa que hay que buscar esos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana. (1981, p. 25; en bastardilla en el original) (Wersch, 1999, p. 26).

Tanto Luria, Leontiev, como Vigotsky se inscriben en el marco de la filosofía marxista, uno de cuyos postulados es la relación primaria entre el pensamiento y la vida práctica, de ahí la importancia que dan a la participación en actividades socioculturales para que se desarrolle la conciencia. Por ejemplo, Vigotsky afirmaba:

La cultura crea formas de conductas particulares, cambia el funcionamiento de la mente [...].En el curso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y medios de sus conductas, transforma sus premisas y funciones naturales, elabora y crea, especialmente, nuevas formas de conducta culturales (Vygotski, 1983a, pp. 29-30, cit. en Wertsch y Tulviste, 1996,pp. 62-63).

La actividad sociocultural mediada por instrumentos, como el lenguaje, es el eslabón entre la mente y lo social. Estas premisas vigotskianas se relacionan con uno de sus legados más importantes para los estudios socioculturales: el método de análisis genético de los fenómenos culturales, es decir, el estudio de los fenómenos en su proceso de cambio. El cambio se produce como consecuencia de la labor transformadora del hombre sobre el contexto y de la transformación del mismo sujeto en función del uso de artefactos.

Según de Mata y Cubero (2003), quien más se enfocó en el concepto de actividad fue Leontiev y en este sentido sus estudios han sido muy importantes para la Psicología Cultural. La actividad, para este autor, no es unidad de análisis sino más bien, “*principio explicativo, como escenario o contexto de actividad.*” (p.6).

Leontiev (1984) explica que “*como función del cerebro humano el pensamiento es un proceso natural pero no existe al margen de la sociedad, al margen de los conocimientos acumulados por la humanidad, y de los procedimientos de la actividad pensante elaborados por ella*” (p.17). Concluye que “*el pensamiento de los hombres, así como su percepción son de naturaleza histórico- social*” (p.18). La actividad es “*la unidad de vida mediatizada*”, es decir no es conducta, o respuesta simplemente sino que “*orienta a los hombres en el mundo objetivo*” (p.34)

Nuestro trabajo ha buscado captar, a partir de la metodología empleada, cambios en el proceso que el estudiante experimenta en su primer año de la carrera. Podemos suponer, basándonos en la Psicología cultural, que el sujeto se modifica en actividades de formación, que como toda actividad humana, está mediada por artefactos (tanto ideales como materiales). Además, según Leontiev (1984), toda actividad supone motivos, y necesidades que son las que impulsan la consecución de la tarea, la cual implica condiciones de logro.

Por consiguiente, para Leontiev (1984), el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad “no motivada”, no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.

Los “componentes” principales de algunas actividades de los hombres son las acciones que ellos realizan. Leontiev (1984) denomina acción: *al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente* (42).

La actividad humana existe, entonces, como formas de acción o de finalidad de las acciones.

Así, la actividad intelectual existe en las acciones (actos) intelectuales; la actividad de comunicación, en las acciones (actos) de comunicación, la actividad laboral, en las acciones laborales; la actividad de estudio, en las acciones de estudio, etc. Si quitamos de la actividad las acciones que la realizan, nada queda de la actividad. (Leontiev, 1984, p.5).

En la construcción de las entrevistas buscamos incorporar preguntas en las que, de acuerdo a las respuestas, tuviéramos alguna idea de las acciones que llevaron a las entrevistadas a inscribirse en la carrera. La actividad de elegir la carrera, pensamos, siguiendo la teoría, estaría compuesta de acciones y estas orientadas por un fin consciente. Pero también podía ocurrir que a través de la descripción de las acciones que llevaron a las entrevistadas a elegir la carrera surgiera una discordancia entre ellas y el fin explicitado, lo cual podía deberse a motivos “ocultos” como pensaba Leontiev.

La posibilidad de que motivos no explicitados surgieran durante el diálogo con las entrevistadas estuvo propiciada en momentos en que mediante la conversación se reconstruía la “escena” en que había ocurrido la elección.

Wertsch y Zinchenko, continuadores de la Psicología Cultural, en la línea de Leontiev, siguieron ahondando en el estudio de la acción a la que adoptaron como unidad de análisis. Wertsch la denominó: “*acción mediada*”, basándose en Burke (1897-1993),

quien se había caracterizado por el enfoque interdisciplinario de sus estudios y había propuesto un modelo dramático para explicar la acción humana. Por ello, este autor se refiere a cinco factores que configuran ese drama: acto, escena, agente, agencia, y propósito. La noción de acción, para Burke, se relaciona con motivo porque le interesa *“lo que está en juego cuando decimos qué hace la gente y por qué lo hace”* (1969^a, p. XV) (Wertsch, 1999, p. 33). Un aspecto en el que insiste Wertsch, sobre lo planteado por Burke, es que este último diferencia *“cosas que se mueven”* de las *“personas que actúan”*, es decir, no considera al ser humano como un autómatas, que responde a estímulos. Por otra parte Wertsch (1999) le reconoce a Burke el haber legado a los estudios socioculturales un método. Burke propone la *“péntada”*, herramienta de análisis de la acción. Esta consiste en usar *“cinco términos como principios generadores”* (Burke, 1969, p. xv) (Wertsch, 1999, p. 34).

Los términos que sirven de herramienta de análisis son: acto, escena, agente, agencia y propósito.

Afirma que *“cualquier descripción completa de los motivos ofrecerá algún tipo de respuesta a estas cinco preguntas: ¿qué se hizo (acto)?, ¿cuándo o dónde se hizo (escena)?, ¿quién lo hizo (agente)?, ¿cómo lo hizo (agencia)?, y ¿por qué lo hizo (propósito)?”*(Burke, 1969, p. xv) (Wertsch, 1999, p. 34).

Entonces, una noción básica para el estudio de la acción humana y de sus motivos es el de *“escena”*, *“una especie de ‘contenedor’ en el que actúan los agentes y ocurren los actos”* (Wertsch, 1999, p. 35).

Para la elaboración del guion de entrevista tomamos en cuenta esta herramienta de análisis: nos interesó que la entrevistada pudiera reconstruir la escena de la elección para acercarnos a conocer los motivos que orientaron su decisión.

A partir de la descripción de la escena es posible tener un acercamiento a lo que Burke representó a través de la metáfora de la *“circunferencia”* (Burke, 1969^a, p.84) (Wertsch, 1999, p. 36). Con ella se refirió a las escenas y sus vínculos en la vida de las personas. La acción de una persona y sus motivos está inscrita en circunferencias de diferente magnitud: la persona está en determinada situación de acuerdo a su época y también en una situación *“genéricamente humana”*.

Por esto explica Wertsch (1999):

Quando analizamos por qué alguien hizo algo y discutimos si solo fue debido a la situación inmediata en la que la esa persona estaba inmersa o si obedeció, por ejemplo, a la situación política del país en general, estamos discutiendo cuál es la circunferencia de la escena pertinente. Tales discusiones ponen en evidencia que no suele existir una definición a priori simple y objetiva de la escena y sus límites, pero eso no nos impide basarnos en la noción de escena para interpretar la acción” (pp.36-37).

Planteaba Burke “*el escenario contiene la acción de manera ambigua (en lo que hace a las normas de acción)*” (Burke, 1969, pp.6-7) (Wertsch, 2006, p. 36) Esta afirmación es muy importante porque plantea que el escenario contiene lo implícito del acto.

Para Wertsch (1999) el estudio del análisis sociocultural debe centrarse en la acción humana, que debe ser entendida como “*acción mediada*”. Más allá del peso que le otorga al estudio de la escena o de los propósitos a él le interesa particularmente cómo las herramientas culturales están involucradas en la acción y “*nos fuerza a ir más allá del agente individual para intentar entender las fuerzas que configuran la acción humana*” (p. 48) Las herramientas culturales están ligadas al poder y a la autoridad, entre sus funciones. El terreno de la acción mediada es un ámbito de fuerzas en interacción.

La idea de Wertsch sobre acción mediada está en relación con un concepto de agente “*el individuo que opera con modos de mediación*” (Wertsch, Tulviste y Hagstrom, 1993) (Wertsch, 1999, p. 52).

Como herramienta de mediación (Wertsch,1999) se refiere al lenguaje, y recuerda los postulados de Vigotsky, quien también reconocía otros sistemas de signos como las obras de arte, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, la escritura, los planos, etc .

El autor se refiere a que no todas las herramientas de mediación tienen el mismo grado de materialidad. Por ejemplo señala que el lenguaje hablado es “*aparentemente inmaterial*” (p. 59) frente al lenguaje escrito, aunque el primero puede lograr materialidad al quedar grabado. Wertsch (1999) afirma que el progresivo uso de herramientas culturales puede llevar a la “*internalización*”. Pero él aclara cómo debe entenderse este concepto en relación con la acción mediada y lo especifica con el término “*dominio*” y traduce el concepto en un “*saber cómo*” que consiste en “*usar un modo de mediación con facilidad*” (p. 87). Además vincula internalización, es decir, dominio, con “*apropiación*”. Explica que este concepto de apropiación parte de los escritos de Bajtín (1981) quien, con el sustantivo “*prisvoenie*” refiere al proceso de hacer algo propio, “*tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio*” (p. 93).

Para Wertsch (1999), el ejemplo de apropiación puede representarse con la palabra, como la entendía Bajtín: (...) “*el lenguaje, para la conciencia individual, yace en la frontera entre uno mismo y el otro*” (1981, p. 293) (Wertsch, 1999, p. 93). Por ello para Wertsch, lo mismo que para Bajtín, a la apropiación hay que asociarle la resistencia, significa, en el marco de la acción mediada, “*que los agentes no se apropian con*

sencillez y sin inconvenientes de herramientas culturales. Por el contrario, suele haber resistencia; y, entre los modos de mediación y el uso peculiar de la acción mediada, hay algo que mínimamente podría denominarse “fricción” (Wertsch, 1999, p. 94).

Una idea asociada al uso de herramientas culturales es que cuando operamos con ellas no lo hacemos por elección.

Otro aspecto que Wertsch (1999) reconoce en la acción mediada es que esta puede tener múltiples objetivos. Para el autor, el concepto de objetivo se relaciona con el de propósito y este está *“implícito en los conceptos de acto y agente; y está igualmente implícito en la agencia, ya que las herramientas y los métodos sirven a un propósito”* (Burke, 1969^a, p. 289) (Wertsch, 1999, p. 60). Para este último, el propósito también está implícito en la escena porque *“los contextos suelen sugerir, o delimitar, el objetivo que se perseguirá”* (p. 60). Recuerda los conceptos de objetivo y motivo de Leontiev *“como momentos esenciales y separados de su teoría de la actividad”* (p. 61).

La precisión que realiza Wertsch (1999) a este respecto es que la acción mediada puede servir a múltiples propósitos que a su vez pueden estar en conflicto. Para el autor objetivo y motivo se relacionan de tal manera que una acción, (él emplea de ejemplo del salto con garrocha), puede tener un objetivo inmediato que es saltar la barra, sin embargo los motivos de la participación del atleta en la competencia pueden ser varios; uno de los cuales puede ser: impresionar al público. Entonces, los objetivos deben ser estudiados desde una perspectiva amplia en el sentido de que pueden responder a varios motivos. Los objetivos deben considerarse, según Wertsch, de acuerdo a un *“horizonte moral”* sobre el que se realiza la acción mediada.

En el estudio de los motivos de la elección del Magisterio, la Psicología cultural representa un soporte teórico que permite un acercamiento hacia una mejor comprensión de la relación compleja entre individuo y sociedad. La visión del sujeto que plantea esta teoría propone una imagen del individuo al que se le confiere cierta autonomía y el logro de un progresivo agenciamiento. Sin embargo, al considerar la “escena” en que se produce la elección pretendimos profundizar, mediante las entrevistas, en las razones de esta acción más allá de las explicitadas, acercarnos a las implícitas y así comprender más sus condicionantes tanto personales como sociales (familiares o institucionales). Mediante la reconstrucción de la escena pensamos acceder a una idea más clara de los motivos. Por otra parte, al participar en la actividad de formación, era de esperar, como sostiene la Psicología Cultural, al referirse a la acción mediada por el uso de artefactos (en este caso, conceptos, normas) que se produzcan cambios en la forma de pensar y de actuar de los sujetos- en nuestro trabajo, las estudiantes- y que estos cambios puedan tener que ver con los

conflictos o fricciones, entre las expectativas sobre las características de la carrera y sus exigencias, y luego su accionar dentro de la formación. Algunos de esos cambios son aludidos a través de las palabras de las entrevistadas con las que relatan cómo fueron variando sus apreciaciones sobre sí mismas como estudiantes, sobre la institución y su forma de mediación.

La idea de captar los cambios en el proceso motivacional y tratar de describirlos se ha basado en postulados de esta teoría psicológica. Llevados por estas ideas realizamos dos entrevistas en profundidad, es decir, como propone la Psicología histórico-cultural, nos interesó captar el hecho en su proceso.

Finalmente, en nuestro trabajo hemos planteado que hay un sujeto que “elige” ingresar a Magisterio; por lo tanto su ingreso, desde nuestra perspectiva, tiene un fin consciente. El sujeto no está absolutamente determinado por lo social. Basándonos en consideraciones de la Psicología Cultural pensamos en un sujeto que no solo es modificado por su actividad sino que modifica su contexto con su acción, una acción “teleológica”. La Psicología Cultural, en la línea vigotskiana, nos ayudó a considerar la elección, como acción que podía ser el resultado de planificación y esfuerzo de parte de los sujetos quienes dirigirían su movimiento y no serían simplemente conducidos.

5.5. Las teorías de Bourdieu y de Giroux: el factor social y su influencia en la elección de la carrera magisterial

Bourdieu, en *“Nota para el lector americano”* (2005), reconoce que la Sociología Crítica se entronca con *“el racionalismo histórico, asociado con los trabajos de Gaston Bachelard, Georges Canguilhem, Jean Cavaillès y Alexandre Koyré”* (p.8). Pretende apartarse del positivismo y de la hermenéutica, lo que se propone es una *“ciencia de la sociedad”* que aborde problemas de los campos más diversos: *“del campesinado a los intelectuales, pasando por la escuela y la economía, el arte y el deporte, los movimientos sociales y las luchas políticas, la inmigración y la dominación de género, el consumo y el Estado”* (p.9).

Wacquant (2005) explica qué se entiende por reflexividad: por un lado, afirma que la forma de pensar que propone Bourdieu es *“generativa”* en el sentido de que presenta sus ideas con intersticios, dudas, formula una propuesta antidogmática; y por otro lado, como el mismo Bourdieu había sustentado, su teoría sociológica se proponía como : *“un instrumento de autoanálisis extremadamente poderoso que permite a uno comprender mejor lo que es, dándole una comprensión de sus propias condiciones sociales de producción y de la posición que ocupa en el mundo social.”* (Bourdieu, (1987a: p. 116 [en español: p. 101]) (Wacquant, 2005, p.26).

En *“Una invitación a la Sociología Crítica”* (2005) que tiene el formato de entrevista, Bourdieu responde sobre los conceptos de campo, habitus, agente/sujeto.

El concepto de campo:

En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitio) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (p.70).

En *“La Reproducción”* (1996) Bourdieu y Passeron definieron el campo cultural *“mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales”* (p.18). Los autores consideraron la autonomía relativa del campo cultural y la escuela como factor de reproducción de las estructuras sociales porque, si bien los sujetos llegan a la institución escolar habiendo recibido una *“educación primera”*, la acción pedagógica tiene *“una eficacia diferenciada”* (p.17) en función de las diferencias sociales entre los sujetos. Diferencias, que en el proceso escolar, la institución explica como factores naturales en vez de sociales. Estas consideraciones ya estaban contenidas en un *“Los herederos”* de 1964, pero en *“La Reproducción”* se acentúa el carácter impermeable de la escuela a posicionarse críticamente frente a su función reproductora de la estructura social.

En esta teoría, el *“normalista- licenciado- parisiense”*, que es el intelectual producto de este campo, representa al mismo tiempo a la víctima y al *“oficiante”* (p.23). Mientras no es consciente de que con su acción reproduce situaciones de desigualdad provenientes de las diferencias sociales entre los *“jugadores”*. Bourdieu (2005) compara los integrantes del campo con jugadores y al campo como juego al que se ingresa no para transformar sino para reproducir. Pero hay historia, piensa el autor, cuando *“la gente se rebela, resiste, actúa”* (p. 77). Su idea sobre la historicidad a que está asociado el campo hace que el autor diferencie *“aparato”* (*“maquinaria infernal programada para cumplir ciertos propósitos”*) de un campo como: el sistema escolar, la iglesia, los partidos políticos, el Estado, los sindicatos, porque en ellos hay luchas por el poder para apropiarse *“de los productos en disputa dentro del juego”* (p.76)

Compara a los individuos con *“partículas”* que se mueven dentro de los márgenes del campo y son considerados *“emanación del campo”* (p.82).

Caracteriza al individuo en relación con el concepto de campo:

La noción de campo nos recuerda que el verdadero objeto de la ciencia social no es el individuo, si bien no es posible construir un campo sino a través de individuos, ya que la información necesaria para el análisis estadístico en general está ligada a los individuos o las instituciones. Es el campo el que primariamente es y debe ser foco de las operaciones de investigación. Esto no implica que los individuos sean meras "ilusiones",

que no existan; existen como agentes—y no como individuos biológicos, actores o sujetos— que están socialmente constituidos en tanto que activos y actuantes en el campo en consideración por el hecho de que poseen las propiedades necesarias para ser efectivos, para producir efectos, en dicho campo. Y es el conocimiento del campo mismo en el que evolucionan lo que nos permite captar mejor las raíces de su singularidad, el punto de vista o posición (en el campo) desde el cual se construye su particular visión del mundo (y del campo mismo).(Bourdieu, 2005,p.83).

Se opone Bourdieu (2005) a la teoría *“intelectualocéntrica”* del *“homo economicus”* como agente racional (p.100). El concepto de agente se relaciona con el de acción. El autor no la considera una acción mecánica como se la considera, según él, desde el objetivismo y tampoco la considera *“como prosecución deliberada de una intención consciente”* como, para él, la considera el subjetivismo (p.100). Relacionado con el concepto de acción está el de *“habitus”* que se contrapone al de *“hábito”*; porque considera al primero una capacidad *“generativa”*, inscrita en el sistema de disposiciones. El habitus es *“un sistema abierto de disposiciones”* (p.115).Se apoya en el concepto de Dewey en *“El arte como experiencia”*; y en habitus ve una relación activa y creadora con el mundo; rechaza por esto los dualismos postcartesianos sujeto/ objeto; interno/externo (p. 102).

Aunque el habitus se adquiere en la familia y es la base de las experiencias escolares, no determina como una ley; sino que dependiendo de los estímulos y de la estructura del campo *“el mismo habitus generaría resultados distintos, incluso opuestos”* (p. 118).

Afirma que *“hablar de habitus es aseverar que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo es social, colectivo”* (p.106). Esto implica que la mente humana está socialmente limitada; sin embargo al ser consciente de condicionamientos puede lograr una cierta cuota de libertad, porque según el autor, el habitus *“no es el principio electivo de todas las elecciones”* (p.120). El agente se vuelve *“sujeto”* si logra controlar en alguna medida *“la relación que mantiene con sus disposiciones”* (p.120).

El habitus limita al agente pero también le permite dar significado al campo de acción y le da base a estrategias *“líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen en y a través de la práctica”* (p. 110). El socioanálisis le permite al agente un despertar de la conciencia y mediante un *“autotrabajo”* le permite al individuo cierto grado de agenciamiento y de innovación.

Bourdieu en *“Los herederos”* (1964) llega a la conclusión de que *“el hijo de una familia de clase alta tiene 80 veces más chances de entrar en la universidad que el hijo de un asalariado rural y 40 veces más que el hijo de un obrero; sus posibilidades son incluso el doble de las de alguien de clase media”* (p.19). Estas diferencias en las posibilidades de seguir estudios universitarios, dice el autor, aunque no se hagan conscientes por los involucrados igual se filtran en las percepciones cotidianas que

determinan cómo se valora el futuro académico: “*posible*”, “*imposible*”, “*normal*” y por lo tanto van condicionando las vocaciones educativas. Es decir, de acuerdo al habitus familiar se van estimulando aptitudes y actitudes que en cierta forma determinan el futuro del sujeto, por ejemplo en el caso de los estudios superiores.

En su análisis Bourdieu agrega otra determinación: las desiguales posibilidades de elección entre varones y mujeres. Hay una restricción de las posibilidades de elección “*en los estudios que pueden estar destinados razonablemente a una categoría social dada*” (p.21). Explica el autor que aunque las posibilidades de acceso a la Universidad sean parecidas para hombres y mujeres, la restricción de la elección ocurrirá porque habrá algunas carreras que serán seguidas preferentemente por los varones y otras por las mujeres. Los primeros preferirán las ciencias, las mujeres las letras, en sus “*elecciones*” ponen de manifiesto “*los modelos tradicionales de división del trabajo y los ‘dones’ entre los sexos*” (p.21). Ellas no viven su elección como una “*vocación intelectual*”, por ejemplo, leen menos obras filosóficas y sociológicas que los varones. Las mujeres, concluye el autor, suelen estar “*condenadas*” a las facultades que preparan para la profesión docente y esto, mucho más, en aquellas que provienen de familias de: asalariados rurales, obreros, empleados.

Bourdieu (1964) aclara que hay otro fenómeno paralelo al relegamiento de estudiantes provenientes de grupos desfavorecidos y es que las Facultades de Letras y carreras como Psicología, Sociología y Lenguas son seleccionadas también por estudiantes de “*clases más educadas*” que no tienen vocación positiva por estas pero les sirven como “*refugio*” y les da una “*razón social*” (p.22).

Otras manifestaciones de la desigualdad, según el autor, son el *retraso* y el *estancamiento* que se puede constatar en las Facultades de Letras, entre los estudiantes de grupos desfavorecidos, que aun viviendo “*ese destino como una vocación*” (p.23) se enfrentan una vez más en este nivel educativo, a las diferencias de origen social y a obstáculos culturales, que han tenido que superar y que han repercutido en su aptitud y actitud.

El autor reconoce como principal factor de diferenciación el origen social, más que el sexo y la edad.

Este factor incide por cierto en la elección de una carrera en el sentido de, como afirma Bourdieu (1964): “*Querer ser y querer elegirse es en principio rechazar aquello que no se ha elegido. Entre las necesidades rechazadas o transfiguradas, está en principio la vinculación con un medio social*” (p.42). Afirma el autor que el estudiante evadirá la referencia a la profesión de los padres.

En las “Conclusiones”, de “Los herederos” a partir de la afirmación de que “la cultura escolar es una cultura de clase” (Bourdieu, 1964, p. 67) el autor propone el desarrollo de una Pedagogía racional. Desarrolla en ese sentido varias puntualizaciones, por ejemplo, recuerda lo importantes que son las habilidades para leer y escribir dentro de la cultura académica; pero señala que estas no deben ser consideradas “dones” naturales de los estudiantes privilegiados sino que deben considerarse susceptibles de ser adquiridas y que por ello “se imponga proveer a todos, los medios de adquirirlas por su ejercicio” (p. 110). Por otra parte, como para los menos favorecidos, en el ámbito familiar no se adquieren técnicas de estudio y hábitos de pensamiento complejo, para una verdadera democratización, la escuela debe proveerlos mediante un aprendizaje metódico. Finalmente, el autor resume la clave de la Pedagogía racional: “permitir al mayor número posible de individuos, el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional, en un momento dado” (p.114).

La Pedagogía Crítica de Giroux (2003) se enfrenta a concepciones de la Sociología Crítica de Bourdieu. Junto con Peter McLaren y Michael Apple, Giroux se destaca por haber desarrollado una Pedagogía Crítica a la que él también llama “pedagogía fronteriza” que tiene dos principales fuentes: el posmodernismo crítico y la pedagogía crítica:

El primero plantea la necesidad de desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante y, en consecuencia, el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional; para ello se propone como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico. La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. La conjunción de estas dos fuentes teóricas permitió a Henry Giroux formular su planteamiento de la Pedagogía Fronteriza (pf) o Pedagogía de los Límites(González, 2007, p.2).

Giroux (2003) plantea que la Pedagogía de los Límites debe buscar educar a los alumnos para que lean críticamente los códigos y para que conozcan los límites de estos “incluidos los que ellos utilizan para construir sus propias narraciones e historias” (p. 210). Propone una actitud crítica frente a la autoridad y por esto exhorta a revisar los discursos para considerar sus límites intrínsecos. De esta forma el estudiante atraviesa fronteras que son no solo físicas sino también culturales; se enfrenta a significados sociales fraguados históricamente, y él debe cuestionarlos para criticar lugares y poderes.

Adopta la línea del posmodernismo crítico por su tendencia a la discusión de textos

oficiales y por la preferencia de modos alternativos de representación (incorpora el análisis de discursos orales, escritos, visuales, audiovisuales). Incorpora la cultura popular como objeto de análisis. Giroux cita a Scholes (1985) quien propone ayudar a los alumnos a reconocer las relaciones intertextuales de las que no escapa el texto elaborado por el propio estudiante. Considera Giroux, de este autor, que combina “*lo mejor de la crítica posmoderna con una noción de modernidad*” (p. 212) porque toma en cuenta, al mismo tiempo, los textos como objetos semióticos, como lo hace el posmodernismo, y además aúna a este interés, la preocupación modernista por la historia que toma en cuenta las relaciones de los textos o instituciones con los cuales el objeto de estudio está encadenado.

La Pedagogía de los Límites apunta a cuestionar los grandes relatos basados en “*versiones blancas, patriarcales y clasistas*” (p. 213) mediante un lenguaje teórico para poder establecer nuevas fronteras que abarque los conocimientos que provienen de los márgenes, “*la periferia de la dominante cultural*” (p. 213).

(...) dicha pedagogía pone el acento sobre la relación no sincrónica entre la propia posición social y las muchas maneras en que una cultura se construye y se lee. Vale decir que no hay una única relación predeterminada entre un código cultural y la posición subjetiva que ocupa un alumno. Nuestra posición de clase, racial, de género o étnica puede influir pero no determina irrevocablemente cómo adoptamos una ideología, leemos un texto o respondemos a formas de opresión (...) (Giroux, 2003, p. 214).

Su enfrentamiento a concepciones de la Sociología Crítica de Bourdieu se debe a que él reconoce la influencia de la Escuela de Francfort en la Pedagogía Crítica, pero destaca a Marcuse “*quien a diferencia de Bourdieu cree que las necesidades históricamente condicionadas que funcionan en interés de la dominación pueden cambiarse*” (Giroux, 2003, p. 99).

