

LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS. ATRIBUCIONES PERSONALES Y APORTES TEÓRICOS PARA SU ANÁLISIS

THE MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS. PERSONAL ATTRIBUTION AND THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO ITS ANALYSIS

**Juan Carlos Serra
Graciela Bellome***

La presente ponencia es un primer avance teórico y empírico del proyecto de investigación “Estudiar en la escuela secundaria: construcción de sentidos y estrategias”, radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento.¹ El propósito de esta investigación es comprender cómo se articulan los fenómenos sociales con la construcción subjetiva de los estudiantes en el contexto escolar respecto de la motivación para el estudio. Se parte de la hipótesis de que los propios procesos de enseñanza desarrollados en el ámbito escolar pueden aportar herramientas cognitivas para favorecer la motivación para el estudio, mientras que la ausencia de estas puede obstaculizarla.

En esta presentación se aborda una discusión acerca la construcción teórica que se está desarrollando para el estudio del problema planteado. Es preciso un marco conceptual que dé cuenta de la construcción subjetiva de la motivación en el nivel del microanálisis en articulación con el análisis de los cambios en la relación entre la sociedad y la escuela. La ponencia fundamenta la elección de la teoría de la actividad como encuadre conceptual de la investigación.

Asimismo se presenta un análisis preliminar de las articulaciones entre las atribuciones personales de los estudiantes, sus calificaciones y la perspectiva que de ellos realizan sus docentes.

Educación secundaria – Estudiantes – Motivación –
Atribuciones personales – Teoría de la actividad

* Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: jcserra@ungs.edu.ar – gbellome@ungs.edu.ar

¹ Proyecto dirigido por Flavia Terigi. Juan Carlos Serra co –director. Graciela Bellome integrante equipo de investigación.

The present report offers a preliminary theoretical and empiric account of the research project "To Study in the high school: creation of senses and strategies", submitted to the National University of General Sarmiento.¹ The purpose of this inquiry is to understand how social phenomena are linked to the subjective configuration of students in the school context regarding their motivation for studying. We start from the hypothesis that the very teaching processes developed in the school environment can contribute cognitive tools which favor motivation for studying, while their absence blocks it.

Here we approach a discussion about the theoretical assumptions that are being developed for the study of the problem which has been posed. It is necessary a conceptual framework that may account for the subjective shaping of motivation at the micro-analysis level in connection with the analysis of those changes occurring in the relationship between the society and the school. The report also points out the grounds on which the choice of the theory of activity as the conceptual framing for the inquiry are based.

Also a preliminary analysis of the links between the personal attributions of the students, their qualifications, and their teachers' views on them is carried out.

Secondary education – Students – Motivation –
Personal attributions – Theory of activity

Presentación

El aprendizaje de los conocimientos escolares requiere necesariamente una participación activa de los estudiantes en la realización de actividades de todo orden. Es necesario “hacer algo”: escuchar explicaciones de los profesores, responder preguntas, preguntar, realizar ejercicios, criticar, opinar, analizar, buscar información, leer. Un conjunto de actividades que suelen englobarse en la noción de estudio. Además, es extendida la idea de que las actividades que realizan los estudiantes en el ámbito escolar

no son suficientes y que deben ser complementadas por actividades en horario extraescolar.

Cuando esta participación activa dentro y fuera de la escuela está ausente, el aprendizaje no es posible. La investigación se propone indagar acerca de ¿cómo construyen los estudiantes de secundaria su motivación / desmotivación por el estudio? ¿Cuáles son las experiencias escolares que contribuyen a esa construcción? ¿Cuáles son las iniciativas escolares que favorecen u obstaculizan la motivación de los estudiantes para el estudio? Sin embargo, el abordaje teórico respecto de estas cuestiones no remite a un encuadre teórico específico que de cuenta de la complejidad del fenómeno. De allí que el primer propósito de esta ponencia es analizar las alternativas teóricas que han abordado esta cuestión y proponer un encuadre teórico que pueda articularlas.

