

# APRENDER A MOTIVAR EN VARIADOS CONTEXTOS: UN ESTUDIO NARRATIVO DE TRES PROFESORAS NOVELES<sup>1</sup>

Katharina Glas<sup>2</sup> , Paz Allendes<sup>3</sup> , Patricia Dittmar<sup>4</sup> ,  
Mimí Martínez-Miranda<sup>5</sup> 

## RESUMEN

La capacidad de crear ambientes motivacionales para el aprendizaje se considera una competencia docente crucial, cuyo desarrollo temprano puede incidir decisivamente en la determinación de profesoras y profesores noveles de permanecer en la carrera docente durante los primeros años. El presente estudio de casos múltiples explora, a través de un enfoque narrativo, las experiencias de tres profesoras principiantes de inglés en relación con su desarrollo de estrategias motivacionales. Desde una perspectiva de agencia personal y relacional, se busca establecer cuáles son los apoyos y obstáculos internos y externos descritos por las profesoras, incluyendo sus voces internas, de estudiantes, colegas y superiores, y del sistema educativo, para aprender a fomentar la motivación por el aprendizaje de sus estudiantes. La disparidad en los resultados de los diferentes procesos de inserción laboral revela la importancia de programas de inducción docente que entreguen confianza y autonomía a docentes noveles, al mismo tiempo que aborden la motivación estudiantil en comunidad y colaboración.

Conceptos clave: agencia relacional, estrategias motivacionales, profesores noveles.

## LEARNING TO MOTIVATE IN VARIED CONTEXTS: A NARRATIVE STUDY OF THREE NOVICE TEACHERS

### ABSTRACT

*The ability to create motivational learning environments is considered a key teacher competence, which, when developed early, can have a decisive impact on novice teachers' determination to remain in the teaching profession during their first years. Using a narrative approach, this multiple case study explores the experiences of three beginning teachers of English in relation to their development of motivational strategies. From a perspective of personal and relational agency, the study seeks to establish which internal and external supports and obstacles are*

- 
- 1 Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11160120.
  - 2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.  
Contacto: [katharina.glas@pucv.cl](mailto:katharina.glas@pucv.cl)
  - 3 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.  
Contacto: [paz.allendes22@gmail.com](mailto:paz.allendes22@gmail.com)
  - 4 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.  
Contacto: [dittmar.pg@gmail.com](mailto:dittmar.pg@gmail.com)
  - 5 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.  
Contacto: [javieramimimartinez@gmail.com](mailto:javieramimimartinez@gmail.com)

*described by the teachers, including their “inner voices”, and those of students, colleagues, school leaders, and the educational system, when learning to foster their students’ motivation to learn. The disparity in the outcomes of the different processes of professional induction reveals the importance of teacher induction programs that provide novice teachers with confidence and autonomy, while also addressing student motivation in community and collaboration.*

*Key Concepts: Motivational Strategies, Novice Teachers, Relational Agency.*

## Introducción

La capacidad de crear ambientes motivadores para los procesos de aprendizaje se define como una competencia docente clave. El *Marco para la buena enseñanza* (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021), documento guía para la profesión docente en Chile, releva el tema de la motivación en tres de los doce estándares, aludiendo a la autoeficacia, la persistencia, la autoestima académica y los aprendizajes profundos de cada estudiante.

Al mismo tiempo, la investigación acerca de la inserción laboral de profesoras y profesores principiantes ha expuesto la dificultad de motivar al estudiantado como un obstáculo decisivo en el desarrollo de la autoeficacia y la motivación de las y los propios docentes (Ávalos & Bascopé, 2014). Su éxito en el desarrollo de estrategias motivacionales incide incluso en la decisión de permanecer en la profesión (Hong, 2012; Zamora Poblete et al., 2018). Los esfuerzos por mejorar las condiciones para la inserción laboral exitosa de profesoras y profesores principiantes con esquemas de mentoría (CPEIP, 2022; Vaillant, 2021), podrían apoyar su camino de aprendizaje para que puedan convertirse en promotores de la motivación de sus estudiantes. A pesar de la gran cantidad de publicaciones respecto de estrategias motivacionales (Reeve et al., 2022; Wentzel, 2021), aún se sabe poco en cuanto a los procesos de adquisición de estas estrategias en docentes principiantes (Cáceres et al., 2021; Glas et al., 2019; Glas et al., 2021; Valenzuela et al., 2018). Esto se complejiza aún más considerando que los factores contextuales y relacionales inciden fuertemente en la motivación estudiantil para aprender (Lamb, 2017). Por consiguiente, se necesitan más estudios que tomen en cuenta el contexto sociocultural en el cual las y los profesores dan sus primeros pasos en el desarrollo de sus estrategias docentes, sobre todo aquellas relacionadas con la motivación de sus estudiantes.

Este artículo busca contribuir a este campo de investigación desde un paradigma cualitativo interpretativo y sociocultural, con tres estudios de casos de profesoras de inglés principiantes. Su propósito fue explorar cómo diferentes factores internos y externos-contextuales influyen en el desarrollo de estrategias para

crear ambientes motivacionales durante el proceso de inserción profesional de profesoras principiantes de inglés. Como los tres casos ejemplifican trayectorias longitudinales de inserción laboral diversas, el enfoque narrativo (Barkhuizen et al., 2014), permite ahondar en la compleja relación entre factores contextuales de las culturas y estilos de liderazgo escolares, la percepción docente de la motivación de sus estudiantes, y las fluctuaciones de la propia motivación y bienestar docente. Desde una perspectiva de agencia personal y relacional, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- En las narrativas acerca de su desarrollo de estrategias motivacionales en la primera etapa de inserción laboral, ¿qué apoyos y obstáculos internos y externos describen las profesoras?
- ¿Qué rol juega la agencia individual y relacional en estos relatos?

A partir de estos casos, este artículo espera hacer recomendaciones para el desarrollo de programas de inducción en Chile y a nivel internacional.

Los estudios de caso se enmarcan dentro de la perspectiva sociocultural de la formación docente, con énfasis en la agencia relacional y la representación de voces de “otras personas significativas” internalizadas en el proceso de interpretar el significado de las experiencias y los aprendizajes docentes. Este marco teórico influyó tanto en la recolección de datos como en su análisis e interpretación.

## Marco teórico

### Perspectiva sociocultural del aprendizaje docente

La perspectiva sociocultural del aprendizaje docente releva la importancia de la actividad social, los contextos físicos y sociales, y las herramientas compartidas a través de diferentes contextos, para el desarrollo de la cognición del individuo (Johnson, 2009). Es decir, la creciente capacidad de cada docente para tomar decisiones frente a los desafíos que plantean las situaciones en sus salas de clases depende, fuertemente, de su involucramiento en los contextos culturales y las interacciones sociales que se presentan en su trayectoria. La teoría sociocultural nos permite dilucidar que el aprendizaje docente significa desarrollar la capacidad de interpretar

y actuar en el lugar de trabajo y también, de cuestionar significados y prácticas sociales que lo sustentan (Edwards, 2010). En este sentido, el apoyo a docentes principiantes involucra ayudarles a manejar las situaciones sociales de su desarrollo, buscar la complejidad en sus tareas y en sus estudiantes, y de reconocer recursos que apoyarán sus acciones, así como también atender a los aspectos emocionales de la formación de la identidad docente.

## Agencia

Un concepto importante en la teoría sociocultural es la agencia humana, que puede llevar a transformaciones de prácticas culturales a medida que cada individuo o grupo reconstruye y modifica lo que ha aprendido a la hora de aplicarlo en respuesta e interacción a las necesidades de su contexto (Emirbayer & Mische, 1998; Johnson, 2009). En otras palabras, los y las docentes tienen la capacidad de transformar intencionalmente las realidades donde trabajan, a través de sus reflexiones y su creatividad, mientras interactúan con las estructuras dadas por el contexto social. La agencia docente es un tema complejo, ya que se encuentra siempre en un campo de tensión entre las limitaciones estructurales (por ejemplo, el uso obligatorio de recursos didácticos, o bien, ciertas rutinas sociales, como los incentivos extrínsecos para asegurar la participación en clases) y las posibilidades para la acción transformadora, que puede ser mediada por la capacidad individual o colectiva docente de visualizar espacios de maniobra para introducir cambios e innovaciones en las prácticas educativas de su contexto (Priestley et al., 2015).

