

"ESTUDIO DE CASO EN LA UCSH: APROXIMACIÓN AL SENTIDO, LA CARA OCULTA DE LA ASISTENCIA ERRÁTICA A CLASES"

Carmen Sepúlveda Parra¹

Resumen

La presencia de actividades interactivas en el aula, que permiten la participación y centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, a veces provoca efectos no esperados, como la asistencia errática, debido a la colisión de expectativas y metas entre profesor y estudiantes. Los estudiantes persiguen distintos tipos de metas, donde las académicas son una de ellas, además en éstos predomina la motivación extrínseca, esto es, que factores externos a ellos son los que controlan e intervienen en los resultados. Al estudiar el fenómeno en el contexto del aula, con la finalidad de obtener información que oriente la acción, entre estudiantes con estas característica motivacionales, se encuentra que: esta conducta es una forma simbólica de enfrentar la actividad académica; es un mecanismo simbólico para declarar que las actividades no les resultaban claras y además se constituye en una conducta y argumento destinado a preservar la autoestima en estudiantes.

Palabras clave

Motivación extrínseca - motivación intrínseca - investigación cualitativa en educación

1. Introducción

A continuación se muestra una investigación destinada a dar cuenta y generar conocimientos, del y desde el aula, para intervenir sobre un problema que afecta a más de algún docente en la educación superior y que trabaja con actividades formativas presenciales. Esta investigación da a conocer las justificaciones elaboradas por los estudiantes sobre su asistencia errática a clases y los tipos de motivación que subyacen o se ocultan en ellas.

Como parte de las respuestas simbólicas implícitas en la interacción en el aula, y que demandan ser comprendidas, se encuentran conductas que aparentemente no tienen relación directa con los aprendizajes y dominios académicos de los estudiantes. De ahí que interesa develar en este estudio a qué atribuyen los estudiantes la asistencia esporádica; qué tipos de metas se infieren de estas justificaciones y de qué manera este conocimiento puede contribuir a intervenir en la relación de los actores en el aula.

La relevancia de este problema posee dos fundamentos:

- El primero, por ser un fenómeno bastante generalizado y manifestado tanto por la ausencia, la presencia simbólica – estar sin involucrarse – y las conversaciones entre docentes.

¹ Lic. en Antropología Social y Sociología Universidad de Gales, Magister en Ciencias Sociales, Universidad Académica de Humanismo Cristiano y Doctor © Psicología y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es académica en el Departamento de Sociología de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

- El segundo, como ilustración de la forma mediante la cual la investigación educativa puede contribuir a la labor docente, e indirectamente, a mejorar el clima motivacional del aula.

La pregunta de investigación que guía este estudio corresponde al **¿porqué los estudiantes de pedagogía que cursan la asignatura de investigación educativa presentan una errática asistencia a clases?** Este estudio aborda la interrogante de manera etnográfica; analizando los datos procedentes de notas de campo y, de una entrevista grupal y otra individual.

2. Problema, supuestos y objetivos de investigación

Tal como ocurre en los distintos niveles de educación, en el superior se contemplan actividades curriculares organizadas en clases, con objetivos y tareas específicas, las que demandan planificación y ejecución constante. De manera análoga a lo que ocurre en la educación en general, el profesor posee una visión y expectativas de los contenidos, actividades programadas y de los estudiantes; visión que a veces colisiona con la realidad y con las metas que orientan el accionar de estos últimos.

En términos ideales: el docente espera acompañar el proceso del estudiante a través de avances secuenciados, clase a clase, situación que se ve favorecida cuando el grupo curso es poco numeroso y permite la individualización de los asistentes; lamentablemente ésta expectativa no siempre se hace realidad. Cuando el docente se enfrenta a una asistencia errática por parte de los estudiantes y el esfuerzo académico de éstos se limita a *'estar en la clase'*, cualquier planificación entra en jaque ya que no hay continuidad que permita recordar, crear situaciones, conocimientos y, manejar de contenidos y técnicas sobre la bases de conocimiento trabajadas en clases anteriores. Por tanto, esta **falta de continuidad se transforma en un eslabón del círculo perverso, asociado al bajo rendimiento, falta de claridad, desmotivación y ausentismo**, entre otros.

Esta experiencia, común a muchos docentes, es parte de un desafío académico de tres aristas:

- a. Cumplir los objetivos de una actividad destinada a aproximar los profesores en formación inicial al método de investigación en educación.
- b. Mostrar las herramientas aportadas por la investigación -en particular la cualitativa y la investigación acción- para transformar la realidad y aproximar los estudiantes a la reflexión sobre su práctica.
- c. Contribuir a que los estudiantes aprehendan la lógica del método y técnicas de investigación y además, desde la docencia, obtener información para motivarlos en el logro de metas académicas en el contexto del aula.