El autor apoya las ideas de la Escuela de Francfort sobre la importancia de la conciencia y la subjetividad en el proceso de aprendizaje y autoformación. En este proceso el agente humano no es una pieza en una máquina que actúa ciegamente sino que para la Escuela de Francfort y para Giroux hay posibilidad de esperanza y trascendencia. Valora Giroux, el peso que para autores como Marcuse tienen “*lo sensual y lo imaginativo como dimensiones fundamentales en la experiencia escolar*” (p.102). De ahí es que la Pedagogía Crítica considere aportes de la psicología profunda que fueron tomados por la Escuela de Francfort porque, según Giroux, para el logro de emancipación es necesario que los docentes, mediante categorías nuevas de análisis, puedan identificar cómo es que se vuelven parte del sistema y cómo poder reconstruir las prácticas para “*romper las formas existentes de dominación*” (p.102). En este sentido Giroux reprocha a la Escuela de Francfort no haber elaborado

una teoría consistente de la resistencia. La escuela puede ser un ámbito de reproducción de la mentalidad dominante, según Bourdieu, pero, para Giroux, puede ser también ámbito de resistencia.

Las posibilidades de resistencia y emancipación, para el autor, están dadas en que las escuelas son centros educativos e ideológicos.

Giroux define ideología:

(...) como un conjunto de representaciones producidas e inscriptas en la conciencia y la conducta humanas, en el discurso y en las experiencias vividas (...) la ideología se concreta en diversos "textos" y prácticas y formas materiales. Su carácter, por lo tanto, es mental, pero sus efectos son a la vez psicológicos y comportamentales; no solo se sienten en la acción humana, sino que también están inscriptos en la cultura material. Así, la ideología como construcción incluye una noción de las mediaciones que no la limita a una forma ideal (Aroniwitz, 1981). Mi opinión es que la ideología tiene una cualidad activa, cuyo carácter es definido por los procesos "mediante los cuales se produce, cuestiona, reproduce y transforma el significado"(Barrett, 1980, pág. 97) (Giroux, 2003, p. 116).

Para lograr su función liberadora la ideología debe ser criticada por los sujetos que tendrán que analizar las fuerzas subjetivas y objetivas de la dominación. Por ejemplo será necesario analizar las formas de conocimiento y las prácticas sociales "*a fin de determinar a qué intereses sirven*" (p. 117). Giroux (2003) se refiere a la cualidad transformadora de la ideología porque: "*como medio y resultado de la experiencia vivida, la ideología limita la acción humana pero también la posibilita. En efecto: promueve la agencia humana*" (...). Por ello, Giroux se pregunta no solo cómo opera la ideología en los individuos para que estos acepten "*el ethos y las prácticas básicas de la sociedad dominante*" (p.119) sino también cómo posibilita la transformación. Propone, en contra de la explicación del marxismo tradicional, que la ideología influye en el inconsciente, en el ámbito de las necesidades y deseos. Se sedimenta "*como una segunda naturaleza*", como cree Marcuse citado por Giroux, quien afirmaba que la ideología como segunda naturaleza "*es la historia congelada en el hábito, enraizada en la estructura misma de las necesidades*" (p.121).

Se contrapone a Bourdieu porque, según Giroux, la relación entre inconsciente e ideología puede dar espacio para la emancipación dado que las necesidades tienen una naturaleza contradictoria. Si bien, según el autor, se hallan históricamente condicionadas es posible modificarlas. Además existen las necesidades que no son solo represivas sino también las emancipatorias como las que dirigen a establecer vínculos sociales significativos, y las que impulsan las actividades creativas.

Una tarea central de la Pedagogía Crítica, según el autor, será criticar la ideología a fin de descubrir de qué manera influye esta para limitar la libertad humana y por lo tanto habilitar la agencia en los sujetos; espera que la crítica tenga efectos en el ámbito de

la educación para que haya transformación; los estudiantes deberán realizar el cuestionamiento a partir de sus historias y experiencias.

Las implicaciones de esta forma de crítica de la ideología para la teoría y la práctica educativas se centran principalmente en el desarrollo de una psicología profunda que pueda desentrañar la manera en que experiencias y tradiciones históricamente específicas se producen, reproducen y son resistidas en el nivel de la vida diaria escolar(p. 123).

La elección de la docencia pensada como una acción a partir de la Sociología Reflexiva de Bourdieu despierta cuestionamientos sobre, si la misma es producto de una deliberación, o una respuesta a un habitus (familiar, social).

Las reflexiones de Bourdieu nos llevaron a valorar, en el momento de las entrevistas y luego, al analizarlas, las razones que daban las ingresantes sobre su ingreso a Magisterio (muchas veces debido a razones económicas).

A pesar de que el autor considera la acción más bien como realización de un agente, que actúa según el habitus, más que por la deliberación consciente, tampoco la concibe como una reacción mecánica “sin agente”. Da al concepto de habitus un significado cercano al de “hábito” para Dewey, que se refiere a una relación con el mundo no mecánica, sino creativa.

Sin embargo, la relación creativa con el mundo depende de la posibilidad de reflexión del agente. Las consideraciones del autor influyeron para que pensáramos en la tarea de investigar como un “autotrabajo” que necesitábamos realizar si queríamos ir por el camino de una mayor reflexión y cuestionamiento de nuestros condicionamientos, como integrantes del campo dentro en el cual investigamos. Percibimos su influencia en el desarrollo de una actitud reflexiva que necesitábamos sostener para investigar, la cual tratamos de considerar al elaborar un guion de entrevista que diera lugar a la postura reflexiva de las entrevistadas, que permitiera respuestas menos previsibles o condicionadas, menos automáticas.

A partir de las entrevistas en que desarrollaban la historia o proceso de su elección (cómo se había producido) buscamos distinguir aspectos del habitus que impedían considerar la situación condicionante y que al no ser percibidos (porque se han mantenido en estado inconsciente) mantienen a los sujetos en una reacción de condicionamiento, más que de verdadero acto deliberativo.

De allí que pensamos que la reflexión sobre las disposiciones, aquellas que llevan a elegir la profesión es un motivo de la investigación, y ese proceso de reflexión ya representa una mirada consciente, que se dirige a revelar las condicionantes que

atrapan a los involucrados , liberándolos en la medida que logren ser conscientes de haber estado atrapados.

La teoría del habitus de Bourdieu no excluye la elección estratégica y la deliberación consciente como modalidades posibles de acción; en especial, en los momentos de crisis (como el que fue descrito para la profesión magisterial). La reflexión generada por la investigación resulta oportuna para lograr cuestionar los condicionamientos que llevan a elegir la profesión porque en las crisis hay desajuste profundo entre las estructuras subjetivas y objetivas.

En el diálogo, durante la entrevista, mediante el detenimiento en los dichos y preguntas, los participantes tienen la oportunidad de tomar la palabra, que es un posible camino de agenciamiento, y a la vez, también, de reconocimiento de la ideología que impregna los dichos (el lenguaje es acción y ejercicio de poder) y los actos humanos, con el fin de liberarse e irse construyendo como intelectuales transformativos, al decir de Giroux.

Capítulo 6: Resultados y discusión

6.1. Motivos dominantes de la elección del Magisterio en las entrevistadas

Según Deci y Ryan, los representantes de la Motivación Intrínseca o Teoría de la Autodeterminación, la necesidad de autodeterminación es una necesidad psicológica universal que se relaciona con un sentimiento de felicidad cuando la persona se siente el lugar de causalidad, el origen de sus actos y tiene posibilidad de elección.

Sin embargo, para la mayoría de las estudiantes entrevistadas, de acuerdo a sus respuestas, la elección de la carrera (que hemos considerado un acto motivado) ocurre en una situación en la que las estudiantes han tenido que renunciar a la profesión que hubieran elegido en primer lugar, por distintas razones, por ejemplo, haber carecido de las posibilidades económicas necesarias para cursarla.

Por lo tanto, podríamos considerar que la elección para las personas entrevistadas representa un grado de autonomía pero extrínsecamente motivada, entre otras razones, por motivos económicos:

(...) seguí sexto de medicina, y ta ahí surgió idea a ver si yo podía ser doctora o no. Teniendo en cuenta que la carrera era bastante larga no, y ta había cosas a favor y cosas en contra. Las cosas a favor en realidad a mí me gustaba lo que es anatomía, cómo funcionaba el cuerpo. Pero lo que estaba en contra era la situación económica, como es una carrera tan larga, y te lleva tanto tiempo uno no puede trabajar al mismo tiempo, quizás los primeros años sí, pero después cuando ya empezás el hospital se hace más complicado (...)(4P)

El motivo principal que dieron estas entrevistadas para elegir Magisterio fue la imposibilidad económica de continuar la carrera que hubieran preferido. A esta razón se suma el no haber podido acceder a la carrera preferida porque perdieron la prueba de ingreso.

(...) era que yo medio estaba segura qué era lo que quería hacer pero tenía medio en duda la orientación que iba a hacer porque yo también quería hacer musicoterapia entonces estaba como evaluando las dos y ta como que quería llegar a hacer esto primero y que capaz si después se me daba algo privado lo iba a hacer después y ta pero tuve mis dudas. (8P).

(...) Sí; psicomotricidad había pedido una beca en CEDIAP pero no me la dieron es privada sale mucha plata ta no me la dieron entonces por tema de educación síndrome de down que me gusta ta al final decidí magisterio o sea en realidad sí es lo que me gustaría más magisterio que CEDIAP; porque abarca mucho más y después me puedo seguir especializando por magisterio en todo ese tipo de cosas el año pasado no pude ingresar ta hago inicial a ver si me gusta y ta elegí magisterio (Posibilidad)No porque teniendo magisterio después tenés otras cosas para estudiar te integrás a eso Puedo seguir estudiando y hacerlo, especializarme en otras cosas... En discapacidad, todas esas cosas, todo ese tema, problemas. (...) (3P).

Hice Biológico- Medicina, que nada que ver quería entrar a Psicomotricidad. (Descarta) Por razones de ingreso, que no entré entonces hice primer año Parteras, no porque quería hacer Parteras, el examen de ingreso no, como te revalidan muchas materias, para no tener un año ahí libre y bueno ta y por lo menos esto de que quería entrar y perdí la prueba y todo, me anoté en Magisterio. Me había olvidado, y ta el año pasado planteándome si no entro de nuevo qué... (6P).

Según las palabras de la mayoría de las entrevistadas al ingreso a la carrera, parece haber predominado en ellas un tipo de orientación motivacional extrínseca: “regulación por identificación”; porque apuntaron a que su elección tuvo el motivo de obtener un título en alguna carrera afín con la que habían elegido en primer término y que no pudieron seguir: por razones económicas (por ejemplo, solo se impartía a nivel privado) o porque perdieron la prueba de ingreso.

Hemos descrito este tipo de regulación extrínseca de acuerdo a la categoría teórica: “regulación por identificación”. Consideramos que se orientan según esta forma aquellos estudiantes que tienen un interés por especializarse en alguna línea de enseñanza especial (ya sea de nivel inicial, de niños con dificultades) u obtener una formación afín o complementaria de una carrera que quieren seguir a continuación, o en forma paralela a Magisterio. Magisterio es una opción paralela con otra carrera, o como introducción a otros estudios. Encuentran que el propósito de obtener el título de maestro/a es valioso para sí. Por ello cuando la persona considera valiosa una conducta, se identifica con una determinada forma de actuar social, se siente proclive a aceptarla como propia.

Es un tipo de regulación más autónoma que la regulación externa y que la regulación introyectada, que junto con la regulación por integración representan los cuatro tipos de motivación extrínseca de que habla la Teoría de la Autodeterminación. De alguna forma la carrera es una elección que satisface en forma subsidiaria las necesidades psicológicas básicas y es lo que la persona siente que puede hacer en su situación.

Tal como planteaba Bourdieu en “*Los herederos*” (1964) las posibilidades de optar por una profesión están condicionadas principalmente por factores económicos más que el sexo y la edad; aunque el primero de estos dos últimos, es significativo en el caso de la elección del Magisterio. La feminización de la carrera es una de sus características relevantes, con la se ha identificado la profesión desde la creación del Instituto de Señoritas en 1892 y se repite en la población con que trabajamos en esta investigación (las ocho personas entrevistadas finalmente, fueron mujeres, dado que el único varón del grupo de la muestra abandonó el curso al comenzar el año).

El condicionamiento relacionado con el sexo también surgió en las entrevistas. Los familiares (el habitus familiar) influyeron, según las entrevistadas, cuando manifestaron coincidir y apoyaron en sus conversaciones, sobre el ingreso a una carrera, las creencias sobre las cualidades necesarias para el Magisterio que creen ver en sus hijas y que se relacionan con funciones atribuidas históricamente a la mujer como el cuidado de los niños:

En realidad fue complicado, porque mi tía, la hermana de mi padre es maestra, a mí toda la vida me dijeron que tenía aptitudes para eso, no sé si será cierto o no y los niños me encantan, por eso fue que hice el curso de líderes, pero me ha complicado un poquito el decirle a una persona que quería hacer magisterio y me han dicho “por qué si te vas a morir de hambre (2P).

En algún caso, la carrera fue elegida porque puede ser compatible con la función de madre:

La relación de enseñar, de que sea un trabajo que es divertido, que no vas a hacer siempre lo mismo, por ej. un abogado, siempre hace lo mismo: papeleo y esas cosas, lo divertido también me gustó, después que tampoco son muchas horas al día, vos podés elegir trabajar cuatro horas no más y te queda tiempo. Yo tengo ganas de ser mamá joven entonces me va a quedar tiempo entonces cuando termine la carrera ah! que es una carrera medianamente corta si me va bien la puedo terminar cuando tenga 20 y poquito y ta eso. Ah! Y que me apoyaron en mi casa me re apoyaron! En mi casa mi familia, mi novio, todos. (5P).

Además de la motivación extrínseca por identificación (ya sea con otra carrera o con un rol (el de madre) que consideran afín con Magisterio) creemos haber reconocido en las palabras de una de las entrevistadas (7P) otro motivo: seguir la carrera por un deber que la persona siente para con la madre. En este caso, al preguntársele cuándo se había decidido por la carrera, expresó:

Una vez que terminé el liceo, yo hice nivel terciario por mi mamá porque mi mamá siempre me apoyó, ella tiene quinto de liceo nada más, pero cuando yo tengo duda en Matemática la que se sienta conmigo. Entonces, además de por mí en lo personal yo quiero hacerlo por ella. Y el momento en que decidí hacerlo es que en lo personal logré lo que yo quería me casé en noviembre, después de llegar a ese equilibrio personal dije ahora sí puedo dedicarme de lleno a una carrera y a desarrollarme yo como persona.(7P)

Sus afirmaciones podrían corresponderse con el estilo motivacional que en SDT ha sido llamado: “regulación por introyección” y que hemos descrito en nuestra tesis como la orientación de los estudiantes que se culpabilizaban porque no obtener la exoneración en una o más asignaturas, o no haberse sentido motivados en los cursos, de materias relevantes para la formación del maestro. Y también, como es este ejemplo, estudiantes que siguen la carrera por pensar que tienen un deber que cumplir ante otros (personas o instituciones). Para Deci (2004), la presión no proviene del exterior, es decir, de circunstancias externas como en la “regulación externa” sino desde las circunstancias internas del sujeto, y por ello, en ese sentido, representa un mayor grado de autonomía que aquella.

No hemos encontrado, a partir de la palabra de las entrevistadas, que se hayan orientado por este tipo de motivación extrínseca, antes mencionado como “regulación externa” porque, de acuerdo a la categorización que habíamos elaborado, tendrían este estilo de regulación aquellos estudiantes que se inscribieron en Magisterio porque necesitaban una salida laboral rápida dado su situación económica; o porque tenían

dificultades en alguna disciplina de la que carece la carrera y pensaron que en Magisterio sería más accesible la obtención de un título. Magisterio para ellos no fue la primera opción. La conducta de la persona depende de contingencias externas. El lugar de control es externo.

El hecho de que no hayamos reconocido esta forma de regulación parece ser coherente con que hayamos encontrado el dominio de la “regulación por identificación” que está asociada a motivos como el de la elección de la carrera magisterial por afinidad con otra carrera a la que las entrevistadas habrían seguido de haber podido y que habían elegido en primer lugar. De alguna manera esta afinidad que las entrevistadas creen reconocer hace que interpretemos su elección como ejercicio de un cierto grado de autonomía y de control de la propia persona que no responde automáticamente a factores externos.

Finalmente en nuestro estudio hemos considerado otra forma de regulación extrínseca llamada regulación por integración que es la más autónoma de las formas que componen el continuo con que Deci y Ryan representan los tipos de motivación.

En nuestra tesis a la “regulación por integración” la habíamos descrito como la forma de orientación de aquellos estudiantes que siguen los pasos de otras personas a las que reconocen como guías, inspiradores, impulsores de su incursión en la carrera y que podían ser: familiares, amigos, vecinos, maestros, profesores, e incluso instituciones. Estos personajes influyentes afirmaban constatar, en el aspirante, habilidades, cualidades, que ellos consideraban como inherentes al maestro y con cuyos juicios coincide el aspirante.

Hemos encontrado en las palabras de algunas estudiantes que la práctica en la escuela es un contexto en el van internalizando esas reglas y valores con que identifican su rol. Solo una de ellas afirmaba haber elegido Magisterio como primera opción porque conocía las características del trabajo de la maestra. Aunque esto no quitó, que en el desarrollo de las entrevistas haya dado pauta de internalización de reglas y valores que desconocía del rol.

En la primera entrevista expresaba:

Es una carrera que la conozco, mi madre era maestra, siempre me gustó porque es una forma de guiar a los niños, me gusta eso de formar parte (1P).

En la segunda entrevista se le preguntó qué dudas había aclarado con respecto a la carrera luego de transcurrir el año:

El tema de la práctica. Porque pensé que podía encontrarme con algo que no me gustara. Los niños, capaz que no son los de mi época, el tema del rol del maestro. Que me gustó estar del otro lado. Todo me gustó, mi miedo era no sentirme capaz de tener control. El cómo llevar una clase, el tema cómo darlo. El tema de cómo dar la clase. La

escritura, la lectura. Había bastantes problemas. Los niños te contestan con una sola palabra.(1S).

En las palabras de las otras entrevistadas se vislumbra un proceso de internalización del rol del maestro/a al que asocian principalmente con un guía moral como tarea principal. Por ello, a través de sus impresiones sobre la instancia en la escuela parece reconocerse el proceso de internalización de valores de la comunidad a los que sienten como propios. El lugar de control pasa a ser interno y las necesidades básicas son satisfechas en alguna medida.

Como ejemplo de lo anterior citamos a continuación las palabras de otra estudiante en la segunda entrevista:

Yo quería saber cómo me sentía, porque una cosa es pensar lo que puede ser para vos y otra cosa es corroborarlo. La verdad es que confirmé que es esto lo que quiero totalmente. Me encantó y disfruté la escuela y fue un embole tener que volver acá. Me fue de ayuda, otra motivación. Así está le tengo que meter porque es esto lo que quiero. Claro, yo quería ver cómo me sentía. Porque vos estando ahí y teniendo un encuentro más cercano te das cuenta cómo te vas a sentir vos en esa situación, yo la verdad que me fascinó, el cariño de los niños todo fue una semana imagínate lo que es una año. Yo lo que noté también que se prepara al niño mucho más para insertarse en la vida, yo me acuerdo que salí de la escuela y estaba dentro de una burbuja. La primera semana estaba en sexto y llegué y estaban dando un taller sobre trastornos alimenticios, estaban tratando la anorexia, la bulimia, ya habían tenido un taller de sexualidad, cosas que yo di recién en 3 o 4 de liceo y estaban por empezar un taller sobre adicciones y cada grupo iba a llevar sobre la cocaína, sobre la pasta base. Yo creo que esas son cosas que son súper meritorias porque a los niños hay que decirles a qué se van a enfrentar no como yo que salí y tuve que aprender a los golpes, todas esas cosas capaz. Eso me pareció súper positivo. (2S).

6.2. Cambios en el proceso motivacional de las entrevistadas

La teoría de la Motivación Intrínseca distingue entre motivación intrínseca y motivación extrínseca, pero en los últimos trabajos estos conceptos no son antagónicos sino que Deci plantea un *continuum* para representar la continuidad desde las conductas intrínsecamente motivadas a las extrínsecamente motivadas tomando como criterio la autonomía. La conducta motivada intrínsecamente es considerada autónoma por naturaleza mientras que hay una gradación en cuanto a las conductas extrínsecamente motivadas desde la que representa el menor grado de autonomía y ha sido llamada regulación externa hasta la que representa el mayor grado de autonomía y es la regulación por integración. Los autores agregan a este continuo un

estado de amotivación que representa un estado de neutralidad en el que el lugar de control es impersonal.

Si bien Deci considera que la motivación intrínseca es inherente al ser humano que es proactivo desde su nacimiento, y que disfruta enfrentando desafíos y poniendo a prueba su competencia para realizar una tarea, sostiene que las personas no pueden sustraerse al contexto y entonces puede preverse que la motivación intrínseca cambie en la relación de los sujetos con el contexto.

Además, como ya se indicó más arriba, la motivación intrínseca y extrínseca configuran un continuo y la orientación motivacional puede cambiar según las circunstancias y la conducta puede variar desde una orientación intrínseca en que el sujeto se siente el lugar de control y actúa con autonomía, a las conductas motivadas extrínsecamente en que hay una gradación en cuanto a la autonomía desde las menos autónomas a las más autónomas. También integra el continuo la conducta amotivada cuyo lugar de control es impersonal.

Alguna de las estudiantes entrevistadas, según sus palabras, parecen haberse sentido motivadas intrínsecamente por la carrera magisterial al ingreso. Es decir, que en alguna de ellas la orientación motivacional al ingreso podría ser descripta según la categoría “motivación intrínseca” que elaboramos y desarrollamos en el Marco Teórico de nuestra tesis, porque eligieron la carrera magisterial por el gusto de realizarla y no por razones externas a lo que implica ejercerla. Magisterio ha sido su principal opción, es decir, conocían de qué trataban los contenidos que implicaban su formación, y encontraban que con su opción satisfacían las necesidades de control, competencia y afiliación. También parecían orientarse según esta forma en situación de práctica en la escuela.

Según la entrevistada a continuación los motivos intrínsecos están asociados a su conocimiento de las características de la tarea docente. Además afirmaba que le había gustado desde siempre, lo cual hizo pensar que la valora en sí misma y era para ella una actividad autotélica. Por otra parte, la motivación intrínseca según Deci y Ryan (2000) se basa en tres necesidades: competencia, autonomía y sentirse en relación las cuales parece que fueron satisfechas con su elección la cual provino, según sus palabras, de su determinación.

(...) Es una carrera que la conozco, mi madre era maestra, siempre me gustó porque es una forma de guiar a los niños, me gusta eso de formar parte (...)
Nunca hubo otra carrera que me motivara tanto, digamos...Cuando hice sexto de Derecho, pensé que capaz que seguía Facultad de Derecho, pero no me atrajo (...). No me veía en ese tipo de cosas, no me gustaba el ambiente de oficina, además de que los temas ya de por sí no.
Ya tenía la idea, terminé y en las primeras inscripciones, me inscribí.

(...) hay que tener vocación (...) Las cualidades que tiene que tener un maestro: paciencia, dedicación, porque lleva mucha dedicación, mucho trabajo (...) se tienen que tener (...).(1P)

En palabras de otra estudiante hubo momentos en que las necesidades psicológicas mencionadas se colmaron en el momento de la práctica:

Dentro de mis expectativas, la práctica, la superó un montón y me encantó, como que descubrí un montón de cosas que yo no sabía del rol de la maestra (...) el rol administrativo por ejemplo, o sea yo sabía de la planificación pero no sabía cómo era en sí y de esas fichas que tienen de los datos de los alumnos. Y todas esas cosas que uno no se lo imagina tanto y ta tampoco fue que me encantó lo administrativo pero descubrí porque es lo que voy a tener que hacer yo también entonces me parece súper importante (...) ta eso fue lo que más me llamó la atención, pero después me di cuenta que era lo que yo quería como estando en la escuela, no sé , a mí me encanta la escuela. No sé tengo una sensación en la escuela, el olor a escuela, el ruido a escuela es como, es un conjunto de cosas que a mí me encantan que es una de las razones de porque siempre lo supe. Porque cuando me fui de la escuela me quedé con ganas de quedarme por ejemplo.(8S).

Pero, según sus palabras, también en ella hubo momentos de amotivación dado que no se sentía competente para las tareas propuestas y al mismo tiempo no quiso realizar un esfuerzo para superar su rendimiento dado que le pareció que hacerlo no cambiaría los resultados:

Me parece como diferente según la materia, ta eso es muy común que según el profesor evalúe diferente pero yo desde algún tiempo pienso que me voy a ir a examen de algunas materias, y ta una de las cosas que me pasaron fue no tener motivación, y poniéndole el mismo esfuerzo que le pongo a las demás materias. (...) primero porque ta, hay profesores que no están de acuerdo con exonerar, aunque vos le preguntes, yo no le voy a preguntar, pero todo el mundo lo sabe. Otras que están en otros años, me preguntan ¿a quién tenés en tal materia? Tal y tal, buena suerte. Son cosas que acá adentro todo el mundo sabe y se habla y que eso también te desmotiva un montón porque para qué voy a dedicarle a estos trabajos que son horribles hacerlos, porque son muy complicados, a mí no me da la cabeza y me voy a ir a examen igual y ta. Es que hay trabajos que no los he entregado porque no eh tenido ganas de hacerlo porque sé que me voy a ir a examen y digo, para cuando tenga que dar el examen lo estudiaré (...)prefiero no esforzarme y estar en un estado de estrés al santo botón porque me voy a ir a examen, yo que sé (...) (8S)

La orientación motivacional de la estudiante anterior cambia y según sus palabras podríamos describir la situación que ilustra anteriormente mediante la categoría de amotivación porque podemos hablar de ausencia de motivación: cuando los estudiantes no se sienten competentes para realizar tareas relacionadas con la carrera, o creen que su capacidad no es suficiente para llevarlas adelante, o que sus estrategias y capacidad de control son bajas y que no conducen a los resultados deseados. No sienten que sus acciones provengan de su determinación, se orientan hacia un “estilo de regulación”, o patrón motivacional que corresponde a la “ausencia de motivación”. Pueden haberse orientado intrínsecamente, al inicio de la carrera, porque ejercieron su autonomía y porque la consideraron una actividad que en sí misma era valiosa; pero luego no vieron satisfecha esta necesidad de autonomía como

tampoco la de competencia y relacionamiento. Pasaron en algún momento por la amotivación, por considerar que tienen poca o ninguna competencia para los requerimientos de la carrera, y porque no se sienten el lugar de causa de la acción. No tienen interés por las asignaturas o temas de estudio y sus acciones no condujeron a exonerar las materias.

La situación de la estudiante anterior ilustra cambios (reflejados en momentos bien contrastantes que se centran en dos contextos: escuela e Instituto) que encontramos que ocurren en los procesos motivacionales de las entrevistadas.