La agencia no es solamente individual. Por la necesaria interacción en la educación como actividad social, Edwards (2005; 2011) ha desarrollado el concepto de la *agencia relacional*. Este término destaca la capacidad de ofrecer, dar y pedir apoyo a otros agentes. En el contexto educativo, la agencia relacional se entiende como la capacidad para alinear los pensamientos y acciones propias con las de otros para así interpretar conflictos y responder a estas interpretaciones (Edwards, 2005). A pesar de los beneficios que conlleva esta capacidad, la agencia relacional no ha recibido suficiente atención en el ámbito escolar, donde la búsqueda activa de apoyo –sobre todo de docentes principiantes– puede ser incluso

interpretada como debilidad. Sin embargo, Edwards (2011) plantea que la agencia relacional puede dar paso a una versión mejorada del profesionalismo, enfatizando que el desarrollo docente requiere capacitar a docentes que colaboren con otros profesionales para responder adecuadamente a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y así apoyar su bienestar. Consecuentemente, aunque la inducción a valores, prácticas establecidas y habilidades clave es importante, el inicio de la vida profesional no puede ser reducido a estos factores. Según Edwards (2005), para ejercer agencia, también se necesita incluir una capacidad para identificar y lidiar con problemas, cuestionar interpretaciones, leer el entorno, utilizar los recursos disponibles, ser un recurso para otros y enfocarse en las características centrales de las diversas profesiones que interactúan en los contextos escolares para apoyar el aprendizaje o la inclusión social de las y los niños (Edwards, 2005). La agencia relacional se observa, entonces, no solamente en factores y actores externos, tales como colegas, personal administrativo y entorno inmediato, sino también en factores internos como creencias, valores, estrategias y las voces internalizadas.

### **La voz interna**

¿Cómo se refleja la agencia relacional en la cognición docente individual? Una posibilidad es trazar las voces de otras personas significativas en sus relatos. En la teoría sociocultural, la multiplicidad de voces presentes en la mente individual juega un rol importante, ya que cada voz puede representar una cierta influencia cultural que está presente en una sociedad más allá del individuo que expresa alguna idea en concreto. Estas influencias culturales (representadas por voces específicas) pueden impactar en nuestra percepción de poder ejercer agencia en ciertos ámbitos de la vida: representan el control propio o ajeno que sentimos en ciertas situaciones, nuestra capacidad de tomar decisiones, de cambiar una situación, de instaurar nuevas formas, o bien, decidir seguir con lo establecido. Basándose en Bakhtin (1986), Wertsch (1991) explica que las voces presentes en los discursos que producimos (por ejemplo, en una entrevista) siempre viven en un medio social. No existe una voz en total aislamiento de otras. Así, nuestra voz interna siempre es dialógica, apropiándose de

los discursos de otros y entrando en conversación con ellos, más o menos conscientemente.

Una contribución interesante en el contexto de la autonomía docente, relacionada con la agencia, es la clasificación de La Ganza (2008), que describe las relaciones de docentes con aquellos *otros* que pueden influir en el proceso de enseñanza. Más concretamente, busca entender quiénes pueden influir en la libertad de cada docente de ser creativo, desarrollar y practicar sus ideas o perseguir sus ideales. Estas relaciones se pueden visualizar en cuatro dimensiones o espacios dinámicos interrelacionados de autonomía docente. El primer espacio (más íntimo) es la dialéctica interna que llevamos con nuestros propios profesores, mentores u otras personas significativas que siguen estando presentes en nuestras mentes y que pueden apoyar (o no) nuestra libertad de ser creativos como docentes. El segundo espacio es la autonomía en relación con nuestros estudiantes, quienes pueden apoyar nuestros intentos de brindarles oportunidades de ejercer autonomía y creatividad. El tercero es la relación con aquellos otros en la institución en la que ejercemos docencia, como otros docentes o superiores, que pueden brindar (o no) espacios de autonomía a cada docente. Finalmente, el cuarto espacio es la relación con las instituciones a nivel macro de la sociedad, que pueden influir en las decisiones de cada docente para tomar espacios de libertad y autonomía en el desarrollo de sus ideas. Estas relaciones son internalizadas por cada docente a través de sus años de formación y servicio, y pueden ser externalizadas en su discurso.

## Motivación

La motivación es un constructo complejo, que describe la energía humana necesaria para perseguir metas, sus razones, persistencia y esfuerzo (Dörnyei & Ushioda, 2021). En el contexto escolar, la motivación debería dirigirse hacia el aprendizaje y las y los docentes deberían usar estrategias motivacionales para crear ambientes en los que sus estudiantes puedan motivarse a aprender de forma autorregulada y sustentada (Reeve et al., 2022). Sin embargo, desde la perspectiva docente, especialmente al inicio de la carrera, la idea de “motivar” a veces se solapa (o confunde) con la necesidad de controlar el comportamiento estudiantil (Wentzel, 2021). En este sentido,

el aprendizaje docente respecto de estrategias motivacionales está marcado por los contextos socioculturales de su formación. Por su parte, las escuelas psicológicas han pasado por diferentes paradigmas relativos a la motivación, que pueden contradecirse entre ellas. En los enfoques conductistas, por ejemplo, se usan incentivos extrínsecos para “motivar” a las y los estudiantes a terminar una tarea. Esto contrasta con los enfoques de apoyo a la autonomía, que plantean una participación plena estudiantil y que puede incluir la negociación de objetivos de aprendizaje para asegurar que estos tengan un significado personal para las y los aprendientes.

A pesar de la suficiente evidencia investigativa acerca de los límites de los enfoques conductistas, hasta el día de hoy coexisten en las culturas escolares diferentes perspectivas para “manejar” la motivación estudiantil (Glas et al., 2019). Esto se puede relacionar con diferentes concepciones que tienen los docentes al iniciar sus carreras: Valenzuela et al. (2018) identificaron tres posibles focos en estrategias motivacionales, que incluyen la motivación por el aprendizaje (más profunda y sustentable), la motivación por el cumplimiento de la tarea (más cortoplacista), y la lógica de entretenimiento (no necesariamente ligada al aprendizaje y que parece predominar entre profesores en formación). Además, como plantean Cáceres et al. (2021), la lógica neoliberal en la educación prioriza los resultados (por ejemplo en pruebas estandarizadas) por sobre un aprendizaje profundo y autodirigido, lo cual puede tener un impacto en la percepción de la responsabilidad personal docente respecto de la motivación estudiantil, ya que las presiones externas en un sistema de *accountability* tensionan el sentido de autonomía profesional docente y con él, la motivación y vocación por generar aprendizajes de calidad.

## **Interacciones entre motivación docente y motivación estudiantil**

La investigación en torno al tema ha demostrado una interacción recíproca entre la motivación docente y la motivación estudiantil. Según Pelletier y Rocchi (2016), los factores contextuales más importantes que influyen en la motivación docente son presiones administrativas o, por el contrario, apoyo en estos temas; el estilo de



liderazgo de sus superiores, y la motivación estudiantil. Esto tiene importantes implicaciones para visualizar la motivación por aprender de la comunidad educativa en su conjunto, y tener en cuenta las necesidades psicológicas de docentes y estudiantes a la vez, que según la teoría de la autodeterminación se definen como autonomía, un sentido de competencia y de pertenencia o relación con otros (Ryan & Deci, 2009). La satisfacción o frustración de estas necesidades por parte de las personas que lideran procesos (directivos de establecimientos hacia la comunidad completa, y profesores hacia sus estudiantes) tiene un impacto directo en el desarrollo, la mantención, o la pérdida de una motivación autónoma y profunda por aprender. Por este motivo, la motivación docente es parte central del entramado motivacional de una comunidad educativa.