Mirar simultáneamente desde estas tres aristas, desde la labor docente, para mejorar su calidad y contar con actividades y tareas motivadoras para los estudiantes, requiere disponer de evidencias que permitan comprender la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, la posibilidad de investigar en el contexto de aula de manera rápida aporta al profesorado una herramienta que puede contribuir a un clima motivacional adecuado y centrado en las necesidades del estudiante. En consecuencia el objeto de estudio se limita al **contenido de las justificaciones elaboradas por los estudiantes para dar cuenta de sus asistencias erráticas o esporádicas.**

La asistencia errática es un problema práctico, pero que tiene una importante componente teórica, posible de abordar desde un concepto de mayor envergadura: la motivación. A partir de los atributos sobre ausencias, es posible inferir las metas asociadas a las tareas y, desde allí, el tipo de motivación predominante. También es posible levantar, desde estas evidencias, contenidos útiles tales como componentes de mensajes motivadores para una intervención posterior. Así, los temas generadores derivados de esta oferta teórica se expresan en las **metas y expectativas que los estudiantes poseen sobre la unidad clase y en el marco de su formación profesional.**

Luego, las preguntas de investigación que guían este estudio corresponden a:

¿Qué se oculta tras la asistencia esporádica?

¿A qué explicaciones (razones o justificaciones) atribuyen los estudiantes la asistencia errática?

¿Qué tipos de motivaciones y expectativas se pueden descubrir a partir de estos atributos?

El supuesto o de trabajo, que opera a modo de hipótesis, es que **los estudiantes se ausentan de clases debido a que no entienden las explicaciones en la clase y porque no hacen trabajo sistemático, perjudicando su posterior comprensión de contenidos e instrucciones.**

El trabajo sistemático, se refiere en general a pequeñas tareas - que tardan quince minutos en ser realizadas- que se entregan clase a clase y supone que los estudiantes las realizan fuera del aula

Objetivo General:

- Conocer las explicaciones formuladas por los estudiantes al interior de un grupo curso en cuanto a la asistencia errática

Objetivos específicos:

- Identificar los argumentos explicativos de los estudiantes relacionados con las vivencias en la dinámica del grupo curso.

- Identificar las características motivacionales y de sentido de los estudiantes.

- Identificar elementos que permitan encausar la acción docente en el aula.

3. Marco conceptual

3.1. Motivación

Reconociendo los distintos significados atribuidos al concepto **motivación**, los especialistas coinciden en definirlo como "un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta" (McClelland,1989).

Los estudios sobre motivación intentan dar respuesta a las interrogantes sobre qué incita la acción humana, cuáles son las condiciones determinantes que desencadenan la acción o el impulso para realizarla. Parafraseando a Kleinginna y Kleinginna (1981) la motivación es "un estado interno o condición que activa las conductas y les da una dirección; es un deseo o anhelo que estimula o provee de energía y conduce a conductas orientadas a objetivos (...) por las necesidades y deseos, los que a su vez le dan dirección e intensidad a la conducta". Otros autores, como Franken (1994) agregan un factor adicional denominado el '*nivel mínimo de estimulación*' para desencadenar una respuesta en una dirección deseada y cuya conducta persista o se mantenga en el tiempo hasta el logro de objetivos propuestos. Las diferencias sobre qué se entiende por motivación y de qué manera se puede lograr o activar, radica en el lugar o rol que las distintas teorías asignan a los procesos fisiológicos, mentales y socio culturales. Dependiendo de la ubicación del factor o motivo que desencadena la acción, se distinguen dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca.

La **motivación extrínseca** se define como aquella que procede de fuera del sujeto y que conduce a la ejecución de la tarea. Los estudiantes aprenden con la finalidad de obtener alguna recompensa o evitar algún castigo; estando la respuesta condicionada por factores externos a la actividad. Desde este tipo de motivación, el conocimiento es obtenido a través de la repetición de conductas socialmente aceptadas como modelos; los ejemplos están destinados a fortalecer asociaciones cognitivas en la relación estímulo-respuesta. La generación de conocimiento se debe a la exposición de los alumnos a un modelo establecido; los cuales identifican de manera eficiente la respuesta deseada y la aplicación del modelo de respuesta a otros contextos relacionados.

La **motivación intrínseca**, se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, donde la acción está bajo su control y el sujeto tiene capacidad para autoreforzarse. La motivación intrínseca responde a necesidades en la esfera biológica -que pueden estar asociadas a los instintos- física, mental o cognitiva. Es decir, al espacio en que se ubican las necesidades emocionales, afectivas de cognición o aprendizaje y necesidades espirituales o transpersonales. Los estudiantes aprenden por voluntad propia, por el placer que brinda el aprendizaje o por el sentimiento de logro que proporciona la adquisición de dominios. Desde este tipo de motivación, la emergencia de la necesidad de aprender, en términos de contenido y forma, está regulada por el entorno cultural y normas culturales aceptadas en que se aprendió a satisfacer dicha necesidad. Por tanto, implica la dimensión biológica, social y cultural en la lectura de comprensión y actuación en la realidad.