La importancia que atribuyen al momento de práctica es de tal peso que tener éxito o fracasar en la profesión elegida depende de cómo resulte la práctica en la escuela. Ponen en juego allí las creencias sobre su competencia para la tarea y su necesidad de pertenencia. Es el momento en que confirman su elección en la medida en que se sienten competentes en ese contexto y hablan de ese momento comparándolo con otros (Instituto) en que hubo dudas. A veces esta comparación fue hecha indirectamente como a continuación. El “ahora sí” separa la práctica de lo que no lo es:

me lo replanteé en el momento de tener la práctica, ta y yo pensé que sería el momento de confirmar si definitivamente era lo que me gustaba o no, y ta por suerte o sea me gustó mucho la práctica y por ahora sí, pienso seguir con la carrera obviamente no (4S)

uno lo ve cuando uno fue a la escuela, pero estando en otro papel ahora como maestra y ver a la maestra trabajar con los niños y cómo ella se desenvolvía y ta eso me gustó mucho, o sea me sentí identificada con la maestra y eso creo que fue lo que me terminó de confirmar.(4S)

Sin embargo, una estudiante sintió un debilitamiento en su motivación en la actividad de práctica. Da sus razones que apuntan al contexto y el tipo de vínculo entre ella y la maestra de práctica ⁹.

Según los autores citados en el Marco Teórico de esta tesis (Leontiev 1984; Wertsch 1999; Deci & Vanteenskiste, 2004; Bourdieu 2005; Pintrich y Schunk, 2011) el contexto en que se desarrolla la actividad es fundamental y no hay forma de estudiarla desprendida de las circunstancias en que se produce.

En lo que respecta al contexto educativo Pintrich y Schunk (2011) consideraban que las actividades desafiantes propician la motivación intrínseca. En este caso, la práctica escolar fue valorada como desafío por la mayoría de las estudiantes. Pudieron, según sus palabras, reforzar la idea de competencia y autodeterminación. Cuando la

9

La maestra de práctica es una maestra con experiencia que guía didácticamente al estudiante magisterial en sus primeros contactos con una clase. Introduce al estudiante a la vida escolar.

actividad no es vivida como un desafío y cuando el estudiante no tiene margen de elección y no puede ejercitar su autodeterminación, la motivación se debilita. En estos casos, la Teoría de la Autodeterminación predice que la motivación intrínseca disminuye al sentir el sujeto que sus acciones están determinadas extrínsecamente es decir que realizan una actividad pero no elegida por ellos sino determinada por otros.

Según las palabras de la estudiante no tuvo opción de elegir la forma de hacer la práctica (en qué años escolares), la maestra de práctica, según sus palabras, no establecía un feedback positivo, no daba señal a la estudiante de cómo aprender de la profesión a partir de esa instancia. La teoría de la Autodeterminación sostiene que si bien la motivación intrínseca es inherente al ser humano requiere del contexto (en este caso educativo), del feedback positivo para que se incremente. Puede ocurrir que el contexto haga disminuir la motivación y que esta cambie su orientación.

La estudiante, a continuación, se refirió a que la práctica no tuvo los resultados que experimentaron las demás entrevistadas. Si bien decía que su motivo para elegir la carrera era “trabajar con niños” en la práctica se enfrentó a la dificultad de que tenía que trabajar con niños de grados altos y no con pequeños como había pensado. Ella se describe como “una plasta” lo cual nos hizo pensar en que la estudiante no se percibía como la causante de sus acciones y por lo tanto deja de sentirse lugar de control. Estos aspectos nos llevaron a la idea de una variación de su proceso motivacional al polo de la amotivación:

Yo esta carrera la hice porque me gusta trabajar con niños, pero en las prácticas llevás con los niños y con los más grandes. Pedí que me pidieran primero de escuela porque ya sabía que me iba a gustar porque era lo que había estudiado y sexto de escuela, los dos contrarios, y la maestra que me tocó no me dio corte, fui una plasta, no era alguien que le interesara tener practicantes, por lo que mostró y por lo tanto no tuve esa contención de saber qué es lo que hacen y nada más vi cómo es lo que se vive en una clase de sexto año, cómo es el recreo, noción de qué hacen ellos pero ta, yo tuve doce años pero no es lo mismo y ta no supe concretar si a mí me gustaría trabajar como docente en sexto año alguna vez, o con cuarto, quinto y sexto. Eso no lo pude concretar. (3S)

En general, para las entrevistadas, según sus palabras, la instancia de práctica en la escuela marcó un punto de inflexión hacia un fortalecimiento de motivación por la carrera. En el contexto escolar, en general, resultaron satisfechas las necesidades de autonomía, competencia y relación, mientras que en el Instituto, y especialmente, en la instancia de pruebas parciales obligatorias ocurrió efecto contrario.

Las opiniones sobre estas pruebas hacen pensar que no percibieron un margen para la satisfacción de necesidades básicas. Las entrevistadas se refirieron a la disminución

en la intensidad de la motivación por la carrera; y en algún caso, sus palabras llevaron a pensar que en su proceso se inclinaron a la amotivación.

La comparación entre los dos momentos que trata de ser registrada en las entrevistas ilustra a través de las palabras de las participantes los cambios que ellas fueron experimentando durante el proceso.

Una de las entrevistadas representa estos momentos en relación con su motivación:

La subida (de la motivación) en la práctica, fue lo mejor de todo el año y las bajadas en los parciales, más que nada ahora porque decidís a cuál es el que vas a apuntar, lo demás sería una línea recta.(1S)

Otra estudiante se refiere al momento del proceso en que recibió los resultados de las evaluaciones parciales obligatorias:

En algunos sí (le fue bien) y en otros no, pero eso ya es por temas míos que no pude estudiar para algunos y también un tema de motivación. Yo este año me lo tomé muy ligth yo nunca un examen, cero. Este año dije: si me la tengo que llevar me la llevo. (2S)

Cuando a esta misma estudiante se le pidió que ilustrara los momentos del año en que había visto fortalecida su motivación y momentos en que se había debilitado, explicaba:

Cuando entré y en las prácticas estaba motivadísima, después ta a las dos semanas la motivación me cayó, pero también es como te digo tuve problemas personales queme desmotivaron muchísimo, no en esto como que yo, pero ya la práctica me ayudó y ahora me siento con más con ganas de hacer, antes era ta después lo hago y ahora vamos a ver qué (...). (2S)

En sus respuestas, las estudiantes relacionan los momentos de debilitamiento de la fuerza motivacional y momentos de amotivación con dificultades de diferente índole, especialmente, en época de evaluaciones parciales obligatorias.

Las dificultades más generales a las que se refieren y sus efectos sobre la disminución de la intensidad de la motivación hasta la amotivación son:

a) desinterés por los contenidos de las materias:

me voy a ir a examen de algunas materias, y ta una de las cosas que me pasaron fue no tener motivación, y poniéndole el mismo esfuerzo que le pongo a las demás materias.(8S)

b) desinterés por estudiar en época de las pruebas parciales:

estuvimos tres meses de parciales (...), empezamos el catorce de junio y terminamos el primero de agosto ta, fue mucho tiempo aunque estaban separados, no sé, o sea hubiera tenido capaz el tiempo de prepararlos pero no tenía ganas (8S)

c) cansancio que se prolonga:

de julio hasta ahora, menos las prácticas. (1P)

d) falta de tiempo para estudiar y cantidad de trabajos:

Yo sabía que iba a ser difícil, por ser estudio terciario de por sí implica otras cosas. Pero lleva su tiempo, es una carrera que lleva su tiempo, que tenés que estudiar, son muchas materias, te implican... se olvidan que hay otras materias también. Un poco eso que los profesores sean más considerados con los trabajos, hubo una semana que venía a las 10 y me iba a las 8 o 9. Todos los días por 2 semanas, trabajos distintos (2S)

Otras dificultades se refieren a problemas puntuales pero igualmente tienen efecto en la motivación:

a) con asignaturas:

Pedagogía estudié pero no logré la exoneración, entonces, para qué estudiar si voy a examen y Geografía pensé que me había ido bien y saqué 5 (1S)

b) con el tipo de contenidos de las asignaturas:

hasta ahora me viene aburriendo un poco porque es todo muy teórico, a no ser las prácticas que te remotivás, que está bueno que sea a esta altura del año, igual todo el mundo dice que primero es muy teórico (5S)

c) con formas de estudiar en el Instituto que diferencian de las formas de estudiar en el liceo, por el tipo de operación cognitiva que exigen y por la cantidad de material para leer:

sí en el liceo tenías que comentar lo que sabías y acá no, es mucho de pensar, de relacionar (...) era mucho, tenías que estudiar, los profesores te mandaban trabajos, tenías que faltar a las materias para estudiar (5S)

d) falta de indicaciones sobre el tratamiento didáctico de los temas:

nos enseñan el contenido pero no nos enseñan cómo darlo. (4S)

6.3. Reflexiones de las entrevistadas sobre su proceso

A partir de reflexionar sobre su proceso motivacional y los cambios experimentados las estudiantes van esbozando su futuro lugar en el ámbito profesional. En cierta forma como decía Giroux, la institución además de ser un ámbito de reproducción es también un ámbito en el que puede surgir la crítica y la autocrítica porque es un ámbito ideológico. Su pasaje por el Instituto y por la escuela puede habilitar la crítica de los discursos: *“incluidos los que ellos utilizan para construir sus propias narraciones e historias”* (Giroux, 2010, p. 210).

Las estudiantes expresaron, en las entrevistas, algunas de las conclusiones a las que fueron llegando sobre los resultados de sus decisiones y sus efectos en la motivación durante el proceso estudiado en nuestro trabajo. Sus críticas caen sobre la forma en que encararon el estudio. En algunos casos, se enfrentan a situaciones en las que dudaron de su competencia tal como fue entendida en nuestro trabajo: como la necesidad de “*dominio del entorno*”, es decir, “*ser competentes en sus interacciones con los demás, con las tareas y actividades*” (Pintrich y Schunk, 2011, p. 250)

Historia ni siquiera la di, yo sé que en otros momentos míos la hubiese encarado mejor, pero además Historia, no es tan complicado, pero aspiro a dar el examen. Yo creo que era mucha cosa y yo no estaba apta para poder con todo. Pedagogía me la llevo, no había estudiado mucho, pero igual. (2S)

Ese “no poder con todo” del que hablaba la anterior estudiante implicó que algunas entrevistadas se vieran en la necesidad de organizar los tiempos de estudio:

Sí antes pensaba que iba a poder con las dos cosas: trabajar y estudiar, eran pocas horas y me iba a alcanzar para estudiar, pero me di cuenta que no me daba.
Sí me cuesta mucho organizarme. Por más que no haga de tarde, de tarde me pongo a hacer cualquier otra pavada y me olvido y después se me acumulan muchas cosas para hacer.(5S)

En otros casos la dificultad estuvo en combinar estudio y trabajo y no decaer en el rendimiento:

Es exigente. Llevar el ritmo, si no tuviera trabajo pero teniendo trabajo...Hay compañeras en clase que adelantan temas que no dimos, en cambio yo a veces no puedo estudiar para la clase. El llevar clase a clase los temas sí cuesta. (3S)

Ante estas situaciones, algunas, las que pudieron, optaron por no trabajar:

Ajustes, lo que tuve que hacer es algún cambio en mi vida personal porque tuve que dejar de trabajar porque no me daba para trabajar, tener una familia y además estudiar. Era demasiado tres roles al mismo tiempo, siempre alguno queda desatendido y bueno tuve que ajustarme y deje de trabajar y ahora trato de repartir los tiempos entre mi vida personal el estudio y busque los momentos, me fui fijando en los momentos en que podía estudiar. (7S)

Otra de las estudiantes no dejó de trabajar aunque pudo hacerlo y encuentra que esto tuvo consecuencias, sobre todo, en la época de evaluaciones parciales:

Si volviera a empezar de nuevo, capaz que no trabajaría. Tengo la posibilidad de no hacerlo pero por decisión. Y cambiando eso trataría de llevar día a día porque son muchos temas. En el caso de Física , Matemática que tenés que ejercitar mucho, yo en mi caso vengo del Biológico, Medicina, y tengo todo eso adquirido, pero igual son bastantes temas, llevaría día a día las materias, más organizado todo, como para después empezar los parciales y no estar desorbitada. (3S)

La asistencia a la práctica también generó reflexión sobre lo que pensaban qué era la tarea de maestro:

que no era tan fácil como yo creía el ser maestro, porque uno lo ve de afuera y dice ay! si es enseñarle cosas básicas a los niños pero no, porque tenés que saber todo lo referente a varias materias, matemática, lengua, biología, geografía todo y encima actualizarte y encima saber cómo darlo y según la etapa que esté el niño la forma didáctica que tenés que usar para que ese niño entienda para que pueda aprender es como que es muy complejo o sea yo quizás cuando yo empecé a principio de año creía que cómo que no era tan difícil llevar a cabo la tarea pero ahora veo y pienso que lo tengo que hacer en segundo y es como que no sé, es medio complejo, preparar una clase que el niño te pueda entender lo que vos querés transmitir. (4S)

Sus reflexiones también apuntaron a la Institución y a sus formatos y de qué manera estos incidieron en su proceso motivacional. Algunas entrevistadas opinaron que el Instituto fue “una buena guía” (lo cual se relaciona con el feedback positivo y su incidencia en el aprendizaje) y que si tuvieron resultados adversos no fue “porque los profesores eran malos” sino porque faltó estudio:

Si es que me llevé las materias fue por falta de estudio, no porque sean malos los profesores. (3S)

Otra estudiante se refiere a un sentido de pertenencia que favorece el Instituto:

El tema de estudio está bueno de Magisterio que saben quién sos. Más personal (el vínculo). No es como en Facultad que sos un número. Yo el año pasado fui Medicina y nada que ver con Magisterio. (6S)

Sin embargo, no siempre, según palabras de una de las entrevistadas, la propuesta de enseñanza incide positivamente en la motivación. Las palabras, a continuación, hacen pensar en la ausencia de indicaciones que orienten al estudiante sobre la importancia o significatividad del contenido a enseñar y su relación con la formación del maestro:

¿Cuál es la relación de Durkeim y el suicidio en Magisterio? O sea no entiendo, no le encuentro relación, capaz que la hay, seguramente hay, pero yo no la encuentro. Y creo que a nosotras no nos hacen ver cuál es la relación porque, en algunas materias, la escuela no existe yo siento eso que en algunas materias es como... (8S)

Otra estudiante reveló sus expectativas sobre la enseñanza en el Instituto al inscribirse en la carrera. Ella pensaba que iba a estar volcada a la práctica en la escuela pero se encontró con contenidos “muy teóricos” lo cual llevó a la disminución de la intensidad de la motivación en la etapa de ingreso para adecuarse al Instituto porque al enfrentar las tareas de estudio propuestas las evaluó muy difíciles para resolverlas teniendo en cuenta sus antecedentes. Esta visión de sus actividades en el Instituto contrasta con la motivación que sintió en las prácticas en la escuela:

Hasta ahora me viene aburriendo un poco porque es todo muy teórico, a no ser las prácticas que te remotivás, que está bueno que sea a esta altura del año, igual todo el

mundo dice que primero es muy teórico, pero ta las prácticas te motivan. (...)Por ahora no! (que sirvieran las cosas que me daban) Pero pienso que el año que viene que hay Didáctica eso sí, que están las prácticas todo el año, ahí sí va a ser más motivador, me va servir, eso sí. (...) Es mucha cantidad de todo, te mandan estudiar todo. En los parciales tenés que sacar 9. Promedios que son muy altos Yo vengo directamente del liceo, que no pasé por ninguna facultad como Derecho, que son muy duras, no estaba acostumbrada a nada de esto (...). En todo lo que tenés que estudiar, todos los contenidos que son muchísimos y mucho más complejos de leer y entender; y las notas de exoneración también.. (5S)

Hay opiniones coincidentes sobre la acumulación de trabajos que inciden en cansancio, estrés y desgano:

Porque era mucho, tenías que estudiar, los profesores te mandaban trabajos, tenías que faltar a las materias para estudiar. (1S)

Otra estudiante agrega la situación del que trabaja y estudia para quien el contenido y formato de las materias “es pesado” y “no muy interesante” pero sí abundante y exigente:

Creo que te había dicho que las materias eran bastante pesadas, el formato de la presentación de los temas no estaba muy interesante. Es muy pesado, en algunas materias sí. Está la exigencia que tenés para exonerarlo es entendible porque vas a ser la que vas a enseñar y tenés que saber ¿no? Es exigente. Llevar el ritmo, si no tuviera trabajo pero teniendo trabajo...Hay compañeras en clase que adelantan temas que no dimos, en cambio yo a veces no puedo estudiar para la clase. El llevar clase a clase los temas sí cuesta. (3S)

Para esta última estudiante causó disminución de la fuerza motivacional, según sus palabras, el hecho de que enfrentó situaciones de aprendizaje para las que no sintió hábil pero además considera que el formato de las materias “es pesado” haciendo referencia al poco interés que despiertan, no tanto por los contenidos sino cómo estos están presentados. En sus palabras se combina la referencia a dificultades personales: percepción de poca habilidad para algunas materias y desconocimiento de dificultades en materias que le agradan y obstáculos de tipo institucional. Ambos tipos de dificultades la alejaron, según ella, de la posibilidad de exonerar dado que para ello la nota mínima es 9:

Ta el haberme llevado las materias... Quería tratar de exonerarlas, para seguir la carrera año a año, hacer lo posible y ta haberme llevado las materias como que me vino bajo pero a su vez yo me propuse que quería tratar de hacer eso, entonces estoy más entusiasmada por tratar de salvar las que me “.....” y eso si puedo (...) Las prácticas pueden haber tenido algo que ver porque ya viví ahí sé que me gusta. En realidad no sé si fue por mí o la institución. Materias que me llevé me gustan mucho, esta materia que me gusta, que me re interesa me la llevé, pero ta(...) Psicología me la llevé y me gusta bastante. En realidad, una que me llevé es Lengua que me cuesta, el desarrollo, comprender los temas, soy muy bruta, al contestar algo pienso que es eso y lo escupo y estaba mal o lo planteo mal y esa era seguro que me la llevara, pero Psicología no porque me re interesa. (3S)

La cantidad de materias según las estudiantes lleva al agotamiento:

Son muchas materias, te implican...se olvidan que hay otras materias también...
En primero no tanto, pero en segundo con la práctica y las 11 materias que vamos a tener acá...
Claro, que para hacer los trabajos venía a Biblioteca, porque es en el único lugar que me concentro. De 13 y 30 a 14 estudiaba, iba a clase y después volvía. Pienso que eso se considere, porque llega esta época del año y estás muerto, y ni siquiera tenemos práctica, no sé qué vamos a hacer el año que viene. (2S)

Con respecto a las materias, a veces, según sus palabras, las dificultades no solo están en que son muchas sino que desde hace tiempo no tienen contacto con sus contenidos lo cual hace que disminuya la fuerza de su motivación por algunas disciplinas a las que optan por dejar libres (no hacer la evaluación parcial obligatoria):

(...) porque no tenía (Historia) desde cuarto y no le entendía mucho la manera de dar historia de la profesora, y ta llegó el parcial y aparte no le había dedicado tiempo...(4S)

Los resultados obtenidos, siempre abiertos a discusión, retrotraen a la idea tradicional que quisimos cuestionar: la de una elección de Magisterio siempre ligada a la vocación entendida desde la perspectiva moderna como una verdad o una certeza y que no dependía del contexto sino que “se traía”.

De acuerdo a las palabras de las entrevistadas, si bien esta idea todavía persiste en ellas, surgen, a lo largo de las entrevistas, los conflictos que implica lo vocacional porque la inserción en la institución es conflictiva. En esta incursión en la carrera entran en relación lo subjetivo y singular con las determinaciones del contexto (Rascovan, 2004). Es por ello que a partir de las palabras de las entrevistadas hablamos, en nuestro trabajo, de “*motivos de la elección del Magisterio*”. Hemos encontrado que la mayoría de las entrevistadas se orientan por motivos extrínsecos, más que intrínsecos, al momento de la decisión. Si bien la elección representa autonomía, la carrera no es, en general, para estas entrevistadas, la primera opción y resulta una actividad que podría llenar necesidades básicas en forma sustituta y es lo que pudieron o pensaron que podían elegir según el momento o la situación, es decir, la decisión surge de un cálculo de las posibilidades que identifican según su contexto. Pero también reconocemos que la instancia de práctica en la escuela representaría una oportunidad en que las estudiantes logran acercarse a internalizar las reglas del juego de la profesión, las cuales en la mayoría terminan aceptándose e integrándose sintiéndolas como propias. Esto nos lleva a pensar que frente a la oportunidad de experimentar la práctica escolar pasaron por un proceso de menor a mayor autodeterminación y fue en ese contexto en el cual las entrevistadas dijeron encontrar satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relacionamiento.

Capítulo 7: Análisis de las entrevistas

7.1. Descripción del procedimiento de análisis de las entrevistas:

Primero analizamos todas las primeras entrevistas realizadas a las participantes deteniéndonos en los ítemes siguientes:

- 1- Proceso de elección y la escena de la elección.
- 2-Expectativas de la entrevistada: a) expectativas sobre la carrera, b) sobre las dificultades para lograr su propósito, c) sobre sus posibilidades de superar dificultades).
- 3-Cualidades para realizar la tarea de maestro: a) cómo se consiguen, b) dificultades que asocian a la tarea, c) influencia del Instituto, c) valoración de contenidos de la carrera.
- 4-Motivos dominantes.

Luego analizamos todas las segundas entrevistas deteniéndonos en los siguientes ítemes:

- 1-Expectativas al ingreso y luego de la evaluación parcial obligatoria.
- 2-Dificultades encontradas en las evaluaciones.
- 3-Rol de la institución.
- 4-Influencia de la práctica en la escuela.

Finalmente, comparamos la primera y la segunda entrevista para visualizar cambios en el proceso motivacional de las entrevistadas.

7.2. Análisis de la primera entrevista

7.2.1 Proceso de elección y la escena de la elección

Para acercarnos a dar respuesta a la pregunta de nuestra investigación: “¿*Cuáles son los motivos dominantes para elegir Magisterio, según los ingresantes a la carrera, al inicio de la misma?*”, partimos de la descripción que realizan las entrevistadas de su proceso de elección. Analizamos estos fragmentos de las entrevistas desde la perspectiva del concepto “escena” y sus componentes definitorios, es decir, la “péntada” de la que hablaba Wertsch siguiendo a Burke.

Al indagar sobre el proceso de elección, de acuerdo a su descripción, podemos decir que esta etapa abarca un tiempo antes de la inscripción a la carrera y puede prolongarse durante los primeros meses del año lectivo. La duración de este período

es relativa, algunas entrevistadas afirman tener la idea de inscribirse en Magisterio desde que eran niñas o adolescentes y otras toman la decisión unos meses antes del comienzo de las clases e incluso días antes.

Según el marco teórico seleccionado para nuestro trabajo, la elección es acción motivada o autodeterminada. Esto implica que consideramos la acción de elegir como una instancia dentro de una actividad que consiste en optar por una profesión y por lo tanto está mediada culturalmente. Por ello nos ha interesado indagar sobre la participación de otras personas cercanas (familiares, amigos, docentes) que han ejercido influencia, durante todo este tiempo, ya sea con comentarios que corroboran la idea del aspirante en cuanto a que “ve” condiciones en la entrevistada para ejercer la docencia, o con informaciones sobre la carrera magisterial a la que conoce de cercacomo estudiante avanzado, como profesional en actividad o como jubilado/a; o porque se guía por sus propias informaciones o toma en cuenta las que provienen de distintos sectores sociales.

Estas influencias traen a veces opiniones adversas sobre el tipo de carrera y la formación que implica y por consiguiente, suscitan dudas, incertidumbre por la opción del magisterio, o en su defecto, en algún caso, solo ayudan como incentivo para que el aspirante corrobore su idea de seguir lo que se ha propuesto.

Luego de la mención a las influencias llegaron en su descripción a mencionar cómo finalmente se inscribieron en la carrera.

En la medida en que la entrevistada describía la escena, es decir, proponía respuestas a las 5 interrogantes de la “péntada”: “¿qué se hizo (acto)?, ¿cuándo o dónde se hizo (escena)?, ¿quién lo hizo (agente)?, ¿cómo lo hizo (agencia)?, y ¿por qué lo hizo (propósito)?” (Burke, 1969, p. xv) (Wertsch, 1999, p. 34) brindaba una aproximación, desde su óptica, a los motivos fundamentales de su elección.