## Metodología

### Diseño y contexto del estudio

Este estudio de casos múltiples longitudinal (Yin, 2018) se realizó en una región central chilena, con tres profesoras en formación próximas a egresar de una misma carrera de Pedagogía en inglés. Su formación docente inicial, de nueve semestres, incluía tres prácticas docentes. La recolección de datos se extendió por un periodo de casi dos años, el cual comenzó en el último semestre de la carrera, mientras las participantes estaban realizando la práctica profesional, bajo la supervisión de tutores de la universidad y mentores en los centros escolares. El estudio les siguió por entre dos y cuatro semestres después de la práctica profesional, acompañando su proceso de inserción en el sistema escolar (en el sector particular subvencionado) como profesoras tituladas. En estos establecimientos no tuvieron acceso al programa de inducción para profesores noveles, formalizado en 2016 para profesores del sistema público (municipal), cuando entró en vigencia la Ley 20.903 sobre el sistema de desarrollo profesional docente (Beca y Boerr, 2020).

### Participantes

Se seleccionaron tres casos de un total de 17 participantes. La selección se realizó sobre la base de los siguientes criterios:

- Participación en todas las actividades de recolección de datos (cuestionarios, entrevistas individuales y grupales).
- Similitud en edad, desempeño destacado en sus prácticas profesionales, alta motivación inicial para comenzar la carrera docente, y contextos (externos) comparables en sus primeros empleos (ver Tabla 1).
- Diferencias significativas en sus trayectorias y los resultados de inserción laboral, que se detallarán en la sección de resultados.

Tabla 1  
*Participantes*

Pseudónimo	Denisse	Isabela	Andy
Edad al comenzar el estudio	22	24	23
Nota práctica final	6,5	6,4	6,1
Motivación inicial: Me entusiasma comenzar una carrera docente... (Datos cuestionario)	Muchísimo (5/5)	Mucho (4/5)	Mucho (4/5)

Fuente: Elaboración propia.

Recolección de datos: narrativas docentes

De acuerdo con una visión sociocultural, el lenguaje juega un papel fundamental como herramienta de mediación entre las experiencias vitales de cada persona y el conocimiento culturalmente compartido disponible en conceptos (Wertsch, 1991). En efecto, una forma predominante de estudiar la trayectoria del aprendizaje docente y apoyar su desarrollo profesional es a través de estudios narrativos (Barkhuizen et al., 2014). Así, la narrativa de cada docente permite examinar cómo:

- (en retrospectiva) da sentido a eventos, experiencias, encuentros en su trayectoria;
- incorpora la voz de otras personas significativas en su propio relato;
- acoge o rechaza ideas de otras y otros para convertirlas en parte de su propia identidad docente, marcando y desmarcando pertenencia a escuelas de pensamiento, culturas, y grupos de personas.

Así, para este estudio la recolección de datos consistió, primero, en un cuestionario que se aplicó a dos cohortes que estaban realizando su práctica profesional. El cuestionario tenía dos propósitos: recoger algunos datos generales en relación con las creencias y primeras experiencias de profesores principiantes acerca de la motivación en las aulas de inglés como lengua extranjera, e invitar a las y los docentes en formación a participar del estudio longitudinal consecutivo.

Luego, durante un periodo de 20 meses, cada semestre se realizó una ronda de entrevistas grupales y en otra ocasión, una ronda de entrevistas individuales, ambas semiestructuradas. Mientras las entrevistas individuales se enfocaron en creencias respecto de la motivación para aprender inglés (Glas et al., 2021), las grupales tenían su énfasis en el contexto de enseñanza de cada participante y su posibilidad de encontrar espacios de autonomía y de maniobra para fomentar la motivación de sus estudiantes, siguiendo los cuatro espacios dinámicos interrelacionados propuestos por La Ganza (2008; ver anexo). Por su enfoque contextual, el análisis para este artículo consideró principalmente los datos de las entrevistas grupales.

## **Procedimientos bioéticos**

Siguiendo las normas de bioética en investigación, las y los participantes dieron su consentimiento informado para los procedimientos de recolección, procesamiento, almacenamiento y publicación de los datos, para lo cual se resguardó el anonimato, la confidencialidad, y la voluntariedad en su participación, dejando abierta la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificación.

## **Análisis de datos**

Después de cada ronda de entrevistas, estas fueron transcritas y sometidas a una primera ronda de análisis de contenido (Saldaña, 2021). Este método permitió que en la siguiente ronda de entrevistas se pudieran reanudar temas anteriormente mencionados para enfocar su desarrollo temporal en cada participante (principio de la iteración en investigación cualitativa (Dörnyei, 2007)). Una vez que se pudo

percibir un rumbo claro respecto de la trayectoria docente en cada uno de los casos seleccionados, la recolección de datos se terminó, siguiendo el principio de la saturación de datos (Dörnyei, 2007). Luego, se aplicó el método del análisis narrativo (Barkhuizen et al., 2014; Polkinghorne, 1995), de manera que lo relatado en las entrevistas, junto con los datos de los cuestionarios, se convirtiera en tres narraciones. En este procedimiento los datos se organizan en un relato coherente trazando el desarrollo de cada participante, permitiendo revelar su agencia, ya que a través de la integración narrativa se incorporan tanto las acciones y decisiones que fueron deliberadamente tomadas por las participantes, como las presiones ambientales (*agencia versus estructura externa*). Así se termina por compartir un análisis narrativo retrospectivo que organiza las experiencias relatadas en un continuo temporal hacia un desenlace final, dando cuenta además de relaciones causales (Polkinghorne, 1995).

Los resultados de cada estudio de caso fueron compartidos con las participantes para asegurar que el análisis narrativo fuese fidedigno a su propia experiencia, resguardando el cumplimiento del criterio de la confiabilidad en la investigación cualitativa (Barkhuizen et al., 2014).

## Resultados

### Isabela

Isabela realizó su práctica profesional en un colegio subvencionado. Allí, encontró diversos obstáculos. Su mentora le exigía que trabajara con el libro de texto y que avanzara rápidamente con las actividades, sin tener en consideración el manejo del idioma en los estudiantes ni las actividades con las que estos se sentían más motivados:

Yo quería hacerlo más lento. Empecé a buscar otras formas: juegos. He encontrado que (. . .) les gusta mucho jugar, participar en grupos (. . .): los dos cursos son muy kinestésicos, visuales y auditivos (. . .) pero lamentablemente me veo muy limitada y restringida al uso del libro.

Además, Isabela se vio enfrentada al desinterés de las y los estudiantes, lo cual le generaba frustración. “Con ese curso me las he llorado, he buscado un montón de soluciones (. . .) para motivarlos para mejorar y no sirvió. Todo ese tiempo que perdí, el dinero, los recursos, todo . . . a la basura”. Sin embargo, Isabela continuó buscando estrategias y notó cómo el reconocimiento positivo –con diplomas para reconocer al estudiante del día– motivó a sus estudiantes. Esta idea fue acogida muy bien por su mentora, quien propuso mantener la iniciativa.

Generalmente, Isabela contó con escaso apoyo de su profesora mentora: tenía poco tiempo para entregar retroalimentación y estuvo ausente por razones médicas. No obstante, recibió ayuda de una profesora suplente con mucha experiencia: “Creo que todos los logros que estoy viendo fueron gracias a los consejos que ella me dio”. Con todos los obstáculos en la práctica, Isabela logró confiar en su perseverancia: “Si llevas una actividad y no funciona, no quiere decir que sea mala. Quizá no era el día. Entonces, [hay que] tratar otra vez o modificar algo”.