Ambos tipos de motivación están presentes en una persona; lo que varía es el predominio de una de ellas. El espacio en común entre la motivación intrínseca y la extrínseca radica en el aprendizaje social, nuestros estilos personales de enfrentar la vida y nuestra forma de estar en el mundo. Se desprende, entonces, que tal vez un factor desencadenante de la motivación sea la tendencia de las personas a sentirse partícipes de los valores y actividades de personas reconocidas y valoradas por los sujetos en la sociedad. Otro factor, podría ser la obtención de aprobación o satisfacción por el logro de una meta específica. La motivación es vista entonces como un resultado socio-histórico, donde existe una participación activa o un deseo de involucrarse, con la finalidad de alcanzar algún resultado o meta específica.

3.2. Estudios de las metas asociadas a las tareas

Desde los avances teóricos sobre motivación se afirma que la **desmotivación** de los estudiantes es un factor relevante en el fracaso escolar (Alonso Tapia, 1992, Pardo y Alonso 1990). Los estudios sobre motivación han avanzado desde identificar los componentes y factores que inciden en ella, a reconocer pautas de actuación que pueden ser útiles frente a sujetos no motivados.

El conocimiento de las metas asociadas a las tareas, presentes en los estudiantes, es un conocimiento y una herramienta útil para la práctica docente ya que la relación enseñanza-aprendizaje gira en torno a un conjunto de tareas. Al conocer el contenido de éstas, podemos inferir el lugar asignado al control o los atributos sobre los resultados. Saber si éste se ubica próximo al '**locus**' interno o externo a la persona, nos entrega valiosa información para incorporarla como complemento a la acción didáctica planificada.

Los estudiantes poseen diferentes tipos de metas y éstas presentan distintos efectos sobre sus aprendizajes. Investigaciones tales como las de Alonso (1997) han mostrado que los alumnos establecen diversas metas cuando se enfrentan a la realización de tareas y frente al proceso global de enseñanza aprendizaje. Desde la búsqueda teórica y empírica sobre qué es bueno para motivar a los estudiantes; se demuestra la coexistencia, en cada estudiante, de siete metas asociadas a la tarea.

1. La meta de **dominio y necesidad** de experimentar la competencia; siendo de carácter intrínseco e induce a la acción de **esforzarse por aprender**. Esta es la que guía al estudiante ideal, que solo se encuentra en la imaginación o sueños de todo profesor.
2. El deseo de que lo aprendido sea **útil**; la improbabilidad de poner en práctica los conocimientos teóricos actúa como otro elemento que disminuye el interés por aprender e incrementa la sensación de obligación de estudiar, sobre todo en aquellos alumnos que no poseen la virtud o atributo de estar orientados al dominio de algún conocimiento.
3. El deseo de conseguir recompensas. Las recompensas favorecen la motivación si el interés inicial es muy bajo y si se desea asociar el **placer de la recompensa** con el disfrute y la experiencia de alguna tarea. Sin embargo, pueden afectar negativamente a los alumnos intrínsecamente motivados, ya que las recompensas llegan a todos independientemente del esfuerzo realizado. En la teoría hay posturas antagónicas frente al beneficio de su empleo. El consenso se establece al señalar que si los elogios son sustentados en atributos y acciones propias, evidentes o específicas de la persona que las recibe, estos son bienvenidos y fuentes de motivación. De no ser motivadores, a lo menos de mensajes validadores de la autoestima. (Bergin, 1999)
4. La seguridad que da el ser aprobado. El **temor al fracaso** puede generar conductas orientadas al trabajo y la acción con la finalidad de una recompensa asociada a la aprobación. Esta cualidad puede conducir a la paralización o desmotivación, si no se percibe o evalúa con claridad la posible conclusión del logro exitoso. En la imbricada relación entre motivación interna y externa, por un lado, la meta puede favorecer la preferencia del aprendizaje de memoria y a la sobre valoración de la calificación. Sin embargo, este estilo de aprendizaje conduce a disminuir la comprensión y a la posibilidad de lograr aprendizajes significativos (Alonso 1997)
5. La necesidad de preservar la **autoestima**. Estudios empíricos han mostrado que los estudiantes que poseen una alta autoestima y concluyen las tareas con éxito, son más proclives a solicitar ayuda del profesor, a diferencia de aquellos con una menor valía personal, que recurren menos a ayuda externa, a veces en desmedro del aprendizaje y la producción. Estas dos formas de aproximación del estudiante a

fuentes de ayuda, están orientadas por la necesidad del estudiante de expresar su autonomía, tal como se ilustra en la próxima meta.

