

INVESTIGACIONES

Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente*

Family and School Motivation: Challenges for the pre-service teacher training

Andrea Precht^a, Jorge Valenzuela^b, Carla Muñoz^c, Katherine Sepúlveda^d

^aUniversidad Católica del Maule, apreht@ucm.cl

^bUniversidad de Playa Ancha, jorge.valenzuela@upla.cl

^cPontificia Universidad Católica de Valparaíso, carla.munoz@ucv.cl

^dPontificia Universidad Católica de Valparaíso, katherine.sepulveda.m@mail.pucv.cl

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo indagar en las representaciones que tienen los profesores en formación sobre el rol de la familia en la motivación escolar y los desafíos que estos resultados imponen a la formación docente. La investigación, de carácter cualitativo, fue llevada a cabo mediante la realización de 3 grupos de discusión con estudiantes de último año de pedagogía en educación básica (n=24) de universidades públicas y privadas de la V y VII región de Chile. Los resultados muestran una polisemia en el constructo “motivación”, cuyo significado depende del sujeto que motiva, refiriéndose a la capacidad de *otorgar sentido a la experiencia escolar* si quien motiva es la familia, y a la *capacidad de amenizar*, si quien motiva es el profesor. Se discuten las implicancias que esta dicotomía puede acarrear a la acción educativa en contexto escolar.

Palabras clave: motivación escolar, familia, profesores en formación, representaciones sociales

ABSTRACT

This article aims to explore pre-service teachers' representations of the role of family in school motivation and the challenges that these results impose on teacher training. The research, of a qualitative nature, was carried through conducting three discussion groups (n = 24) in public and private universities in the V and VII regions of Chile. The results show a polysemy in the “motivation” construct, whose meaning depends on the subject that motivates; referring to the ability to give meaning to the school experience if the family is the one who motivates the child, and the ability to entertain, if the teacher is who motivates. The implications that this dichotomy could bring to educational action in the school context are discussed.

Key words: school motivation, family, pre-service teachers, social representations

* La presente investigación fue financiada gracias al aporte del Convenio de Desempeño UPA 1203, de la Universidad de Playa Ancha y del Proyecto Fondecyt 1150533. La correspondencia de este artículo dirigirla a jorge.valenzuela@upla.cl.

1. INTRODUCCION

En investigaciones anteriores, nos habíamos propuesto caracterizar las representaciones que estudiantes de pedagogía de último año y profesores en ejercicio, tenían sobre la noción de motivación escolar. Los resultados mostraban que el eje articulador de esta representación, común en ambos grupos, era la lógica de la entretención. En otras palabras, cuando los profesores hablan de motivación escolar -como tarea que le corresponde al docente- lo hacen fundamentalmente desde la lógica de generar dinámicas que aseguren las condiciones mínimas para poder desarrollar la clase. Esto pasa, principalmente, por “llamar la atención de los estudiantes”, “evitar que se aburran”, “generar ambientes gratos” (Valenzuela, Precht, Muñoz, & Silva Peña, 2014). El análisis realizado sobre las estrategias que los profesores señalan como efectivas para generar motivación escolar, muestran que la gran mayoría de dichas estrategias se enmarca dentro de esta lógica de “entretención” y que las lógicas de motivar a la tarea o por el aprendizaje sólo aparecen de manera secundaria (Montoya et al., sometida).

En consonancia con lo anterior, los resultados sobre la responsabilidad que le cabe a distintos actores en la motivación escolar (Valenzuela et al., 2014) hacen sospechar que cuando la motivación escolar es atribuida a la familia, posee una connotación distinta de aquella que es atribuida por el docente a su propia labor.

1.1 LA IMPORTANCIA DE LAS REPRESENTACIONES COMO MARCO DE POSIBILIDADES DE ACCIÓN

Como recordábamos en una publicación anterior (Silva-Peña, Valenzuela, & Santibáñez, 2008) la noción de representaciones sociales fue introducida en 1961 por Sergei Moscovici en su célebre trabajo *La psychanalyse, son image, son public* (Moscovici, 1961). A partir de esta obra, ha existido un importante desarrollo de la Teoría de las Representaciones Sociales, sobre todo en vista de probar empíricamente que las representaciones son guías para la acción y mostrar cómo se concreta causalmente esta relación entre Representaciones Sociales y Prácticas. En esta perspectiva, son ya clásicos los trabajos de investigadores como Jean Claude Abric (Abric, 1971, 2001b), Willem Doise (1973, 1992), Claude Flament (2001), J.P. Codol (1969), Denise Jodelet (1994; Jodelet & Moscovici, 1990) y por supuesto, Sergei Moscovici (1961, 1985).

Desde la perspectiva de los trabajos de Abric (2001) y Flament (2001), se puede afirmar que las representaciones sociales corresponden a constructos de origen sociocognitivo, es decir, un conjunto organizado de cogniciones, referido a un objeto que son compartidos por los miembros de una cierta comunidad; se organizan de manera específica, y se rigen por reglas que les son propias.

Por otra parte, la literatura especializada propone cuatro funciones fundamentales de las representaciones sociales, a saber: las *funciones de conocimiento, identitaria, justificatoria* y la *función de orientación o guía de la acción*. Es precisamente esta última función la que queremos relevar (cf. Abric, 2001a; Boggi Cavallo & Iannaccone, 1993; Ver también Doise & Palmonari, 1986; Pereira de Sá, 1994).

Lo definitorio de esta función es la orientación de la acción, es decir, la facultad de guiar las conductas. Según Abric (2001) este proceso de orientación resulta de tres factores esenciales:

a) La representación social actúa directamente en la definición de la finalidad de la situación. En la medida que la representación es un filtro, o mejor, una grilla de lectura e interpretación de la realidad, el cómo se concibe una situación, conlleva a priori el tipo de relaciones pertinentes para un sujeto o el tipo de procesos cognitivos que van a ser activados (por ejemplo frente a una tarea propuesta). Ya Abric (1971) había mostrado que la representación de la tarea determinaba el tipo de gestión cognitiva adoptada por un grupo así como la manera en la cual se estructura y comunica, por supuesto, independientemente de la realidad “objetiva” de la tarea. Por su parte, Codol (1969) evidenció que los elementos de la representación de la situación (representación de sí, del propio grupo, de otro grupo) juegan un rol similar en la determinación del comportamiento (Abric, 2001).

b) Un segundo elemento es la producción de un *sistema de anticipación y expectativas*. A través de éste seleccionamos y filtramos información en pos de una adecuación entre la situación y la representación. Así, “la representación, por ejemplo, no sigue ni depende del desarrollo de una interacción, ella la precede y la determina” (Abric, 2001:17).

c) Finalmente, la representación es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligatorias. Este conjunto de cogniciones sobre un objeto, incluye la definición de lo lícito, lo tolerable o aquello que es, lisa y llanamente, inadmisibles en un contexto social dado.