Del análisis de los antecedentes teóricos que abordan esta cuestión es posible identificar dos perspectivas. Por un lado, una perspectiva centrada en los sujetos de aprendizaje, basada en los estudios acerca de la motivación realizados desde diversidad de enfoques de la Psicología. Estos estudios han contribuido a identificar un conjunto valioso de variables relevantes para la comprensión de la motivación para el aprendizaje. Por otro lado, una perspectiva centrada en la relación sociedad-educación-escuela. Refiere a los análisis sobre los cambios socioculturales producidos en las últimas décadas. Estos estudios coinciden en señalar el debilitamiento de las instituciones de la sociedad industrial, entre ellas la escuela, y su capacidad para regular la conducta de los individuos (Tiramonti, G., 2004). Desde esta mirada, es en la crisis de sentidos que produce este debilitamiento donde hay que buscar el origen del desinterés por el estudio.

Entre la crisis de sentido de la escuela secundaria y la desmotivación de los adolescentes respecto del estudio, debería haber un conjunto de mediaciones. Deben darse un conjunto de procesos a lo largo de la escolaridad que contribuyen a la construcción en los estudiantes de su definición de que lo que allí sucede les interesa en distintos grados y los movilice o no a estudiar y realizar el esfuerzo necesario.

El propósito de esta investigación es integrar estas perspectivas, comprender cómo se articulan los fenómenos sociales con la construcción subjetiva de los estudiantes en el contexto escolar respecto de la motivación para el estudio. Se parte de la hipótesis de que los propios procesos de enseñanza desarrollados en el ámbito escolar pueden aportar herramientas cognitivas para favorecer la motivación para el estudio, mientras que la ausencia de estas puede obstaculizarla. Nos preguntamos qué sucede

con la motivación para el estudio cuando el sentido de la experiencia escolar está en crisis y cuando también es insuficiente el acceso a la construcción de herramientas cognitivas que permitan apropiarse de las propuestas escolares. ¿Es posible construir sentido cuando los estudiantes son excluidos de la apropiación de los conocimientos escolares?

El estudio del problema planteado requiere del análisis de las características personales de los estudiantes y su apropiación de las propuestas escolares en el marco del contexto escolar donde se desarrolla. Es preciso un marco conceptual que dé cuenta de la construcción subjetiva de la motivación en el nivel del microanálisis en articulación con el análisis de los cambios en la relación entre la sociedad y la escuela. La teoría de la actividad es un marco conceptual apropiado para acceder a una mejor comprensión de la motivación de los alumnos de secundaria para el estudio. En los apartados siguientes reseñaremos brevemente estas perspectivas.

La motivación según los enfoques psicológicos

Se han ensayado y se sostienen distintas definiciones acerca de nuestro asunto, la motivación. Huertas (2001:48) retoma la definición de motivación de la Real Academia, para decir que la motivación “es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Resalta además que la motivación es un proceso psicológico de orden cognitivo y emocional, que determina la planificación y la actuación del sujeto con relación a un comportamiento que tiene algún grado de voluntariedad dirigido hacia un propósito personal más o menos internalizado.

Distintas tradiciones de investigación psicológica han dado lugar a la identificación de diversidad de factores asociados con la motivación. Huertas (op. cit.) por ejemplo, realiza una clasificación en seis tradiciones: la instinto-motivo, la psicoanalítica, la humanista, la empírico-factorial, la conductista y la tradición cognitiva. Estos estudios sin embargo, no han dado lugar a una teoría unificada. Cabanach y otros (1996) retoman la clasificación de Pintrich y De Groot (1990) para distinguir tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos:

“(a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.e., percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.e., metas, interés, valor,

motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.e., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira)” (Cabanach y otros, 1996: 47).

Perspectivas que han intentado integrar los distintos enfoques, hacen hincapié en la complementariedad de los diversos estudios y coinciden respecto de la multicausalidad de la motivación. La complejización de la mirada sobre la motivación ha incrementado el interés por el reconocimiento de la importancia del contexto de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de intervención en el aula (Huertas, op. cit., Bueno Álvarez, 2004).

Los trabajos de Lumsden (1994) y Brophy (1998), Sanchez Hernández y López Fernández (2005:9) expresan:

“Una de las causas de fracaso escolar que se ha identificado en algunos estudiantes es que aprenden que “no pueden” y que a pesar de los esfuerzos que realicen no lo lograrán, por lo que prefieren suspender sus intentos. Tal situación frecuentemente es resultado de malas experiencias, reforzadas en ocasiones por opiniones de padres o de profesores. A este patrón de conducta se le llama: “inhabilidad aprendida”, es decir, los alumnos aprenden a evitar las tareas porque “saben” que no las podrán realizar o “seguramente lo harán mal.