Por ejemplo, frente a la pregunta: ¿desde cuándo pensaste en ser maestra?, las respuestas son variadas:

Sí, desde que entré a la escuela, no sé, siempre me gustó (...)Ya tenía la idea, terminé y en las primeras inscripciones, me inscribí (...) tomé la decisión yo y ta, sabía lo que quería. (1P)

La verdad fue en el verano, yo lo venía pensando, me desespera no tener todo seguro. Llegó un momento que dije: tengo que decidir y fue como una epifanía, no importa lo que me digan yo quiero hacerlo. (2P)

Esta última estudiante fue de las pocas que buscó información sobre la carrera y las condiciones de ingreso:

Sí fue entre diciembre y febrero, ahí entraba a la página, y vi cuando eran las inscripciones y le dije a mamá. Incluso mi madre estaba medio en contra de esto porque no quería.(2P)

A la interrogante de cómo llegó a Magisterio, también existen varias posibilidades:

(...)seguí sexto de medicina, y ta ahí surgió idea a ver si yo podía ser doctora o no. en cuenta que la carrera era bastante larga no, y ta había cosas a favor y cosas en contra. Las cosas a favor en realidad a mí me gustaba lo que es anatomía, cómo funcionaba el cuerpo. Pero lo que estaba en contra era la situación económica, como es una carrera tan larga, y te lleva tanto tiempo uno no puede trabajar al mismo tiempo, quizás los primeros años sí, pero después cuando ya empezás el hospital se hace más complicado. Ta y la segunda era el tiempo, porque como mi madre no tiene un trabajo bien remunerado, mi madre no me podía esperar a mí ocho años para que yo termine la carrera. Ta entonces, eran las dos cosas que estaban ahí. Y después había otra opción que yo en sexto se me ocurrió, era de ser maestra. Porque yo cuido niños desde los once años, y siempre me encantó estar con los niños siempre que viene un niño era yo atrás del niño y además cuando estaba en el liceo si había alguien que necesitaba que le explicara algo, yo iba a y le explicaba, o sea me gustaba explicar... (4P)

Nunca hubo otra carrera que me motivara tanto, digamos...Cuando hice sexto de Derecho, pensé que capaz que seguía Facultad de Derecho, pero no me atrajo (1P)

Sí psicomotricidad había pedido una beca en CEDIAP pero no me la dieron es privada sale mucha plata ta no me la dieron entonces por tema de educación síndrome de down que me gusta ta al final decidí magisterio o sea en realidad sí es lo que me gustaría más magisterio que CEDIAP212 porque abarca mucho más y después me puedo seguir especializando por magisterio en todo ese tipo de cosas. (3P)

Primero quería ser abogada me gustaban las leyes, la parte social del país,...Ah! Porque empecé a descubrir otros lados de mí más con este curso que iba para otro lado donde yo quería ayudar. También hice un curso, soy voluntaria en un Caif, en un techo para mi país, y ta como que todo eso de relacionarme con la gente, llegar desde un lado más directo, como ser maestro o ser un voluntario es diferente el contacto que tenés con la persona y ahí me fui decidiendo, empecé a mirar mi camino... Hice Biológico-Medicina, que nada que ver quería entrar a Psicomotricidad. (...) Por razones de ingreso, que no entré entonces hice primer año Parteras, no porque quería hacer Parteras, el examen de ingreso no, como te revalidan muchas materias, para no tener un año ahí libre y bueno ta y por lo menos esto de que quería entrar y perdí la prueba y todo, me anoté en Magisterio. Me había olvidado, y ta el año pasado planteándome si no entro de nuevo qué...(6P)

Psicóloga me llegué a plantear, pero en realidad a lo largo de la vida pasé por todo: veterinaria quise ser hasta que llevé a mi gato para que lo curaran y ta yo no puedo hacer esto, quise hacer el curso de gestor cultural en el CLAE, pero fui a la entrevista y no me motivó porque yo me imaginaba en relación con la organización de eventos populares y ahí, pero me dijeron que mucha gente terminaba trabajando en museos, cosas así, terminaban en relaciones públicas, además que era caro, había que conseguir una beca. Después ciencias de la comunicación, porque me gusta escribir bastante. Me decían por qué no probás como periodista. Estaba entre ese y Magisterio y me decidí por magisterio.(2P)

Boyé por varias carreras. Cuando salí del liceo no tenía muy claro qué quería hacer ni nada, hice una pausita después de la Facultad de Ciencias Sociales y me dediqué a lo afectivo, porque para mí es importante poder lograr algo personalmente y lo afectivo

trataba de tener un equilibrio. Pensé qué quería hacer, pensé varios caminos, por lo general les caigo bien de entrada a los niños y enseñar también me gusta mucho y pensé que podía combinar eso y también estuve evaluando y luego vine a Magisterio y como tenía todas las condiciones. (7P)

En realidad, primero en tercero de liceo un día un profesor nos preguntó y yo lo dije en realidad como en chiste pero como a mí siempre me gustó todo como que no sabía, hubo un tiempo que me gustaba la computación y quería hacer ingeniería y ahora si pienso en eso nada que ver pero ta y dije que quería ser maestra rural, bastante arriesgado fue. Pero después cuando entré a cuarto, empecé a hacer el test vocacional que el liceo nos ofrecía y como que me empecé a tomar en serio eso, porque a mí lo que me pasaba en el test vocacional era que yo medio estaba segura que era lo que quería hacer pero tenía medio en duda la orientación que iba a hacer porque yo también quería hacer musicoterapia entonces estaba como evaluando las dos y ta como que quería llegar a hacer esto primero y que capaz si después se me daba algo privado lo iba a hacer después y ta pero tuve mis dudas.(8P)

Había penado en Psicología, había pensado en locutor de radio porque también porque me parece que está bueno y me dicen que tengo vos de locutora (...) Lo de locutora lo deseché porque estudiar eso no me gustaría, tengo un conocido que tiene radio y estar un rato ahí sí, pero estudiar eso no me atraía. Sí no me interesan (los contenidos) No sé mucho tampoco...(Y Psicología) no me veía todos los días tratando con problemas ajenos.(5P)

Con el fin de ahondar más en la interrogante sobre los motivos de la elección se pregunta cómo se decidió, qué o quiénes influyeron, si hubo participación de otros en su decisión:

En realidad fue complicado, porque mi tía, la hermana de mi padre es maestra, a mí toda la vida me dijeron que tenía aptitudes para eso, no sé si será cierto o no y los niños me encantan, por eso fue que hice el curso de líderes, pero me ha complicado un poquito el decirle a una persona que quería hacer magisterio y me han dicho "por qué si te vas a morir de hambre", así tal cual. Así que yo también tuve que hacer un proceso interno: hago esto, me importa, no me importa... Decidí que prefiero ser feliz antes que tener plata. Prefiero ir a trabajar en un trabajo que no me dé plata que tener un trabajo que no me den ganas de levantarme.(2P)

En principio empecé a pensar qué era lo que me gustaba, qué rumbo tomar y ta me gustan mucho los animales, tengo mucha afinidad con los niños y ta por ese lado mi madre siempre me decía que a mí me veía como maestra yo llegaba a mi casa de la escuela y me ponía a jugar a las maestras, siempre, todos los días, hacía de maestra con mi hermana la usaba a ella de alumna, no sé por eso también ella me vio para ese lado. Tengo una tía que es maestra y ta ella fue más bien la que me dijo todo cómo era las cosas buenas que tenía las cosas malas que tenía y ta por eso fue que me guió ella a elegir esta carrera.(3P)

Capaz que es una parte genética porque todos me dicen, porque mi abuela es maestra, mi padre profesor, entonces como que todos me dicen que también es algo de por ahí, de herencia (...) De Matemática. Y después como profesor no...ni loca. Pero con los niños sí, como era algo relacionado con los niños sí ta. Y la relación de enseñar, porque tampoco niñera también habría podido elegir niñera para una guardería pero niñera no. Lo familiar no sé si tanto, todo el mundo dice que tiene algo que ver, capaz que sí. Porque aparte mi abuela me cuenta siempre (...). La relación de enseñar, de que sea un trabajo que es divertido, que no vas a hacer siempre lo mismo, por ej. un abogado, siempre hace lo mismo: papeleo y esas cosas, lo divertido también me gustó, después que tampoco son muchas horas al día, vos podés elegir trabajar cuatro horas no más y te queda tiempo. Yo tengo ganas de ser mamá joven entonces me va a quedar tiempo entonces cuando termine la carrera ah! que es una carrera medianamente corta si me va bien la puedo terminar cuando tenga 20 y poquito y ta eso. Ah! Y que me apoyaron en mi casa me re apoyaron! En mi casa mi familia, mi novio, todos.(5P)

Opiniones hay siempre, pero también fue un planteamiento mío porque yo soy mucho de pensar en mí y en qué quiero y qué no quiero, que es lo que estoy haciendo, y bueno ta y dije quiero hacer Magisterio y yo vivo con mi madre pero tengo padre que vive allá en El Pinar y le dije que Magisterio es lo que me gusta. "¡Al fin!"- me dijo. "Yo sabía que te gustaba".(6P)

Porque me marcó, las maestras que tuve, buenos ejemplos. Después cuando sos más grande te das cuenta de que te enseñan lo básico. Vas al liceo y ya no pensás en eso. Siempre me parecieron buenos ejemplos.(1P)

Y ta, y después el año pasado yo estoy en un grupo de voluntariados que, esta como un grupo de pertenencia también entonces yo tenía coordinadoras y al principio de año teníamos como reuniones. Tuvimos una reunión personal con los coordinadores y ta yo al final me quede hablando con una coordinadora y como que ella me ayudo y me terminó de convencer. A principio de año (...) Claro, en sexto. Y ta ahí dije como ta voy a hacer esto.(...) No, en realidad tampoco me dijo mucho. Me dijo como que me iba a re gustar y como que a las maestras se les tiene respeto, no me preocupara de cosas tan insignificantes o que pero si yo sentía como que era mi vocación y lo que quería hacer como que le diera para adelante. Y ta después, reafirmando esto a mitad de año tuve un campamento de una semana, era un voluntariado de trabajo y de noche se hacían reuniones y en unas reuniones como que se trabajaba la vocación y ta como que ahí me di cuenta yo lo que sentía, como que trabajamos que era la vocación. (8P)

Mi problema fue que hubo un tiempo en que yo estaba muy inmadura para elegir, pero el año pasado con los preparativos del casamiento entré en contacto con una muchacha que estaba haciendo magisterio. Me hablaba que estaba bueno, y yo entré a pensar a ver. Capaz que me hallo yo ahí, empecé a hablar con mi mamá y llegué a que a mí me gustan los niños y siempre tuve llegada (...)Sí es la hermana de mi mejor amiga. Ella me habló de cómo había que hacer para anotarse, y pensé "ahora que tengo todo estable en mi vida, puedo dedicarme a los estudios". Ya me había pasado que cuando estaba en Facultad de Ciencias Sociales estaba también en Enfermería y trabajaba.(7P)

Ta entonces, eran las dos cosas que estaban ahí. Y después había otra opción que yo en sexto se me ocurrió, era de ser maestra. Porque yo cuido niños desde los once años, y siempre me encantó estar con los niños siempre que viene un niño era yo atrás del niño y además cuando estaba en el liceo si había alguien que necesitaba que le explicara algo, yo iba a y le explicaba, o sea me gustaba explicar. Pero ta, se lo comenté a los profesoras y se lo comenté a mi madre y como que el papel del maestro como que esta desprestigiado en la sociedad. Y como que me decían por ejemplo: que no, que las maestras son burras que no saben muchas cosas, entonces que no, que tenía que seguir adelante yo. Que como que ser maestra era como estancarse en el liceo y ta. Después me decían eso, y después me decían que tenía más capacidad que tenía que hacer algo mejor, eran opiniones de profesores, opiniones de mi madre, y como yo no.(4P)

7.3.2. Expectativas de las entrevistadas: a) expectativas sobre la carrera, b) sobre las dificultades para lograr su propósito, c) sobre sus posibilidades de superar dificultades.

Según la teoría de Deci y Ryan (2000) la autonomía es el principal componente de la Motivación intrínseca. Deci la considera una necesidad psicológica universal que se relaciona con un sentimiento de felicidad al ser cumplida. Pintrich y Schunk (2011)

refiriéndose a ella consideran que el sujeto tiene un conocimiento de sus fortalezas y debilidades, lo cual lleva a que elija entre posibilidades que le permitan satisfacer sus necesidades. Una de estas necesidades es la de “competencia” a la que Pintrich y Schunk (2011) se refieren como aquella *“semejante a la necesidad de dominio del entorno (...). Los individuos necesitan sentir y ser competentes en sus interacciones con los demás, con las tareas y actividades, y con el contexto en sentido amplio.”* (p. 250). En las entrevistas se interroga a las participantes sobre sus expectativas con respecto a la carrera porque a través de sus palabras pretendimos acercarnos a conocer las creencias sobre su capacidad, creencias sobre las estrategias y creencias sobre el control, dado que, hay una relación directa entre las creencias y la motivación intrínseca. Por ejemplo, en el caso de la creencia de control, si la persona cree que no es quien controla sus decisiones sino que es otro quien lo hace, es previsible que su motivación hacia la tarea se debilite. Esto puede pasar cuando al estudiante no se le proponen tareas desafiantes. La teoría de la Motivación Intrínseca sostiene que las tareas desafiantes alimentan la motivación intrínseca al reforzar la idea de competencia y autodeterminación, sin embargo, esta motivación se debilita cuando el estudiante no tiene margen de elección y no puede ejercitar su autodeterminación. En estos casos la teoría de la Autodeterminación predice que la motivación intrínseca disminuye al sentir el sujeto que sus acciones están determinadas extrínsecamente es decir que realizan una actividad pero no elegida por ellos sino determinada por otros.

En las entrevistas se indaga sobre las creencias sobre su capacidad cuando se pregunta, por ejemplo, qué cualidades se necesitan para ser maestro porque estas creencias se caracterizan porque *“reflejan la convicción del sujeto de que tiene los medios para conseguir algo y son similares a los juicios de eficacia (Bandura, 1997), sobre el hecho de que es uno mismo el que decide –el agente”* (Pintrich y Schunk, 2011, p.251).

También la entrevista da lugar para que la investigadora se acerque a conocer las creencias sobre las estrategias que *“son las expectativas o percepciones acerca de los factores que influyen en el éxito en la escuela, tales como la habilidad o el esfuerzo”* (Pintrich y Schunk, 2011, p. 251).

En definitiva, se buscó indagar las creencias sobre el control que *“son las expectativas acerca de las posibilidades personales de tener éxito en la escuela, sin considerar los medios específicos”* (Pintrich y Schunk, 2011, p. 251). Hemos considerado el papel de las creencias de control, dado que ello es fundamental para el contexto educativo que era el ámbito de nuestra investigación porque partimos de la base de que la institución puede incidir en la percepción de control del estudiante y por lo tanto en su motivación.

En los fragmentos, a continuación, las estudiantes plantean sus expectativas sobre la carrera:

Una estudiante al inicio del año se imaginaba en una carrera que le permitiera ayudar:

Ah! Porque empecé a descubrir otros lados de mí más con este curso que iba para otro lado donde yo quería ayudar. También hice un curso, soy voluntaria en un Caif, en un techo para mi país, y ta como que todo eso de relacionarme con la gente, llegar desde un lado más directo, como ser maestro o ser un voluntario es diferente el contacto que tenés con la persona y ahí me fui decidiendo, empecé a mirar mi camino...(6P)

Otra estudiante pensaba en una carrera compatible con otras actividades:

No, pero cuando vas a trabajar te varían mucho los horarios, te van corriendo para allá y para acá. Lo que me marcó mucho es que las fiestas no la podés pasar con tu familia y yo pensé cuando tenga hijos esto no puede ser. Eso fue lo que me gustó de magisterio, porque si bien además del horario de trabajo también te lleva planificación te da la posibilidad de tener una familia. No son tantas horas, incluso cuando tu hijo va a la escuela vos vas a trabajar. Vos te podés dedicar a tu familia, te permite las dos cosas. Al estar en el mundo de los niños como que a tus hijos también les va a venir bien. Yo eso lo pensé, porque mi marido tuvo la suerte de nacer en una familia cómoda, no estudió, así que me toca a mí decirle a mis hijos que estudien, que es importante, no solo el bolsillo, yo les voy a poder dar algo que también vale mucho y es el conocimiento.(7P)

Resultan llamativas las palabras de la siguiente estudiante cuyas expectativas hacia la carrera iban en contra de la tradicional imagen de que el que estudia magisterio establece una buena relación con los niños:

Yo creía como que los niños me iban a odiar, básicamente eso. Porque también yo cuando estaba en cuarto que estaba haciendo todo este test, yo hacía servicio con niños. Y fue como una gran influencia y en ese servicio como que los nenes no me querían mucho yo hacía como un esfuerzo pero ta los nenes eran bastante crueles pero ta como a pesar de que los nenes no me querían mucho yo seguía con la idea, pero en si este año como deje de tener contacto como que me lo volví a cuestionar, estuve ahí como en una nebulosa, no sabía qué hacer y ta después como que intentaba buscar algo como no sé si excusas como para negármelo que ta que no era lo mío(Argumentos)Claro yo no sé poner límites, a veces siento que la gente me pasa por encima, a veces sí y a veces no pero ta como que tenía ese problema y buscaba razones que no eran tan coherentes, ahora no me acuerdo pero ta.(8P)

Una estudiante, al inicio del año, explicaba cómo se imaginaba siendo maestra en un futuro:

El año pasado. En realidad no sabía y me di cuenta. Siempre tuve muchas ganas de ser mamá, entonces veo un niño y me encanta y siempre con mis primas que son chicas, entonces no me sé con quién estaba, con una amiga creo, que me dijo que iba a ser maestra porque le gustaba lo relacionado con los niños y ahí yo la pensé también a mí me gusta lo relacionado con los niños es un trabajo que te divertís que siempre hay algo nuevo los niños son divinos todos no la vas a pasar mal en el trabajo y bueno después de decorar salones y hacer juegos todo eso me pareció que estaría bueno entonces el año pasado la empecé a pensar y estuve bastante constante todo el año para hacer eso y no tenía otra cosa que me pudiera gustar para hacer de carrera.(5P)

Cuando se le preguntó a esta última qué esperaba de su formación en el Instituto, la estudiante explicó:

Que me den herramientas que me sirvan que no sea algo así de blablabla...(...) Por ej psicología está muy bueno. Métodos para saber cómo tratar a determinado niño, tener referencia de qué puede estar pensando, qué le puede estar pasando, sintiendo, todo eso. Después en Matemática, hoy hablamos de distintos métodos el docente le da al niño todos para que él elija lo que quiera. Lengua para enseñarles bien a hablar porque nosotros hablamos mal en pila de cosas y no nos damos cuenta. Igual los niños no van a entender todo esto, para poder enseñar bien.(5P)

Frente a las preguntas sobre qué esperan de su formación en el Instituto, exigencias de la formación y posibilidades de superarlas las entrevistadas respondieron:

Aprender a pararme frente a los niños. (...) El tema de enseñar, dificultades que tengan diferentes niños.(1P)

Espero aprender bien. Yo creo que acá hay profesores muy buenos, por eso pienso que se puede sacar buenos maestros de acá. (...) Que sepan enseñarnos bien para que nosotros podamos transmitir. Es muy importante que la mayoría de los profesores sean maestros porque te tiran piques. Que nos enseñen a ser maestros con todo lo que hay, las actitudes que tiene que tener un maestro, cómo tiene que actuar.(2P)

(...) que me enseñen tanto como comunicarme con el niño como entenderlo, como según si tengo distintos tipos de niños en el aula cómo hacer para que todos me entiendan a eso me refiero, porque a veces no te lo enseñan tanto quizás, yo no sé por qué no sé en el resto de la carrera, pero por lo que veo ahora en primero te dan todo lo teórico y como que vos después tenés que ver cómo aplicar eso teórico a lo práctico, y como te quedas un poco tambaleando porque no sabés bien cómo tenés que ir. (...) yo quiero salir bien formada no, pero ta yo se depende de mí también.(4P)

La que más me ha influido por ahora fue la profesora de psicología todo lo sentimental todo eso ir creciendo en esa parte (...) Que te cuenten las experiencias ya te va impactando, no lo conocés pero te va impactando. Capaz que ellos son más grandes, tienen más sabiduría arriba, Te viene una explicación como hace laprof. de Psicología y te cambia. (...) Porque puede faltar una lamparita, pero tienen otras cosas: una madre que te esté encima, que te ayuda con los deberes, que te dice vamos a limpiar la cocina, barré, ayúdame, que comparta contigo, que esté al lado tuyo.(6P)

Que me ayude que además de que me gusten los niños yo pueda enseñarles, tengo que saber qué enseñar, cómo enseñar, qué es lo importante.(7P)

Poder exonerar todo, por lo menos en primero. No, poder construirme como de una forma buena yo que sé, como que no ser mediocre. Esa es como una de mis expectativas yo que sé.(...) No, mediocre es como una palabra bastante fuerte, pero yo que sé, mis primos chicos tuvieron maestras que como que les faltaban, que se hubieran quedado un par de años acá (...) seguir construyéndose en conocimientos para mí también, porque uno es como les enseña cosas y no sé, yo medio que estoy obsesionada con saber cosas, como que siempre quiero saber más y como creer que los chiquilines pueden aprenderlo todo o sea de una forma sana. Ayer me acordaba que en segundo año tenía a una maestra que te explica cómo es la raíz cuadrada por ejemplo, capaz que en el momento te parece una boludés pero ahora me parece que un niño de segundo año de escuela, capaz que tuvo compañeras que no lo entendieron, pero yo que lo haya entendido bien en segundo año de escuela con veinte mil faltas de ortografía que tenía pero que haya podido entender eso era como me sorprende. Como que no creer que, los niños tienen límites, pueden ser que tengan limitaciones pero como que no cerrarse en eso. No sé capaz que es demasiado utópico lo que digo.(8P)

En cuanto a las exigencias de la formación:

Con las materias (...) Sí creo que sí con todas, más que nada las específicas: Historia, Lengua. (Historia) Es medio pesada. Sí, es una materia que no me gusta. Matemática y Lengua me gusta más. Historia y Geografía no.(...)Tuve que dejar de trabajar porque (leer para estudiar) me llevaba mucho tiempo.(1P)

El poder con todas las materias, más la gente que trabaja yo mi madre me dijo: vos andá a estudiar y después te encargás de lo otro, pero hay personas que no tienen esa suerte. Hay gente que te desmotiva que no vas a poder con todo.(2P)

Que se complique con alguna materia como Matemática.(4P)

En las faltas de ortografía, como en la escuela y el liceo nadie le dio mucha importancia, en esto estoy re complicada, me voy a llevar a examen la materia, sobre todo los tildes, parece que a nadie le interesan los tildes.(7P)

En estas primeras clases que he percibido cosas, mismo viendo a compañeras que están recursando, que en tercero están haciendo prácticas de tercero pero están recursando una materia de primero. Como que esas cosas me asustan. Ta yo siempre fui como una estudiante normal, tuve un examen de mi vida y ta nada más (...) Como que me cuesta hacer los deberes, puede ser algo choto pero me cuesta como, cuando tengo que estudiar estudio, me cuesta llevarlo, hay materias y materias no, hay materias como que, el ideal para mí sería como estudiar como siempre pero, no lo hago no sé. Hablando mal soy muy pelotuda, es como mi realidad de toda la vida siempre es como, a veces puedo superar es, pero a veces no, me dejo estar ese es mi problema y también como volviendo a la pregunta anterior (...) como que siento que está bien, como que tiene una carga horaria muy fuerte comparado con otras carreras.(8P)

En cuanto a las posibilidades de superar las dificultades durante la carrera una estudiante contesta:

Yo me voy manejando bien, recién hoy tuvimos el primer escrito. Mi estrategia va a ser exonerar todo y si no puedo ta.(2P)

La estudiante anterior explicó su estrategia:

Estudiar, estudiar como loca. (2P)

Cuando se les pregunta qué pensaban que tenían que aprender en el Instituto y por qué:

Todos, todo lo que estamos dando es básico. El tema de numeración, en Lengua los componentes de la lengua, después la morfología, las fonaciones todo eso. (...)Porque son básicos y a veces son los más difíciles de enseñar, más que nada el sistema de numeración me parece muy difícil de enseñar porque lo tenemos incorporado, entonces aprender a enseñarlo es... (La lectura) Sí me gusta, ahora no tengo tiempo, lo último que leí fue de García Márquez, el realismo mágico, todo eso me gusta mucho. Crónica de una muerte anunciada. Lo teníamos que leer (en el liceo), pero como no se llegó a dar y me había conseguido el libro lo leí. (1P)

Todas, obviamente hay algunas que me gustan más que otras, pero Psicología y Pedagogía me parecen fundamentales. (...) Para entender al niño. Cada niño es una historia individual y vos como maestro tenés que saber entenderlos, porque no son robotitos. (Entender) Su vida, su historia, por qué hace tal o cuál cosa por qué actúa así, por qué se distrae, o también entender por qué es tan bueno. (Pedagogía) Todavía no tengo muy claro qué es pero sé que tiene mucho que ver, tuvimos pocas clases vemos el ser docente, qué es la educación. Y además al momento de enseñar eso y la Didáctica son cosas que... (Leer) Los análisis sujeto, verbo. Tengo la suerte de que toda la vida leí. (...)Ahora Julia mandó leer y leí "La conjura de los necios", este fue mi primer libro de grande, he leído antes de vampiros. Empecé con "Crepúsculo". Ahora leí "Cincuenta sombras". (Escribir) Reflexiones sobre cómo está el mundo ahora. No se los muestro a nadie. Escribí para el aniversario de mis abuelos (2P)

Contenido fundamental para mí psicología o sea de cómo entender el niño según las etapas que este transitando o como entender al niño según el contexto en el que vive, según la familia en la que el forma parte, o según lo que él le haya pasado desde que nació hasta que yo lo veo ahí en el aula, para mí eso me parece fundamental para poder yo después enseñar y que el niño me entienda (...) (Es relevante) para que haya una buena comunicación porque si no, yo voy a hablar, pero no sé si el niño me va a recibir lo que yo le estoy diciendo. (4P)

Ah! Psicología. Yo en realidad quería ser maestra pre-escolar y después no sabía si me había anotado bien o no ¿Las etapas? Yo ahora pienso como una persona de 18 pero cuando yo tenga

veinte y poco no voy a saber lo que está pensando el niño y tengo que tener un panorama general de qué piensan, qué saben (...) El proceso mental del niño. (Pedagogía) Para saber cómo moverme como maestra. (Lengua). Ahora no estoy leyendo mucho. Tampoco tengo mucho tiempo. Novelas de suspenso me encantan. Pero he leído dos libros de Gabriel Rolón. Revista de chimentos también me gusta. (Escribir) Escribir. No. Antes escribía. Cuando era chica escribía muchos cuentos. Ahora no me gusta. Si tengo que escribir algo escribo. (5P)

Pedagogía, Psicología, Matemática, Historia, Lengua, saber comprender... Hasta Historia de la Formación Docente que se le van todos de la clase nunca viene nadie (...) El saber cómo enfrentarte a una clase eso como. En base a la Pedagogía cómo enseñarle a un niño, cómo enseñar, cómo educar. Me parece que sin Pedagogía vos no podés educar. Por ejemplo tengo una amiga que terminó el First y la pusieron a dar clase en una escuela y ponele ella no se sabe desenvolver y me dice qué hago y le dije tienen seis años, fijate cuáles son las características del niño de 6 años, así como algo básico no? Como para saber qué hace un niño de 6 años, qué mira, qué no mira, qué le llama la atención (...) Todo lo de Psicología evolutiva: cómo son los niños, el comportamiento. Estudios sobre el entorno social, aunque eso es más Sociología. Con todos los contenidos que te dan las materias el poder desenvolverte vos. (Lectura y escritura) Desde mi punto de vista ahora, para conseguir un trabajo, el saber escribir, leer, poder entender un mensaje, comunicarse con la gente, te ayuda a comunicarte, la comunicación es importante para ir creciendo. (...) Desde mí lado yo tengo que saber leer y escribir correctamente para poder enseñar yo. (...) Saber analizar, comprender, escribir sin faltas. (...) (6P)

La matemática, usan toda la vida en todo, hacer un mandado necesitan matemática, y el lenguaje me parece re importante porque lo usan para todo y las demás materias aportan a que el niño se le vaya desarrollando la cabeza el cerebro, si no se queda, en el liceo por ejemplo tuve una materia Astronomía que no la uso para nada pero igual te hace ejercitar la cabeza. Si vos ejercitás la cabeza después es más fácil aprender (...) Todo lo que es nuestro idioma, cómo escribir, cómo hablar (...) En las faltas de ortografía, como en la escuela y el liceo nadie le dio mucha importancia, en esto estoy re complicada, me voy a llevar a examen la materia, sobre todo los tildes, parece que a nadie le interesan los tildes. Si terminaste el liceo se suponía que estabas apto para terminar el liceo pero resulta que vas a escribir y tenés todas faltas, está en rojo porque no pusiste ni un tilde. (7P)

Yo creo que las materias, por ejemplo pedagogía todavía no tengo idea de lo que es, tuvimos dos clases y todavía no sé bien que es, si nos van a enseñar a enseñar o no sé, pero lo fundamental es como las materias que hacen que uno sepa cosas, como por ejemplo matemáticas, yo estoy fascinada, yo estoy fascinada porque sé, estoy entendiendo el porqué de las cosas, materias así como matemáticas, lengua, geografía, historia, materias así como psicología también, en realidad como que todas (...) es que no sé bien, yo que sé, para mí todas las cosas que estamos dando, estamos dando cómo clasificamos los números, uno no va a explicar la clasificación de los números, capaz que en algún momento sí pero no es lo normal que estando en tercer año de escuela te expliquen los números naturales, los enteros, los racionales y los reales. Pero creo que para uno, pasan y a uno le hacen una pregunta y como queda con la boca abierta. No es que queda con la boca abierta pero como pero no sé explicarlo. Yo que sé, uno está dando sumas y que le pregunten algo básico. Como que tampoco sé cómo seleccionar (...) como soy media obsesionada con el conocimiento como que todo me parece importante (...) a mí por ejemplo, los primeros días de clase me pasó que en lengua y matemática como que quedé súper emocionada porque nos habían enseñado a cómo nosotros como maestros hacer si nos pasaba tal cosa y como que, nos estaban enseñando a cómo enseñar y yo quedé como fascinada y le conté a mi madre súper contenta. Entonces como, con respecto al lenguaje, el tema de la comunicación, como uno tiene que expresarse frente a la clase y ese tipo de cosas porque hay muchas cosas importantes (...) claro, cómo expresarse porque yo lo noto en la clase como que nosotros aprendemos la comunicación como que estamos en la clase. (Lectura) No. Me gusta leer, me re cuesta encontrar libros y me re cuesta leer en periodo de clase. (8P)

7.2.3. Cualidades para realizar la tarea de maestro: a) cómo se consiguen, b) dificultades que asocian a la tarea, c) influencia del Instituto, c) valoración de contenidos de la carrera.