Al año siguiente, Isabela comenzó a trabajar en el colegio particular subvencionado donde había sido alumna. Inicialmente, se sentía cómoda: sentía confianza en las personas que ya conocía, podía acercarse y solicitar ayuda. Le ofrecieron elegir si quería realizar clases en enseñanza básica o media. A pesar de haber reconocido en entrevistas anteriores que prefería trabajar con estudiantes pequeños, decidió trabajar con enseñanza media para no tener que invertir tiempo y dinero en la creación de material didáctico. Sin embargo, esta decisión la llevó a enfrentar la desmotivación, la falta de disciplina y el desinterés de las y los estudiantes.

Es como súper complejo el ambiente, no pescan, no les interesa, nada. (. . .) Aunque sea la actividad más entretenida, más dinámica. Lo dinámico para ellos es el caos. Lo que es muy formal es aburrimiento, entonces al final es como súper, súper, súper difícil trabajar con ellos.

Pese a esto, Isabela buscó formas de superar estas dificultades. Una de las fortalezas que pudo reconocer en sí misma era la capacidad de encontrar material para realizar sus clases y de buscar apoyo e ideas

en sus colegas: “veo a otro colega con una actividad genial y le digo ‘¡Oh, me encantó! Te lo voy a copiar’, ‘Voy a hacerle modificaciones’ o ‘Podemos trabajar esto juntos’”.

Aun así, Isabela encontró cada vez más obstáculos a la motivación estudiantil. La Unidad Técnico Pedagógica (UTP) le exigía realizar las clases totalmente en inglés y apegarse al libro de texto, sin considerar el nivel de inglés de sus estudiantes, lo cual ella encontraba “utópico”, “demasiado alejado” de la realidad. Luego, la cantidad y el formato de evaluaciones –solo pruebas escritas de selección múltiple– que se le exigían se interponían en la realización de actividades más lúdicas, dinámicas y significativas. A estas limitaciones se sumaba la misma conducta de sus estudiantes, la que sabotaba sus intentos de aplicar formas de evaluar que exigían mayor autonomía:

Entonces para ellos puras pruebas. Pruebas, pruebas, guías, pruebas, guías, pruebas, porque ellos [los estudiantes] no permiten tampoco algo más. (. . .) La verdad es que ellos son un desafío demasiado grande para este momento.

En consecuencia, Isabela dedicaba tiempo fuera del horario laboral para la creación de clases:

Uno invierte hartoo tiempo. (. . .) Siempre llego a trabajar a mi casa. Todos los días me acuesto a las 12, 1 de la mañana trabajando. De verdad. Sé que no es lo mejor, pero prefiero hacer una clase entretenida que estar con solo el libro y que a nadie le interese.

En las siguientes entrevistas, aparecieron cada vez más obstáculos que afectaban notoriamente la motivación de la profesora. Así mencionó cómo el ambiente del establecimiento contrastaba con lo que ella esperaba de un ambiente motivante para aprender:

La sala de clases (. . .) es verde militar, verde como policial, como un blanco, entonces es como muy deprimente (. . .). Y el colegio por fuera es de ese mismo verde. (. . .) Es como ir a la cárcel.

Se hicieron cada vez más notables las incoherencias entre lo que Isabela quería con sus estudiantes y lo que estos esperaban, mientras seguían demostrando falta de disciplina y desmotivación

por la asignatura. Aquellas actividades que despertaban su interés eran principalmente nutridas por el sentido de competencia, lo que para Isabela limitaba la diversidad de actividades que podía realizar en sus clases.

Por otro lado, había una notoria presión desde UTP hacia el trabajo docente en el colegio, una sensación compartida con sus colegas:

Todos los profes están desmotivados con el colegio, pero sí son profesores que quieren ayudar a los niños (. . .) que vienen con ilusiones también de cambiar y después se van porque se dan cuenta de que en el colegio no les dan la oportunidad de dar eso a los niños.

Lo anterior llevó a la profesora a “ajustarse a lo que le pedían” para poder mantener una buena evaluación docente.

Yo no he tenido quejas sobre mi labor. Siempre me han dicho que lo hago bien y me he preocupado obviamente de hacerlo bien, pero no es la forma en que a mí me gustaría enseñar inglés.

Consecuentemente, Isabela notó un impacto negativo en su salud, sus relaciones personales y su motivación por la docencia:

No quería nada con el colegio ni con los niños, ni nada. Ahí empezó a decaer mi motivación y no sé si a decaer la de ellos, pero yo sentía en mi interior –y siento todavía– que mis clases ya no eran tan entretenidas (. . .) porque dije que si sigo así voy a terminar yo muerta. O sea, emocionalmente. Entonces, le empecé a dedicar menos tiempo al colegio y (. . .) vi una falta de motivación más en el segundo semestre de los chicos que en el primer semestre, pero ya la verdad es que no. Sinceramente no me importaba.

Al final del segundo semestre, Isabela decidió dejar la docencia para comenzar a estudiar una nueva carrera, reconociendo que:

Sé que tuve la mala suerte de llegar a ese colegio como primer colegio, porque me cortó las alas en todo sentido. [Mis colegas] me decían que no es siempre así, que no son todos los colegios

así, que puedes tener buenas experiencias, pero en este momento no estoy dispuesta a pasar problemas.

Finalmente, agradeció los espacios de intercambio con otros profesores noveles que le entregó su participación en la investigación, pues le ayudaron a terminar el año escolar y no desertar incluso antes.

## Denisse

Después de su práctica en un pequeño colegio particular subvencionado, donde había tenido mucho apoyo por parte de su profesora mentora, Denisse inició su vida laboral con un reemplazo de tres meses. Aunque había otros profesores de inglés en el colegio, se sentía bastante sola. Sin previa experiencia con la enseñanza de inglés a estudiantes pequeños, tuvo que consultar a su “niña interna” para la búsqueda de actividades o estrategias. Cuando se sentía desafiada a responder con acciones punitivas a la falta de cooperación de algunos estudiantes más grandes, temía convertirse en “la profesora que no quería ser”.

A inicios del siguiente año escolar, Denisse encontró su primer trabajo de tiempo completo en el colegio donde había realizado su práctica. Uno de los aspectos que más caracterizó este período fue la sobrecarga laboral. Trabajaba hasta altas horas de la madrugada en preparación de clases, con consecuencias en su calidad de vida y en su pedagogía:

Mis clases no son perfectas, pero es porque tengo una falta de tiempo tremenda (. . .), con suerte duermo, como y me baño (. . .) uno termina siendo eficiente en términos de trabajo, pero no en términos como motivar o hacer algo que valga la pena.

Una base de apoyo y confianza fueron sus colegas, “puedo contarles los problemas que tengo con los cursos a ver cómo ellos lidian [con eso]”. También le llegaron consejos de autocuidado:

Hay una profe que lleva (. . .) años trabajando en el colegio. Me vio un día que yo estaba con dolor de estómago (. . .) que no me podía parar (. . .) y me dijo (. . .) ‘ándate porque aquí nadie te está cuidando, te tienes que cuidar tú’ y me quedó así grabado en la cabeza porque es cierto.



Sin embargo, a lo largo del año empezó a notar que algunos consejos estaban más bien orientados a la supervivencia en un sistema marcado por el desgaste; de modo que no le fueron tan útiles para desarrollar estrategias pedagógicas o motivacionales para sus estudiantes:

Hay colegas que están ya *chatos* del sistema, (. . .) prácticamente: ‘Denisse, ¿para qué te vas a esforzar? Da lo mismo. Saca algo de ahí y chao, total igual te van a pagar’. Están desde esos consejos hasta ‘(. . .) escogiste esto porque te gusta, trata de hacer lo que mejor puedas, sigue aprendiendo, motívate tú para motivar a los chiquillos’ cosas así más en la onda que yo creo es la correcta. (. . .) Son conversaciones que uno lo que hace es desahogarse y los profes también se desahogan contigo y tú vas a aprender de la experiencia de ellos, pero así como concreto, no mucho.

Denisse leía mucho para encontrar materiales, actividades y estrategias, “desde Facebook hasta páginas de educación” y aplicaba “ensayo y error”, preguntando a “su voz interna” cómo conectar mejor una actividad con los intereses de sus estudiantes.