Estas ideas están sustentadas en las creencias y en la opinión que el estudiante tiene de sí mismo...”

De este modo, según las autoras, *“la motivación no es algo dado e inmodificable sino que se aprende a partir de la actividad y las experiencias escolares y domésticas” (op. cit.: 11).*

Perspectivas que analizan la crisis de sentido de la escolarización

Para las perspectivas que intentan comprender los cambios socioculturales que afectan a la escuela, los aportes de la psicología sobre la motivación y las estrategias de intervención didáctica propuestas a partir de ellos son limitados. Estas iniciativas pierden de vista que más allá de una estrategia u otra de enseñanza, el problema reside en una crisis de la matriz constitutiva misma de la escuela, sus sentidos, y los sentidos que en ella construyen los adolescentes. Es así como aparecen en el centro de las argumentaciones categorías como la de crisis del estado-nación, desacople entre sociedad y escuela, desintitucionalización de la escuela, agotamiento de la subjetividad pedagógica (Corea y Lewkowicz, 2004), pérdida de la eficacia en la producción de

orden por parte de las instituciones modernas, crisis de la escuela como transmisora de cultura, pérdida de la doble función de selección social y preparación para el mercado de trabajo (Tiramonti, 2004).

Aun cuando la institución escolar atraviesa por una profunda crisis de sentido, esa crisis no afecta por igual a todos los alumnos. Una escuela secundaria fragmentada (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), implica distintos sentidos para distintos grupos sociales y por lo tanto el interés respecto de la escuela también está fragmentado socialmente. El dispositivo escolar en muchos casos funciona, y puede ser sostenido sobre la base de la apelación a la responsabilidad y el esfuerzo de los estudiantes, apelación que además tiene anclaje en la propia socialización familiar de algunos grupos sociales. Asimismo las herramientas cognitivas construidas en dichos ámbitos sociales y en las experiencias escolares que transitan, de algún modo siguen siendo suficientes para que estos grupos sociales continúen trayectorias escolares más o menos regulares.

Hay que considerar entonces la multiplicidad de sentidos que los sujetos construyen en la escuela (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009), en el marco de su experiencia cotidiana (Rockwell, 1995) y su vinculación con la motivación para el estudio.

Hacia la comprensión de la motivación para el estudio a partir de la Teoría de la Actividad

La teoría de la actividad (Baquero y Terigi, 1996; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999; Cole y Engeström, 2001; Daniels, 2003) representa un marco conceptual potente para tener una comprensión más acabada de la motivación de los alumnos de secundaria para el estudio a través de la descripción de los componentes de su sistema de actividad y de las relaciones que se establecen entre ellos.

Baquero y Terigi (1996: 14) señalan que esta teoría es útil para

“comprender que los motivos o sistemas de motivación que regulan la actividad escolar en su conjunto (los que definen el sentido de asistir a la escuela) y las tareas específicas, son también objeto de apropiación por parte de los sujetos.”

Este abordaje implica reconocer que la motivación, en tanto proceso psicológico de los alumnos, no es una propiedad particular de los sujetos, sino que por el contrario su construcción es el resultado del sistema de actividad en su conjunto. La teoría de la actividad tiene sus raíces en la psicología histórico-cultural desarrollada por

Vigotsky, Luria y Leontiev y actualmente tiene un desarrollo multidisciplinario que incorpora aportes de la etnometodología y las teorías de los sistemas auto-organizantes entre otras (Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999). En el marco de lo que puede denominarse corrientes postvigotskianas, la teoría de la actividad se encuentra en fructífero diálogo también con perspectivas socioculturales (Daniels, 2003).

El concepto de mediación es un fundamento común de estas perspectivas teóricas, como así también la noción de que el desarrollo intrapsíquico es producto de la interiorización de las relaciones interpersonales. Ambas nociones ponen en primer plano la importancia de la cultura en el desarrollo del sujeto. En su descripción del modelo sociocultural de la motivación en el aula, Huertas (op. cit.: 228), parafrasea la Ley de Doble Formación de Vigotsky (1996), diciendo *“que toda motivación específicamente humana aparece dos veces, primero en el plano de la actividad social, interpsicológica, y después en el plano individual o intrapsicológico”*.