Al preguntárseles con qué relacionan al magisterio las entrevistadas expresan aspectos de sus creencias sobre la tarea del maestro/a y las cualidades que necesitan para realizarla. La teoría de McClelland (1989) sobre la motivación de logro una de las teorías cognitivas, mencionadas en el Marco Teórico de esta tesis, toma en

cuenta los valores, emociones, motivos conscientes e inconscientes, que pesan en la acción, observa la influencia del contexto en la fuerza motivacional y sostiene que *“cualquier resultado de la conducta es una función de determinantes tanto de la persona como del entorno”* (p. 8).

Según palabras de algunas de las entrevistadas, el entorno (habitus, en la terminología de Bourdieu) ha condicionado su decisión, estimulando aptitudes y actitudes que han pesado en sus valoraciones sobre la carrera elegida. Por ejemplo, reaparece, en sus palabras, la concepción moderna de vocación como llamado, voz interior, como verdad y certeza. Atribuyen las cualidades a algo “que se trae” como condición necesaria para ejercer la tarea.

Además reaparece también en sus palabras la idea del trabajo del maestro/a como misión, más que profesión (término que no usan cuando nombran su elección) y señalan que la función principal es ser “guía”, más que nada moral. Estas formas de considerar la tarea llevan a pensar en que dejan en un segundo plano la posibilidad de aprender y de formarse en el Instituto, que sirve de lugar de acreditación, pero no tanto como lugar de formación.

Ante la pregunta sobre la función del maestro/a la relacionaron:

Con enseñanza, transmitir conocimientos. Poder ayudar al niño que se pueda involucrar en la sociedad, que pueda tomar un camino, pueda decidir qué quiere hacer en el futuro, como una guía. Como para que sepa qué quiere en el futuro. Que siga buenos ejemplos, si tiene malos ejemplos que no los siga. (Malos ejemplos) En las adicciones.(1P)

Según las palabras anteriores, el acento de la tarea del maestro está en “transmitir conocimientos”, sin embargo, al preguntársele sobre la función más importante del maestro/a, a su criterio, respondió:

Supongo que más que nada lo moral.(1P)

Algo parecido opina otra estudiante, poniendo el acento en la figura del maestro como líder:

Capaz que un líder en algún momento de la vida de una persona, o un referente.(8P)

La estudiante a continuación también define el rol acentuando la transmisión de valores:

Enseñar todo: conocimientos, enseñar valores porque tiene que empezar en la casa la educación y todo, pero muchas veces no pasa y entonces el otro lugar que te queda es la escuela. (...)Que aprendan a hacer cosas poder desarrollar la imaginación que puedan pensar por ellos mismos. (...) Pensar por ellos, decidir. Juegos, también es

importante. Que compartan momentos juntos entre niños es importante. Bueno toda la parte plástica: hacer dibujos, manualidades....(5P)

Al pedirle que jerarquice:

Valores. (...). Enseñar valores ta obviamente conocimientos no? Pero pondría en primer lugar lo otro.(5P)

Para otras entrevistadas también formar en valores es la tarea del maestro:

El educador pero no solo el educador, como formal e informal. Formal con respecto a las materias pero también yo creo que el informal me refiero a valores que influyen en personas en pleno desarrollo creo yo que no sé.(8P)

Educar. (...) Más que educar la parte de aprendizaje, educar la parte social de los valores, tiene bastante influencia, la escuela es la segunda casa, yo iba a la escuela de 8 a 5 de la tarde y tenía una influencia gigante mi maestra, estaba muy aferrada a la escuela. Es algo que voy a descubrir. Es algo propio, que vas descubriendo vos, el contacto con otra gente, con otros niños, con otra gente no solo los niños, los padres...(6P)

Para la estudiante a continuación “dar” conocimiento y valores integra el rol del maestro/a:

Además del conocimiento se los va formando en los valores de la sociedad en la que vive. Los dos son importantes. Porque el conocimiento te lleva a vivir en esta sociedad, y ahí están incluidos los valores, cómo se vive, hay parámetros establecidos de lo que es normalmente bueno y lo que es malo y esas cosas también ensaña la maestra porque lo importante no es solo que el niño sepa contar del uno al diez. (Valores) La familia, el no robar, en el diario vivir capaz que en la casa de él está bien robar, como que se adapte y darle la oportunidad de que vea que hay otra cosas además de las que se vive en las casas que hay otras maneras, porque el niño conoce un mundo.(7P)

Para otra de las entrevistadas el rol del maestro es diferente:

El rol del maestro para mí es darle las herramientas al niño para él pueda ampliar su mente descubrir el mundo y obviamente adaptarse al entorno social en el que vivimos, para mí ese es el rol fundamental del maestro, aparte de enseñarle todo lo curricular, matemática, geografía. Pero siempre tratando de desarrollar las capacidades del niño no limitando no.. (...) Desarrollar las capacidades del niño (...) Claro que no darle reglas para que el niño las siga sino darle la capacidad al niño para que él mismo descubra diferentes soluciones para un problema que yo le pueda plantear, y no decirle eso está mal porque no lo hiciste como yo lo dije. Sino que darle la posibilidad al niño para que aprenda él mismo.(4P)

Para la siguiente entrevistada las funciones consisten:

Yo creo que hace todo: enseñar, y genera una relación porque está un año con una cantidad de gurises vos también sos un referente para esos niños. No sé quién contaba que un día unos padres fueron a hablar con la maestra para pedirle: “decile que se lave los dientes porque solo a vos te hace caso”. Yo quiero eso, creo que poder ayudar a los niños Quiero trabajar en una escuela de contexto crítico, porque lo que más quiero es ayudar, obviamente manteniendo una distancia porque sos su maestra y no su madre.(2P)

A esta última estudiante se le preguntó qué quería decir con “ayudar” y por qué en una escuela de contexto crítico:

Siempre me importó el tema, lo de los lugares carenciados, ir a lugares donde me necesiten de verdad, no es porque en los otros lugares no me necesiten. (2P)

La estudiante anterior diferencia el rol de madre del rol de maestra y las funciones de ambas:

La relación es profesional, tenés que mantener cierta distancia, además son muchos niños..., no podés aferrarte mucho a uno porque en una clase hay cuarenta niños y no vas a poder ser la madre de cuarenta. Yo creo que el maestro también cría a los niños, los educa con simples frases: no hagas esto o aquello, una madre lo hace pero con un amor aparte. (El papel del maestro) Educar. Y en la sociedad es muy importante porque el maestro prepara a quienes van a ser la sociedad dentro de unos años. (Educar) En todo sentido: lo que le enseña: Matemática, historia, geografía y valores, un maestro también transmite valores. (Valores) El respeto, el compromiso con la tarea, con el otro... (la función más importante del maestro) Todas son importantes: enseñar historia y matemáticas y valores. Enseñar desde el lado más científico y más moral. (2P)

Para algunas entrevistadas, para cumplir con las tareas del maestro/a se necesitan determinadas cualidades que, según sus palabras, se traen:

Capaz que es una parte genética porque todos me dicen, porque mi abuela es maestra, mi padre profesor, entonces como que todos me dicen que también es algo de por ahí, de herencia. (5P)

A la estudiante anterior le parece que las cualidades son:

Paciencia se necesita. Paciencia no tengo, no tengo con los adultos, con los niños a veces te sacan pero ta, no grito, no pego, no hago nada así que... Paciencia sí. Ganas de hacer lo que hacés, porque si no tenés ganas, tampoco vas a poder. Paciencia y ganas. Inteligencia para cómo contestar. Una manera especial de tratar a los niños, y con cada situación que tienen, a cada niño en particular. (5P)

La estudiante a continuación coincide en la paciencia como necesaria y agrega otras condiciones:

Pero ta, la paciencia me parece que es una característica yo que se uno no puede sacarse y tratar mal. (...) pienso en mi maestra favorita y como que eran maestras que sabían poner límites pero a la vez en una clase tenían tiempo para todo. Y además una, ya estando grandes, era sexto de escuela, era bastante directa, no era que decía malas palabras en la clase pero no nos trataban como bobos como otros maestros, como que no sé. (8P)

Las entrevistadas, que siguen, asocian las cualidades necesarias para la tarea con lo que entienden por vocación:

No, no la hace cualquiera, hay que tener vocación. Las cualidades que tiene que tener un maestro: paciencia, dedicación, porque lleva mucha dedicación, mucho trabajo. En realidad se tienen que tener. (¿Cuáles?) Paciencia y respeto, el tema también de tratar

con los padres. (Se tienen que conseguir) Aprender cómo se transmite el conocimiento, que es lo que hacemos acá, aprender a tratar con los niños.(1P)

Hay que tener vocación, y después acá es donde te enseñan a hacer esas cosas cómo aplicarlas a la escuela. (La vocación) Que te guste el trabajo, porque si no te gusta lo vas a hacer mal, por más que seas inteligente y estés informado si no te gusta lo vas a hacer mal. (Lo que debe gustar) Los niños y enseñar. A mí me ha pasado en enfermería si no te gusta cuidar a la gente te va a resultar imposible poder trabajar de enfermero. Cuando yo me planteé qué iba a estudiar siempre tuve la vocación de servicio presente. A mí me gustaba el contacto con el paciente, cuando vos hacés algo bueno por esa persona te das cuenta que esa persona lo sintió. Podés dar una clase así no más y podés dar una clase y preocuparte porque el niño no entendió y enseñarle, y que aprendió a leer porque vos le enseñaste se siente una gratificación para uno que capaz que si no te gusta enseñar vas y si el niño no sabe escribir lo repetís y ta. (7P)

Paciencia se necesita. Paciencia no tengo, no tengo con los adultos, con los niños a veces te sacan pero ta, no grito, no pego, no hago nada así que... Paciencia sí. Ganas de hacer lo que hacés, porque si no tenés ganas, tampoco vas a poder. Paciencia y ganas. Inteligencia para cómo contestar. Una manera especial de tratar a los niños, y con cada situación que tienen, a cada niño en particular.(5P)

Paciencia por sobre todo. Entre los cuarenta niños y entre los padres si no tenés paciencia fuiste. Muchos amigos me decían la paciencia que vas a tener que tener (...) Buen trato porque si vos exigís respeto tenés que ser el primero en demostrarlo, tenés que ser objetivo, por más que puedan crearse relaciones más fuertes con unas personas que con otras tiene que mantenerse objetivo, no tener preferencia, ta también tiene que ser claro en lo que enseña, para mí no pueden llevar sus propios problemas a las clases. Me ha pasado a mí que tenía profesores que tenían un montón de problemas y se la terminan desquitando en la clase (...) (Cualidades) Mucho viene con uno en realidad, Hay cosas que hay que aprender y meditar pero la mayoría de las cosas vienen con uno y por eso está el tema de la vocación, uno no aprende. (Se consiguen) El saber explicar. Primero aprendés lo que tenés que enseñar y después aprendés a guiarlo. El respeto es algo que se va adoptando, la objetividad es algo que tenés que meditar.(2P)

Las estudiantes, a continuación, aportaban, según sus criterios, las condiciones para realizar la tarea, que se aprenden, según sus palabras, principalmente con la práctica:

Capacidad de enseñar de distintas formas (...) con actividades, no solo hablando, paseos a lugares (...) La persona debe ser fuerte, de carácter, marcar presencia como maestro, como que él es la persona que te va a guiar, que te va a enseñar... (Se consiguen) Seguramente en la carrera con las prácticas que tenés, con la experiencia también, uno va aprendiendo cuando uno empieza la carrera ya se va enfrentando con diferentes tipos de realidades, en distintos tipos lugares donde vas a trabajar se va ir adquiriendo.(3P)

Yo creo que hay gente que las tiene, pero yo que sé, que se construyen o hay gente que quizás no tenga algunas pero como que desarrolla otras que como quizás como, se destacan, yo creo que la paciencia es como la reina, la cualidad, pero mismo creo que uno hoy no tiene una de esas cualidades pero en los tres años que nos quedan más medio año como que las puede conseguir. Nosotros justo este año no tenemos práctica pero como una de las finalidades de la práctica también es eso construirse en el rol desde el rol.(8P)

Primero, una buena comunicación para llegar al niño no, después entender para mí la psicología es básico, sobre todo lo cognitivo, según el niño en qué etapa esté son las habilidades que él tiene para que vos puedas enseñarle, qué capacidades tiene desarrolladas en ese momento y de esa forma vos utilizando esas capacidades que él tiene desarrolladas ahí le enseñas para mí por eso la psicología es básica, qué capacidades tiene de qué manera le podés enseñar de qué manera no le podés enseñar porque no te va a entender según la edad que tenga, ta después sí obviamente conocimiento general sí en todas las demás áreas: geografía, matemática, historia, en todas.(4P)

Para la última entrevistada las habilidades se conseguirían en el Instituto, mediante también, talleres orientados a la práctica:

(...) talleres de aplicación de práctica de psicología de sociología. De cómo podés utilizar todos esos conocimientos teóricos.(4P)

Según la estudiante el saber establecer contacto es la habilidad principal:

La número uno es tener un buen tacto con el niño, primero llegarle al niño, llegarle estar ahí para apoyarlo. La solución de su vida no se la vas a poder dar pero hacerle saber que estás ahí. Cuando hago las visitas, todos los jueves, que vienen, que me abrazan... Hay un niño en particular que es súper mimoso y está todo el día abrazándome. Siempre hay un niño así no?, pero hacerle saber que estás ahí que tiene alguien que lo quiere, eso me parece que es lo principal. Y después de lograr una confianza con toda la clase recién ahí podés llegar a enseñar. Ser fría no sé si llegás, yo tenía maestras a las que le tenía miedo.(6P)

Para que este contacto ocurra en palabras de la estudiante anterior se necesita:

La humildad. (...)Yo creo que ta siendo humilde llegás a muchos lados. Ahora a la mayoría de los lados llegás siendo humilde más que con prepotencia, ahora tenés que dejar de lado no tener reglas, dejarse llevar por los niños, estás ahí como un referente para ellos, estás enseñando, pero más allá de tener reglas siempre llegás con humildad. Eso de barrer con la mirada es otra cualidad que tiene que tener. Yo a veces entraba a una clase a hacer visitas y a mí me enseñaban siempre se ponen en semicírculo así pueden ver a todos los niños. Cuando entrás a una clase y ves al maestro siempre frente a un niño, mirando a ese niño, los demás quedan perdidos. Abarcar a toda la clase, el poder servirles como guía.(Se consiguen) Con el contacto. Por más que estudies todo lo teórico, la manera de actuar con los años, creo que las vas generando con la práctica, podés tener miles de cosas de teórico pero si no te enfrentás a una clase o algo, los gestos de un maestro son importantes.(6P)

Otra estudiante aporta otras cualidades que, según sus palabras, se desarrollarían en el Instituto pero necesitan de la vocación previa a la que define:

Desarrollar más la cabeza, salir de los estándares que tiene uno en la cabeza, qué es lo bueno, qué es lo malo y cómo tienen que ser las cosas y estar capacitado con respecto a lo intelectual y estar pronto para aceptar las diferentes realidades por ejemplo no voy a creer que todo el mundo tiene la vida que tengo yo de decir ahora no voy a trabajar más, estar pronto a aceptar que un niño que no come en la casa no va a venir igual que uno que viene de la casa que la mamá lo ayuda (...)Receptivo, paciente, comprensivo. (...) Se supone que venir acá es para eso, además de todo lo pedagógico, de cómo enseñar, los contenidos que vas a enseñar. Por eso un profesor nos decía que para poder enseñar diez hay que saber mil, porque a veces el niño te hace una pregunta o un planteo, como nos pasa en Matemática que nos pregunta cómo llegó para ver que el niño usó un razonamiento diferente y llegó al mismo resultado y está bien también, por eso hay que estar capacitado para poder decantar esas cosas. Todos tenemos maneras diferentes de hacerlo, como pasa en todas las cosas uno enseña pero también aprende. Porque hay diferentes maneras de saber las cosas, a mí me pasa con Matemática yo sé hacer las cosas que no es la manera que me la están enseñando. Hay que tener vocación, y después acá es donde te enseñan a hacer esas cosas cómo aplicarlas a la escuela. (La vocación)Que te guste el trabajo, porque si no te gusta lo vas a hacer mal, por más que seas re inteligente y estés informado si no te gusta lo vas a hacer mal. (Lo que tiene que gustar)Los niños y enseñar.(7P)

7.3.3 Dificultades que asocian a la tarea

El no tener la paciencia, el no aceptar que no son 20 horas semanales, que lleva mucho más tiempo. (1P)

Me puse a pensar en eso porque tenía un trabajo para Pedagogía, hoy en día el maestro ha sido totalmente desvalorizado y me puse a pensar por qué, no se me ocurrieron razones por qué fue que pasó esto entendés (...) fueron pocas las personas que me tiraron para adelante, eso es una clara señal de que el maestro ha sido totalmente desvalorizado (...) Muchos comentarios fueron a causa del dinero, que por qué por qué vas a estudiar 4 años por ese salario y también me decían que hoy en día es muy difícil ser maestro. Muchos profesores aquí son maestros y siempre dicen que la parte más difícil de la carrera son los padres, que los niños no te generan tantos problemas como los padres. Hay una noticia en estos días de que una madre le pegó a la maestra porque rezongó al niño, te metés con mi hijo y fuiste. También se escuchó que maestras en un jardín de infantes le pegaban a los niños, capaz que poco a poco se fue adoptando esa idea entonces viene un niño y dice la maestra me rezongó y el padre no lo piensa antes de actuar.(2P)

Los padres. En realidad quieras o no muchos hablan de este tema ¿no? vas y le decís algo al alumno y viene el padre y viene a decir algo a vos porque como que la autoridad deja de ser vos ante el alumno que en realidad los padres tendrían que entender si estas educando es para educarlo no para hacerle algo mal. (...) Que también la educación no solo va en las instituciones también va dentro de las casas la educación no va ser tan buena capaz ya te das cuenta que una de las influencias es los padres la educación que hayan tenido ellos anteriormente.(3P)

Y... para mí lo principal son los padres, que muchas veces se quejan porque el niño viene con (?) y se quejan al maestro porque a veces la responsabilidad no es solo del maestro sino de ellos que fueron los que criaron a ese niño durante toda esa etapa. Y después la sociedad que lo clasifica que es una persona que es un poco más que el niño y que ta. Entonces no se le da ese prestigio, entonces los niños también ya no respetan al maestros como antes, entonces faltan al respeto no se comportan bien en clase, antes vos ibas a una clase con la maestra y ta silencio, ahora los niños hacen cualquier relajo en la clase.(4P)

Hay muchas miradas, hay una mirada de que "no sabe nada", "que no sirve nada", a ver tengo montones de gente que: "para qué vas a estudiar magisterio"? las maestras no saben. Hay gente que dice que las maestras no saben nada, hay gente que miran como mira una murga que se pasan de huelga, que no trabajan esa es la mirada de la sociedad que no están haciendo mucho pero cuando vos vas a una escuela en realidad, están ahí. Hubo un mes el año pasado que hubo un montón de paros.(6P)

La estudiante que sigue discrimina dificultades que tienen que ver con el contexto en que se realiza la actividad del maestro/a. En cuanto a la sociedad destaca la opinión negativa:

Mal. Para mí la visión general es mala. Porque los padres, muchos padres...y uno mismo también en muchas cosas no te echás la culpa a vos siempre es el otro entonces ponele cuando los niños hacen algo mal y de repente en la escuela lo hicieron es culpa del maestro pero porque en la escuela era el lugar para hacerlo y en la casa no y eso es responsabilidad del padre. Y después es mal visto está esto de que no lo valoran como lo tienen que valorar que es la crianza de los niños, los futuros profesionales y gente del país, mismo en los sueldos que te pagan repoco, y por eso muchos maestros trabajan en otra cosa, por más que estudiaron y les gusta eso el sueldo también influye.(5P)

Reconoce otras dificultades:

Las condiciones de los niños que no todos vienen de una familia bien, con buena educación, con buenos modales, por lo menos a lo que yo estoy acostumbrada, y aquí en la clase somos todos parecidos el nivel social, la educación, todo eso. Pero ya me han comentado profesores que te encontrás con situaciones que no las pensaste y que te vas a encontrar y bueno ta...(..)No sé un niño con alguna enfermedad o que no tenga mamá o que el padre no quiere trabajar o que le pegue. (5P)

Las estudiantes a continuación se detienen en dificultades que según ellas pueden presentársele al maestro/a y apuntan a su propia actitud:

Sensibilizarse querer salvar todos los problemas del mundo. Otra dificultad el no poder con todos los niños...El no olvidarse de ningún niño, el mirar a todos, mirar a cada uno cómo interactúan entre ellos. (6P)

Una persona que forma al niño, a lo que vendría a ser teórico. Me ha pasado de escuchar que las mamás están re rebeldes. Hay maestras que tienen actitudes equivocadas, vos no le podés decir al niño tenés que ser así, vos le podés sugerir, pero no sos el dictador que te la sabés todas, imponer una realidad, porque más allá de lo que vos le digas él va a vivir en la realidad que vive él y se tiene que adaptar porque los papás de ese niño van a seguir siendo los papás de ese niño. (7P)

Los padres, lo digo esto porque mi madre fue una madre, creo que su colmo, porque ella es bastante peleadora, o sea peleadora por su hija en una bien, si pero uno escucha de esas maestras conocidas que tienen problemas con padres, a veces cosas que se dicen como que hay padres que no están de acuerdo, yo que se pueden. Por ejemplo uno está hablando de una cosa como no sé cómo explicarlo, como que se refiere a algo de determinada forma y los padres no están tan de acuerdo en eso. (...) La homosexualidad. No sé el otro día me estaba acordando que en primero de escuela tenemos el libro canela que creo que era de ciencias sociales y tenía como distintos tipos de núcleos familiares y estaban la madre soltera con el hijo solo, una familia tipo el papá, la mamá y los hermanos, los abuelos y los nietos, y que yo hoy en día le agregaría la pareja homosexual con un hijo, quizás hay gente que sigue como a pesar que hoy en las sociedades está ese tema como formando parte y pero sigue habiendo gente que sigue estando en contra y no sé.(8P)

7.3.5-Motivos dominantes

Según los autores citados en el marco teórico, nuestro trabajo se apoya en postulados de las teorías sociocognitivas sobre motivación, las cuales hacen hincapié en la idea de que en este proceso psicológico están involucrados distintos aspectos de las personas. Importa, para comprenderlo, saber *“el papel de las estructuras mentales, creencias, y el procesamiento de la información en la motivación”* (Pintrich y Schunk, 2006) (Curione y Huertas, 2014, p.7). En base a estos supuestos, en las entrevistas previmos preguntas acerca de las expectativas de las participantes sobre la carrera: cómo se imaginaban la tarea del maestro/a; sus dificultades; cualidades; cómo conseguirlas (si era posible conseguirlas para las entrevistadas) etc. para indagar en sus recuerdos e informaciones, sus creencias sobre qué habilidades se necesitaban para ejercer la profesión y cómo evaluaban sus propias condiciones para ello. Estas preguntas iban dirigidas a ahondar en los componentes de la motivación intrínseca (concepto de la teoría de Deci y Ryan que consideraron ligado a las actividades de aprendizaje) cuyo fundamento es la autodeterminación entendida como la necesidad que tienen las personas de “sentirse uno mismo agente de la acción” (Huertas, 2006,p.52) y que la conducta surja de cierta decisión interna. Pero este concepto de autodeterminación, según Deci & Vansteenskiste (2004), no implica conducta individualista dado que consideran la influencia del contexto en esta determinación. Por esto nos interesó indagar en las formas de intervención del contexto familiar y

social en el momento en que las estudiantes realizaban sus opciones para ingresar a la carrera. Las necesidades que completan a la de autonomía o autodeterminación son las de competencia y de afiliación. La segunda de estas es explicada por como la Deci & Vansteenskiste (2004) como la necesidad que tiene la persona de interactuar en forma eficaz con el contexto y esto depende de la confianza que tiene la persona en los efectos de la acción, es decir, que, *“la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta”* (Curione y Huertas, 2014, p.17).

Como el contexto en que se desarrolla el proceso motivacional influye en este, según Deci, (2000) y si bien la motivación intrínseca es inherente al ser humano, no se despliega espontáneamente, es que en nuestra investigación hayamos hecho hincapié en indagar la influencia del contexto educativo en el proceso de las entrevistadas. Además de la acción motivada intrínsecamente los autores reconocen la motivación extrínseca y sus tipos a los que llamaron “estilos de regulación” (regulación externa, regulación introyectada, regulación por identificación y regulación por integración). También reconocieron el estado de amotivación definiéndolo como neutro, en contraste con los otras formas la persona no tiene expectativas de que su acción produzca un efecto en el contexto, es decir, haga lo que haga no habrá cambios en su situación.

En esta teoría es fundamental el concepto de *internalización* que consiste en el proceso en que el sujeto va ajustando su conducta en función de lo que en el contexto es valorado como conducta responsable a la cual la misma persona asume como propia. Mediante este proceso de internalización una conducta motivada extrínsecamente puede transformarse en una conducta que la persona siente como propia.

Siguiendo esta teoría hemos considerado la descripción utilizada por los autores: la distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (y los tipos de esta última). Hemos tomado en cuenta también la distinción de Pintrich y Schunk (2011) entre ambos tipos de motivación para acercarnos a describir las motivaciones de las participantes al inicio del año y a partir de sus palabras en le primera entrevista:

“(…) la motivación intrínseca es la que subyace en las actividades autotélicas, esto es, a las actividades en las que una persona se implica por su propio bien y disfrute, habiéndolas escogido libremente. Estas actividades están, por definición, autodeterminadas (...) en cuanto a la motivación extrínseca, incluye cuatro tipos diferentes de conductas extrínsecamente motivadas, desde las que lo estaban completamente desde el comienzo, hasta aquellas que han llegado a internalizarse y ahora están autodeterminadas, aunque por definición no se trata de conductas intrínsecamente motivadas” (p.254).