6. La necesidad de **autonomía y control** de su conducta. La relación entre autoestima, autonomía y la necesidad de control sobre el aprendizaje tiene consecuencias para la motivación y para la intervención desde el accionar del profesor. Hay una frágil relación entre autoestima y valoración del estudiante y selección del volumen de materias o complejidad. La implicancia de esta selección no consciente, y a veces no guiada por el profesor, es proveer al estudiante con atributos adicionales -excusas- para justificar sus éxitos o fracasos. Si la complejidad de la acción sobrepasa la capacidad del estudiante, la opción bien puede conducir a la paralización o puede ser una justificación pública por el bajo rendimiento o logro alcanzado. Por el contrario, si la complejidad de la tarea seleccionada es percibida por el estudiante como muy fácil, el logro se atribuye a este factor, en desmedro de la autovaloración por el esfuerzo realizado en la consecución de la meta.
7. La necesidad de **aceptación personal** incondicional. Desde esta perspectiva podemos comprender la repercusión de los grupos de pares, figuras relevantes o de autoridad y nos coloca frente a la demanda de identificar los distintos intereses o metas que subyacen en trabajo de los estudiantes en el aula.

Las metas personales señaladas anteriormente siempre están presentes, lo que varía de un estudiante a otro es la intensidad con la que se manifiesta y la forma con que cada alumno afronta un determinado trabajo. Por tanto, ante la coexistencia de diversas metas en la ejecución de una tarea, Alonso (1997) recomienda que para motivar a los alumnos, las pautas de actuación del profesor se centren en dos ámbitos claves: por un lado, en los procesos y estrategias de enfrentamiento y de otro, en los modos de pensar sobre el éxito y el fracaso que declaran tener los estudiantes.

Con la intención de aplicar esta recomendación, y sin tener acceso a qué le atribuyen estos estudiantes sus éxitos y fracasos, se optó por identificar en forma genérica los argumentos justificativos elaborados por los estudiantes en relación a las vivencias del grupo curso correspondiente a la asistencia errática a clases. Así, este estudio se desarrolló en forma paralela a la implementación de una actividad curricular, por tanto hay tres finalidades estrechamente interconectadas al objetivo de la investigación:

- la primera, es cumplir con los objetivos indicados en el programa de la correspondiente actividad curricular y los objetivos de aprendizaje planteados;
- la segunda, es la necesidad y desafío de motivar a los estudiantes y,
- la tercera, obtener información a través de este proceso investigativo con la finalidad de transformar, incorporar mensajes y asignar tareas que generen un círculo virtuoso; lograr que sientan interés, atención, curiosidad y compromiso con la tarea de la actividad curricular.

La conciencia de los avances teóricos, del elenco de recursos para el docente que, desde esta práctica concreta, han sido identificados, y sumado al anhelo de diseñar actividades y tareas teniendo como parámetro esta aproximación a un modelo teórico ideal, se encuentra con la realidad concreta de la asistencia errática de los estudiantes interlocutores. Desde la teoría, la búsqueda radica en develar qué aspectos de la realidad son una amenaza, qué se esconde tras la asistencia errática y qué aprendizajes se pueden derivar para la docencia.

4. Metodología

En este estudio se busca desvelar qué ocurre con las actividades implementadas que no logran concitar la presencia sistemática en el aula. Se trata de un estudio empírico ya que recoge conversaciones con los estudiantes sobre su accionar y notas de campo recopiladas mediante la acción de impartir docencia en ese grupo curso; para conocer las implicancias de las justificaciones proporcionadas por los estudiantes sobre su accionar. Se efectuó un estudio de tipo exploratorio con el fin de describir la argumentación del alumnado para dar cuenta de lo que les ocurre y conduce a su acción. Por tanto, se debe registrar, inscribir y desvelar una historia oculta tras la asistencia errática a clases, que al mismo tiempo de registrar el sentir personal respecto a la asistencia esporádica en el curso en estudio, también nos conduce a vislumbrar el discurso circulante sobre justificaciones para faltar a otros cursos y de los demás estudiantes sobre el mismo tema.

La fuente de información corresponde a estudiantes registrados en la actividad curricular de '*Investigación Educativa*' impartida en el segundo semestre académico del 2003, en la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez; curso correspondiente al primer año del Plan Básico en la formación de profesores. En este grupo curso se encuentran estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía, y de Educación Básica.