Para la concepción históricocultural, la mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional; la actividad mediada modifica tanto al ambiente como al sujeto. Los medios mediadores, es decir, los artefactos culturales, son materiales y simbólicos. Entre estos últimos se destaca el lenguaje. Regulan la interacción con el ambiente y con el propio sujeto. El ambiente cultural contiene el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores. De esta manera la mediación cultural supone aprovechar tanto la experiencia propia como la de los antepasados, según señalan Cole y Engeström (2001). Para estos autores, *“una unidad natural de análisis para el estudio del comportamiento humano son los sistemas de actividad, sistemas de relaciones, históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado”* (2001: 32).

Según Wertsch (1988), desde la perspectiva de Leontiev la estructura de la actividad humana está dada por el sistema de relaciones sociales y de la vida social. Es un sistema en el sistema de relaciones sociales. *“Es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto”* (op. cit., 211). Michael Cole resume así las ideas de Leontiev:

“Las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines, que a su vez, representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo. Una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a fines parciales, que es posible distinguir del fin

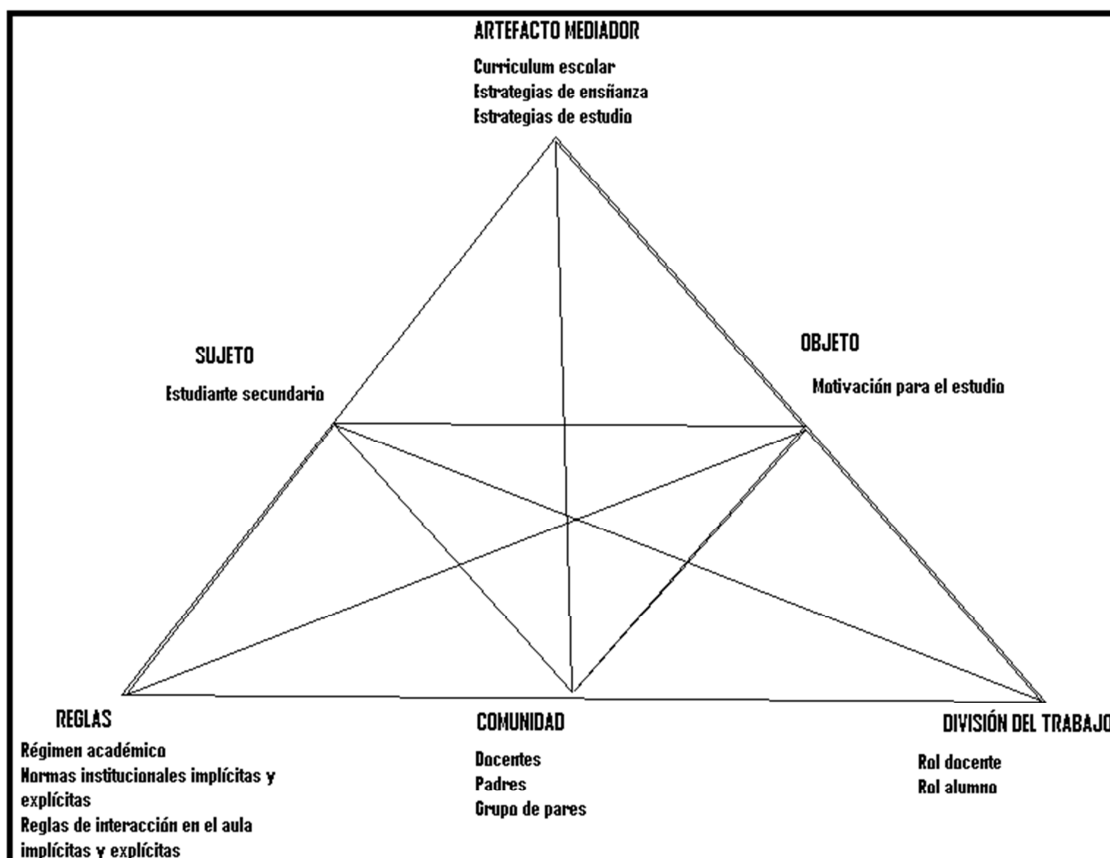
general. Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo constricciones específicas” (Cole, 1984: 9).