Según los autores de la teoría de la Autodeterminación Deci y Ryan las personas motivadas internamente demuestran más *“interés, excitación y confianza” todo lo cual redundante en el “incremento del desempeño, la persistencia y la creatividad”* (Deci, 2000, p.3). Las personas motivadas intrínsecamente se reconocen por *“la tendencia inherente a buscar la novedad, y el desafío, a extender y a ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender”* (p.3) y este tipo de motivación se manifiesta al *“hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad en sí misma”*; en cambio la motivación extrínseca: *“se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener un resultado separable”* (p.6).

Según la mayoría de las entrevistadas en la elección del Magisterio, si bien se presentan motivos intrínsecos como el del gusto por el trabajo con niños, el interés por la tarea de enseñar, (que podrían entrar en el conjunto de las capacidades que creen tener y que los cercanos reconocen) además del gusto por la novedad, en general, en la opción, han pesado motivos extrínsecos: Magisterio se presenta como una carrera posible (y afín) frente a la imposibilidad de realizar la profesión deseada y a la que no accedieron:

Sí psicomotricidad había pedido una beca en CEDIAP pero no me la dieron es privada sale mucha plata ta no me la dieron entonces por tema de educación síndrome de down que me gusta ta al final decidí magisterio. (3P)

Hice Biológico- Medicina, que nada que ver quería entrar a Psicomotricidad. (...) Por razones de ingreso, que no entré entonces hice primer año Parteras, no porque quería hacer Parteras, el examen de ingreso no, como te revalidan muchas materias, para no tener un año ahí libre y bueno ta y por lo menos esto de que quería entrar y perdí la prueba y todo, me anoté en Magisterio.(6P)

(...) quise hacer el curso de gestor cultural en el CLAE, pero fui a la entrevista y no me motivó porque yo me imaginaba en relación con la organización de eventos populares y ahí, pero me dijeron que mucha gente terminaba trabajando en museos, cosas así, terminaban en relaciones públicas, además que era caro, había que conseguir una beca.(2P)

(...) pero tenía medio en duda la orientación que iba a hacer porque yo también quería hacer musicoterapia entonces estaba como evaluando las dos y ta como que quería llegar a hacer esto primero y que capaz si después se me daba algo privado lo iba a hacer después y ta pero tuve mis dudas.(8P)

En realidad fue complicado, porque mi tía, la hermana de mi padre es maestra, a mí toda la vida me dijeron que tenía aptitudes para eso, no sé si será cierto o no y los niños me encantan, por eso fue que hice el curso de líderes, pero me ha complicado un poquito el decirle a una persona que quería hacer magisterio y me han dicho “por qué si te vas a morir de hambre (2P).

La relación de enseñar, de que sea un trabajo que es divertido, que no vas a hacer siempre lo mismo, por ej. un abogado, siempre hace lo mismo: papeleo y esas cosas, lo divertido también me gustó, después que tampoco son muchas horas al día, vos podés elegir trabajar cuatro horas no más y te queda tiempo. Yo tengo ganas de ser mamá joven entonces me va a quedar tiempo entonces cuando termine la carrera ah! que es una carrera medianamente corta si me va bien la puedo terminar cuando tenga 20 y poquito y ta eso. Ah! Y que me apoyaron en mi casa me re apoyaron! En mi casa mi familia, mi novio, todos. (5P).

Frente a la pregunta sobre los motivos de su elección, la mayoría afirmaba que se debía a que les gustaba la tarea de enseñar, sin embargo, pocas se habían informado de los requisitos de su formación; más bien, habían sido influidas por el contexto familiar, desde donde surgían opiniones, en general, favorables hacia el Magisterio.

En el momento de la elección, según sus palabras, surgieron dudas como plantea la siguiente estudiante:

Mi problema fue que hubo un tiempo en que yo estaba muy inmadura para elegir, pero el año pasado con los preparativos del casamiento entré en contacto con una muchacha que estaba haciendo magisterio. Me hablaba que estaba bueno, y yo entré a pensar a ver. Capaz que me hallo yo ahí, empecé a hablar con mi mamá y llegué a que a mí me gustan los niños y siempre tuve llegada. (7P)

Estas dudas podrían explicarse como efecto de una “*vocación inmadura*” porque cuando es una vocación madura la persona “*es consciente de sus gustos, y aspiraciones, conoce la formación teórica de las carreras del área que elige*” (Spossetti, Silva y Etcheverría, 2004, p.33 citados en Carbajal, 2015, p.162).

Las palabras de las entrevistadas hacen referencia a variaciones en cuanto a su motivación. Los motivos dominantes cambian durante el proceso de elección: antes de decidirse por Magisterio sus inclinaciones las habían llevado a preferir otras carreras. Obstáculos de tipo económico o académico, que encontraron al tratar de incorporarse a la profesión deseada, las llevaron a plantearse otros motivos como el gusto por enseñar, y dedicarse a los niños, que se presentaron al momento de elegir Magisterio.

En la decisión han pesado las condiciones del contexto social las cuales limitan las opciones de elección y por otra parte, parecen estar pesando también las ideas sobre la vocación como un conjunto de cualidades “que se traen”. De ahí también que los motivos que dominaron antes de la elección de Magisterio como el interés por especializarse en Medicina, Psicomotricidad o Musicoterapia frente a la imposibilidad, generalmente económica, de continuar la carrera hayan sido reemplazados por otros motivos como el gusto por los niños o el interés por enseñar basados en la percepción que tienen sobre su competencia para la tarea. Esta percepción pesa más como motivo que la información sobre la carrera en sí misma. Por lo tanto la elección no se presenta como una acción espontánea sino calculada con otro fin que la carrera:

Las conductas intrínsecamente motivadas se han definido como aquellas que no están dirigidas por necesidades fisiológicas o sus derivaciones. Constituyen una espontánea búsqueda de la satisfacción a partir de la actividad en sí misma más que de la obtención de recompensas externas. La motivación intrínseca es una instancia motivacional de proactividad, inherente a la naturaleza humana que busca desarrollarse. Por cierto, es la motivación esencial para el aprendizaje y el desarrollo de las personas (Deci & Vansteenkiste, 2004,p.26).

Por ello, pensamos que, según las palabras de las entrevistadas (lo que dicen y lo que dejan entrever) dominó un tipo de motivación extrínseca. Siguiendo a Deci y Ryan

(2000) el tipo de regulación parece ser la “regulación por identificación” a la que habíamos caracterizado como la orientación de quienes tienen un interés por especializarse en alguna línea de enseñanza especial (ya sea de nivel inicial, de niños con dificultades) u obtener una formación afín o complementaria de una carrera que quieren seguir a continuación, o en forma paralela a Magisterio. Magisterio es una opción paralela con otra carrera, o como introducción a otros estudios. Encuentran que el propósito de obtener el título de maestro/a es valioso para sí. Por ello cuando la persona considera valiosa una conducta, se identifica con una determinada forma de actuar social, se siente proclive a aceptarla como propia es un tipo de regulación más autónoma que la regulación externa.

7.4 Análisis de la segunda entrevista

En nuestra investigación “**Motivos de la elección del Magisterio en ingresantes a la carrera en Montevideo**” planteamos dos preguntas de investigación: “*¿Cómo describen los ingresantes sus motivaciones en el lapso entre su ingreso a la carrera y los resultados del parcial obligatorio?*” y “*Se producen cambios en su proceso motivacional teniendo en cuenta el lapso entre el ingreso y los resultados de la primera evaluación parcial obligatoria?*”

En esta segunda entrevista buscamos ahondar en el proceso motivacional de las entrevistadas contrastando sus afirmaciones realizadas en la primera entrevista sobre sus primeras impresiones al inicio de la carrera y luego de enfrentar pruebas como la primera prueba parcial obligatoria de cuyo resultado depende la posibilidad o no de exonerar la asignatura y, en algún caso, es vista como instancia definitiva para continuar la asistencia a la asignatura e incluso a la carrera.

Supusimos que dado que la motivación había sido conceptualizada como proceso estaría sujeto a cambios y de ellos quisimos tener un acercamiento con las preguntas que conforman el guion de la segunda entrevista a partir de una interrogante como: *¿Cómo podrías describir el proceso vivido en lo que va del año?* y la consideración de proponer a las entrevistadas que confrontaran este primer momento con sus impresiones luego de la primera prueba parcial obligatoria. De esta forma pensábamos que podríamos tener, de las palabras de las entrevistadas, una descripción de los cambios que suponíamos se darían en sus orientaciones motivacionales.

Por el hecho de que la investigación se desarrolló en un contexto educacional podíamos suponer que como sostienen los autores citados en el marco teórico Interdisciplinario Deci y Ryan (2000, 2004, 2008); Pintrich y Shunk (2011); Wertsch

(1999); Bourdieu (1964, 2005); Giroux (1999, 2003), el proceso motivacional se da como acontecimiento psicológico en un contexto, este incide en los sujetos y condiciona sus acciones y puede propiciar cambios en la orientación de la motivación. Es por esta razón que incluimos en el guion interrogantes sobre el papel de los distintos contextos educativos en que se desarrolla el proceso formativo de estas entrevistadas: Instituto Normal y escuela, de manera de obtener de sus palabras aspectos que los caracterizan y qué influencia les atribuyen en la orientación de su motivación.

Los temas en los que se organiza la segunda entrevista fueron: expectativas en cuanto a la formación que espera de la Institución, sus exigencias y la confrontación con sus expectativas iniciales luego de transcurrido el año; dificultades encontradas en las evaluaciones; rol de la institución; influencia de la práctica en la escuela; cambios en el proceso motivacional: comparación entre la primera y la segunda entrevista.

7.4.1. Expectativas al ingreso y luego de la evaluación parcial obligatoria

En esta segunda entrevista nos interesó la información que las estudiantes podían aportar sobre *“las expectativas o percepciones acerca de los factores que influyen en el éxito en la escuela, tales como la habilidad o el esfuerzo”* (Pintrich y Schunk, 2011, p. 251). Pensamos que, a partir de la comparación entre las expectativas previas y posteriores a la realización de la primera prueba parcial obligatoria tendríamos un acercamiento a los cambios que pensábamos que podrían ocurrir en su proceso motivacional en virtud de la incidencia del contexto educativo en aquel.

Una de las entrevistadas manifestaba, cuando se le preguntó sobre sus expectativas sobre la formación que esperaba de la Institución al ingresar a Magisterio:

Aprender a pararme frente a los niños.(1P)

En la segunda entrevista frente a la pregunta de si se habían cumplido sus expectativas respondió:

No mucho, sabía que tenía que estudiar mucho, no tenía una idea clara del Instituto, sí de las materias. Sabía que el sistema no era similar a facultad. Eso sí averigüé, sabía cómo era, el tema de la exoneración. (Se aclaró).El tema de la práctica (porque) pensé que podía encontrarme con algo que no me gustara. Los niños, capaz que no son los de mi época, el tema del rol del maestro Que me gustó estar del otro lado. Todo me gustó, mi miedo era no sentirme capaz de tener control. (1S)

La entrevistada a continuación expone sus expectativas al ingreso:

Espero aprender bien. Yo creo que acá hay profesores muy buenos, por eso pienso que se puede sacar buenos maestros de acá. (Espera)Que sepan enseñarnos bien para que nosotros podamos transmitir. Es muy importante que la mayoría de los profesores sean maestros porque te tiran piques. Que nos enseñen a ser maestros con todo lo que hay, las actitudes que tiene que tener un maestro, como tiene que actuar. (2P)

Luego, en la segunda entrevista:

Todas pensamos lo mismo que es una carrera que te consume la vida. En primero no tanto, pero en segundo con la práctica y las 11 materias que vamos a tener acá... (Sus expectativas) Ahora ya fueron las prácticas. Yo quería saber cómo me sentía, porque una cosa es pensar lo que puede ser para vos y otra cosa es corroborarlo. La verdad es que confirmé que es esto lo que quiero totalmente. Me encantó y disfruté la escuela y fue un embole tener que volver acá. Me fue de ayuda, otra motivación. Así está le tengo que meter porque es esto lo que quiero (...) Yo sabía que iba a ser difícil, por ser estudio terciario de por sí implica otras cosas. (2S)

Para otra entrevistada se cumplieron algunas expectativas que tenía sobre la Institución y sus exigencias:

Creo que te había dicho que las materias eran bastante pesadas, el formato de la presentación de los temas no estaba muy interesante. Es muy pesado, en algunas materias sí. Está la exigencia que tenés para exonerarlo es entendible porque vas a ser la que vas a enseñar y tenés que saber ¿no? Es exigente. Llevar el ritmo, si no tuviera trabajo pero teniendo trabajo... Hay compañeras en clase que adelantan temas que no dimos, en cambio yo a veces no puedo estudiar para la clase. El llevar clase a clase los temas sí cuesta. (3S)

Con respecto a la entrevistada que sigue, según sus palabras, había transcurrido por diferentes opciones (Medicina, Cosmetología) hasta que encontró que le "gustaba enseñar". En cuanto a lo que esperaba del Instituto y su formación decía:

(Expectativas) No sé, yo quiero salir bien formada no, pero ta yo se depende de mí también (Formación esperada) que me brinde todos los aspectos que yo necesito para después desarrollarme profesionalmente como maestra en una escuela (Aspectos) y yo que sé, como te decía, que me enseñen tanto como comunicarme con el niño como entenderlo, como según si tengo distintos tipos de niños en el aula cómo hacer para que todos me entiendan a eso me refiero, porque a veces no te lo enseñan tanto quizás, yo no sé por qué no sé en el resto de la carrera, pero por lo que veo ahora en primero te dan todo lo teórico y como que vos después tenés que ver cómo aplicar eso teórico a lo práctico, y como te quedas un poco tambaleando porque no sabes bien como tenés que ir. (4P)

En la segunda entrevista la entrevistada refirió:

Y las expectativas que yo tenía, yo creo que lo mencioné en la primera entrevista era que me formaran para enseñar y yo veo lo que más forman por lo menos en este primer año no porque en segundo año creo que tienen talleres, es nos enseñan el contenido pero no nos enseñan cómo darlo, o sea hay muy pocos profesores que te dicen bueno gurises eso que lo dan en la escuela lo tienen que dar de tal forma o lo podrían dar de otra manera, pero después el resto es simplemente nos dan el conocimiento y la manera en que nosotros lo tenemos que dar eso no tenemos ni idea. Yo por ejemplo fui a la práctica y veía la maestra trabajar y dar los temas de forma didáctica, y yo no entendía cómo yo iba a poder hacer eso cuando tuviera que estar el año que viene ya en ese rol, o sea eso fue lo que me pasó, no había coincidencia entre lo que yo estaba dando ahora y lo que yo tenía que hacer en segundo año, el año que viene que ya empezamos en marzo con las prácticas y dar clases. (Los contenidos) y yo creo que para todo lo que debería conocer una maestra como que son lo básico y que uno después obviamente va a tener que ir estudiando toda la carrera, después de tener una carrera y después recibida vas a tener que seguir constantemente, porque aparte todo se actualiza no, todos los conocimientos, sobre todas las áreas de biología, lengua, matemática, es lo que yo pienso, es como que acá por lo menos en primer año te dan la base. (4S)

La entrevistada, a continuación, al ingreso expresaba:

(Formación) Que me den herramientas que me sirvan que no sea algo así de blablabla... Por ej psicología está muy bueno. Métodos para saber cómo tratar a determinado niño, tener referencia de qué puede estar pensando, qué le puede estar pasando, sintiendo, todo eso. Después en Matemática, hoy hablamos de distintos métodos el docente le da al niño todos para que él elija lo que quiera. Lengua para enseñarles bien a hablar porque nosotros hablamos mal en pila de

cosas y no nos damos cuenta. Igual los niños no van a entender todo esto, para poder enseñar bien. (5P)

En la segunda entrevista la estudiante anterior explicaba lo que había ocurrido con respecto a sus expectativas al ingreso y si se habían cumplido:

Una de ellas era que me sirvieran las cosas que me daban. Por ahora no! Pero pienso que el año que viene que hay Didáctica eso sí, que están las prácticas todo el año, ahí sí va a ser más motivador, me va servir, eso sí. Servir para cuando yo trabaje, cuando tenga que enseñar que me sirva formativamente. (Se cumplió)La expectativa con la práctica. Eso sí se me re- cumplió. Aparte nos tocó una escuela relinda: la Experimental. (¿Por qué se cumplió?) Porque ahí supuestamente confirmás si te gusta o no te gusta y ahí lo reconfirmé y aparte me tocó primero. La interacción que tuvimos con los niños que se te re-pegan y te vienen a mostrar todo y te hacen recuerditos. (Relación con motivos expresados al ingreso) Que me gustaban los niños chicos, los niveles más altos no. Porque cuando estuvimos en cuarto mucha atención no te dan.(Expectativas en cuanto a la formación) Yo lo que quería era que me sirviera para el futuro, eso todavía no, pero me voy a dar cuenta en el futuro. Es muy exigente, es mucho, mucho lo que te dan. (Exigencias)Es mucha cantidad de todo, te mandan estudiar todo. En los parciales tenés que sacar 9. Promedios que son muy altos Yo vengo directamente del liceo, que no pasé por ninguna facultad como Derecho, que son muy duras, no estaba acostumbrada a nada de esto. En todo lo que tenés que estudiar, todos los contenidos que son muchísimos y mucho más complejos de leer y entender; y las notas de exoneración también. (Nivel de notas en el liceo y en el Instituto) No, era, te sacabas un 6 la ibas remando como podías y la pasabas. Yo, cuando me hiciste la entrevista estaba trabajando, ahora no trabajo, porque no me daban los tiempos. En realidad trabajo los fines de semana de animadora en cumpleaños, trabajar todos los días no.(5S)

Para la entrevistada que sigue sus expectativas al ingresar habían sido, según sus palabras:

La que más me ha influido por ahora fue la profesora de psicología todo lo sentimental todo eso ir creciendo en esa parte (Cómo lograr ese crecimiento esperado) Que te cuenten las experiencias ya te va impactando, no lo conocés pero te va impactando. Capaz que ellos son más grandes, tienen más sabiduría arriba. Te viene una explicación como hace la prof. de Psicología y te cambia.

Al transcurrir el año, en la segunda entrevista expresaba qué fue ocurriendo con lo que esperaba:

Cuando me inscribí no sabía de qué trataba ni las materias (Expectativas) Conocer, saber cómo era la carrera. (Evaluaciones)Me senté a estudiar, los fines de semana, hasta tarde con tutorías... Ahora para los segundos parciales hice uso de las tutorías para estar segura de por los menos un 6 para llegar a exonerarlas (Dificultades frente a las exigencias) No. No me parece muy exigente la carrera.(6S)

La entrevistada que sigue se refirió a sus expectativas de formación:

Que me ayude que además de que me gusten los niños yo pueda enseñarles, tengo que saber qué enseñar, cómo enseñar, qué es lo importante. (7P)

En la segunda entrevista la misma estudiante describe lo que ocurrió con sus expectativas en especial lo que esperaba con la práctica en la escuela dado que según sus palabras desconocía de qué se trataba la carrera:

Al principio cuando me anoté como no sabía bien, sabía que me gustaban los niños pero una cosa es que te gusten los niños y otra es que te guste enseñar es diferente. Y bueno cuando recién empecé tuve dos trabajitos que me fue muy mal y también como que me sentí mal y ta como después empezó la parte de los parciales y me fue bien ahí me empecé a sentir mejor. Lo mejor fue cuando hicimos la práctica de observación que fue como un respiro de tanto cansancio mental y ver la parte linda de la carrera y llegas con un agotamiento mental a ese momento que estas deseando y ta igual te cansa porque tenés que hacer mil trabajos, en dos semanas teníamos pila de deberes pero ta por lo menos tenés ese momento de disfrute que te parece re

cortito pero te descansa un poquito la cabeza y te motiva un poco porque ya venís quedado y necesitas un empujoncito

(En cuanto a las exigencias)Al principio me costó, porque me pareció que al principio de venir de en realidad yo hice un par de meses en una facultad pero me pareció bastante exigente al principio y después me fui acomodando a los requerimientos que pedían, yo por ejemplo nunca había hecho las normas APA las conocí acá y ta me fui acomodando aunque sea buscando información, preguntando con otros compañeros y ta me fui adaptando al nivel terciario que requiere el instituto.)

Finalmente, para la entrevistada a continuación sus expectativas al inicio se centraron en la posibilidad de exonerar, la pregunta que habilitó la respuesta a continuación fue “¿qué esperaba de su formación en el Instituto?”:

Poder exonerar todo, por lo menos en primero. No, poder construirme como de una forma buena yo que sé, como que no ser mediocre. Esa es como una de mis expectativas yo que sé. (Mediocre)No, mediocre es como una palabra bastante fuerte, pero yo que sé, mis primos chicos tuvieron maestras que como que les faltaban, que se hubieran quedado un par de años acá. (¿Faltaba?) ...seguir construyéndose en conocimientos para mí también, porque uno es como les enseña cosas y no sé, yo medio que estoy obsesionada con saber cosas, como que siempre quiero saber más y como creer que los chiquilines pueden aprenderlo todo o sea de una forma sana. Ayer me acordaba que en segundo año tenía a una maestra que te explica cómo es la raíz cuadrada por ejemplo, capaz que en el momento te parece una boludez pero ahora me parece que un niño de segundo año de escuela, capaz que tuvo compañeras que no lo entendieron, pero yo que lo haya entendido bien en segundo año de escuela con veinte mil faltas de ortografía que tenía pero que haya podido entender eso era como me sorprende. Como que no creer que, los niños tienen límites, pueden ser que tengan limitaciones pero como que no cerrarse en eso. No sé capaz que es demasiado utópico lo que digo. (8P)

En la segunda entrevista ella se refería nuevamente a sus expectativas sobre la exoneración y los resultados:

Me parece como diferente según la materia, ta eso es muy común que según el profesor evalúe diferente pero yo desde algún tiempo pienso que me voy a ir a examen de algunas materias, y ta una de las cosas que me pasaron fue no tener motivación, y poniéndole el mismo esfuerzo que le pongo a las demás materias. (Examen)...primero porque ta, hay profesores que no están de acuerdo con exonerar, aunque vos le preguntes, yo no le voy a preguntar, pero todo el mundo lo sabe. Otras que están en otros años, me preguntan ¿a quién tenés en tal materia? Tal y tal, buena suerte. Son cosas que acá adentro todo el mundo sabe y se habla y que eso también te desmotiva un montón porque para qué voy a dedicarle a estos trabajos que son horribles hacerlos, porque son muy complicados, a mí no me da la cabeza y me voy a ir a examen igual y ta. Es que hay trabajos que no los he entregado porque no he tenido ganas de hacerlo porque sé que me voy a ir a examen y digo, para cuando tenga que dar el examen lo estudiaré. (Dar examen) o sea no es que lo prefiera, prefiero no esforzarme y estar en un estado de estrés al santo botón porque me voy a ir a examen, yo que sé (Materias en que va a examen) saber no sé, pero en las materias (...) cuando estaba en los parciales hice una nota de las materia y marqué las que probablemente me vaya a examen y las que quiero exonerar y probablemente que son Matemática, Lengua, Física, Química, Sociología aunque sea de las que no me gusta, me fue bien en el parcial y la quiero exonerar.(8S)

A partir de la comparación entre la primera entrevista y la segunda entrevista, en función de los tópicos tratados, partiendo de uno de ellos: “expectativas en cuanto a la formación que espera de la Institución”, surgieron aspectos comunes entre las entrevistadas.

La gran mayoría esperaba al ingreso que el centro de atención de su formación

estuviera dirigido a formarlas para la práctica en la escuela, para cuyo abordaje reclamaban que deberían brindárseles estrategias, métodos, que ellas identificaban con la labor de enseñar, así también consejos, técnicas sobre cómo llevar la clase y lograr adecuarla a las diferencias individuales, de los niños y los contextos de enseñanza, que preveían encontrar. Sin embargo, la mayoría encontró que las actividades de formación en el Instituto no cumplían las expectativas en cuanto al enfoque de la formación que se habían hecho al ingresar. Muchas estudiantes se refieren a que esperaban más orientación sobre la aplicación del conocimiento teórico que es el que ubican como centro de atención en el Instituto. Refieren que no pudieron percatarse, en el desarrollo del año, de la relación entre los contenidos tratados en el primer año y los temas que deberían abordar al año siguiente en la práctica. En algunas entrevistadas la experiencia en el Instituto tuvo como consecuencia el debilitamiento de la motivación, e incluso en alguna de ellas llevó a la amotivación al no percibir el sentido de los temas tratados en el Instituto, y dejar de percibirse como el lugar de control.

En cuanto a las exigencias de la formación, las entrevistadas tenían unas expectativas que no se correspondieron con lo experimentado en el Instituto especialmente en la posibilidad de exonerar. Si bien algunas dijeron desconocer el contenido de las materias y de la organización de los cursos, aun así dijeron saber que tenían que estudiar mucho y que existía la posibilidad de exonerar. Esta posibilidad dependía de la calificación lograda en la primera prueba parcial obligatoria.

Encontraron luego en el desarrollo de los cursos que esa posibilidad era escasa por la cantidad de materias en primer año, porque tenían dificultades para lograr la nota de exoneración, porque estaban acostumbradas a la forma de estudiar liceal que no era lo que se requería a nivel terciario y porque muchas estudiantes tenían un tiempo acotado para estudiar porque trabajaban.

Esta situación tuvo consecuencias distintas en las entrevistadas. En algunas la motivación se debilitó y eso llevó a un menor compromiso y esfuerzo para con las actividades de estudio en el Instituto. Según Deci (2000) *“en particular, la motivación intrínseca concierne al compromiso activo con tareas que las personas encuentran interesantes y en consecuencia promueven su desarrollo”* (p.7). En otras estudiantes las exigencias las llevaron a desarrollar estrategias: cambios en la forma y tiempo de estudio o aprovechar las horas de tutorías, es decir, que sostuvieron el esfuerzo y la motivación se mantuvo.

La instancia de práctica en la escuela sí respondió en la mayoría a las expectativas que se habían hecho al ingreso. En el contexto escolar las entrevistadas encuentran

satisfacción de las necesidades de autodeterminación, competencia y relacionamiento que distinguen al comportamiento intrínsecamente motivado, mientras que, salvo la necesidad de relacionamiento, que en alguna de ellas se ve satisfecha, las demás necesidades no se alcanzan a satisfacer en las propuestas educativas del Instituto.