En este escenario teórico-empírico y teniendo presentes los aportes de la teoría de las representaciones sociales, resulta razonable postular que la forma y sentido bajo los cuales es concebida la Motivación escolar, tendrá una influencia importante en su concreción práctica.

Así, la representación de la motivación que tenga el profesor será relevante para su práctica pedagógica, y lo será en la medida en que su concepción le permitirá visualizar estrategias y acciones concretas para su acción pedagógica compatibles con esa manera de representarse la motivación. De igual manera, el rol e importancia que la familia ocupa dentro de esta representación es clave en varios sentidos. Si a la familia se le atribuye la mayor parte de la responsabilidad, ¿qué acción pedagógica orientada a motivar desplegará el docente? Por el contrario, si la representación del rol familiar abarca elementos complementarios a su rol de profesor, eventualmente podría ser el punto de partida para generar alianzas que redunden en una mejor motivación por el aprendizaje en el alumno.

1.2 REPRESENTACIONES SOBRE MOTIVACIÓN ESCOLAR

La motivación es un constructo complejo por diversas razones. Por una parte, se trata de un concepto de uso cotidiano y por otra, como constructo científico, ha sido conceptualizada y operacionalizada desde distintas perspectivas teóricas (Gollwitzer & Oettingen, 2001; Jacot, Raemdonck, & Frenay, 2014; Schoen, 2011; Valenzuela et al., 2015; Weiner, 1985, 1990, 2008). No obstante, en este contexto, lo relevante es cómo conceptualizan los actores esta noción, independientemente de si lo hacen desde el sentido común o desde algún marco teórico específico. Lo importante aquí es que la forma en cómo se concibe la motivación enmarca la acción, más allá de la utilidad, precisión o predictibilidad de una operacionalización específica.

A partir de los datos obtenidos en estudios recientes en profesores en formación y en ejercicio (Valenzuela et al., 2014), se ha podido constatar que los ejes articuladores de las representaciones de la motivación escolar, pueden caracterizarse a partir de las nociones de: *Entretención, realización de la tarea y el aprendizaje*.

Cada uno de estos focos articulan una forma diferente de concebir la motivación escolar. A partir de estos focos se analizaron las estrategias motivacionales declaradas por profesores y estudiantes de pedagogía dando luces sobre la lógica que hay detrás de los dispositivos motivacionales que ellos consideran pertinentes y eficaces para motivar a los estudiantes.

Se constató la prevalencia del primer eje (entretención) dentro del análisis de los dispositivos motivacionales que son visualizados como posibles estrategias para este fin. En este sentido, se constata un alto grado de “encapsulamiento” en torno al foco entretención, es decir, una parte importante de los profesores **sólo o mayoritariamente** aluden a estrategias vinculadas con la lógica de la motivación como entretenimiento, quedando relegadas a un segundo plano las estrategias vinculadas con la motivación como realización de la tarea y la motivación directamente concebida como querer aprender.

Adicionalmente, se ha constatado que en la representación docente de la motivación escolar una parte importante de la responsabilidad recae sobre la familia (Valenzuela, 2015).

Los resultados obtenidos en una investigación reciente financiada por Fondecyt (Valenzuela, Muñoz, Silva Peña & Gómez, 2013) se indagó en torno a 2 variables al interior de las representaciones de la Motivación Escolar (ME): la **responsabilidad de distintos actores** y el **tiempo** que los profesores estiman debieran considerar la motivación escolar en su aula. Los resultados obtenidos fueron objeto de un análisis de conglomerados. Este análisis, complementa los resultados obtenidos por Valenzuela y equipo (2014), y muestra que los profesores en formación (72,2%) y en ejercicio (86,4%) conciben la motivación como una tarea episódica, un evento dentro de la clase que se realiza durante los 10 o 15 minutos iniciales. El resto de los consultados (27,8 y 13,6% respectivamente) considera la motivación fundamentalmente como algo continuo o permanente durante la hora de clase.

Al comparar por *clusters* se observó que existen diferencias significativas entre el tiempo que se asigna a la tarea de motivar entre profesores y estudiantes. Estos últimos asignan significativamente más tiempo al “momento de la motivación” que los profesores (Valenzuela, Silva Peña, Muñoz, & Precht, en preparación).

En relación con la responsabilidad que le cabe a los diferentes actores en la motivación escolar, se encontraron dos perfiles. Un primer perfil que considera al profesor como agente principal de la motivación escolar, con una atribución de responsabilidad en torno al 60%, y un segundo perfil en el cual la responsabilidad es compartida por cada uno de los actores y donde la atribución al profesor varía en torno a un 30%.

En este sentido, cabe destacar que la atribución de responsabilidad docente cae significativamente a partir del egreso y se correlaciona positivamente con los años de ejercicio profesional. Es decir, a medida que la persona avanza en su carrera docente, tiende a atribuir más responsabilidad a otros actores (la familia, principalmente) y a reducir la responsabilidad propia en lo que concierne a la motivación de los estudiantes.

El análisis de conglomerados (Valenzuela et al., 2014) permitió identificar cuatro tipos de representaciones sobre la motivación escolar a partir de estas dos variables:

Cluster 1: Continua de responsabilidad docente.

Cluster 2: Episódico con responsabilidad compartida.

Cluster 3: Continua con responsabilidad compartida.

Cluster 4: Motivación episódica y responsabilidad docente.

La participación porcentual en cada clúster varía por tipo de profesor. Se observan diferencias significativas en los *clusters* 1 y 2. En el *clúster* 1, los estudiantes de pedagogía tienen una participación del 15%; mientras que los profesores sólo lo hacen en un 3%. Inversamente, en el *clúster* 2, la participación es mayor en los profesores. Si esto fuese un estudio longitudinal podríamos afirmar que al ingresar a la docencia se pierde un 10% de personas que consideran la motivación como algo continuo y de responsabilidad del profesor, y que ese porcentaje lo gana la concepción de motivación como algo episódico (los 10 primeros minutos) y cuya responsabilidad es compartida a partes iguales por el profesor, la familia y el estudiante.