Le llegó ayuda con una charla del psicólogo de su colegio, quien le recordó orientar sus formas de entregar retroalimentación hacia la motivación de sus estudiantes:

Cuando se equivocan, no decirles ‘oye está mal’, decir ‘está casi, pero te falta una cosa’ o ‘(. . .) Eso sirve pero podría ser mejor así’. (. . .) Es el lenguaje, se puede usar para bien o para mal. Si uno le dice a un chiquillo constantemente que se equivoca, que está mal, ¿qué ganas le dan de hacer algo?

A mitad de año llegó una colega nueva, excompañera de universidad. Empezaron a planificar clases juntas y a desarrollar nuevas formas de lidiar con un tema complejo: al separar a estudiantes en grupos “avanzados” y “básicos”, muchos de las y los alumnos en los grupos “básicos” se sentían desmotivados por baja autoestima, pero también porque los de los grupos avanzados tenían el privilegio de tener sus clases en una sala especializada de inglés. En conjunto con su colega cambiaron este sistema introduciendo turnos para que todos pudieran conocer la sala de inglés:

Los chiquillos maravillados, así como ‘oh, qué genial que estamos aquí, la sala (. . .) Está bonita, está bien cuidada. (...)’. Yo me siento y converso con ellos. (. . .) Los chiquillos empezaron a trabajar más. (. . .) Hasta los niños que no sabían nada como que ‘profe, no entiendo. ¿Cómo hago esto?’. La tele me ayudó mucho porque los chiquillos veían el libro proyectado (...), no era tan individual lo del libro, sentí un cambio.

Una constante preocupación de Denisse fue su necesidad de construir buenas relaciones con sus estudiantes. Le ayudaron las instancias en las que pudo conocerlos –y darse a conocer– en actividades extraprogramáticas, en un ambiente más relajado, incluyendo un campamento:

El hecho de que el colegio nos diera la oportunidad de interactuar con los chiquillos fuera del aula. Salidas, actos, música. (. . .) Al ver que uno ya no está tan arriba, sino que como un poquito más a la par, se sienten más en confianza (. . .) mejores al decir ‘Sabes qué, no entiendo algo.’ o ‘Profe, ¿me puede ayudar en esto?’. Entonces ahí siento que se logra, de a poco sí.

Aun así, la responsabilidad de estar a cargo de 13 cursos tuvo sus costos:

Me he rendido un poco con algunos niños. (. . .) es como cuidado personal, no quiero acostarme a las dos de la mañana para fabricar algo genial y que los niños me miren como ‘ah, qué aburrido, no quiero hacerlo’. Entonces es como un desgaste emocional muy grande. (. . .) Eso he aprendido este año. Que no puedo ser Superman.

Conversando con sus colegas de otras asignaturas, también se fue dando cuenta de que había un curso en particular con el que era complicado trabajar en general:

Yo llegué pensando, como profe nueva, que algo iba a poder hacer, como un cambio así altiro, y uno al final eso es lo que me preocupa un poco, se termina uniendo al sistema.

Sin embargo, algunos estudiantes también se fueron convirtiendo en fuente de retroalimentación para sus estrategias de enseñanza:

Hay (. . .) chiquillos que son muy participativos, motivados, altiro me dicen ‘profe, esta actividad fue muy aburrida’ entonces como niños motivados que me digan eso es como ‘pucha, no quiero dañar esa motivación, entonces ya, eso no lo voy a hacer’.

A pesar de sus esfuerzos durante este primer año, luego de un episodio complejo con una estudiante y apoderada, durante el cual no fue apoyada por el equipo directivo del colegio, su contrato no fue renovado. Sin embargo, su resiliencia y firme vocación le ayudaron a no perder la motivación para ser profesora. Al poco tiempo encontró trabajo nuevamente, esta vez en un colegio particular pagado.

Allí, Denisse enfrentó un nuevo desafío: encontrar un equilibrio entre los contenidos que le exigía su jefatura y los lazos que sentía necesario desarrollar con sus estudiantes para poder motivarlos. Luego de su experiencia anterior, además le costó volver a confiar en sus pares y superiores:

Usualmente no me apoyo en nadie (. . .) [sino que] busco actividades en Internet o veo cosas que hice el año pasado y las adapto. Cuando ya eso no me sirve le pregunto a mi jefa. (. . .) Solamente que confío en Internet, a veces compañeros de universidad.

Más adelante, Denisse fue notando que las prácticas “motivacionales” fomentadas en el colegio, especialmente por su jefa de Departamento, no se condecían con lo que ella quería lograr:

Allá se usa mucho el refuerzo positivo (. . .) mi jefa me lo dice y tengo que acatarlo. Me ha regañado cuando no lo hago. Tengo que llegar y poner una estrellita en la pizarra entonces, a ver, ya, quién se sienta, abre su libro y tengo que poner el nombre ahí. Entonces, como que los niños ven su nombre y dicen ‘ah, lo hago bien’.

Con el tiempo se fue dando cuenta cómo este sistema, que encontraba difícil de implementar, causaba problemas de convivencia

en el aula, ya que los niños comenzaban a competir por los refuerzos en vez de enfocarse en el aprendizaje: “Pero miss, ¡yo le di la respuesta! no él’ (. . .) algunos llegan a llorar. Eso me destruye emocionalmente porque yo no soy así”.

Al final de su segundo año como profesora, Denisse decidió renunciar y volver a buscar trabajo en otro colegio, ya que seguir este tipo de lineamientos traía consigo un desgaste emocional demasiado grande. Aun así, concluyó:

A mí me sigue gustando enseñar. Me sigue gustando ver a los chiquillos aprender. Yo me motivo por mi familia, por mi pareja, por (. . .) el ambiente familiar que me apoya mucho. Entonces, me dan ganas de seguir adelante con esto. Pero, al final, va en mí, que a mí me gusta esto.

## Andy

Desde el principio del proyecto, cuando estaba realizando su práctica en un colegio subvencionado suburbano, Andy se fue perfilando como una profesora novel con un muy alto nivel de reflexividad y un desarrollado sentido de agencia. Al igual que las otras participantes, su foco principal estaba en establecer vínculos afectivos con sus estudiantes. Para ella, este era uno de los factores cruciales para desarrollar la motivación durante las clases:

Yo creo que lo más importante es que hay que conocerlos. Si uno no los conoce, no vamos a desarrollar un vínculo con ellos (. . .) y no va a servir de nada lo que hagamos, aunque llevemos actividades super interactivas, dinámicas, lúdicas, pero si no los motivamos, si no hay un vínculo que hayamos desarrollado con ellos, no va a funcionar.

Su creatividad para desarrollar estrategias para aumentar la participación de sus estudiantes y a la vez incrementar la motivación por la asignatura de inglés se manifestaba en un diálogo interno presente en todas sus entrevistas:

Tenía que pasar vocabulario como *scarf*, *gloves*, *hat* y entonces, dije ‘ya, ¿qué puedo hacer como para que sea más entretenido?’ Entonces, les conté una historia y llevé los objetos y empecé a actuar.

Este diálogo interno apareció también en su relato de un incidente crítico de su práctica, en el cual tomó la decisión de no seguir las prácticas establecidas y recomendaciones por parte de su mentora, y en vez de eso, desarrollar su propio discurso motivacional frente a sus estudiantes.

Una clase que se estuvieron portando muy mal y mi *miss* mentora me dijo ‘rétales y amenázalos con las décimas’ (. . .) Como estrategia, en vez de retarlos, ocupé (. . .) otra manera de hacerlo y entonces dije ‘yo no quiero retarlos porque ¿qué voy a lograr con eso? ¿Amenazarlos? ¿Qué tiene eso de pedagógico?’ Entonces, estuve pensando qué puedo hacer y en la clase [siguiente] les dije ‘chicos, voy a hablar en español, voy a decirles algo. Quiero hacerles unas preguntas. ¿Qué es para ustedes la educación?’ y todos quedaron mirando, así como... ‘Sí, ¿qué es para ustedes la educación? ¿Qué es para ustedes el movimiento que pide una educación de calidad? ¿Qué significa tener educación de calidad?’ y me dijeron ‘tener profesores buenos’. ‘Sí, ¿qué más?’ y les dije ‘para tener una buena educación necesitamos estudiantes comprometidos, un profesor comprometido y que ambos estemos trabajando en conjunto’.