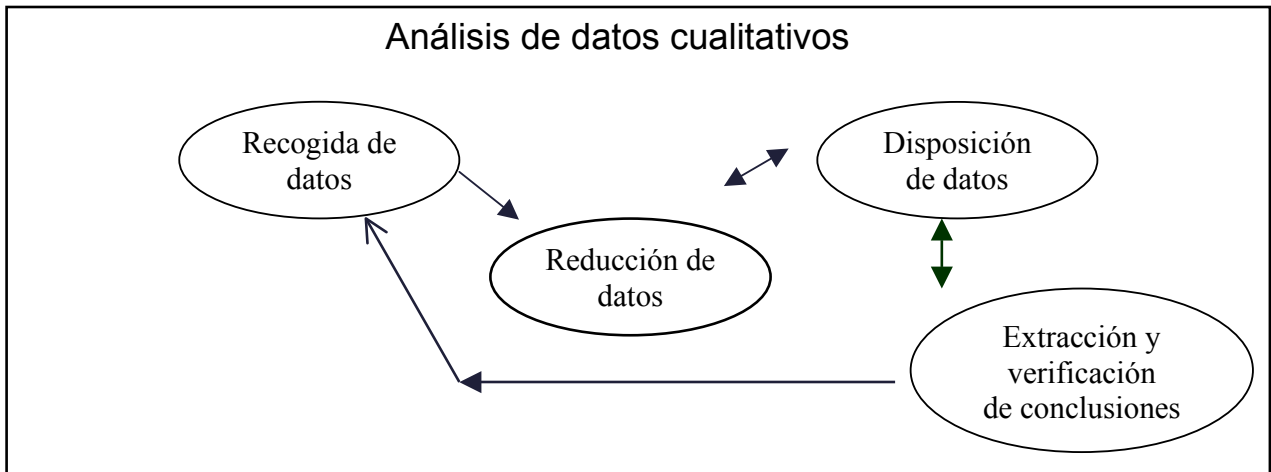
Fue posible efectuar el estudio y emplear sus resultados en la acción didáctica en el aula debido a que por razones administrativas, el grupo curso quedó constituido por un número excepcionalmente reducido de ocho estudiantes. Por tal razón, fue posible trabajar con los datos del total de la población.

Con relación a las técnicas empleadas, primero, se efectuó una entrevista grupal en una sección posterior a la segunda evaluación y en condiciones del 100% de asistencia. La segunda técnica -un breve cuestionario con pregunta abierta- consistió en solicitar a los estudiantes registrar de forma escrita las justificaciones de lo que estaba ocurriendo en el curso.

La entrevista grupal se presenta como ejemplo de una técnica de utilidad en la realización de un diagnóstico participativo, en un ambiente de confianza creado a lo largo del curso y al margen de cualquiera evaluación o calificación. Los datos recopilados por la docente investigadora tuvieron tres usos:

- primero: fueron empleados como parte de la técnica de espejo para devolver los registros al grupo y profundizar en la obtención de resultados.
- Segundo: para mostrar el modo en que operan las notas de campo y la lógica de un diseño cualitativo y de investigación acción en el curso y,
- tercero: mostrar las fases de un diseño cualitativo y el consiguiente tratamiento de los datos.

El modelo de análisis

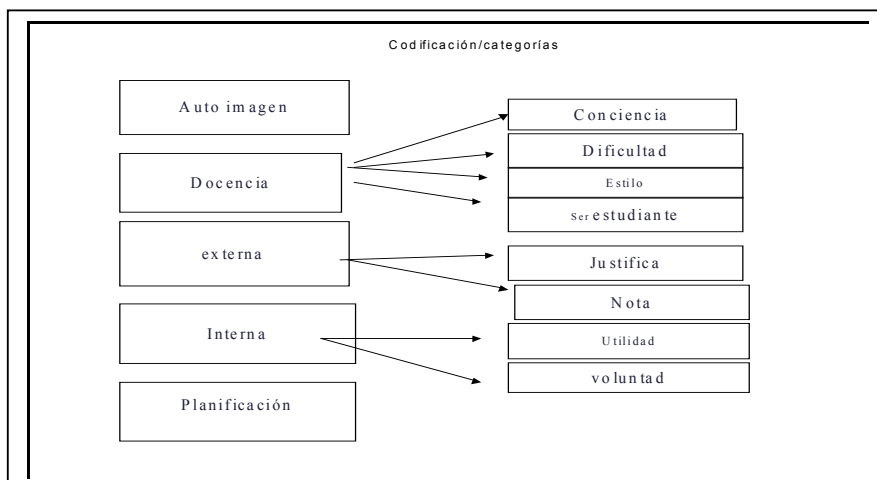


Como se aprecia, tanto los datos etnográficos procedentes del registro de campo, como los obtenidos de las otras técnicas aplicadas fueron analizados empleando la lógica del diseño cualitativo.

La explotación del material etnográfico se realizó empleando la propuesta de análisis de contenido de Bardin (1986) que consta de tres partes: fragmentación, enumeración y clasificación o reagrupación.

En primer lugar, los textos o relatos se fragmentan en unidades de contenidos. Éstas son unidades mínimas de significado que permiten identificar la causa o explicación registrada para fundamentar lo que está ocurriendo en el grupo curso. A partir de dichos fragmentos, se elabora un listado de unidades de contenido enumerados de manera correlativa. La reagrupación se efectúa a partir de la lectura y categorización de las unidades de contenidos, identificadas, listadas y enumeradas.

La elaboración de las categorías de análisis es un proceso práctico y a la vez teórico, que consiste en una desclasificación de elementos obtenidos de un conjunto de unidades diferenciadas y luego reagrupadas por analogía. La parte práctica radica en la elaboración del inventario, es decir, del listado de elementos aislados y el aporte de la teoría entra en juego a la hora de establecer los criterios de agrupación. El esquema es el siguiente:



5. Resultados

A continuación se ofrece una interpretación de los datos analizados con relación a los grandes ejes ordenadores derivados del análisis.