Asimismo, se observa que la responsabilidad de la Motivación Escolar atribuida al profesor es significativamente menor en el grupo de profesores ($F(1,766)=6,078; p=.014$).

1.3 PADRES, MOTIVACIÓN Y APOYO EN EL APRENDIZAJE

Hay toda una tradición de estudios que establecen la relación entre apoyo parental y rendimiento escolar de los hijos (Baquedano-López, Alexander, & Hernández, 2013; Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2014; Wilder, 2014). Sin embargo, posturas críticas problematizan y matizan este acercamiento, al señalar que este rol depende de la concepción de lo escolar (Precht, 2015), del rol del Estado (Beal & Hendry, 2012; Narodowski & Brailovsky, 2008; Peña Ochoa, 2010; Wyness, 2014), de la construcción que se hace del vínculo entre la escuela y la familia, y de las concepciones respecto de la responsabilidad que le corresponde a cada actor. En esta perspectiva, la forma en la cual se concibe el rol de la familia da espacio para ciertas responsabilidades, pero limita o niega otras: una de ellas supone que el espacio de la familia es la de colaborar con la motivación del estudiante, entendiendo que la motivación es un factor clave en el aprendizaje. Pero no hay consenso respecto a entender en qué consiste dicho apoyo, cuáles son sus límites y los ámbitos de esta colaboración/alianza/trabajo entre la familia y la escuela. Es preciso, además, insistir sobre las implicancias del o los términos aplicados a dicha relación. No da lo mismo hablar de *alianza* que de *colaboración*, llevando a concebir espacios y límites para dicha relación.

En este sentido, Lawson (2003) da cuenta de percepciones diferentes de la relación familia-escuela según ésta es percibida por padres o educadores. Estas derivan de *epistemes* diferentes, relaciones de poder diferente y propósitos en conflicto (la investigación se hizo en escuelas que atendían minorías étnicas). Por su parte, Nakagawa (2000) realiza un análisis del discurso respecto del involucramiento parental en la escuela y concluye que los padres son criticados ya sea por “abandono” o sobreinvolucramiento, en especial en el caso de los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales). En este contexto, emerge la idea de que una condicionante para brindar educación de calidad es el involucramiento parental, ahondando así las inequidades educativas al reforzar la reproducción social de la desigualdad. En tanto Jeynes (2005) realiza un meta-análisis de cincuenta y dos estudios. Los resultados indican que la influencia de la participación de los padres, en general, es

importante para la Educación Media. La participación de los padres en su conjunto afecta a todas las variables académicas en estudio en aproximadamente 0,5 hasta 0,55 de una unidad de desviación estándar. Los efectos positivos de la participación de los padres se da tanto para niños blancos como para niños de minorías raciales. Por su parte, Patall, Cooper y Robinson (2008a, 2008b) realizaron un meta-análisis de 22 muestras procedentes de 20 estudios que correlacionan participación de los padres y de los resultados de rendimiento. Los resultados sugieren que los diferentes tipos de participación de los padres en las tareas tienen diferentes relaciones con el rendimiento y que el tipo de cambio de participación de los padres con los niños varían conforme avanzan de nivel: (a) Hay asociaciones positivas para la escuela primaria y los estudiantes de secundaria, pero una asociación negativa para los estudiantes de la escuela media (equivale a 6 a 8vo); (b) una asociación más fuerte para el establecimiento de reglas parentales en comparación con otros estrategias de participación; y (c) una asociación negativa para logros en matemáticas, pero una asociación positiva para los resultados de rendimiento verbal.

Si bien podríamos plantear que la investigación avala la idea de la importancia del involucramiento parental y su asociación con el rendimiento, se corre el riesgo de naturalizar esta relación. Aquello que es una “foto” puede convertirse en una “profecía” en la cual la escuela, al no encontrar el apoyo demandado a la familia, claudique en su esfuerzo de educar.

Tomando en consideración lo anterior, surge un aspecto importante a profundizar para poder tener una visión más completa de las representaciones de los docentes en ejercicio y en formación en torno a la Motivación escolar. Más específicamente, nos interesa saber si la motivación que se le pide a la familia es la misma que le corresponde el profesor. En principio, sospechamos que la motivación pedida a la familia se articula en clave de aprendizaje, es decir que se le solicita a la familia que motive al alumno para aprender, mientras que desde el docente, la motivación significaría más bien proveer de *condiciones socio-emocionales* que predispongan al aprendizaje.

Tomando en consideración lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo indagar sobre la representación que tienen los profesores en formación sobre el rol de la familia en la motivación escolar. Más específicamente, nos interesa profundizar nuestro análisis en el valor atribuido a la familia como agente de la motivación escolar y analizar el contenido y orientación de esa responsabilidad en la “motivación escolar” atribuida a la familia. En este contexto, nuestra hipótesis inicial supone que cuando un profesor habla de la motivación escolar mediada por la familia, la entiende como *motivación por el aprendizaje*; en cambio, cuando habla de motivación escolar como parte de su responsabilidad (en tanto labor docente), esta es entendida como la *generación de condiciones necesarias para poder desarrollar la clase de manera adecuada*.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

El presente estudio fue realizado a partir de una muestra compuesta por estudiantes de último año de Pedagogía en Educación Básica de tres universidades, públicas y privadas, de las Regiones de Valparaíso y del Maule, Chile (n=24). Dado que el tamaño muestral

en la investigación cualitativa no presenta reglas fijas y que depende de lo que uno busca conocer (Patton, 1990), se utilizó una muestra intencionada de carácter teórico, tomando en consideración los aportes de Glaser & Strauss (1967) referidos al denominado muestreo teórico (“*Theoretical sampling*”). Esto, ya que “este muestreo maximiza las ventajas de la simultaneidad de la selección de casos, la recolección de los datos y el análisis de los mismos” (Krause, 1995: 31). Los grupos estuvieron conformados por estudiantes de una misma carrera, puesto que “tener individuos que se conocen de antes, incluso de modo íntimo, dentro de los grupos de discusión puede conducir a una mejor comprensión de la dinámica del grupo y del modo en que moldea el desarrollo de las opiniones y respuestas” (Barbour, 2013: 99).

En este caso, se contó con la participación de veinticuatro personas, ocho por cada uno de los tres grupos de discusión. Los criterios de inclusión/exclusión de la muestra fueron: ser estudiantes de Pedagogía General Básica, cursar 4° o 5° año de carrera (n=24) y haber tenido experiencia en aula (prácticas tempranas).