Este evento, que fue decisivo para su desarrollo profesional, porque efectivamente pudo observar un cambio de actitud en sus estudiantes, volvió a aparecer en entrevistas posteriores, e incluso fue recordado y mencionado por otros participantes.

Al año siguiente comenzó a trabajar como profesora a tiempo completo en un colegio subvencionado urbano, enseñando mayoritariamente a niveles de educación media. En este nuevo contexto fue percibiendo varias posibles fuentes de desmotivación tanto para ella como para sus estudiantes, que fue superando de a poco, en constante reflexión y diálogo interno. Por ejemplo, estaba su propia actitud, en un contexto de mucha mayor responsabilidad que antes:

Al principio cuando iba a las clases estaba más tensa y no lo disfrutaba tanto. Después cuando iba como más yo, siendo más yo con los alumnos eran las mejores clases. Sentía un cambio

totalmente distinto. Me sentí más relajada, ellos también porque obviamente si uno está tenso ellos también van a estar tensos. Entonces, ahí dije ‘No, tengo que relajarme. Si esto me gusta, tengo que disfrutarlo. No tengo que estresarme’.

Ser auténtica con sus estudiantes le resultaba crucial. Con el tiempo fue también entendiendo que era importante seguir ampliando su repertorio de estrategias motivacionales. Seguía recurriendo a su propia resiliencia y perseverancia, representadas nuevamente en su voz interior:

Uno prepara las clases y piensa que ‘oh, esto va a funcionar’, y después no tuvo el efecto que uno esperaba, uno se desanima (. . .). Pero yo creo que eso igual, en mi caso, como que me ayudaba más aún a seguir intentándolo y a no rendirme, porque yo decía ‘a mí no me la van a ganar, yo soy la profe’.

Andy relacionaba otros efectos negativos sobre la motivación de sus estudiantes principalmente con la jornada escolar completa, su estructura y carga académica, en conjunto con la falta de actividades que podrían ser más motivantes.

Está relacionado también al sistema educativo que tenemos acá, o sea los niños pasan cuánto, ocho horas en el colegio, tienen miles de materias y actividades, y creo que si les preguntamos a los estudiantes si ellos quieren estar ahí, tal vez la mayoría diga ‘no me gusta venir al colegio, no quiero estar aquí, ¿a qué vengo?’.

En su relación con sus colegas se fue marcando una diferencia entre algunos colegas mayores y una colega principiante igual que ella, con quien pudo establecer una relación de colaboración permanente. Esto se reflejaba en la forma de preparar evaluaciones ajustadas a los contenidos que sus estudiantes realmente habían podido interiorizar: “[Mi colega mayor] hace todas las pruebas de todos los libros, tal cual. Yo con [la otra profesora principiante] modificamos”.

Aun así, mantenía cierta confianza con colegas mayores que ella. Su modelo era su propia madre, también profesora, quien le contaba que “‘hacía clases entretenidas. Yo daba todo en la sala.’ Entonces yo igual quiero hacer lo mismo”.

En los momentos cuando necesitaba contrarrestar los efectos negativos de la desmotivación, Andy recibió apoyo por parte de su familia, a la que pudo recurrir en busca de estrategias, desahogo y motivación propia.

Finalmente, una fuente importantísima de seguridad para su desarrollo profesional fue el equipo directivo del establecimiento educacional. En sus comentarios se notaba una relación de confianza mutua entre ella, su coordinadora del Departamento de Inglés, el director y otros colegas. En este contexto, resaltaba la autonomía que el equipo directivo le entregaba a ella y a sus colegas, reforzando un sentido de agencia colectivo: “La verdad es que yo agradezco el apoyo del colegio porque en ese sentido no nos vemos como amarradas de brazos para implementar actividades nuevas”.

Se refería a su propio sentido de responsabilidad al mismo tiempo que a los espacios de libertad para tomar decisiones, y la sensación de motivación que derivaba de ellos:

Nadie me ha dicho ‘mira, tus clases deberían ser más (. . .) con el libro, deberías tener más de esto’, nadie se mete con mis clases. Yo hago mis clases. Entonces, siento que me han entregado la confianza necesaria para yo también sentirme motivada. Me siento súper empoderada trabajando, digo ‘ya, voy a hacer esto’ y lo hago.

Al final de su primer año como profesora, para su gran sorpresa, se le ofreció el trabajo de coordinadora del Departamento de Inglés del colegio. A pesar de sentirse muy cansada, Andy se refirió positivamente a su propio aprendizaje logrado en las etapas anteriores, dentro del contexto facilitador en el cual pudo convertirse en la profesora que ella quería ser:

Disfruto yendo a las clases, entrando y poniéndome en el papel de profe y sentirme profe y comprarme lápices para usar en ellos (. . .). Me gusta innovar, ir de a poco, equivocarme y aprender en base a eso, entonces para mí ha sido una experiencia muy, muy buena, además siento que estoy en un buen colegio. A pesar de que puede tener cosas negativas, pero aun así es un buen ambiente, eso también ayuda mucho, ayuda a no perder mi ánimo.

## Discusión y conclusiones

Los tres casos nos muestran un panorama de posibilidades y obstáculos para el desarrollo de estrategias motivacionales al inicio de la carrera docente. La perspectiva contextual puede complementar otros estudios en los que la corresponsabilidad motivacional se visualiza más entre docentes, estudiantes y sus familiares (Cáceres et al., 2021) que en el conjunto de factores macro, meso y micro que conforman el sistema escolar. Recorriendo los cuatro espacios dinámicos interrelacionados (La Ganza, 2008) exploraremos cómo estos interactúan con los intentos de las profesoras de establecer prácticas motivantes en sus clases:

### Nivel macro: políticas nacionales

Al nivel macro de las políticas nacionales, se manifiestan principalmente obstáculos: primero, la falta de tiempo de las y los profesores para preparar adecuadamente sus clases y de equilibrar su vida laboral con su vida personal es un problema previamente diagnosticado en Chile (González, 2015). Este equilibrio se percibe como fundamental para que las profesoras puedan mantenerse sanas y motivadas. También el gran número de estudiantes de responsabilidad de las docentes se contradice con su deseo y clara motivación por conocerlos, sus necesidades y motivaciones personales, para tenerlas en cuenta en la preparación y el desarrollo de sus clases. En los relatos de Denisse e Isabela, se nota cierta resignación frente a esta dificultad, acompañada de las observaciones en cuanto al conformismo de sus colegas, percibido como un obstáculo para la transformación hacia prácticas docentes más efectivas (Kearney, 2015). Un tercer elemento por considerar es la estructuración curricular de la jornada escolar completa que, en su conjunto, parece obstaculizar el pleno desarrollo de la motivación de las y los estudiantes, por un énfasis en asignaturas académicas, mientras que otras actividades que podrían ser percibidas como más significativas para las y los jóvenes quedan relegadas a lo extracurricular (Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, 2022).

### Nivel meso: equipo directivo escolar

En este contexto se vuelven fundamentales las decisiones que toma el equipo directivo de cada establecimiento, que corresponde



al siguiente espacio dinámico interrelacionado. A este nivel se notan las mayores diferencias entre los tres relatos, tocando una variedad de temas que pueden apoyar, o bien, obstaculizar los ambientes motivacionales, según el caso: el ambiente físico –los colores del edificio que desmotivan a Isabela y según ella, también a sus estudiantes–; la creación de espacios para que estudiantes y docentes puedan interactuar y conocerse fuera del contexto áulico, que ayudan a Denisse a conectar mejor con sus estudiantes; las instancias de formación continua, como la charla acerca de prácticas de retroalimentación que Denisse menciona.