Reconocemos, entonces, de acuerdo a las palabras de las entrevistadas, dos contextos educativos: la escuela y el Instituto, que inciden de manera opuesta en la motivación. También la mayoría de las entrevistadas consideró que en la instancia de práctica confirmó la elección de la carrera y que esa experiencia fortaleció su motivación y llevó a sostener el esfuerzo que necesitaban para llevar adelante las actividades en el Instituto.

7.4.2. Dificultades encontradas en las evaluaciones.

En el apartado anterior nos referimos a las expectativas de las estudiantes al ingresar a la carrera con respecto a sus posibilidades de exonerar las materias. Esta posibilidad se vio frustrada en el correr del año, al enfrentarse a dificultades de diferente tipo. Las observaciones que realizaron las estudiantes sobre cómo vivieron las evaluaciones y sus dificultades tienen importancia para lograr una mejor comprensión sobre su proceso motivacional que es un proceso psicológico que ocurre en un contexto que puede incidir de forma favorable o desfavorable en la motivación. Podíamos suponer que habría estudiantes cuya motivación se debilitara e interesaba conocer qué factores del contexto educativo tendrían este efecto.

La entrevistada describe sus dificultades:

Sí hubo dificultades. Yo tuve dificultades en Pedagogía y...Pedagogía estudié pero no logré la exoneración, entonces, para qué estudiar si voy a examen y Geografía pensé que me había ido bien y saqué 5, pero después...Porque vinculé el texto con América Latina y no era. (Comparación entre las evaluaciones en el liceo y en el Instituto) Sí en el liceo tenías que comentar lo que sabías y acá no, es mucho de pensar, de relacionar. (Con respecto a la prueba parcial obligatoria) Con estrés. Porque era mucho, tenías que estudiar, los profesores te mandaban trabajos, tenías que faltar a las materias para estudiar. (Tiempo para estudiar)Sí, me faltaba. (Facilidad de comprensión de las consignas)Sí.(1S)

Para la siguiente entrevistada el bajo resultado en algunas materias se debió a “*temas personales*”:

En algunos sí y en otros no, pero eso ya es por temas míos que no pude estudiar para algunos y también un tema de motivación. Yo este año me lo tomé muy ligh y nunca un examen, cero. Este año dije: si me la tengo que llevar me la llevo. (Materias)Historia ni siquiera la di , yo sé que en otros momentos míos la hubiese encarado mejor, pero además Historia, no es tan complicado, pero aspiro a dar el examen. Yo creo que era mucha cosa y yo no estaba apta para poder con todo. Pedagogía me la llevo, no había estudiado mucho, pero igual. (2S)

Una dificultad que observan algunas entrevistadas es tener que trabajar y estudiar como se desprende de las palabras de la entrevistada a continuación:

(La cuestión del trabajo) Sí, obvio me lo había cuestionado sí. Capaz que no seguía pero redujeron los horarios, todo pero son muchas materias. Trabajar quise trabajar porque me siento independiente. Tengo mi padre, mi madre igual no quiero. Pedí que me redujeran las horas de trabajo porque no me daba el tiempo. Salgo a las 5 de la tarde de trabajar, no tenés vida, si tenés que estudiar, igual te cuesta. (3S)

La estudiante anterior agrega otras dificultades que afectaron su desempeño:

Psicología me la llevé y me gusta bastante. En realidad, una que me llevé es Lengua que me cuesta, el desarrollo, comprender los temas, soy muy bruta, al contestar algo pienso que es eso y lo escupo y estaba mal o lo planteo mal y esa era seguro que me la llevara, pero Psicología no porque me re interesa.

En cuanto a la entrevistada siguiente las dificultades que experimentó se debieron a la necesidad de presencialidad que se le exige al estudiante Magisterial. A la pregunta si había encontrado dificultades en ese período afirmaba:

En realidad en cuanto a estudio no, porque yo siempre tuve una misma manera de estudiar y sigo con esa manera de estudiar, yo había hecho Medicina, entonces en ese sentido sigo estudiando de la misma forma que estudiaba en medicina así que en ese sentido en cuanto a estudio no. (Evaluaciones) Lo que veo es que es muy parecido al liceo, tenemos método escrito, parcial, y ta te evalúan en relación a eso, lo que veo es que no sé, por ejemplo, en segundo viste que tenés la práctica y la parte que tenés que venir, quizás el hecho que pasen lista es una complicación para que los maestros puedan seguir haciendo la carrera, yo tengo suerte que por ahora mi madre me puede ayudar y decir estudiá y ta, pero hay gente que no tiene esa posibilidad porque tiene que trabajar sí o sí entonces se le re complica porque tiene que venir acá porque sino le ponen falta y a su vez tiene que ir a la práctica que es a contra horario que también es obligatoria porque sino tampoco la aprueban. Entonces como que eso lo veo como una dificultad al año que viene porque este año solo tuvimos dos semanas de práctica nada más.(4S)

Otra entrevistada hace menciona las dificultades a la hora de comprender textos de estudio:

(...) es mucho en cada materia, cuesta la organización del tiempo, que son muchas horas acá. (Tipo de textos) No en todas las materias, por ej, Geografía que es lo que estoy dando ahora tengo fotocopias que di lo mismo en cuarto. (Materias con dificultades) Lengua, porque en realidad la última vez que tuve Idioma Español fue en tercero de liceo. Ta Matemática porque en realidad es explicar lo que ya sabés hacer pero justificar. Historia el profesor lo da de una manera distinta, más rebuscado todo. (Formación) Sí es más, es complejo todo lo que te dan y tenés que leer aparte porque si no noentendés nada.(5S)

En cuanto a las evaluaciones la anterior entrevistada hacía una comparación entre las que afrontaba como estudiante liceal y luego en el Instituto:

Es mucha cantidad de todo, te mandan estudiar todo. En los parciales tenés que sacar 9. Promedios que son muy altos Yo vengo directamente del liceo, que no pasé por ninguna facultad como Derecho, que son muy duras, no estaba acostumbrada a nada de esto. (Exigencia) En todo lo que tenés que estudiar, todos los contenidos que son muchísimos y mucho más complejos de leer y entender; y las notas de exoneración también (5S)

Para otra estudiante la *“carrera no es muy exigente”* y no hablaba de dificultades a la hora de seguir los cursos:

(Evaluaciones) Me senté a estudiar, los fines de semana, hasta tarde con tutorías... Ahora para los segundos parciales hice uso de las tutorías para estar segura de por lo menos un 6 para llegar a exonerarlas (...) No me parece muy exigente la carrera. (6S)

Sin embargo, la misma estudiante en otro momento de la entrevista había afirmado que el curso “le había gustado pero costó”:

Había que meterle al estudio, con el trabajo y todo... (Lo que la hizo seguir) Quería terminar cuanto antes la carrera.(6S)

Cuando se le pregunta una de las entrevistadas sobre posibles dificultades a la hora de las evaluaciones respondía refiriéndose a su proceso como estudiante:

Cuando empecé o sea yo sé que soy capaz de hacer muchas cosas pero igual cuando empecé me costaba un poco agarrarle de vuelta el ritmo porque ya había bastante tiempo que había dejado de estudiar este, y pensé que no iba a poder pero ahora ya...Yo suspendí pero ahora que le agarre el ritmo ta, me fue bastante bien, tuve un problema con una materia pero pienso dar el examen. Con todas las materias no se podía era obvio, tampoco me voy a exigir (...)Y cuando empecé a ver los frutos bien (...) era como que no sabía nada si estaba bien si estaba mal porque no te dan calificaciones hasta no llegar al parcial y bueno ta después que empecé a ver los frutos me empecé a sentir bien, que estaban saliendo bien las cosas (Evaluaciones en general) A mí los profesores toman como te dicen al principio del año que es una evaluación conceptual que incluye el parcial y como somos durante el año. Otros más matemáticos que bueno ya te duele un poco más porque uno se esfuerza, viene todos los días, trata de participar y todo y ta te duele un poquito más pero bueno hay que adaptarse. Es así, uno es un estudiante y ellos son profesores y para ellos, ellos son profesores y vos una estudiante y ta te adaptas no te queda otra. Uno se adapta y trata de dar lo mejor para hacer el parcial. Es imposible exonerar todas las materias pero...(7S)

La estudiante a continuación expone una serie de dificultades: imposibilidad de exonerar materias, falta de interés por estudiar para las evaluaciones, no reconocimiento del sentido de estudiar determinados temas para realizar los trabajos. Relaciona estas dificultades con un debilitamiento de la motivación:

Me parece como diferente según la materia, ta eso es muy común que según el profesor evalúe diferente pero yo desde algún tiempo pienso que me voy a ir a examen de algunas materias, y ta una de las cosas que me pasaron fue no tener motivación, y poniéndole el mismo esfuerzo que le pongo a las demás materias. primero porque ta, hay profesores que no están de acuerdo con exonerar, aunque vos le preguntes, yo no le voy a preguntar, pero todo el mundo lo sabe. Otras que están en otros años, me preguntan ¿a quién tenés en tal materia? Tal y tal, buena suerte. Son cosas que acá adentro todo el mundo sabe y se habla y que eso también te desmotiva un montón porque para qué voy a dedicarle a estos trabajos que son horribles hacerlos, porque son muy complicados, a mí no me da la cabeza y me voy a ir a examen igual y ta. Es que hay trabajos que no los he entregado porque no he tenido ganas de hacerlos porque sé que me voy a ir a examen y digo, para cuando tenga que dar el examen lo estudiaré. (Examen) o sea no es que lo prefiera, prefiero no esforzarme y estar en un estado de estrés al santo botón porque me voy a ir a examen, yo que sé (...) cuando estaba en los parciales hice una nota de las materia y marqué las que probablemente me vaya a examen y las que quiero exonerar y probablemente que son Matemática, Lengua, Física, Química, Sociología aunque sea de las que no me gusta, me fue bien en el parcial y la quiero exonerar.(8S)

El tipo de dificultades que describen son variadas: la cantidad de trabajos de evaluación que se concentran en determinado período del año, la falta de tiempo para

estudiar, el desgano hacia el estudio de determinados temas o materias, el tener que combinar trabajo y estudio, la dificultad de comprender los temas, la obligación de presencialidad, lo inalcanzable de la calificación para exonerar, los distintos criterios de los profesores sobre la exoneración. Si bien son de diferente naturaleza las dificultades mencionadas debilitan la motivación al contravenir las creencias sobre el control que tienen las personas. Estas creencias para Pintrich y Shunk (2011) “*son las expectativas acerca de las posibilidades personales de tener éxito en la escuela, sin considerar los medios específicos*” (p 251). Los autores se refieren a que hay factores contextuales que reducen la motivación intrínseca como la evaluación y la vigilancia. Según las palabras de las entrevistadas, las evaluaciones no son percibidas como una forma más de feedback positivo sino como una instancia por la que hay que pasar impuesta desde el exterior, sus posibilidades de elección se plantean bastante limitadas.

7.4.3. Rol de la institución

Según Pintrich y Schunk (2011) “*la motivación intrínseca y la motivación extrínseca dependen del momento y del contexto*” (p. 239). En este contexto institucional el rol del docente es importante por su posibilidad de incidir con su acción en el fortalecimiento de la motivación. El rol de la Institución y de sus integrantes docentes es el de mediadores culturales. En función de su mediación pueden incidir en los sujetos. Los docentes incentivan esta percepción cuando aportan guías y retroalimentación claras y consistentes para apoyar el aprendizaje. No obstante, según Pintrich y Schunk (2011) a partir de la referencia a la evidencia empírica reconocen un aspecto que afecta positivamente la motivación intrínseca y es el hecho de que el estudiante pueda elegir entre varias posibilidades en esas instancias de mediación, la situación contraria la debilita.

La entrevistada que sigue al referirse al rol del Instituto afirmaba:

Sí el Instituto es una buena guía. El tema de Lengua, Matemática debería tener más fuerza, cómo enseñar, en Didáctica, porque en segundo año empezás a dar clase.(1S)

Para otra entrevistada los “*profesores deberían ser más considerados*” para poder llevar adelante la carrera que implica tiempo. En este fragmento surge una referencia a dificultad de índole personal “*es en el único lugar que me concentro*” a la que la estudiante no relaciona con su rendimiento en las materias.

Pero lleva su tiempo, es una carrera que lleva su tiempo, que tenés que estudiar, son muchas materias, te implican... se olvidan que hay otras materias también. Un poco eso que los profesores sean más considerados con los trabajos, hubo una semana que venía a las 10 y me iba a las 8 o 9. Todos los días por 2 semanas, trabajos distintos (...)(Estudio)Claro, para hacer los trabajos venía a Biblioteca, porque es en el único

lugar que me concentro. De 1 y media a 2 estudiaba, iba a clase y después volvía. Pienso que eso se considere, porque llega esta época del año y estás muerto, y ni siquiera tenemos práctica, no sé qué vamos a hacer el año que viene...(2S)

En la entrevista siguiente se desprende de las palabras de la entrevistada una necesidad de feedback positivo de parte de los profesores (que no encontró) y un contexto en que casi no hay margen para la autodeterminación (los profesores “te mandan”):

En mi clase tenés de todo: tenés de los profesores que es número: te sacaste 9 y 9, venís siempre a clase como mínimo podés exonerar la materia. Tengo otros profesores que te mandan los dos parciales y ya está, tengo otros que te mandan trabajos en el año, si te falta poco para llegar, te están proponiendo trabajos. Tengo de todo.(Otras reglas) Sí puede ser en realidad yo no hace mucho que terminé el liceo, habrá sido dos años, y a lo que estaba acostumbrada obviamente es diferente, la Facultad... Sí, la gente me corrige todo el tiempo. En realidad este es un lugar que es parecido al liceo, en el sentido de que no son muchas personas en la clase, tenés más contención que en otros lugares, facultades u otros espacios, pero... igual es quieras o no sos una más... Además yo siempre fui a colegio privado, no es lo mismo que la escuela pública.No, a los Maristas. Es distinto, si te va mal en una materia te ponen un profesor, no sé es distinto. Capaz que fue por eso también.(3S)

Con respecto a las clases, según la anterior entrevistada, tampoco parecen ser contextos favorables para la motivación hacia el aprendizaje, de acuerdo a la teoría de la Motivación Intrínseca, porque el tipo de propuestas, según sus palabras, difieren del tipo de tareas que fortalecen la motivación porque no implican desafío:

Sí como te dije algunas son demasiado densas, en algunos casos está toda la clase la profesora hablando y justo son de esas que no te dejan hacer ningún trabajo, que no te dejan nada. Cuesta tomar apuntes.(3S)

La entrevistada a continuación enfatizaba la organización de los tiempos de relación teoría- práctica y tiempos de análisis de la práctica, y al dar sugerencias de lo que debería ajustarse en la Institución, comentaba:

(...)no hay tiempo en realidad, porque sería bueno que capaz que dieran el tema el contenido y después en esa misma materia a la clase siguiente o en media o sea tomar una hora para dar el contenido y en esa media hora quizás enseñar cómo se dan en la práctica o qué nuevas cosas surgieron sobre ese tema, como para danos una mayor conexión entre que es la teoría y lo que es la práctica. Capaz que eso sería una sugerencia que estaría bueno implementar. Y ta después lo de la, capaz lo del tiempo de práctica en primero que dos semanas no le da el tiempo a uno no ver nada no. Quizás porque estuvimos una semana en una clase y una semana en la otra, también como te dije no hay tiempo, estaría bueno que fuera un mes para estar dos semanas en una clase y dos semanas en otra porque después nos piden informes, y en realidad nosotros podemos contestar poco de esos informes porque el tiempo que estuvimos para observar fue muy poco y para analizar también fue muy poco.(4S)

Para otra entrevistada la propuesta de primer año es “muy teórica” y por ello la ve alejada de sus intereses:

Sí, todo es muy teórico, y además como yo quiero ser de pre- escolar no más hay pila de cosas que estoy dando que después no las voy a usar. Historia, al nivel que lo estoy dando, no lo voy a tratar nunca, a no ser que dé en un nivel más alto capaz que sí...(5S)

Según sus palabras el proceso vivido hasta el momento resultó:

Hasta ahora me viene aburriendo un poco porque es todo muy teórico, a no ser las prácticas que te remotivás, que está bueno que sea a esta altura del año, igual todo el mundo dice que primero es muy teórico, pero ta las prácticas te motivan.(5S)

La entrevistada, en contraposición con algunas opiniones anteriores, establece comparación entre el vínculo entre estudiante y docente en la Facultad de Medicina y el que encontró en el Instituto:

Tuvimos las prácticas, en la escuela experimental de Malvín que fue lo que me hizo darme cuenta de que era lo que quería. Eso fue una de las cosas más importantes de todo el año, a lo largo del año. El tema de estudio está bueno de Magisterio que saben quién sos. Más personal. No es como en Facultad que sos un número. Yo el año pasado fui Medicina y nada que ver con Magisterio.(6S)

Para la estudiante que sigue el comienzo de la carrera fue difícil porque “*venía de Facultad*” y tuvo que adaptarse:

Al principio me costó, porque me pareció que al principio de venir de en realidad yo hice un par de meses en una facultad pero me pareció bastante exigente al principio y después me fui acomodando a los requerimientos que pedían. (Manera de estudio) En realidad dificultades más grandes que tengo son las faltas de ortografía que vine al curso de ortografía que dieron acá en el instituto pero me cuesta mucho porque la verdad que yo pase todos los años de liceo con muy buenas notas y todo y a mí nunca nadie me exigió que no tuviera faltas y ahora el profesor de lengua es bastante exigente y todos los profesores porque en realidad todos te bajan puntos por las faltas, pero ta en lengua fue el que más puntos me bajó qué horrible pero ta es horrible porque te hace sentir mal escribir con faltas porque un maestro no puede escribir con faltas y ta yo me llevo diccionario para los parciales pero es inevitable. Mejoré igual, tengo menos (Cursos) Bueno mira, vine a los cursos de ortografía que me recordaron ideas que no trabajaba desde la escuela como los tildes por hiatos y todas esas cosas que no me las acordaba y si no hubiese venido al curso de ortografía cuando dimos eso ahora en lengua no lo hubiese sabido porque capaz que pasás por el liceo sin que nadie le importe si sabés o no y ta fue lo que traté de usar. Cada vez que hay algo vengo y bueno ta el profesor de lengua siempre me corrige las faltas en el cuaderno y bueno ta.(7S)

Finalmente, la estudiante a continuación considera algunos de los contenidos y temas planteados en el año como innecesarios. Vuelve a aparecer en esta entrevista el problema de la relación teoría- práctica y la necesidad no satisfecha de feedback por parte de algunos docentes:

Sí porque ta este año no es que no me haya gustado pero es como, siento que hay tantas cosas innecesarias, pero tantas cosas innecesarias O sea no es que sean tantas, pero capaz que como se encarán me hacen ver que son innecesarias. No es que sean innecesarias, solo que yo no entiendo cuál es el sentido. Cosas que damos, temas ¿Cuál es la relación de Durkeim y el suicidio en Magisterio? O sea no entiendo, no le encuentro relación, capaz que la hay, seguramente hay, pero yo no la encuentro. Y creo que a nosotras no nos hacen ver cuál es la relación porque, en algunas materias, la escuela no existe yo siento eso que en algunas materias es como... Lo encuentro más en las materias como específicas. Como matemática y lengua porque primero nos hablan de la escuela y segundo ta es como que te das cuenta que estás estudiando

esto para trabajarlo después aunque los que dan en algún momento y lo más probable que tenga que estudiar por mi parte, que es lo que todo el mundo me dice, lo que das acá no te alcanza y tenés que estudiar un montón por fuera. Pero siento que hay una relación más profunda. (Contenidos) Los contenidos que se trabajan en la escuela (...) o sea, todo lo que damos en Matemática me parece útil porque yo acordándome que cuando estaba en la escuela son todas cosas que yo daba ahí, también estando en el liceo y Lengua lo mismo yo que sé, el verbo. (8S)

Como pensaban Pintrich y Schunk (2011) el mismo contexto institucional puede incidir de manera diferente en las personas que lo integran, debilitando la motivación en el sentido de no responder a las necesidades de autonomía, competencia y afiliación como surge en las palabras de algunas entrevistadas, pero también desde la perspectiva de otras entrevistadas ese contexto, en comparación con otros contextos institucionales, responde y satisface en alguna medida necesidades en las que se sustenta la motivación intrínseca, como ocurre con la necesidad de afiliación a la que refieren las entrevistadas. En general la falta de feedback positivo que mencionan de parte de los docentes es una carencia que implica un problema en la forma en que se desarrolla esa “acción mediada” que es educar. Este aspecto del contexto institucional a la que se refieren las entrevistadas aparece como un factor que debilita la motivación.

7.4.4. Influencia del contexto de práctica

La experiencia en el contexto de práctica en la escuela fue, en general para las entrevistadas, favorable para su motivación intrínseca. En ese contexto pudieron ver satisfechas las necesidades de autonomía, competencia y afiliación. Sobre todo hacen hincapié en esta última, subrayan el haberse sentido “parte de” la institución. Factores como el feedback positivo de parte de la maestra de práctica influyeron positivamente; menos en la situación de una de las entrevistadas cuyo vínculo con la maestra no fue el esperado lo cual tuvo consecuencias generando dudas en la entrevistada acerca de su opción profesional.

(...) la práctica, fue lo mejor de todo el año y las bajadas en los parciales, más que nada ahora porque decidís a cuál es el que vas a apuntar, lo demás sería una línea recta. (Lo mejor) Porque es lo más decisivo, porque es la primera vez que tenés un contacto con la escuela del otro lado. Te quedan buenos recuerdos, de los niños que te piden ayuda.

Cuando la entrevistada 2S se refiere a la práctica, su opinión como en el caso de 1S, es contratante con su visión del Instituto:

Es como te digo, es esto lo que quiero y no me va a venir de arriba tengo que luchar... Porque ves básicamente cómo va a ser tu vida, te acercás, no es una idea, algo que podés ver y no solo imaginar, vos estás ahí, a mí me encantó estar ahí con los niños, el ayudarlos, el que te pregunten, porque nosotras estábamos observando y los niños se te acercaban y preguntaban, me gustó. Hubieron niños que me abrazaban cuando los ayudaba, la maestra me felicitó y a mí eso ya me sobró. Y así el acercamiento con los niños, todas decíamos “que no se acaben más estas dos semanas”, pero se fueron volando.

Para la entrevistada 3S la práctica no resultó como para la mayoría de las otras estudiantes y vuelve a aparecer la necesidad de guía del docente, en este caso de práctica, que no encontró. Por cómo se refiere a la manera en que se efectuó su práctica las necesidades de autonomía, competencia y afiliación necesarias para la motivación intrínseca no parecen haberse satisfecho:

Después de la charla me quedó la duda de qué tipo de maestra quería ser, qué era lo que yo quería llegar a ser, qué cosas me habían influido para llegar a esto, pero ta no sé mediante las prácticas, me pasó que justo no quise concretar a lo que en realidad yo llevaba como proyecto a las prácticas que era, que yo tengo un curso de educadora inicial. Yo esta carrera la hice porque me gusta trabajar con niños, pero en las prácticas llevás con los niños y con los más grandes. Pedí que me pidieran primero de escuela porque ya sabía que me iba a gustar porque era lo que había estudiado y sexto de escuela, los dos contrarios, y la maestra que me tocó no me dio corte, fui una plasta, no era alguien que le interesara tener practicantes, por lo que mostró y por lo tanto no tuve esa contención de saber qué es lo que hacen y nada más vi cómo es lo que se vive en una clase de sexto año, cómo es el recreo, noción de qué hacen ellos pero ta, yo tuve doce años pero no es lo mismo y ta no supe concretar si a mí me gustaría trabajar como docente en sexto año alguna vez, o con cuarto, quinto y sexto. Eso no lo pude concretar. En realidad porque no tuve información de parte de ella de qué cosas no le gustaban de sexto o cuáles le gustaban, o qué situaciones, no sé. Faltó información.

En cambio para 4S su experiencia en la práctica hizo que “confirmara” su opción por

Magisterio:

(...) si definitivamente era lo que me gustaba o no, y ta por suerte o sea me gustó mucho la práctica y por ahora sí, pienso seguir con la carrera obviamente no. (Compara Instituto y práctica en la escuela) no sé porque en realidad uno acá siempre, lo que conoce es el contenido teórico y no ve mucho de qué se trata en sí, uno lo ve cuando uno fue a la escuela, pero estando en otro papel ahora como maestra y ver a la maestra trabajar con los niños y cómo ella se desenvolvía y ta eso me gustó mucho, o sea me sentí identificada con la maestra y eso creo que fue lo que me terminó de confirmar. (Conocimiento) O sea yo tuve dos polos opuestos, yo tuve una maestra que era con la que más me identifiqué que era muy estimulante conmigo eso me encantó, siempre trataba de subirme la autoestima de que todos participaran, diciéndoles que eran todos inteligentes que no había ningún burro en la clase que todos podían participar, estaba muy bueno, los temas salían de los niños, porque ella les hacía anotar en un papelito qué temas querían trabajar y a partir de eso trabajaba la maestra eso me pareció genial. Y después en el otro polo tuve una maestra que era más autoritaria, ella daba los temas, forma y como la participación del niño no era, pero también eran grupos distintos, porque en ese grupo en donde la maestra era más autoritaria habían tenido problemas con el anterior, porque era bravo decir que la maestra era así sin analizar a nivel del grupo, como que ta, no podía decir mucho de la maestra.

La 5S entrevistada también asegura que “confirmó” su elección y según sus palabras la “motivó” al contrario que lo que encontró en el Instituto

Hasta ahora me viene aburriendo un poco porque es todo muy teórico, a no ser las prácticas que te remotivás, que está bueno que sea a esta altura del año, igual todo el mundo dice que primero es muy teórico, pero ta las prácticas te motivan. La expectativa con la práctica. Eso sí se me re- cumplió. Aparte nos tocó una escuela relinda: la Experimental. Porque ahí supuestamente confirmás si te gusta o no te gusta y ahí lo reconfirmé y aparte me tocó primero. (Por qué le gustó) La interacción que tuvimos con los niños que se te re-pegan y te vienen a mostrar todo y te hacen recuerditos. (Confirmó)Que me gustaban los niños chicos, los niveles más altos no. Porque cuando estuvimos en cuarto mucha atención no te dan.

También para la entrevistada 6S el momento de la práctica fue de confirmación de la elección:

Tuvimos las prácticas, en la escuela experimental de Malvín que fue lo que me hizo darme cuenta de qué era lo que quería. Eso fue una de las cosas más importantes de todo el año, a lo largo del año. El tema de estudio está bueno de Magisterio que saben quién sos

Agrega un comentario que podría relacionarse con la satisfacción de la necesidad de afiliación (SDT) satisfecha

El poder estar ahí. Donde yo quiero llegar a estar algún día. Ver cómo funciona una clase, una escuela. Yo siempre fui a colegio privado y no sabía cómo funcionaba una escuela, no sabía que existía una comisión fomento. No tenía idea de nada. Fue algo nuevo llegar a una escuela.

La entrevistada 7S plantea también “la confirmación” y explica por qué se sintió “gratificada”. Estas razones podrían asociarse con las necesidades básicas de las que habla la SDT (autonomía, competencia y afiliación).