Los participantes fueron en un 75% mujeres, proporción equivalente a la distribución por sexo en las carreras pedagógicas en Chile.

2.2 INSTRUMENTOS

Para caracterizar cualitativamente componentes, relaciones y articulaciones de los distintos elementos de las representaciones de la motivación, se realizaron tres grupos de discusión. Aunque existen distintas perspectivas de las técnicas grupales (Martín, 1991), seguimos el modelo de Krueger (Krueger & Casey, 2009). Se utilizaron los aportes de Uwe Flick (2004, 2009) en cuanto a la generación y uso del grupo de discusión.

2.3 PROCEDIMIENTOS

Tras la elaboración y validación de jueces de un guión para el grupo de discusión, se realizaron 3 grupos de discusión en condiciones apropiadas y guardando los estándares éticos y técnicos de rigor (Flick, 2009; Krueger & Casey, 2009).

Los datos recogidos a partir de una pauta semiestructurada, previamente validada por jueces, fueron objeto de codificación de 1° y 2° ciclo (Saldaña, 2013), obteniendo categorías y relaciones entre ellas. El análisis incluyó triangulación de datos y de investigadores (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

3. RESULTADOS

3.1 MOTIVACIÓN: LA FAMILIA COMO AGENTE

Un primer elemento que surge del análisis del discurso de los participantes de los grupos de discusión es que la motivación que aporta la familia es vista como un factor fundamental, casi indispensable, para poder llevar a cabo la labor docente en las escuelas. Se la visualiza como un elemento que condiciona la conducta de los estudiantes en el aula y se la considera un factor determinante en el desempeño escolar de estos alumnos.

Para estos estudiantes de pedagogía, que en unos meses más estarán trabajando en el sistema escolar, la familia es principalmente la red de adultos –generalmente parientes:

padre, madre o abuelos— que son los cuidadores principales de un niño. Estos adultos se relacionan con la escuela fundamentalmente a partir de las demandas específicas que esta institución les hace.

Desde allí se entiende que la familia sea percibida como un agente cuya función se articula en torno a tres temas principales: 1) dar sentido a la experiencia escolar, 2) promover la autoeficacia de los estudiantes, y 3) estimular el compromiso con los deberes asignados por la Escuela (Ver Fig. 1).

Una primera categoría que emerge de nuestro análisis apunta a la necesidad de “Dar sentido a la experiencia escolar”. Se le pide a la familia que influya en los estudiantes para que ellos valoren la escuela como espacio de aprendizaje siendo responsabilidad de los padres otorgar un horizonte de sentido a la escuela.

Entonces, cuando tienen el componente de la familia que en realidad se preocupa de la educación de sus niños y que en realidad es capaz de inculcar en ellos la importancia que tiene la formación y la educación en sus vidas, más allá de pasar de curso, más allá de tener un buen rendimiento, sino que porque es importante aprender y saber para la vida, para formarse como ser humano. (GF 2, Participante 1, Mujer).

Para estos estudiantes, el sentido de la escuela estaría principalmente construido desde la necesidad de movilidad social ascendente o, al menos, mejora de las condiciones económicas respecto de la familia de origen. Son principalmente los padres quienes aparecen como responsables de esta arista de la motivación escolar, ayudando a los hijos a comprender que los aprendizajes en la escuela son para “*llegar lejos*”, incluso desde los primeros niveles de escolaridad.

[Entre mis estudiantes] no hay ninguno que me diga “yo no voy a entrar a la universidad”, todos, de primero básico ya se proyectan en la universidad y eso es una gran motivación y es porque hay una familia detrás, también, que los está apoyando, que los está respaldando. (GF 3, Participante 1, Mujer)

[Un papá que] seguramente reflexiona con él, que le dice: ‘mira, yo a lo mejor estoy trabajando, mira mis condiciones de trabajo porque cuando yo tuve la oportunidad de estudiar no lo hice, yo no quiero eso para ti’. Es un papá que le está diciendo a ese niño que él puede llegar más lejos si se lo propone. (GF 3, Participante 1, Mujer)

La segunda categoría que organiza el discurso respecto de la familia que motiva es la transmisión de autoeficacia (Pajares, 1996), compuesta por los códigos “*confianza*” y “*preocupación*”. Aquí la familia, en especial la madre, es responsable de hacer que el estudiante se considere capaz de alcanzar la meta propuesta de “*llegar lejos*”. Esto mediante las estrategias de ofertar *capital psicológico*, realizando seguimiento del desempeño académico y proveyendo metas de corto plazo.

El hecho de que mi mamá confiara en mí y me demostrara que quería más de mí fue lo que me motivó. (GF 2, Participante 2, Mujer)

Cuando [los estudiantes] se motivan es cuando sienten que alguien se está preocupando por ellos, cuando sienten que alguien, que les dice: “¡felicitaciones, así como tuviste un 5 ahora tuviste un 6!, ¡te felicito, qué buena nota!” (GF 2, Participante 3, Mujer)

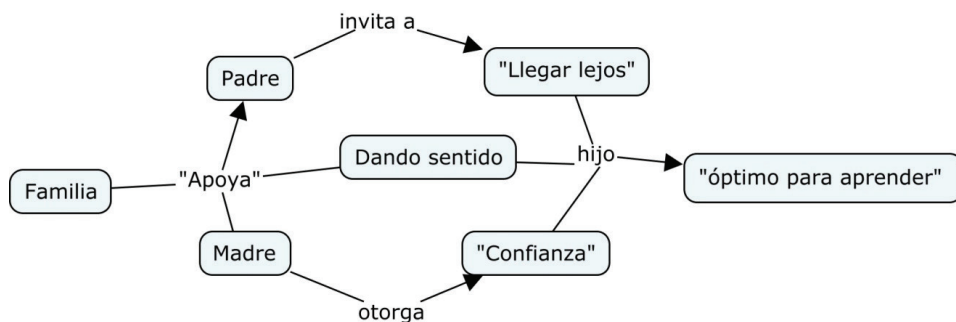
Finalmente, una tercera categoría que estructura el contenido de lo que la Escuela demanda a la familia como agente motivador es *el incentivar el compromiso con la tarea escolar*, es decir, que el estudiante llegue al colegio con la disposición para comprometerse en las actividades de aula propuestas por los profesores. Esta demanda aparece como *condición sine qua non* para el aprendizaje en la escuela. Así, si el estudiante no llega “motivado” desde la casa, dispuesto a “Trabajar en clase”, no se vislumbran muchas posibilidades de tener éxito en la escuela.