Finalmente, lo que parece hacer la diferencia entre un establecimiento que coarta el desarrollo de sus profesores principiantes y uno donde pueden proyectarse con motivación hacia el futuro, son la confianza y la autonomía entregadas por parte del equipo directivo (Salas et al., 2024). Esto lo experimenta de forma positiva Andy, le ayudó a empoderarse, a desarrollar confianza en sí misma, darse de forma auténtica con sus estudiantes y a relajarse al punto de poder disfrutar de sus propias clases. Al respecto, Díaz Sacco (2021) relata un caso parecido, destacando la confianza, la colaboración y la autonomía como claves en el apoyo de profesores principiantes. Contrariamente, Denisse e Isabela debieron lidiar con muchas limitaciones: restricciones en los materiales por usar, en el tipo de evaluaciones a aplicar, y las estrategias “motivacionales” extrínsecas impuestas por sus superiores, por lo cual decidieron continuar su desarrollo personal y profesional en otra parte. Este hallazgo se condice con otros estudios que concluyen que la desprofesionalización y falta de autonomía en la toma de decisiones son razones importantes de la deserción docente temprana (Ávalos & Valenzuela, 2016; Gaete Silva et al., 2017). También confirma las discrepancias que Cáceres et al. (2021) han encontrado entre los enfoques motivacionales de docentes en ejercicio y docentes en formación. Asimismo, vuelve a enfatizar el rol que tienen las y los directores de establecimientos en la inducción docente (Díaz Sacco, 2021; Flores, 2017).

### **Nivel micro: relación con estudiantes**

El espacio dinámico que hace relación con el estudiantado está claramente condicionado por el ambiente escolar en general. Así,

los establecimientos donde las y los estudiantes están mayormente entrenados para reaccionar a un sistema competitivo de estímulos extrínsecos (notas, por ejemplo) tienden a complicar la relación entre estudiantes y docentes (Glas et al., 2019); por otro lado, los relatos también indican potenciales espacios de agencia relacional entre estudiantes y docentes, como la apertura de Denisse a recibir retroalimentación por parte de sus estudiantes. Su relato también refiere a una mejor relación con el estudiantado como condición necesaria para que aquellos posiblemente desafectados logren dirigir su atención al aprendizaje y formulen preguntas que van en pos de una mejor comprensión de los contenidos, lo que estaría conectado con una motivación por el aprendizaje (Valenzuela et al., 2018).

### Voces internalizadas

En la dialéctica interna con antiguos mentores o profesores aparecen principalmente mentoras de la práctica. Además, familiares docentes de las participantes, especialmente la de Andy, parecen tener un rol protagónico en su desarrollo de la identidad de “profesora motivadora”. Aparte de esto, la “voz interior” de cada participante parece tener diferentes funciones: Andy reflexiona acerca de qué podría funcionar mejor con sus estudiantes; Isabela se recuerda a sí misma la necesidad del autocuidado.

En los tres relatos la agencia individual parece prevalecer por sobre instancias de agencia colectiva o relacional; las tres relatan pasar muchas noches buscando materiales, actividades e inspiración en Internet. Además, comparten la experiencia de comenzar su carrera sin un programa de inducción para docentes principiantes, y sin espacios intencionados para la colaboración y el desarrollo profesional conjunto entre profesores experimentados y las profesoras noveles. De hecho, se podría decir que las relaciones entre las profesoras participantes y sus colegas más experimentados están marcadas por una cierta desconfianza, un temor de sobreadaptarse a un sistema en el cual se prioriza la supervivencia individual, mientras no se busca realmente mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el apoyo para una mayor motivación estudiantil.

Sorprendentemente, los espacios de mayor agencia relacional para transformar prácticas motivacionales en los establecimientos

están en la colaboración con colegas principiantes igual que ellas. Estos hallazgos se condicen con el estudio de Romero (2021) en cuanto a las acciones de profesores novatos en comunidades de práctica no armónicas, y muestran que la agencia de profesores noveles en sus procesos de inserción profesional no se debe subestimar. Sistemas de inserción exitosos contemplan esto como una fortaleza (Kearney, 2015; 2017).

Las decisiones que Andy, Denisse e Isabela toman en relación con su desarrollo profesional ilustran la amplia gama de posibles trayectorias de profesores principiantes. Partiendo de condiciones muy parecidas, las diferencias en los microclimas laborales descritos son notables, y los resultados del proceso de inserción son abismales. Procesos de inserción fallidos o tropezados como los descritos traen consigo un alto costo: en lo personal y profesional (los profesores principiantes deben postular nuevamente a trabajos, aprender a confiar en nuevos grupos de personas, incluso estudiar una nueva carrera); en lo curricular y pedagógico (una alta rotación docente complica la consolidación y mejora continua de proyectos educativos institucionales); y en lo relacional (la comunidad educativa completa, incluyendo a sus estudiantes, se beneficiaría de relaciones de confianza con un equipo docente cohesionado) (Carrasco et al., 2017; Salas et al., 2024).

## Implicancias

Por lo anterior, este estudio puede aportar algunas recomendaciones al desarrollo de programas de inducción a nivel nacional e internacional –y la investigación respectiva–, poniendo énfasis en la necesidad de crear espacios y oportunidades para la agencia relacional, especialmente respecto de la motivación estudiantil.

- Ampliación de los programas de inducción y mentoría. Los relatos hacen manifiesta la necesidad de docentes noveles de tener horas adicionales no lectivas (y pagadas) para trabajar en la preparación de sus materiales y rutinas de clases, para así tener el descanso suficiente para estar con buena salud y poder disfrutar de su trabajo, como *una* parte de su vida. Por eso, el acceso a los programas de inducción y mentoría debe ser ampliado a todos

los establecimientos, independientemente de su financiamiento. Respecto de este tema, las políticas nacionales en Chile han avanzado: cada vez más profesoras y profesores principiantes pueden acceder a este tipo de apoyo, que cuenta con varias características de “prácticas recomendadas” a nivel internacional, incluyendo formación de mentores y tiempo remunerado para la colaboración, tanto para profesores participantes como mentores (CPEIP, 2022; Gorichon et al., 2020; Kearney, 2017; Salas et al., 2024). Aun así, no toda inducción es exitosa (Kearney, 2016), especialmente cuando hay discrepancias conceptuales entre aspectos pedagógicos clave (como la motivación estudiantil) entre los diferentes actores del proceso educativo.

- Comunidades que aprenden juntas. Las tensiones observadas entre diferentes enfoques motivacionales, que pueden complicar una inserción exitosa de docentes noveles, hacen evidente una necesidad de aprendizaje continuo y conjunto de las comunidades escolares para alinear las estrategias empleadas. Una reflexión profunda en cuanto a los elementos que apoyan y desincentivan una motivación sustentada por el aprendizaje (evitando enfoques controladores meramente puestos en la entretención o en el cumplimiento de una tarea) sería beneficiosa no solamente para docentes noveles, sino también para docentes más experimentados y, por supuesto, para sus estudiantes. Para complementar la mirada a nivel de establecimiento, es importante reconocer que los cambios realizados a nivel de las políticas públicas pueden influir en la motivación estudiantil a largo plazo. Estudios en torno a la implementación del Decreto 67 (2018), que reglamenta el uso de la evaluación formativa y la diversificación de los instrumentos de evaluación, confirman el esperado impacto positivo motivacional (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021; Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023). En esa lógica, la participación activa y protagónica de profesores principiantes en instancias de innovación y mejoramiento escolar puede contribuir de forma significativa a su formación identitaria como “docentes motivadores”, al mismo tiempo de apoyar los resultados de dichos proyectos al nivel del establecimiento en general (Ávalos & Valenzuela, 2016; Kearney, 2015). Entre

las diferentes posibilidades de colaboración, destacan aquellas que buscan superar la fragmentación entre formación inicial, inducción y formación continua (Ruffinelli, 2014); por ejemplo, las Redes de Aprendizaje Profesional fomentan la colaboración entre diferentes contextos, incluyendo las universidades formadoras de docentes, y se caracterizan por ofrecer un conjunto de condiciones para el desarrollo profesional docente óptimo: con un sólido acompañamiento basado en investigación reciente (por ejemplo, acerca de la motivación estudiantil), se realizan indagaciones reflexivas colaborativas que apoyan el aprendizaje grupal e individual (Flores, 2019; Poortman & Brown, 2018). De esta manera, se pueden evitar situaciones de inserción como las de Isabela y Denisse, en las que indicaciones de superiores demasiado limitantes interfirieron con el desarrollo de estrategias motivacionales de las profesoras.