Desde esta concepción, la actividad no se trata de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos.

Nos interesa considerar esta perspectiva porque ofrece la posibilidad de entender el problema bajo estudio superando las limitaciones en la definición de unidades de análisis que reduzcan la motivación a variables personales, sin atender a las particularidades de los escenarios donde los aprendizajes se sitúan (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2009). Además esta perspectiva nos permite integrar estudios y ensayos que analizan a la escuela desde perspectivas históricas, antropológicas y sociológicas; así como los desarrollos de la didáctica y los aportes que la psicología ha realizado acerca de la motivación.

El siguiente esquema representa al modelo de sistema de actividad elaborado por Engeström, en lo que se denomina su segunda generación (Daniels, 2003). Sobre la base de este esquema anticipamos los componentes principales del sistema de actividad correspondiente a la motivación para el estudio, para definir las principales dimensiones de análisis que orientan el desarrollo de nuestra investigación.

Figura 1. Modelo teórico preliminar del sistema de actividad correspondiente a la motivación para el estudio, sobre la base de Cole y Engeström (2001)



El triángulo superior del esquema representa al modelo básico de la mediación (sujeto, objeto y artefactos mediadores). A éste Engeström agrega otros tres componentes en la parte inferior del esquema, lo que es fundamentado del siguiente modo, por el propio autor:

“...el hecho de que los individuos (“sujetos”) están constituidos en comunidades, se indica mediante el punto donde se lee “comunidad”. Según se indica allí, las relaciones entre el sujeto y la comunidad están mediadas, por una parte, por toda la serie de “artefactos mediadores” del grupo y, por la otra, por las “reglas” (las normas y las sanciones que especifican y regulan los procedimientos correctos esperados y las interacciones aceptables entre los participantes). A su vez, las comunidades implican una “división del trabajo”, la distribución, constantemente negociada, de tareas, poderes y responsabilidades entre los que participan en el sistema de actividad” (Cole y Engeström, 2001:30).

Este esquema preliminar se irá complejizando y profundizando a lo largo de la investigación conforme avance la descripción que iniciamos en esta ponencia. Un punto central es la realización de interpretaciones del fenómeno estudiado a partir del análisis de las contradicciones entre los componentes y las distintas metas y perspectivas de los participantes. Estas constituyen elementos clave para entender la dinámica de funcionamiento del sistema de actividad.

A continuación presentamos la primera aproximación empírica a las perspectivas que los estudiantes tienen de sí mismos y analizamos las relaciones con sus calificaciones y con las miradas que tienen los docentes de ellos.

Actitudes favorables hacia el estudio: perspectiva de estudiantes y docentes

Se realizó una encuesta a los alumnos de cuatro secciones de 6º año de una escuela primaria. La finalidad de esta encuesta es tener una aproximación a la perspectiva de los estudiantes sobre sí mismos respecto del estudio. A partir de allí se seleccionará una muestra intencional de estudiantes que puedan ser seguidos en distintos momentos de su escolaridad secundaria.

Asimismo se relevaron las calificaciones de los estudiantes de todo el año y se realizaron entrevistas a sus docentes referentes a sus perspectivas respecto de los estudiantes. En los casos en que fue posible también se entrevistaron estudiantes.

Producto de este relevamiento se recogieron 49 encuestas de un total de 80 estudiantes. Los estudiantes que no contestaron se encontraban ausentes al momento de realizarse la encuesta. El siguiente análisis solo pretende explorar algunas relaciones entre las perspectivas de los estudiantes, sus calificaciones y la opinión de sus docentes que puedan ser profundizadas a lo largo de la investigación.

En la encuesta a los estudiantes se solicitó que contestaran por verdadero o falso a un conjunto de oraciones que expresan actitudes favorables o desfavorables hacia el estudio, construidas a partir del análisis teórico precedente, en particular referente al tema de las atribuciones personales (Huertas, 2001) y de trabajos de investigación que se han realizado sobre la base de encuestas. A continuación se enuncian las frases, con la respuesta, verdadera (V) o falsa (F) que ponderamos positivamente, es decir, que prevemos propias de estudiantes que tienen una autovaloración y actitudes positivas hacia el estudio.