5.1. La inasistencia como mecanismo de preservación de la auto imagen

De las primeras conversaciones con los estudiantes en un clima de confianza, aparecen dos conceptos ejes: el primero relacionado con la **preservación del autoimagen** y el segundo con el tema de la **autoestima**. Los estudiantes integrantes de una clase reducida y un espacio donde cada integrante es identificable por todos, sumado a la posibilidad de diálogo resulta ser una amenaza para aquellos que están conscientes que las tareas, aprendizajes y metas, no se están cumpliendo.

"No sé que responderle a la profesora"

"que no entiendo la materia "

"yo no me he comprometido a lo que me piden y también porque no he sido responsable en el desarrollo de los trabajos y porque me siento a veces desmotivado en clases y me siento incomodo por no cumplir mis propósitos"

Al indagar el porqué sí en un ambiente de confianza, con un diálogo fluido no se aclaran las dudas en clase, emerge un dato asociado a la auto percepción, donde la omisión es atribuida a una falencia personal.

"... Hay baja autoestima ..."

"... por falta de seriedad y compromiso"

La presencia del círculo perverso que conduce a la asistencia errática queda muy bien expresado por un estudiante que atribuye la asistencia errática o esporádica a la falta de motivación, lo que queda expuesto en la siguiente cita:

"... la falta de compromiso, guiada de la mano por la desmotivación, las pocas ganas que le tengo al ramo, ya que no me gusta y creo que no me gusta porque no lo entiendo y al no entender no se cómo se puede mejorar mi motivación"

5.2. El predominio de la motivación extrínseca

Los estudiantes motivados extrínsecamente, orientan su quehacer en recompensas externas a la tarea; ya sea quedar bien, tener una nota, buscar la gratificación y la aprobación de otros. Si bien la preservación de la autoimagen es una conducta común en todos los seres humanos en sociedad, esta particularidad puede verse exacerbada en el hecho que los mecanismos de control de la acción recaen en factores externos a la persona.

Los reportes de estos estudiantes revelan la presencia de un conjunto de justificaciones donde la asistencia errática es atribuida a factores externos:

*"[falta porque].... la asistencia es incompleta."
"[falta porque] es un curso con pocos alumnos"
"[falta porque] el horario [es después de almuerzo]"
"[falta porque] hace frío... hace calor..... porque sí" [dicho por una alumna a reglón seguido y sonriendo]
"[falta porque] no conocer [a quienes están aquí] o [por] ver a los compañeros en otras clases, es el único momento en que nos encontramos"*

La asistencia a clases parece estar motivada por el factor externo de control, que es "estar presente" es decir firmar la lista o cualquier otro mecanismo de control por parte del docente:

"[hay compañeros que] entran salen [de la sala], dicen presente y salen, o firman y salen, como son más, la profe no nota"

"Es el que me va más mal. En este ramo es distinto, en otros pasan lista, no podemos salir y dictan"

La presión derivada del control del profesor puede ser un elemento motivador para aquellos estudiantes que le atribuyen a este mecanismo el poder de motivarlos. En este grupo curso reducido, la asistencia no se controló, sino que había una individualización de cada estudiante. Este diálogo directo -más amigable desde la perspectiva del docente- resultó ser poco efectivo desde la perspectiva de los estudiantes.

Las siguientes evidencias seleccionadas por sus significatividad aportan nuevos y sorprendentes desafíos para el cuerpo docente, orientado a determinar cuál es el nivel o grado de presión que resulta motivador a los estudiantes o cómo revertir este estilo de motivación:

*"No tengo los trabajos a tiempo porque no siento la presión autoritaria"
"Yo no tengo prioridad pá' este ramo, no exige tanto este ramo"*

Al buscar evidencias que nos permitieran construir una imagen compartida sobre cuál sería una presión adecuada, aparece el tema relacionado con la comparación que los estudiantes realizan con elementos del contexto y la sociedad en que están insertos:

"es que [esta es una universidad privada] igual te exigen algo, no necesitas tanto nivel Aquí se postula, te entrevistan; igual hay gente con 425, si... no dejan con menos de 450"

"En el Colegio se sacan 4 y quedan en la USACH y con más de 6 no quedan. De que depende sacar alto puntaje. Con notas altas no quedan en lo que quieres; los puntajes no dicen nada"

Estas evidencias surgen en el contexto de un debate sobre si es o no un privilegio estudiar en una universidad privada. Aparece el tema de la vinculación económica y la vinculación contractual que perfila erróneamente al alumno como cliente y por tanto con la libre elección de entrar o no a una clase. También emerge un sentido de utilidad establecido desde parámetros externos y de carácter instrumental.

"[opto por] no venir a clases porque creo que los ramos de educación no son los más importantes"

"Este ramo a diferencia del resto, no es necesario para el otro semestre. Me pasa que los tres ramos que me están pidiendo para el tercer semestre son los más difíciles y en los cuales me ha ido mucho más mal que este"

Los argumentos que se elaboran para justificar la utilidad, para los estudiantes motivados extrínsecamente, tienen que ver con argumentos distintos del sentido de aprender.