Una familia que motiva al estudiante, a que le guste aprender, a que quiera ir al colegio debe darle importancia al colegio y a los profesores y a que vaya al colegio... (GF 2, Participante 4, Mujer)

Yo creo que lo primero de una familia motivadora es dar todo para crear estas instancias, estos elementos que el niño necesita para poder estar óptimo para aprender. (GF 2, Participante 5, Mujer)

Una variante de este aspecto es que, en el discurso de estos estudiantes de pedagogía, la familia, para motivar, debe a) modelar conductas consideradas adecuadas para el trabajo escolar que apoyen el cumplimiento de las tareas escolares enviadas al hogar (*homeworks*), b) preocuparse por el desempeño académico del niño en la escuela, y c) participar en las actividades convocadas por la Escuela. Participación que es entendida como compromiso con el apoyo logístico de actividades escolares no lectivas planificadas por el establecimiento (recolección de fondos, celebraciones, Fiestas Patrias).

Fig. 1: Proceso de motivación en la familia



En síntesis, la familia reducida al padre, madre o adulto responsable de la educación escolar del niño, tiene como rol motivador el de dar sentido a la experiencia escolar del niño, entendida esto como enviarlo a la Escuela en estado “óptimo para aprender”. En el caso de la madre, ello supone apoyar el sentimiento de competencia del hijo para realizar las labores propias del aprendizaje escolar. En el caso del padre, prevalece la función de otorgar un horizonte de futuro al estudio en la Escuela, entendido este como una herramienta de movilidad social.

3.2. RESPONSABILIDAD DOCENTE EN LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Para nuestros entrevistados, el contenido de la motivación escolar cambia, cuando cambia el *agente* desde la familia al docente. Cuando estos futuros profesores hablan de la motivación como parte de la función docente, el contenido evocado adquiere dos modalidades. Por una parte, se entiende el rol en clave de *animación-entretención*, que sería la responsabilidad motivadora propiamente tal, y otra, que consiste en asumir, de manera *compensatoria* y *subsidiaria*, el rol que le corresponde a la familia y que por distinta razones no cumple.

3.3. AMENIZAR: RESPONSABILIDAD DOCENTE EN LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

En el primer caso, la finalidad de la motivación escolar ejercida por el docente es lograr la consecución del trabajo escolar (fig.2). Una primera categoría es “Entretener”, pues motivar consistirá principalmente en generar las condiciones para poder realizar la clase, es decir, captar la atención para ser escuchado por los estudiantes, que estos finalicen las tareas asignadas y evitar que se aburran durante la clase. En esta línea, se entiende que los estudiantes entrevistados aludan a que uno de los recursos para motivar es la diversificación de actividades en el aula y la generación de una serie de acciones con el propósito de que los estudiantes “pesquen” (atiendan en clase). El objetivo es, por lo tanto, mantener a toda costa la atención e interés de los estudiantes en el trabajo escolar propuesto por el profesor.

Igual soy súper mona para hacer las clases, salto, grito y hablo, me subo arriba de las mesas para que me pesquen. (GF 2, Participante 5, Mujer)

O sea, también el tema de la concentración en los niños también dura muy poco. En los 90 minutos estarán así como concentrados, concentrados, 20, 30 minutos; cuando después uno tiene 24 [minutos] que seguir haciendo actividades como para motivarlos y para llamar la atención de ellos, para poder [hacer] que ellos realicen la actividad porque, sino, van a estar todo el rato así, sin hacer nada y no van a querer tampoco hacer la actividad. (GF 3, Participante 2, Mujer)

En este sentido, ser un profesor motivador es construido desde la categoría “histrionismo”, la que dice relación con la necesidad de ser un docente carismático y locuaz que capte la atención de los estudiantes. Conocer los intereses de los alumnos se vuelve de gran importancia, pues es parte de una estrategia para lograr la atención de estos.

yo siento que si yo los motivo a que ellos quieran aprender un conocimiento nuevo, van a querer ir [al colegio], van a tener deseos de estar en silencio, van a tener deseos realmente de querer escuchar, porque si hago mi clase con un tono relativamente bajo, plano, que no pasa nada, que toda la clase es así, como que no le encuentro ni una gracia (GF 2, Participante 5, Mujer)

Cuando yo planifico una actividad trato de pensar en qué cosas le gustan a los chiquillos de mi curso, qué es lo que está más o menos de moda ahora. (GF 3, Participante 1, Mujer)

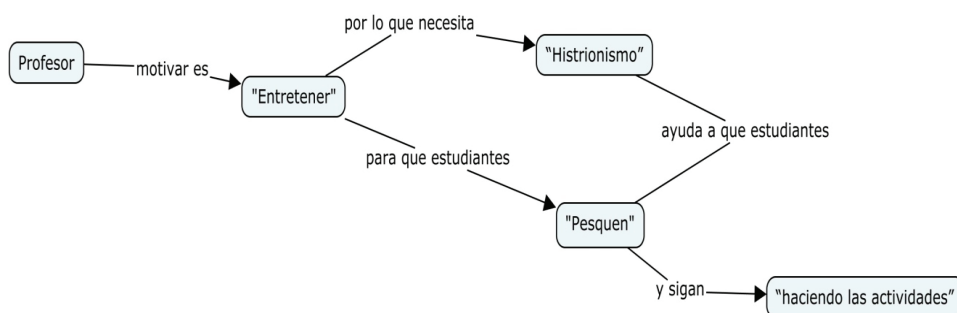
Los estudiantes de pedagogía dan cuenta de fracasos al intentar motivar a sus alumnos. Coherente con lo anterior, las causas de este fracaso dicen relación directa con el desinterés

de los alumnos por realizar la actividad propuesta. Aquí, la responsabilidad del docente ante la motivación escolar encuentra un límite en la responsabilidad de quien aprende. Esta característica del aprendiz (que debió ser instalado/activado/desarrollado por la familia) permite explicar por qué, a pesar de la buena intención del docente, no se logra el efecto deseado.