Tabla N° 1. Encuesta realizada a los estudiantes y respuestas ponderadas positivamente

Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	V
En las clases me distraigo mucho hablando con mis compañeros, jugando o dibujando cualquier cosa.	F
Estudio poco porque igual sé que me va a ir mal.	F
Cuando las maestras explican pongo mucha atención.	V
Habitualmente traigo las tareas que me mandan las maestras.	V
Habitualmente participo de las discusiones o actividades que se realizan en clase.	V
En clase me siento a gusto y bien.	V
Tengo la carpeta muy incompleta y con actividades sin terminar.	F
No me interesa estudiar.	F
Suelo hacer bromas y cosas para distraer a mis compañeros.	F

Ponderando con 1 punto a los estudiantes que responden conforme al cuadro y con 0 a los que contestan en forma contraria, tendríamos que el máximo puntaje a obtener sería 10 puntos.

Producto de esta ponderación hemos construido tres grupos según el puntaje que marcan el nivel de actitudes favorables para el estudio. Un nivel bajo está formado por quienes tienen un puntaje igual o menor a 5. Un nivel medio con puntajes de 6 y 7, y un nivel alto para quienes tienen un puntaje igual o mayor a 8. Este último es el grupo más numeroso, integrado por 31 estudiantes.

Cuadro. 1. Estudiantes de 6° año de primaria según niveles de actitudes favorables hacia el estudio por sexo

	Mujeres	Varones	Total
Nivel Bajo (<=5)		7	7
Nivel Medio (6-7)	6	5	11
Nivel Alto (>= 8)	14	17	31
Total general	20	29	49

El nivel más bajo está formado por 7 varones y ninguna mujer. El sexo aparece claramente como un rasgo particularmente importante en la construcción subjetiva de

actitudes favorables para el estudio. Esto, lejos de constituir una novedad refuerza la necesidad de continuar indagando sobre las diferencias de género en esta construcción.

Un segundo cruce de datos realizado ha sido con relación a los promedios de las calificaciones obtenidas por los estudiantes como aproximación a su rendimiento escolar, medida que ya ha sido utilizada en otras investigaciones, por ejemplo Pascual (2010).

Las calificaciones son el medio institucionalizado a través del cual los docentes comunican a los estudiantes y a sus familias el resultado de sus evaluaciones. Expresan los criterios que los las instituciones y los docentes tienen respecto de qué se espera de los alumnos. No refleja objetivamente lo que los alumnos han aprendido, pero dice “algo” respecto de los aprendizajes. Al mismo tiempo establece una escala valorativa al interior del curso. Es mejor tener 9 que 7 y 7 que 5. Las calificaciones también generan reacciones en el ámbito familiar y pueden dar lugar a premios y castigos.

En la escuela analizada las calificaciones tienden a tener un piso de 7, que es la calificación que lleva a aprobar, en particular en el último periodo de calificación.

Asimismo, aun en un mismo curso los sentidos dados a la calificación pueden ser diferentes. Es posible que haya un proceso de adaptación de las notas a las características del estudiante. De esta manera, una calificación en un estudiante puede expresar su rendimiento en una evaluación y en otros, el esfuerzo realizado previamente, independientemente de su rendimiento.

En suma, más allá de las dificultades en definir claramente sobre qué informan las calificaciones, estas expresan las expectativas de la institución escolar respecto del desempeño de los estudiantes y establecen una ordenación entre los estudiantes de más bajas calificaciones y los de más altas calificaciones. Al mismo tiempo dicen algo de su habilidad para responder a las demandas que la escuela les realiza.

El indicador utilizado ha sido el promedio de todas las calificaciones del año. Para realizar el análisis se dividió el total de estudiantes en cuartiles. De este modo, el grupo 1 está formado por los estudiantes con menor promedio y el grupo 4 por los de mayor promedio.

Cuadro 2. Estudiantes de 6° año de primaria según niveles de actitudes favorables hacia el estudio por promedio de calificaciones.