"Tenemos prioridades, los ramos de educación los vamos dejando de lado"

".. no venir a clases porque creo que los ramos de educación no son los más importantes"

"Tengo claro que quiero enseñar historia y geografía y creo que estos problemas que se abarcan en investigación educativa, con respecto a los problemas de los alumnos, tienen que estar orientados hacia los psicólogos"

5.3. La motivación intrínseca

La motivación intrínseca se caracteriza porque la fuente de gratificación se ubica en la persona, por tanto las acciones están asociadas a buscar el dominio de algún conocimiento, habilidad o destreza, en definitiva se trabaja por la satisfacción de aprender. Las metas de los estudiantes motivados intrínsecamente están asociadas con el aprender algo útil y adquirir el dominio o destreza sobre algún tema. No obstante debemos recordar que ambos tipos de motivación están presentes en todas las personas, lo que varía es el grado en que se manifiestan. En este caso, que la asistencia errática pueda deberse a la falta de claridad sobre los contenidos en sí o a la falta de utilidad percibida es solo una arista de este fenómeno.

"Aún no le encuentro el sentido [al curso]"

"Yo le encontré el sentido al hacer el trabajo, antes tampoco sabía"

"Aparte se privilegia la disciplina Yo quiero enseñar bien. Creo que no queremos ser profes que salen así no más.. queremos ser profe que saben y aprenden las herramientas"

El diálogo tendiente a la búsqueda de información tuvo efectos colaterales positivos, ya que permitió replantear en conjunto con los estudiantes la utilidad de esta actividad en la formación inicial de profesores y de reconocer elementos y contenidos tendientes a alterar el círculo vicioso.

Primero, se trabajó de manera colectiva lo que demanda la educación en la actualidad y se acordó una forma de trabajo menos amenazadora desde los estudiantes. Segundo, la contradicción fue asumida como parte de la diversidad con la que tenemos que aprender a trabajar.

5.4. La contradicción como pista para la acción

En un primer momento, los datos de campo arrojaban un conjunto de argumentos que hacían referencia a la planificación del trabajo de los estudiantes. Sin embargo, después de efectuar el primer análisis y recopilar más información, se desvelaron las justificaciones siguientes:

"Hay escala de prioridades"

"que tengo otras cosas que hacer, tengo prueba de otro ramo, tengo un trabajo que hacer"

Además apareció un conjunto de contradicciones o inconsistencias que fueron empleadas para iniciar el proceso de acción. Entre ellas está la percepción de la dificultad y lo que se espera del estudio en la Universidad. Las opiniones resultaban contradictorias en el debate grupal y también en los argumentos elaborados individualmente por escrito. La primera síntesis colectiva de diagnóstico de lo que ocurría en el curso, ilustra algunas contradicciones:

"Es por ser interactivo"

"Es interactivo y participativo"

"Es fácil"

"No es fácil, tienen vocabulario complicado"

"No tomarle la importancia necesaria, porque que creo que al ser interactivo la clase es sin sentido"

"[Hay poca lectura] no son libros grandes de memoria, son pocas páginas y pasan inadvertidas."

Los criterios para evaluar el grado de dificultad de la actividad curricular condujo a desvelar las dificultades de comprensión y a diseñar una forma de abordaje desde la planificación de las actividades en el aula.

"no entiendo porque no vengo a clases o trabajo constantemente"

"Exige estar en la clase y no tanto trabajo fuera; los trabajos no son tan difíciles; [lo] que no entiendo [son] los conceptos, que los libros son muy densos; el vocabulario me confunde, tengo calor etc., etc., etc."

"Como no es difícil, lo dejan para el último [agrega reflexionando]: No he leído nada aún [faltaban dos sesiones antes de un control de lectura]"

"Es interactivo como "Origen" y "Antropología" [otros ramos paralelos]. Podríamos sacarle más partido. Es fácil, hay más textos"

"Queda para el último, es al que le damos menos tiempo"

Finalmente, el tomar conciencia de estas dicotomías contribuyó no sólo al desarrollo de ésta investigación, sino también al trabajo de análisis para la transformación que posteriormente se realizó con el grupo curso.

6. Conclusión

Se observó que en éste grupo curso co-existen los dos tipos de motivaciones: las que asignan el control de los resultados a factores externos como el tiempo, los compañeros o el profesor y otras de carácter interno como el deseo de aprender.

La motivación extrínseca se asocia a formas de estudiar y conocer; a la búsqueda de recompensas externas y a exposición, aprendizaje y repetición de un modelo deseado. Luego, la organización de las actividades en el aula estaba dirigida a trabajar con cada uno de los estudiantes, desde la valoración y reconocimiento de cada uno de ellos. En ésta aula, se generaba un clima favorecedor de la motivación interna que colisionaba con las metas propias de personas motivadas extrínsecamente. Lo oculto tras la percepción compartida es la de inadecuación.