Es que a veces, claro, yo pienso como niño. Yo digo, claro, de repente puede ser para él más entretenido ponerse a jugar con estos lápices y hacer una mega-nave o ponerse a molestar al compañero, eso es más entretenido para él, que la guía que - a lo mejor- uno preparó con tanto afecto, que se amaneció [diseñandola]. Él va a ver [la guía y pensará, algo] así como: ‘¿otro papel para pintar? ¡No, chao!’” (GF 3, Participante 1, Mujer)

... o uno le puede llevar algo nuevo, disfrazarse de payaso, pero si no está interesado, no te va a prestar atención... (GF 3, Participante 3, Mujer)

Fig. 2: Orientación de la motivación del profesor



En síntesis, estos futuros profesores comprenden su rol motivador fundamentalmente desde la enseñanza y secundariamente desde el aprendizaje. Motivar es, en primer lugar, generar condiciones para hacer la clase procurando que el niño no se aburra. Ello explica la importancia de ciertas características que debe tener todo buen profesor y dicen relación con el histriónismo y la capacidad de mantener la atención de los estudiantes.

3.4. EL ROL COMPENSATORIO DEL PROFESOR ANTE LA FALTA DE MOTIVACIÓN ESCOLAR

Al preguntar por la responsabilidad del profesor en la motivación escolar, recurrentemente, la conversación giró hacia la familia y sus responsabilidades como dadoras de sentido al aprendizaje.

En esta perspectiva, la responsabilidad del profesor respecto del aprendizaje de sus estudiantes sólo es posible si estos están “*óptimos para aprender*” (grupo de discusión 1). Esto implica una disposición del alumno hacia la actividad escolar que, como señalábamos arriba, es una responsabilidad de la familia. Esto se constituye en una condición *sine qua non* para la tarea docente. Si el alumno no llega a la escuela “*óptimo para aprender*”, el docente no puede desempeñar su labor.

profesor puede hacer una clase motivadora, pero luego viene otro profesor y, está bien [concedo que] está todo el día [con el estudiante], pero en realidad [los niños] están 5 años antes con los papás. Y los 5 primeros años está comprobado que son prácticamente los más importantes y los más significativos de un niño. Entonces, no se puede dar, de cierto modo, dar como la pega [trabajo] al profesor, en que... ‘¡no!, tienen que estar motivados’ y todo el asunto. **Si es que ellos [los estudiantes] vienen motivados desde sus hogares, basta sólo con decirles que empieza la clase para que los niños funcionen y hagan su trabajo** (GF 1, Participante 1, Mujer)

Dicho de otro modo, el fracaso escolar no sería responsabilidad del profesor, sino de la familia del estudiante, al no proveer las condiciones adecuadas para la enseñanza (niño motivado).

Una segunda categoría, que organiza el discurso sobre la motivación escolar desde la responsabilidad docente, la hemos denominado “*Compensar*” (Cf. Abramowski, 2010). Aquí, el docente debe hacerse cargo de lo que considera por defecto una función parental, asumiendo una responsabilidad que no es vista como propia de su tarea: *ofrecer sentido a los aprendizajes escolares*.

es más importante la [motivación que da la] familia [que aquella proveniente del docente], porque si no, el profesor se convierte como en... cumple su labor como... apelando [a] lo que la familia no hace, pero no es la idea (GF 2, Participante 6, Mujer)

La construcción de aquella familia ideal que motiva al alumno en su trabajo escolar es de tipo normativo; un deber ser que definiría la normalidad de la familia en su alianza con la escuela. Por ende, las familias que se alejan de dicha normatividad explicarían la falta de motivación escolar de sus hijos y los problemas que estos pudiesen presentar en la escuela. Ello se expresará en actitudes que explican las dificultades que enfrentan las escuelas: estudiantes violentos, descomprometidos y apáticos.

P1: Si [a los estudiantes] no los apoyan [sus familias]...

P2: [Son niños] Con rabia

P3: /Sin ganas de hacer nada/

P2: Niños con rabia, niños muy violentos.

P1: Niños no motivados.

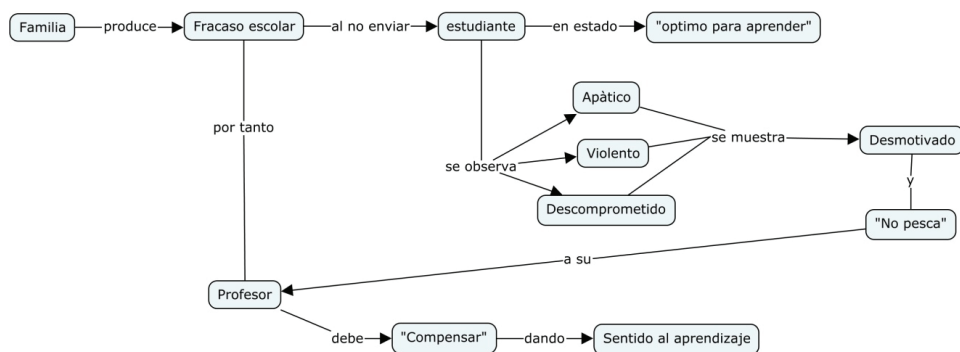
(GF 3, Participantes 1,2 y 3; Mujeres)

En el discurso de estos estudiantes de pedagogía, la capacidad de un profesor de motivar a sus alumnos -sea en clave de entretener (función docente propiamente tal) o de subsidio a la labor motivacional de la familia (función compensatoria)- dependerá de características individuales (histrionismo) del profesor y no de su capacidad profesional.

Dado que esta capacidad de motivar no es un recurso profesional sino que es una característica personal de algunos profesores, el que la familia no cumpla con su rol motivacional adquiere una gravedad mayor, ya que las posibilidades de que la motivación del niño sea compensada por su profesor depende del azar, ya que no todos los docentes cuentan con ese don.

[Yo creo que] dejarle la mayor responsabilidad [respecto de la motivación] a los profesores, es como dejarlo un poco al azar, al azar de que a un niño específico le toque... tenga la posibilidad de tener un profe que sepa motivar a sus estudiantes (GF 2, Participante 1, Mujer)

Fig. 3: Modelo explicativo de la desmotivación del estudiante



En síntesis, la familia es responsable del fracaso escolar de sus hijos cuando no los envían a la Escuela en condiciones adecuadas para que el profesor pueda realizar su labor docente. Un alumno que proviene de una familia que no lo motiva puede reconocerse por su apatía, actitudes violentas, o por la falta de compromiso con las tareas de aprendizaje.

Ante esta situación, la misión del profesor es percibida como compensatoria, es decir, pese a que no es su responsabilidad, él debe dar sentido al aprendizaje escolar e intentar suscitar el deseo de aprender. Lo anterior es visto como un remedial con pocas alternativas de éxito, porque su labor como docente es otra. Finalmente, es a la familia a quien le corresponde esta tarea.