- Espacios para crear vínculos entre docentes principiantes y estudiantes. Para el desarrollo profesional docente, existe además evidencia que revela los beneficios de incluir la voz de los estudiantes (Sandoval Mena et al., 2020) para el mejoramiento de los procesos educativos. Esto aplica para el aprendizaje de la comunidad escolar en su totalidad pero, como muestra el caso de Denisse con bastante detalle, la creación de momentos de encuentro entre docentes principiantes y sus estudiantes más allá de la sala de clases, podría incluso acelerar el proceso de inserción de docentes noveles, ya que se pueden establecer más rápidamente relaciones de confianza, condición necesaria para dirigir la motivación estudiantil hacia el aprendizaje. Esto se condice con los resultados del estudio de Salas et al. (2021), que destacan la importancia del vínculo afectivo de profesores noveles con miembros de la comunidad educativa, y el estudio de Zamora Poblete et al. (2018) que releva que la relación y la valoración que los profesores experimentan con sus estudiantes son factores cruciales en la decisión de permanecer en la profesión.

Para concluir, falta derribar muchos muros de trabajo individual, aislamiento, y soledad en el trabajo docente (Vaillant, 2021). Metafóricamente hablando, para que una planta crezca necesita de aire, agua y un suelo nutritivo, mientras que para que las

personas crezcamos y aprendamos con motivación, como dicen Ryan y Deci (2009), necesitamos autonomía, competencia y relación con otros. La investigación y la formación docente deben, en consonancia, apoyar la construcción de estas relaciones para que las comunidades educativas, con sus estudiantes, sus profesores principiantes y experimentados, y sus líderes, puedan prosperar con motivación.

## Referencias

- Ávalos, B. & Bascopé, M. (2014). Future teacher trajectory research: Its contribution to teacher education and policy. *Education as Change*, 18(sup1), S19-S32. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.877353>
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Beca, C. E. y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 4683111. <https://doi.org/10.14244/198271994683>
- Cáceres, C., Muñoz, C., y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Carrasco, D., Godoy, M. I., y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1-7. <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2017/MidEvidencias-N11.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2021). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2022). *Inducción y mentorías, aprendiendo entre pares*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/mentorias-2022/>

- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (18 de abril de 2022). *Jornada escolar completa no está hecha con un fin pedagógico*. Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2022/04/18/jornada-escolar-completa-no-esta-hecha-con-un-fin-pedagogico/>
- Contreras-Carrasco, M. y Jara-Coatt, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del Mineduc, Chile. *REVIE, Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 85-100. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.25>
- Díaz Sacco, A. (2021). Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 27-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100027>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3ª ed.). Routledge.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2010). Vygotsky, his legacy and teacher education. In V. Ellis, A. Edwards & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. *Learning teaching* (pp. 63-77). Routledge.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Flores, C. (2017). Beginning teachers' induction in Chile: The perspective of principals. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 520-533. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355032>
- Flores, C. (2019). Beginning teacher induction in Chile: Change over time. *International Journal of Educational Research*, 97, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.001>

- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., y Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Galleguillos-Sarmiento, K. y Cerpa-Reyes, C. (2023). Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación. *Revista Saberes Educativos*, (10), 01-35. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69089>
- Glas, K., Martínez-Miranda, M., & Dittmar, P. (2021). Novice teachers' developing beliefs on learner motivation: An agentic perspective. *International Journal of Educational Research*, 109, 101820. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101820>
- Glas, K., Tapia-Carrasco, P., & Miralles-Vergara, M. (2019). Learning to foster autonomous motivation: Chilean novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 84, 44-56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.018>
- González, L. E. (2015). *Arriba profes de Chile: De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. América en Movimiento.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., y Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, 52, 12-48. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1028713. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kearney, S. (2016). What happens when induction goes wrong: Case studies from the field. *Cogent Education*, 3(1), 1160525. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1160525>
- Kearney, S. (2017). Beginning teacher induction in secondary schools: A best practice case study. *Issues in Educational Research*, 27(4), 784-802. <https://www.iier.org.au/iier27/kearney.pdf>



- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy-teacher autonomy. Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 63-79). John Benjamins.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Pelletier, L. G. & Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 107-127). Springer.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Poortman, C. L. & Brown, C. (2018). The importance of professional learning networks. In C. Brown & C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. 10-19). Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L. & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Routledge.
- Romero, G. (2021). Deconstructing novice teachers' actions and reactions to nonharmonic Chilean school communities of practice. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 13-26. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83955>
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 56-74. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25619/20541>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). Routledge.
- Salas, M., Díaz, A., y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200449&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200449&script=sci_abstract)

- Salas, M., Medina, L., y López, D. (2024). La mentoría desde mentores y mentoreados. Una revisión sistemática de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 89-110. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29664>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4ª ed.). Sage.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567/523>
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., y Montoya Levinao, A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educação e Pesquisa*, 44, e179652. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179652>
- Wentzel, K. R. (2021). *Motivating students to learn* (5ª ed.). Routledge.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ª ed.). Sage.
- Zamora Poblete, G. M., Meza Pardo, M., y Cox Vial, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 40(160), 29-46. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000200029](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200029)

## ANEXO

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA GRUPAL

1. ¿Cuáles han sido sus experiencias nuevas hasta ahora en relación con la motivación de sus estudiantes?
2. ¿Qué diferencias perciben entre la práctica final y ahora respecto de la motivación de las y los alumnos?
3. Cuando necesitan estrategias, ¿de dónde sacan sus ideas? ¿Han sido efectivas?
4. ¿Qué ideas o estrategias que hayan aprendido en la universidad les han ayudado?
5. ¿Qué o quiénes les han ayudado en ese contexto nuevo? ¿Han aprendido estrategias nuevas, por ejemplo, de colegas?
6. ¿Ha habido algún obstáculo nuevo en el colegio que les haya hecho sentir que interfiere en la manera en las que quieren motivar a sus alumnas y alumnos, por ejemplo, las políticas escolares?
7. ¿El concepto de “espacio de maniobra” les ha ido ayudando a visualizar las posibilidades? ¿Dónde pueden ver esos “espacios de maniobra” en el establecimiento?
8. ¿Qué tipo de apoyo en la autonomía para buscar sus propias estrategias motivacionales o espacios de libertad han recibido de los siguientes cuatro niveles (adaptado de La Ganza, 2008):
  - En relación con las personas que representan el sistema educativo, el Mineduc, etc., que podrían tomar decisiones que influyen su libertad de ser profesores creativos y aplicar las estrategias en las que ustedes realmente creen.
  - En relación con las y los colegas o el personal administrativo de la escuela, quienes podrían potencialmente influenciar su libertad de ser docentes creativos, de desarrollar y poner en práctica sus ideas y seguir sus ideales.
  - En relación con las y los estudiantes, quienes podrían boicotear o apoyar su búsqueda de estrategias motivacionales apropiadas.
  - En relación con la dialéctica interna con antiguos profesores, mentores, etc. quienes pueden haber sido (o no) de ayuda en la búsqueda y la aplicación de estrategias motivacionales que estén en concordancia con sus propios sistemas de creencia?