Es posible suponer que en éste grupo de estudiantes, dependiente de elementos motivadores externos, la ausencia de compañeros con los cuales compartir fuera del espacio del aula contribuyó a que la comunicación extra aula fuera escasa; que las dudas fuesen interpretadas como producto de una falencia del estudiante, de ahí que la asistencia errática presenta dos finalidades:

- **constituirse en un mecanismo simbólico para declarar que las actividades no les resultaban claras y,**
- **constituirse en un argumento para preservar la autoestima.**

Remontándonos a la teoría, efectivamente la percepción de utilidad y pertinencia de los contenidos son en sí elementos motivadores. Aprender algo útil resulta motivador, la búsqueda de "sentido" desde el estudiante refleja la colisión de tipos de motivación. Desde los elementos motivadores ubicados fuera del estudiante, si el sentido es aprobar, tener una nota y decir lo que supone que la profesora espera como respuesta, colisiona con la expectativa del profesor que se ubica desde un parámetro interno o próximo al estudiante.

Al no avanzar, los estudiantes en sus tareas y lecturas, no percibían la utilidad; por tanto emergió una percepción de inadecuación o falencia personal -justificada o no- que atenta contra la autovalía; siendo la insistencia empleada como mecanismo protector. La exclusión o ausencia como mecanismo protector es transitoria y riesgosa, ya que es un punto de entrada al círculo vicioso del eje ausencia-fracaso-desmotivación.

También, hipotéticamente, la asistencia errática es un mecanismo simbólico para comunicarse con el profesor e indicar que algo está ocurriendo; además, es una forma de preservación de la autoestima, al no exponerse a enfrentar dudas en público ante una situación que es definida ambiguamente por el estudiante. Es decir, ante la contradicción o la falta de certeza de determinar el grado de dificultad de lo que se enfrenta.

El estilo de trabajo, interactivo y participativo en un grupo reducido que no ha hecho explícitas las dudas y aprehensiones, puede resultar amenazante y paralizar el trabajo conducente al aprendizaje. El hacer explícitas estas constataciones demanda la creación de un clima de confianza y aceptación... y de mucha paciencia por parte de los involucrados.

Según las recomendaciones teóricas para el docente, la creación de actividades de aprendizaje que resulten novedosas para los alumnos son efectivas y activan la curiosidad, siempre y cuando exista la predisposición para involucrarse en dicha actividad. Todo profesor sabe que los estudiantes responden a actividades con contenido relevante, el tema en cuestión está en que la relevancia esta determinada por las metas de los estudiantes y la ubicación del locus de control de ante los resultados, sea interno o externo. La tarea para el profesor entonces es identificar qué se oculta tras los mensajes y símbolos que coexisten en la sala de clases.

Por otra parte, la asistencia errática es un componente de la presencia, del pertenecer y ser, o no, parte de un grupo curso. Se constituye en un argumento destinado a preservar la

autoestima aunque en el largo plazo tenga resultados negativos en términos de rendimiento o aprobación del curso. La presencia de estas contradicciones además de proporcionar información para el estudio, presta utilidades que traspasan los límites de la investigación etnográfica y entran al terreno de investigación en la acción, que escapa la finalidad de éste informe.

Finalmente, las evidencias recopiladas en este ejercicio investigativo aportaron distintos productos. En primer lugar, se obtuvo de primera mano valiosa información sobre la percepción de los estudiantes sobre lo que estaba ocurriendo en un grupo curso. En segundo lugar, los estudiantes pudieron ver en acción, el diseño de investigación cualitativa, que aquí se describe. En tercer lugar, los resultados derivados de un proceso participativo generó una intervención en el aula que permitió abordar el tema de las ausencias erráticas y principalmente garantizar aprendizajes a éste grupo de estudiantes; además de entregar estos insumos, nos permitirá plantear nuevas preguntas e hipótesis de trabajo para nuevos y muy necesarios estudios.

Referencias bibliográficas

1. Alonso Tapia, J.(1997). Motivar para el aprendizaje. Teorías y Estrategias. Barcelona: Ediciones Edebe.
2. Alonso Tapia, J. (1992). ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
3. Alonso, Tapia, Jesús. (1992 b). Motivar en la Adolescencia; Teoría, Evaluación e Intervención. España: Edición Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
4. Bergin, David. (1999) Influences in the classroom. Educational Psychologist, 34(2), 87-98 Lawrence Erlbaum
5. Bardin, L. (1986): El análisis de contenido. Madrid: Ediciones AKAL
6. Franken, R. (1994) Human Motivation. California: Pacific Grove.
7. Kleinginna,P.; & Keliningina A. (1981). A categorized list of emotions definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5, 345-379.
8. Mc Clelland, D. (1985) Human Motivation. New York: Scott, Foresman
9. Pardo, A; Alonso, Jesús; (1990) Estrategias para el cambio motivacional" Pág. 11 en Alonso (1992) Motivación en la Adolescencia" Ediciones UAM; Madrid