4. DISCUSIÓN

La motivación escolar, en la representación de futuros profesores, tiene dos contenidos diferentes, dependiendo de quien aparece como el agente responsable de motivar.

Cuando es la familia la responsable de la motivación escolar, motivar se traduce fundamentalmente en otorgar sentido a la experiencia escolar. Esto tiene algunos matices cuando se trata del padre o la madre. Cuando la madre es la que motiva el foco está en estimular un sentimiento de autoeficacia en los niños (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Cuando es el padre quien motiva, el eje de dotación de sentido refiere a un horizonte prospectivo de la experiencia escolar. Esta se articula en la creación de conciencia del impacto futuro del aprendizaje escolar; impacto entendido como posibilidad de movilidad social (Martinic, 1995; Molina Chávez, 2008).

Tanto padres como madres, según esta representación, deben generar las condiciones para el trabajo de la escuela, condiciones tales como: proveer de materiales, participar de la

escuela, apoyar en tareas escolares. Un estudiante que cuenta con un padre y una madre que asumen ‘responsablemente’ estas tareas son –para los participantes de este estudio- padres que se preocupan por la motivación escolar de sus hijos y, por tanto, los envían a la escuela “en óptimas condiciones” para que el profesor pueda realizar la labor de enseñar. Es por ello que, para estos estudiantes de pedagogía, una familia que no se hace responsable de la motivación escolar de sus hijos es responsable del fracaso escolar de éstos; en una concepción determinista que establece una relación causal entre las prácticas de apoyo parental escolar y el aprendizaje de los niños y niñas en la escuela.

Cuando el profesor asume la tarea de la motivación escolar, el contenido de la motivación cambia. Ya no se trata de disponer al aprendizaje y la experiencia escolar sino de amenizar la clase para que los estudiantes presten atención, logrando así que escuchen al profesor y hagan la actividad que este les propone. Es por ello, que el histrionismo de un profesor se considera importante para lograr la motivación de sus estudiantes durante la clase. Esta capacidad de amenizar es una característica personal, que puede o no poseer un profesor. En ocasiones, cuando la familia no motiva, el docente debe compensar el trabajo de los padres preocupándose de otorgar sentido al aprendizaje y la experiencia escolar de los niños. En esta representación se advierte una visión tradicional de la educación escolar, en donde la enseñanza directa sigue siendo el modelo a seguir.

Hay una aproximación que podríamos llamar “ingenua” respecto del aprendizaje escolar y la necesidad de la motivación en dicho contexto, al pensar que basta que el estudiante realice las actividades propuestas por el profesor, o que atienda en clases, para que este logre aprender. Todo ello, evidentemente, bajo el supuesto de que la familia cumplió su rol enviando al alumno motivado a la escuela. Se entiende entonces –que desde la perspectiva de estos estudiantes de pedagogía- un profesor busque ser motivador con el fin de amenizar la clase, para lograr silencio y controlar al grupo.

Los resultados sugieren que la relación entre las familias y la escuela está dada por las demandas que la institución escolar hace de acuerdo a sus necesidades de funcionamiento (Auerbach, 2011; Baquedano-López et al., 2013; Cano-Torrico, Antolínez-Domínguez, & Márquez-Lepe, 2015). Ello no da espacio para pensar en aproximaciones colaborativas que consideren la diversidad sociocultural de la comunidad escolar y de sus familias (Edwards & Kutaka, 2015; McKenna & Millen, 2013; Macvarish 2014, traduciéndose esto en una ausencia de reflexión respecto de los saberes que los estudiantes y sus familias pueden aportar a los aprendizajes ocurridos en la escuela.

Desde esta perspectiva, las familias solo pueden aportar a la motivación escolar de sus hijos si cuentan con padres y madres con un capital social y cultural tal que les permita responder a las demandas escolares (Jefferson, 2015). Cuando las familias no cumplen con las expectativas de la escuela en este sentido, se advierten prácticas de culpabilización (Gillies, 2012, p. 20; Lee, 2014) que responsabilizan a ésta del fracaso escolar de los niños. Estos procesos de familiarización (familiarization) han sido descritos por Kutscher (2012) como el desplazamiento de responsabilidades de la escuela al espacio privado de la familia, señalándolo como un fenómeno que emerge ante la crisis de los cuidados y alejamiento del Estado de bienestar.

Con todo, el análisis muestra que el discurso referido a la motivación se hace desde el sentido común y no desde un tratamiento disciplinar de la motivación (Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez, & Precht, 2015). Es más, se asignan características diferentes a la motivación dependiendo del agente responsable. Se trata de una diferencia en el objeto

motivacional. La motivación asignada a la familia se focaliza en la motivación por el aprendizaje, mientras que la motivación como rol docente se focaliza en la generación de condiciones para el desarrollo de la clase.

Investigaciones recientes señalan que la motivación intencionada por los profesores, y las consecuentes estrategias motivacionales, se focalizan fundamentalmente en clave de entretención y generación de un clima tal que permita la realización de la clase (Montoya et al., sometida; Valenzuela et al., 2014). A pesar de lo anterior, no deja de llamar nuestra atención que estos estudiantes, que en pocos meses más estarán trabajando en aula, tengan una concepción de la motivación tan alejada del aprendizaje como foco directo. La gran mayoría de la literatura, pese a sus diferentes enfoques, entiende que el aprendizaje es el objeto final de esta motivación (Alonso Tapia, 1997, 2005; Hattie, 2009; Huertas, 1997; Theobald, 2006; Viau, 2009, entre muchos otros). Eventualmente, se podría aducir que la realización de la clase es la mediación por excelencia del aprendizaje escolar. No obstante, lo que se observa es que no se supera este primer estadio en el proceso motivacional. Esto se entiende, porque finalmente para estos futuros profesores, el responsable de que el alumno esté motivado (que quiera aprender) es la familia.

Esta forma de concebir la motivación como función de la familia y del profesor pareciera ser ampliamente compartida. Se trata de dos tipos de motivación, con dos focos preferentes. Al menos, en el discurso de los participantes de nuestro estudio, no hay evidencia de visiones alternativas que maticen esta disociación: a los padres les corresponde motivar para el aprendizaje, a los profesores les corresponde motivar para poder llevar a cabo la clase.