Actitudes favorables hacia el estudio	Promedio de calificaciones				Total
	Grupo 1 (<7)	Grupo 2 (Entre 7 y 7,25)	Grupo 3 (Entre 7,32 y 7,82)	Grupo 4 (>7,86)	
Nivel Bajo (≤ 5)	3	3	1		7
Nivel Medio (6-7)	6	3	1	1	11
Nivel Alto (≥ 8)	3	6	10	12	31
Total	12	12	12	13	49

La tabla muestra claramente que aquellos estudiantes que se encuentran en los niveles bajo y medio de actitudes favorables hacia el estudio pertenecen mayoritariamente a los dos grupos de menor promedio de calificaciones. Por el contrario, aquellos que se ubican en el nivel alto, mayoritariamente se encuentran en los dos grupos de mayor promedio de calificaciones.

La última fuente de información que vamos a analizar es la entrevista realizada a las maestras. Una de las preguntas que se les realizó fue acerca de las actitudes de los estudiantes frente al estudio. Una expresión que apareció con frecuencia es la de “responder”, en el sentido de trabajar en clase, cumplir con las propuestas. Tomando esta idea, redujimos la variedad de matices de las respuestas a solo dos categorías: Responde – No responde.

Cuadro 3. Estudiantes de 6° año de primaria según perspectiva de sus docentes respecto de la actitud hacia el estudio por niveles de actitudes favorables hacia el estudio de los estudiantes.

Actitud frente al estudio de los alumnos (Entrevista a docentes)	Actitudes favorables hacia el estudio (encuesta a estudiantes)			Total
	Nivel Bajo (≤ 5)	Nivel Medio (6-7)	Nivel Alto (≥ 8)	
No responde	6	6	10	22
Responde	1	5	19	25
Total general	7	11	29	47

El cuadro muestra una relación importante entre las perspectivas de los docentes y las de los estudiantes, en particular en el grupo de estudiantes que tienen una más baja percepción de sí mismos frente al estudio.

La información aquí presentada de ninguna manera da indicios de direccionalidad en la influencia entre las variables que puedan ser interpretadas en términos de causalidad. Simplemente da indicios de la construcción relacional de las distintas percepciones de los integrantes del sistema de actividad. La construcción subjetiva respecto del estudio es producto de las relaciones desplegadas en el sistema de actividad propuesto y aquí establecemos distintas variables que deben ser tenidas en cuenta con el fin de avanzar en la descripción del mismo.

Este primer avance en la descripción de algunos de los componentes del sistema de actividad será profundizado en la próxima etapa de la investigación a partir de un análisis cualitativo de las respuestas.

Bibliografía

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Brisciol, B. y Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7, Número 4, 2009. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en el Dossier “*Apuntes pedagógicos*” de la revista *Apuntes UTE/CTERA*, Buenos Aires.
- Brophy, J. (1998). “Failure syndrome students”, en Sánchez, M.: *De la motivación y del síndrome de fracas*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- Bueno Alvarez, J. (2004). *La motivación del alumno en el aula*, Estrategias Educativas, España: Publicaciones Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Cole, M. (1984). “La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 25 (pp. 3-17). Madrid:

Fundación Infancia y Aprendizaje. Disponible en:
dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668426

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*, Madrid: Morata.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, en Solomon, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires: Amorroutu.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

Daniels, H. (2003). *Vygostky y la pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press. Traducción disponible en: es.scribd.com/doc/50289457/Perspectivas-en-la-Teoria-de-la-Actividad-Engestom

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires: Aique.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lumsden, L. (1994). “Student motivation to learn” en Sánchez Hernández, M.; L. *De la motivación y del síndrome de fracaso*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). “Sentidos en torno a la ‘obligatoriedad’ de la educación secundaria”, en *Serie Educación en Debate* Nro. 6. DiNIECE – ME. Disponible en: diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/obligatoriedad-ed-media.pdf

Pascual, L. (2010). *Educación, familia y escuela*, Rosario: Homo Sapiens Ed.

Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). “Motivational and self-regulated learning components of classroom performance”, en *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. *Psicothema* Vol. 8, nº 1, 1996.

- Rockwell, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, en Rockwell, E., (coord.) *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M (2005). *De la motivación y del síndrome de fracaso*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Valle Arias, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez Pérez, J., González Pienda, J. y Rosario, P. (2010). “Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro”, en *Universitas Psychologica*, vol. 9, 2010. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156009
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Crítica, Barcelona.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.