Sí, sobre todo en las prácticas de observación que yo iba, yo me había puesto que me gustaban muchos los niños me parece que desde la escuela se puede hacer algo por ellos, y bueno desde la práctica de observación lo confirmé en realidad, y ta me pasó una experiencia linda con una niña que estaba planteado que ella no sabía escribir en primer año viste, como que no sabía escribir que confundía las letras con los números una cosa como que no estaba para el nivel de primero, y yo me arrimé a ella ahí y estuve dictándole palabras y ella fue logrando escribirlas sin que yo le dijera letra por letra y eso como que gratifica porque decís ta la maestra no tiene la culpa porque no puede atender a treinta niños una maestra sola.

Finalmente, la entrevistada 8S diferencia sus experiencias en el Instituto y en la práctica. Vuelve a aparecer en sus palabras el efecto “confirmador” de esta última con respecto a la elección de la carrera, así como también el descubrimiento de formas de proceder en la tarea con las que empieza a familiarizarse y que valora como muy importantes:

(...) es como que, capaz es lo que te dije la vez pasada, yo antes de entrar como que le pregunté a un par de personas y quedé un poco traumada, yo me estaba preparando para venir al infierno y que la iba a pasar re mal y no la paso tan mal, pero no es como, hay momentos que siento que no quiero venir, no es que no quiera venir más de abandonar sino que hay días que no tengo el... y nunca me paso eso, yo nunca no tuve ganas de ir al liceo por ejemplo (Explica) También otra cosa es que venir acá me cansa un montón, entonces hay días que es demasiado, y ta yo que sé. Dentro de mis expectativas, la práctica, la superó un montón y me encantó, como que descubrí un montón de cosas que yo no sabía del rol de la maestra (Descubrió) el rol administrativo por ejemplo, o sea yo sabía de la planificación pero no sabía cómo era en sí y de esas fichas que tienen de los datos de los alumnos. Y todas esas cosas que uno no se lo imagina tanto y ta tampoco fue que me encantó lo administrativo pero descubrí porque es lo que voy a tener que hacer y también entonces me parece súper importante (...) ta eso fue lo que más me llamó la atención, pero después me di cuenta que era lo que yo quería como estando en la escuela, no sé, a mí me encanta la escuela. No sé tengo una sensación en la escuela, el olor a escuela, el ruido a escuela es como, es un conjunto de cosas que a mí me encantan que es una de las razones de porque siempre lo supe. Porque cuando me fui de la escuela me quedé con ganas de quedarme por ejemplo.

Surge de las palabras de las estudiantes la importancia para su comportamiento motivado de la identificación con la maestra que encarna la idea de “ayuda” con que relacionan el enseñar. La instancia de práctica, es siguiendo a Reeve (2003) desde una perspectiva cognitiva, un momento de intensidad de la motivación representado por *“procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta”* y explica que *“le energía implica que el comportamiento tiene fortaleza: que es relativamente fuerte, intenso y persistente. La dirección significa que el comportamiento posee un propósito: que está encaminado hacia el logro de una meta en particular”* (p.5). En general, las entrevistadas manifiestan que la instancia de práctica fortaleció su motivación, que reforzó su aliento para continuar la carrera y que confirman su decisión a partir de este momento.

7.4.5. Cambios en el proceso motivacional: comparación entre la primera y la segunda entrevista:

En el Marco Teórico de esta tesis hemos considerado el proceso motivacional como un proceso dinámico en el que se ven comprometidos aspectos cognitivos y afectivos del sujeto inmerso en un contexto social por esto la idea de cambio está implícita en el concepto de motivación que venimos planteando.

En la primera entrevista una estudiante afirmaba:

Nunca hubo otra carrera que me motivara tanto, digamos...Cuando hice sexto de Derecho, pensé que capaz que seguía Facultad de Derecho, pero no me atrajo...(1P)

Cuando se le propuso describir el proceso en la segunda entrevista respondió:

La subida en la práctica, fue lo mejor de todo el año y las bajadas en los parciales, más que nada ahora porque decidís a cuál es el que vas a apuntar, lo demás sería una línea recta.(1S)

También en la primera entrevista otra estudiante afirmaba:

(Vocación) Sí, porque voy a enfrentar cualquier obstáculo con tal de conseguir esto entendés? Eso es importante, cuando te enfocás en la meta cuando te importa es cuando tenés vocación, podés pasar cualquier cosa con tal de llegar en parte es porque tenés vocación (Decisión) Sí fue entre diciembre y febrero, ahí entraba a la página, y vi cuando eran las inscripciones y le dije a mamá. Incluso mi madre estaba medio en contra de esto porque no quería.(2P)

Sin embargo, al transcurrir el año, la misma estudiante refería:

Cuando entré y en las prácticas estaba motivadísima, después ta a las dos semanas la motivación me cayó, pero también es como te digo tuve problemas personales que me desmotivaron muchísimo, no en esto como que yo, pero ya la práctica me ayudó y ahora me siento con más ganas de hacer, antes era ta después lo hago y ahora vamos a ver qué pasa (2S)

Para la entrevistada siguiente la instancia de práctica en la escuela era según sus palabras lo que la había motivado para seguir Magisterio:

Exacto sí es lo que más me gusta es educación inicial... Por eso ahí fue cuando me decidí el año pasado que empecé las prácticas (de educadora inicial) y me gustó. (3P)

Pero luego, ya como alumna magisterial, en la segunda entrevista, describió el proceso vivido:

El momento de la práctica estuvo muy bueno, cuesta llevar la Facultad, tenés mucha exigencia, como para llegar a una buena nota de exoneración, en mi caso ya me llevé tres materias, me fue mal en los parciales, las demás seguramente las exoneré, pero me llevé tres materias. Los profesores me parecen buenos profesores, menos uno de la materia que me llevé. Si es que me llevé las materias fue por falta de estudio, no porque sean malos profesores. (Sentimientos) Sigo pensando que esto es lo que me gusta hacer, eso lo sigo pensando, pero... (Cambios) Ta el haberme llevado las materias... Quería tratar de exonerarlas, para seguir la carrera año a año, hacer lo posible y ta haberme llevado las materias como que me vino bajo pero a su vez yo me propuse que quería tratar de hacer eso, entonces estoy más entusiasmada por tratar de salvar las que me quedan. (Impulso) Las prácticas pueden haber tenido algo que ver porque ya viví ahí sé que me gusta. En realidad no sé si fue por mí o la institución. Materias que me llevé me gustan mucho, esta materia que me gusta, que me re interesa me la llevé, pero ta (3S)

En la descripción de su proceso de elección, al momento de ingresar la entrevistada a continuación narra:

Hice un año de cosmetología médica (...) y el segundo año lo deje por la mitad porque se me empezó a complicar, porque aparte que no me gustaba no, primer factor, yo empecé a dar clases de piano, porque yo todavía no me recibí pero mi profesora me dijo para ayudarlo con los más chicos y eso, tenía que enseñar tanto a la parte práctica de tocar como la parte teórica, y ta ah me empecé a dar cuenta que me gustaba dar clases, que me sentía, me daba gusto cuando entendían, o cuando sentían el mismo gusto que yo sentía por el piano o por enseñar, y eso junto, hice un test psicológico y todo también junto con eso, hablé con mi madre y también a mi prima que siempre me apoyó para que yo fuera maestra (4P)

Luego de avanzado el año, en la segunda entrevista, expresa que hubo cambios en cuanto a sus creencias sobre la tarea del maestro:

(...) yo sé, lo que me he dado cuenta desde que yo empecé hasta ahora es que no era tan fácil como yo creía el ser maestro, porque uno lo ve de afuera y dice ay si es enseñarle cosas básicas a los niños pero no, porque tenés que saber todo lo referente a varias materias, matemática, lengua, biología, geografía todo y encima actualizarte y encima saber cómo darlo y según la etapa que esté el niño la forma didáctica que tenés que usar para que ese niño entienda para que pueda aprender es como que es muy complejo o sea yo quizás cuando yo empecé a principio de año creía que como que no era tan difícil llevar a cabo la tarea pero ahora veo y pienso que lo tengo que hacer en segundo y es como que no sé, es medio complejo, preparar una clase que el niño te pueda entender lo que vos querés transmitir. (4S)

Para otra estudiante la decisión fue difícil pero afirma que aspectos personales que ella relacionaba con la carrera la llevaron a decidirse:

El año pasado. En realidad no sabía y me di cuenta. Siempre tuve muchas ganas de ser mamá, entonces veo un niño y me encanta y siempre con mis primas que son chicas, entonces no me sé con quién estaba, con una amiga creo, que me dijo que iba a ser maestra porque le gustaba lo relacionado con los niños y ahí yo la pensé también a mí me gusta lo relacionado con los niños es un trabajo que te divertís que siempre hay algo nuevo los niños son divinos todos no la vas a pasar mal en el trabajo y bueno después de decorar salones y hacer juegos todo eso me pareció que estaría bueno entonces el año pasado la empecé a pensar y estuve bastante constante todo el año para hacer eso y no tenía otra cosa que me pudiera gustar para hacer de carrera. (5P)

En la segunda entrevista expresa cambios en su forma de considerar la carrera que han puesto a prueba su necesidad de competencia y se refiere a un debilitamiento de

la motivación en comparación con un momento de intensidad cuando optó por Magisterio:

Hasta ahora me viene aburriendo un poco porque es todo muy teórico, a no ser las prácticas que te remotivás, que está bueno que sea a esta altura del año, igual todo el mundo dice que primero es muy teórico, pero ta las prácticas te motivan.(5S)

Sus creencias sobre la formación cambiaron:

Sí pensé que era mucho más fácil, mucho más fácil, me sorprendí con todo lo que era y que para mí en realidad es como seguir en el liceo en el sentido de todas las materias que hay mucho de todo pero, la exigencia es mucho mayor. Ta y lo de la práctica sí motiva un montón, porque el que está trabajando en una escuela ta ya lo saben, pero para una persona que salió de la escuela y no tuvo más contacto, está bueno. (Ajustes que hizo) Sí antes pensaba que iba a poder con las dos cosas: trabajar y estudiar, eran pocas horas y me iba a alcanzar para estudiar, pero me di cuenta que no me daba.(5S)

La siguiente estudiante resume lo vivido hasta el momento. La fuerza motivacional a la que se refiere en los primeros momentos de la carrera, en algún momento del año, se debilitó:

Fue bueno. Pila de estudio pero me gustó. Fue bueno. Tuve que esforzarme para lograr lo que yo quería pero...(Por qué bueno) Porque no pasó nada malo (Explica) Tuvimos las prácticas, en la escuela experimental de Malvín que fue lo que me hizo darme cuenta de que era lo que quería. Eso fue una de las cosas más importantes de todo el año, a lo largo del año. El tema de estudio está bueno de Magisterio que saben quién sos

Después de las semanas de vacaciones de julio. Me boludí y tenía un parcial el lunes en seguida de vacaciones y me había dejado estar porque eran dos semanas de vacaciones Tuve que volver a poner esfuerzo porque ya me había quedado en vacaciones. No me pasó lo mismo en vacaciones de setiembre que ya sabía que no podía pasarme eso.(6S)

En la segunda entrevista otra estudiante describe su proceso que se refiere principalmente a su motivación hacia el estudio:

Entonces a estas alturas del año he logrado que no sea tan pesado estudiar que al principio me estaba resultando muy pesado pero ahora por suerte me pude acomodar. Y cuando empecé a ver los frutos bien era como que no sabía nada si estaba bien si estaba mal porque no te dan calificaciones hasta no llegar al parcial y bueno ta después que empecé a ver los frutos me empecé a sentir bien, que estaban saliendo bien las cosas.(7S)

En la primera entrevista la siguiente estudiante había expresado que tenía un gran deseo de “saber de todo”, afirmaciones que podían asociarse con orientación a la motivación intrínseca:

Seguir construyéndose en conocimientos para mí también, porque uno es como les enseña cosas y no sé, yo medio que estoy obsesionada con saber cosas, como que siempre quiero saber más y como creer que los chiquilines pueden aprenderlo todo o sea de una forma sana. Ayer me acordaba que en segundo año tenía a una maestra que te explica cómo es la raíz cuadrada por ejemplo, capaz que en el momento te parece una boludez pero ahora me parece que un niño de segundo año de escuela, capaz que tuvo compañeras que no lo entendieron, pero yo que lo haya entendido bien en segundo año de escuela con veinte mil faltas de ortografía que tenía pero que haya podido entender eso era como me sorprende. Como que no creer que, los niños tienen límites, pueden ser que tengan limitaciones pero como que no cerrarse en eso. No sé capaz que es demasiado utópico lo que digo.(8P)

En la segunda entrevista expresaba sobre los cambios en su motivación con respecto a lo expresado inicialmente:

(Desgano) sí sí, eso lo del principio no entender las materias el fin, también es como tengo que estudiar esto pero no me gusta y no le encuentro el motivo. (Materias) y bueno, sociología y pedagogía. El otro día estaba hablando con mi madre y me dijo estás en problemas si no te gusta la pedagogía. Pero no es que no me guste, no me parece como, quizás ahora, capaz dentro de unos años digo pa! decía un disparate pero no le encuentro tan relevante o sea por ejemplo cuando volvimos de la práctica la profesora de lengua nos preguntó todo y nosotras le contamos los trabajos que teníamos que hacer y la profesora de lengua estaba como, ella tampoco le encontró sentido, como que tengamos que observar esas cosas en la práctica, o sea no que observar porque estaba bueno cerrar esas cosas pero hacer los trabajos que nos mandaban hacer. (8S)

Se desprende de las palabras de las entrevistadas la idea de dos contextos, de dos “escenas” al decir de Wertsch: el escenario de la escuela y el del Instituto. La mediación en ambos contextos influye en la motivación: fortaleciéndose en el primer escenario la motivación intrínseca, mientras que en el otro se debilita. La motivación intrínseca si bien postula Deci (2000) es inherente al ser humano puede variar.

Necesita, para mantenerse, de estímulos en un contexto favorable. Al faltar la referencia positiva del contexto, al enfrentar, sobre todo en el Instituto, fricción entre lo que creían de la carrera (que era fácil, por ejemplo) o esperaban de la institución (que insistiera más en el tratamiento didáctico de los contenidos), experimentaban debilitamiento de la motivación. Sin embargo, algunas estudiantes frente a los obstáculos que generaron fricción con el contexto institucional realizaron un proceso de ajuste a las exigencias, fueron incorporando, internalizando (haciendo suyas) formas de proceder (incrementaron su estudio o cambiaron su forma de estudiar) en el ámbito académico: normas, procedimientos que les permitieron sostener su motivación. Otras estudiantes que no hicieron o no pudieron hacer ajustes en su forma de realizar a actividad de estudio experimentaron debilitamiento de la motivación en algunos momentos del proceso.

Capítulo 8: Conclusiones

El objetivo general que nos habíamos planteado era “*Comprender el proceso motivacional de los ingresantes a la carrera a partir de la elección de la profesión*”. Para acercarnos a lograrlo nos planteamos tres preguntas: *¿cuáles son los motivos dominantes para elegir Magisterio, según los ingresantes a la carrera, al inicio de la misma?*

¿cómo describen los ingresantes sus motivaciones en el lapso entre su ingreso a la carrera y los resultados del parcial obligatorio? y ¿se producen cambios en su proceso motivacional teniendo en cuenta el lapso entre el ingreso y los resultados de la primera evaluación parcial obligatoria?

Con respecto a la primera pregunta consideramos que en su mayoría las estudiantes pasaban por una elección limitada porque en general habían tenido que renunciar a la carrera que habían elegido en primera instancia y a la que no habían podido acceder por motivos económicos o académicos. Magisterio se presentó como carrera afín con aquella que habían preferido. Por esta razón pensamos que más allá de la fórmula tradicional de que quien elige Magisterio lo hace “porque le gustan los niños”, la mayoría de las entrevistadas dijo haber llegado a Magisterio por identificar en la carrera aspectos que la asociaban a otra carrera elegida en primer término. Por esta razón pensamos que en el momento de la elección el tipo de orientación que domina mayoritariamente es de tipo extrínseco por identificación.

En la elección también pesan otras condicionantes como por ejemplo el sexo (la feminización de la carrera es un aspecto que la caracteriza) y el habitus familiar.

La elección, que como acto está ligada a un contexto, se refuerza en la mayoría de las entrevistadas en el contexto de práctica en la escuela. La experiencia tiene efectos en las motivaciones de las entrevistadas fortaleciendo su orientación a la conducta intrínsecamente motivada. La orientación motivacional cambia y, en la mayoría, luego del período de práctica, varía de la orientación extrínseca por identificación a la motivación extrínseca por integración porque hacen suyas las normas, los valores de la tarea del maestro que lleva a que se refieran a una confirmación de la elección.

El cambio es lo propio del proceso motivacional y entonces mientras que el contexto escolar significa una intensificación de la motivación porque allí encuentran un lugar de satisfacción las necesidades de autonomía, competencia y afiliación, más una actividad que consideran desafiante todo lo cual se asocia con la motivación intrínseca, en el Instituto experimentan falta de feedback positivo y carencias en las necesidades mencionadas.

Las variaciones en cuanto a las motivaciones de las estudiantes entrevistadas pueden describirse en movimientos que van desde una orientación a la motivación intrínseca (que no se da en la mayoría pero sí se presenta en un caso) al momento de la elección a la conducta extrínsecamente motivada al enfrentar dificultades en el proceso de formación en el Instituto, que incluso llega a la amotivación al perder la noción de sentido de sus acciones en ese contexto. Otro movimiento, el mayoritario, se da desde la motivación extrínseca por identificación al momento de la elección a la motivación por integración luego de la instancia de práctica en la escuela en que se orientaba hacia la motivación intrínseca. Es de notar que en general todas las entrevistadas pasan por momentos de debilitamiento de la motivación que en algunas llega a la amotivación especialmente en la actividad de formación en el Instituto y al tratar de lograr una nota de exoneración mediante la consecución de un resultado positivo en las evaluaciones obligatorias parciales. Cuestión que en general no dio resultados positivos para la mayoría.

Las razones que esgrimen sobre este debilitamiento tienen relación con el enfrentamiento de dificultades para afrontar el estudio que comporta la carrera, la acumulación de trabajos y evaluaciones que podría considerarse como sobrecarga y que según sus reflexiones tiene que ver con el formato acumulativo de la propuesta del Instituto (de materias y contenidos). También atribuyen la caída en la fuerza motivacional al desinterés por los temas y por la falta de tratamiento didáctico de los mismos en el Instituto, además de un factor del que dicen carecer que es el feedback de parte de los profesores, la falta de guía, la falta de mediación apropiada. Suman a estas razones, y en el desarrollo del proceso seguido a través de las entrevistas puede vislumbrarse unas señales de autocritica porque reflexionan acerca de fallas en su manera de estudiar, su organización, su compromiso con la carrera. En la medida que reconocieron las fallas e hicieron los ajustes expresaban que su motivación hacia la carrera se había fortalecido.

Podemos decir finalmente que nuestro estudio propuso un acercamiento al rico y complejo proceso motivacional de las estudiantes con las que nos vinculamos. Desearíamos que el estudio que realizamos pueda ser un aporte para continuar un trabajo que profundice más en las posibles formas de intervenir eficazmente como docentes con el fin de fortalecer y ayudar a sostener la motivación de los que se deciden por ser maestros.

Referencias

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., Macedo, A., Ricobaldi, M., Buján, B., Fassola, Z., Otero, M., Rombys, D. y Satrano, N. (2013). Ruptura del modelo tradicional de estudiante: Un estudio sobre el rezago recursante en los Institutos Normales de Montevideo. *Superación*, 5, 250-255.

Avendaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2, 21-33. Disponible: www.redalyc.org/pdf/1735/173524998023.pdf

Balyer, A. & Özcan, K (2014, april 29). Choosing Teaching Profession as a Career: Students Reasons. *International Education Studies*, 7(5) 104-115. Disponible: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>

Bourdieu, P. & Wacquant, Loïc. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P y Loïc Wacquant, L. (2005). Prólogo. En *Una invitación a la Sociología Reflexiva* (pp 8-9). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción*. Disponible: www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf

Bourdieu, P. (1964). Los herederos. Disponible: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/.../bourdieu-pierr-los-hereder...>

Burjel, C. (2012). *Creencias sobre la motivación de estudiantes de Magisterio*. Memoria para Posgrado de Psicología de la Educación, Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL). Recuperado de: www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs.../2012.../Carmen_Burjel.pdf

Carbajal, S. (2015). De encuentros y desencuentros: los jóvenes, la vocación y la universidad. En Bañuls, G. (Coord). *Educación y psicología en el siglo XXI* (pp.151-173). Montevideo: Universidad de la República del Uruguay.

Carballo, D. (2004). *La Formación Docente en Uruguay. Evolución, estado de situación y perspectivas*. Estudio para IESALC/UNESCO. Recuperado de: www.ieslac.unesco.org.ve Consejo de Formación en Educación. (s.f.). *Plan 2008 Magisterio*. Disponible: www.cfe.edu.uy/.../planes.../planes...magisterio/...planes.../magisterio/36

Curione, K. (2010). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico* (Tesis de Maestría). Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo.

Curione, K. y Huertas, J. (2014) *Teorías cognitivas de la motivación humana*. (s.f.) *Manual de introducción a la psicología cognitiva* 199-222. Disponible: cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion.psico.edu.uy/.../Capítulo%201.pdf.

Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Corbo, R., EJE Nº 2 "Generalización de la Educación Terciaria": Corbo, R. (MEC), Kahan, S. (UdelaR) (coord.), Rosa Inés Angelo (ANEP), Daniel Esteche (ATD)(CETP) y Sara Silveira (UTEC).

De la Mata, M. y Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 181-199. Disponible: https://www.researchgate.net/.../233625704_Psicologia_Cultural_aproxima

Del Río, P., Wertsch, J. y Álvarez, A. (2006). *La mente sociocultural*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje. Disponible: https://books.google.com/books/about/La_Mente_sociocultural.html?id.

Deci, E. & Vansteenskiste, M. (2004). *Self Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology*. *Riserche di Psicologia*, 27(1). Disponible: <https://scholar.google.com.uy>

Deci, E. & Ryan, R. (2008). *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation Development, and Health*. *Canadian Psychology*, 49(3) 182–185. Disponible: <https://scholar.google.com>.

Deci, E. & Ryan, R. (2011). *Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs Psychological Inquiry*, 22, 17–22. Disponible: https://www.researchgate.net/.../232914500_Levels_

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 26(3 & 4), 325-346. Disponible: selfdeterminationtheory.org/.../1991_DeciVallerand.

Demarchi, M. (comp.). (2010). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué. Clásicos de la Educación Uruguaya.2* Montevideo: CODICEN. Disponible: www.redsolare.com.uy/pdf/maestra_militante_de_la_vida.pdf

Dundar, S. (2014). REASONS FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION AND BELIEFS ABOUT TEACHING: A STUDY WITH ELEMENTARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES. *College Student Journal*, 48(3) 445-460. Disponible: connection.ebscohost.com/.../reasons-choosing-teach.

Elizalde, H. y Azuri, A. (2007). *Una brújula para desorientados: Guía práctica para elegir tu vocación*. Disponible: <https://books.google.com.uy/books?isbn=9974805309>

Estable, C. (1970). *El Reino de la Vocaciones*. Montevideo: Editorial Medina.

Estable, C. (1964). Cultura y Educación. En Real de Azúa, C. *Antología del Ensayo uruguayo contemporáneo* (pp.253-257). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

García Montejó, S. (2013). Perfil de los estudiantes de los Institutos Normales. Primer año/Generación 2008, *Superación*, 5, 256-259.

Garduño, J.M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XL(1), 95 - 110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/Artpdf.jsp?iCve27018883005>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia* 15,60-66. Recuperado: www.Revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf.

Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico. *Harvard Education Review* 3. Disponible: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

González, F., González, M. y Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay*. Disponible: www.ineed.edu.uy/sites/.../González,%20González%20y%20Macari.pdf

González, L. (2006- agosto- enero). La Pedagogía crítica de Henry Giroux. *Sinéctica* 29, 83-87. Disponible: www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf

González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *Adaxe*, 1, 65-75. Recuperado de: space.usc.es/bitstream/10347/570/1/pg_066-077_adaxe11.pdf

Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. (Tesis de Doctorado). Universitat Internacional de Catalunya. España. Disponible: www.tesisenred.net/bitstream/.../Tesi_Gloria_Gratacos_Casacuberta.pdf?...
1

Hernández Suárez, N. (2006). La Historia de la Enfermería: Presencias y ausencias en la Enfermería uruguaya. *Revista de Enfermería* 10 (3), 462- 469. Recuperado de: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452006000300015

Huertas, J. A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Disponible: www.ineed.edu.uy/

Kahan, S. (UdelaR) (coord.), Corbo, R. (MEC), Angelo, R. (ANEP), Esteche, D. (ATD) (CETP) y Silveira, S. (UTECE). EJE Nº 2 .Generalización de la Educación Terciaria. En *II CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN "MAESTRA REINA REYES"*. Montevideo, Uruguay. Disponible: www.snep.edu.uy/files/2013/08/Librillo-II-Congreso.pdf

Königa, J. & Rothland, M. (2012, August). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40(3), 289–315. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>

Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago.

Mc Clelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Disponible: <https://es.scribd.com/.../104356407-Estudio-de-La-Motivacion-Humana>

Mernies, Raúl. (2010, Abril, 11). Muchos malos alumnos eligen la docencia. *El País digital*.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2011). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: Una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 1-101.

Ryan, R. y Deci, E. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la*

Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. American Psychologist. Vol. 55 (1), 68-78.

Disponible: https://selfdeterminationtheory.org/.../2000_RyanDeci_SpanishAmPsych..

Real Academia Española. (1995). **Diccionario de la lengua española** (21a ed.). Madrid: Espasa.

Real de Azúa, C. (1964). Prólogo a Clemente Estable. En Real de Azúa, C. *Antología del Ensayo uruguayo contemporáneo* (pp. 248-252). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México D.F.: Mac Graw-Hill.

Rodríguez Ayán, M. (2010, julio). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de Psicología*. 26(2), 348- 358. Disponible en <http://revistas.um.es/analesps>

Ryan, R. y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*. Vol. 55(1)68-78

Disponible:https://selfdeterminationtheory.org/.../2000_RyanDeci_SpanishAmPsych..

Ryan , R. & Deci, E. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. Disponible: <http://www.idealibrary.com> on

Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación de aspirantes a maestros. *Educación XXI*, 6, 203-222 Disponible: revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/357/310

Sánchez Lissen (2009, marzo). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social*, 16, 135-148. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=135012677010>

Torres, C. (2009). Significación, motivación y valoración de la actividad de estudio (Manuscrito no publicado) Montevideo. Uruguay.

Watt, H. & Richardson, P. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. Disponible: users.monash.edu.au/~hwatt/.../WattRichardsonKlus..

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Argentina: Aique.