Los resultados de esta investigación aparecen como un desafío para la formación motivacional de los futuros docentes. Representaciones como éstas limitan el marco de actuación posible de los docentes en vistas a favorecer el aprendizaje. Por otra parte, libera de responsabilidad a la escuela en su labor de dadora de sentido al aprendizaje y, finalmente, restringe el marco posible de colaboración entre la escuela y la familia, concibiendo y limitando dicho aporte a un tipo específico de familia, sin considerar los distintos contextos socioculturales y configuraciones familiares. Estos datos deben llevarnos a reflexionar sobre la urgencia de reposicionar una visión compleja y multiforme de la motivación en el contexto escolar. Asimismo, es deber de los programas de formación actualizar su enfoque respecto de la formación motivacional de futuros docentes, y de volver a mirar la relación entre la escuela y la familia en el contexto de la formación de personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abric, J. C. (1971). Experimental study of group creativity: task representation, group structure, and performance. *European Journal of Psychology*, *1*, 311-326.
- Abric, J. C. (2001a). Les représentations sociales: aspects théoriques. en J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2001b). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: Claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Auerbach, S. (2011). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnerships. *Jsl Vol 20-N6*, 20, 728.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A. & Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools what teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Beal, H. K. O. & Hendry, P. M. (2012). The ironies of school choice: Empowering parents and reconceptualizing public education. *American Journal of Education*, 118(4), 521-550.
- Benavides, M. O. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 118-124.
- Boggi Cavallo, P. & Iannaccone, A. (1993). Représentations sociales et constructions des connaissances. *Papers on social representations*, 2, 139-150.
- Cano-Torrico, M. G., Antolínez-Domínguez, I. & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 181-219.
- Codol, J. P. (1969). Représentation de soi, d'aujourd'hui et de la tâche dans une situation sociale. *Psychologie française*, 14, 217-228.
- Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. en S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 2). Paris: Larousse.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, XLV(405), 189-195.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161.
- Edwards, C. P. & Kutaka, T. S. (2015). Diverse Perspectives of Parents, Diverse Concepts of Parent Involvement and Participation: What Can They Suggest to Researchers? *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research* (pp. 35-53): Springer.
- Flament, C. (2001). Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. en J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flick, U. (2004). Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos. en U. Flick (Ed.), *Introducción a la Investigación Cualitativa* (pp.15-27). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Gillies, V. (2012). Family Policy and the Politics of Parenting: From Function to Competence. en M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (Vol. 5, pp. 13-26). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*: AldineTransaction.
- Gollwitzer, P. M. & Oettingen, G. (2001). Motivation: the history of a concept. en N.J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 10109-10112). Oxford: Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jacot, A., Raemdonck, I. & Frenay, M. (2014). A review of motivational constructs in learning and training transfer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 201-219.

- Jefferson, A. (2015). Examining Barriers to Equity: School Policies and Practices Prohibiting Interaction of Families and Schools. *The Urban Review*, 47(1), 67-83.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. & Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(3), 285-288.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage.
- Kutscher, N. (2012). Families, professionals, and responsibilities. en M. Richter & S. Andersen (Eds.), *The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (Vol. 5, pp. 27-37). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, Ch. & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education*, 38(1), 77-133. doi:10.1177/0042085902238687
- Martín, M. (1991). Presentación al lector español. en R. A. Krueger (Ed.), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento educativo*, 16, 313-339.
- Macvarish, J. (2014) The politics of parenting. en Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. (pp 76 - 101). Hampshire: Palgrave Macmillan
- McKenna, M. K. & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent Narratives and Grounded Theory Models of Parent Voice, Presence, and Engagement in K-12 Education. *School Community Journal*, 23(1), 9-48.
- Molina Chávez, W. M. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 105-122.
- Montoya, A., Moreno, C., Rivera, M., Vergara, M., Valenzuela, J. & Muñoz, C. (sometida). Representaciones sobre estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social*. Madrid: Paidós.
- Nakagawa, K. (2000). Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. *Educational Policy*, 14(4), 443-472. Doi:10.1177/0895904800144001
- Narodowski, M. & Brailovsky, D. (2008). La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización. *Cadernos de História da Educação*, 4(Jan/dez), 143-154.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of Educational research*, 66(4), 543-578. doi:10.3102/00346543066004543
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008a). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*, 134(2), 270.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008b). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational research*, 78(4), 1039-1101. doi:10.3102/0034654308325185
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage.
- Peña Ochoa, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 195-211.
- Pereira de Sá, C. P. (1994). Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles

- et comportement. *Papers on social representations*, 3(1), 40-48.
- Precht, A. (2015). ¿Qué le duele a la escuela? Problematizando el malestar de docentes y apoderados. en Nogués, V. & Precht, A. (Eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: Reflexionar y transformar* (pp. 19 - 28). Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Schoen, L. T. (2011). Motives as a central concept for learning. en D. M. MacInerney, R. A. Walker & G. A. D. Liem (Eds.), *Sociocultural theories of learning and motivation: Looking back, looking forward* (Vol. 10, pp. 11-40). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J. & Santibáñez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. en J. Cornejo & R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 29 - 53). Santiago: Ediciones UCSH. Chile.
- Theobald, M. A. (2006). *Increasing student motivation: Strategies for middle and high school teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Valenzuela, J. (2015). Representaciones sobre la Motivación escolar: claves para la implementación de dispositivos pedagógicos motivantes. en S. Nogués & A. Precht (Eds.), *Nuevas formas de relación en la Escuela: reflexionar y transformar* (pp. 215-228). Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva Peña, I. & Gómez, V. (2013). Estudio de las representaciones de la Motivación Escolar, Autoeficacia y Sentido del aprendizaje escolar: aportes para el mejoramiento de la formación motivacional de los docentes. Informe de Avance. Fondecyt 1120351. Villarrica: Fondo Nacional de desarrollo científico y tecnológico.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. doi:10.4067/S0718-07052015000100021
- Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. & Silva Peña, I. (2014). Estudio de las Representaciones de la Motivación Escolar, Autoeficacia y Sentido del Aprendizaje Escolar: Aportes para el mejoramiento de la formación motivacional de los docentes. Informe Final Fondecyt Regular 1120351. Santiago: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Valenzuela, J., Silva Peña, I., Muñoz, C. & Precht, A. (en preparación). Tiempo destinado y atribución de responsabilidad, claves para entender las representaciones de la motivación escolar.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622. doi:10.1037/0022-0663.82.4.616
- Weiner, B. (2008). Reflections on the History of Attribution Theory and Research. *Social Psychology*, 39(3), 151-156. doi:10.1027/1864-9335.39.3.151
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Wyness, M. (2014). Children, family and the state: Revisiting public and private realms. *Sociology*, 48(1), 59-74.