

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES MOTIVACIONALES
EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE
LOS PROFESORES DE LA COMARCA
DE LA NOGUERA (LLEIDÀ)



JOAN BISCARRI GASSIÓ
1991



ENCUADERNACIONES

GARCIA

Sierra Almenara, 14
(Lado Mdo. Fleming)
Tel. 23 56 87 LLEIDA





Joan BISCARRI GASSIÓ



**Identificación de Factores Motivacionales en la
Formación Permanente de los Profesores
de la Comarca de La Noguera (Lleida)**

Tesis Doctoral dirigida por la
Dra. Concepció Gotzens Busquets

(. Gassió)

Departament de Psicologia de l'Educació
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
Any 1991

N. 201925

Agradecimientos

Aún sin pretensión de exhaustividad, no solo resulta obligado sino de justicia dejar aquí constancia de mi agradecimiento a las diversas personas e instituciones que me han prestado su ayuda y colaboración para la realización de este trabajo. En primer lugar a la Dra. Concepció Gotzens Busquets, Catedrática del Departamento de Psicología de la Educación de la U.A.B., por su dirección y orientación esmerada a lo largo de todo el trabajo, siempre con un sentido constructivo y alentador, sin la cual no me cabe duda de que éste no hubiera llegado a buen término. En segundo lugar mi agradecimiento al Delegat del Departament d'Ensenyament en Lleida, Josep Varela Serra, por su colaboración y la de su Departamento, al Departament de Ciències de l'Educació del Institut d'Estudis Ilerdencs de la Diputació de Lleida y, en su representación, el Dr. Jaume Sanuy Burgués, que no solo concedió una beca para la realización de parte de esta investigación, sino que la asumió como línea propia de investigación, y al Dr. Carlos Lozares Colina, del Departamento de Sociología de la UAB, por sus valiosas sugerencias metodológicas. Asimismo, a todos los profesores de la comarca de La Noguera que se prestaron a colaborar con la investigación respondiendo y remitiendo los cuestionarios, a pesar del considerable volumen de tareas y papeles con los que deben enfrentarse diariamente, y en particular a los que formaron parte del grupo de discusión previo y los que colaboraron con sus opiniones en la depuración del cuestionario piloto. Entre ellos merece destacarse, por su absoluta disponibilidad y sus aportaciones sobre el ethos característico del profesorado de la comarca, el profesor Joan ArjonaSales, responsable del Centre de Recursos Pedagògics de La Noguera. Por último, aunque no por ello menos importante, es de agradecer la paciencia de mi esposa Rosa y de mis hijos Jofre y Anna, que, quizás en demasiadas ocasiones a lo largo de este tiempo, tuvieron que prescindir de la presencia, física o mental, de su marido y padre respectivamente.

INDICE

	<u>Pág.</u>
I. INTRODUCCION.	8
II. MARCO TEORICO DE REFERENCIA.	12
1. <u>La formación permanente de los profesores.</u>	12
1.1. Importancia de la formación permanente de los profesores.	12
1.2. El concepto de formación permanente de los profesores.	18
1.3. Experiencias de formación permanente en nuestro país.	23
1.4. Obstáculos que enfrenta la formación permanente.	28
2. <u>La motivación en el trabajo.</u>	39
2.1. Delimitación de conceptos sobre la motivación en el trabajo.	40
2.1.1. Concepto de motivación.	40
2.1.2. Concepto de trabajo.	41
2.1.3. El concepto de motivación en el trabajo.	43
2.2. Teorías de la motivación en el trabajo.	43
2.2.1. La jerarquía de necesidades de Maslow.	44
2.2.2. La motivación de logro de McClelland.	45
2.2.3. La motivación-higiene de Herzberg.	45
2.2.4. El condicionamiento operante de Skinner.	46
2.2.5. La teoría de la equidad de Adams.	47
2.2.6. La teoría de la expectativa de Vroom.	48
2.2.7. La teoría del establecimiento de metas de Locke.	50
2.3. Motivación intrínseca vs. motivación extrínseca.	52
2.4. Estrategias de motivación utilizadas por las organizaciones.	59
2.4.1. Sistemas de compensación.	60
2.4.2. Diseño de puestos.	61
3. <u>Las teorías de la motivación aplicadas a la actividad docente.</u>	65
3.1. Estudios relacionados con las teorías de la necesidad.	65
3.2. Las teorías del condicionamiento en el contexto de la motivación del profesor.	68

3.3. Estudios relacionados con la teoría de la motivación-higiene.	78
3.4. La teoría de la expectativa en la motivación del profesor.	81
3.5. Esbozo de una teoría instruccional de la motivación docente.	86
4. <u>La motivación del profesor para las actividades de formación permanente.</u>	89
4.1. El estudio de Corwin y Egner (1977) sobre las motivaciones de los profesores para participar en actividades de perfeccionamiento profesional.	92
4.2. Implicaciones del estudio de Corwin y Egner para la identificación de factores motivacionales en la formación permanente.	97
4.3. El estudio de Thompson (1984) sobre las orientaciones de aprendizaje de los profesores.	101
4.4. Implicaciones del estudio de Thompson para nuestro objeto de estudio.	105
4.5. Planteamiento general de nuestro estudio sobre la identificación de factores motivacionales en la formación permanente de los profesores.	107
III. PARTE EMPIRICA DEL ESTUDIO.	111
1. <u>Objetivos de la investigación.</u>	111
2. <u>Diseño y metodología.</u>	112
2.1. <u>Población y sujetos.</u>	112
2.1.1. Características de la población docente de la Comarca.	112
2.1.1.1. La Comarca de La Noguera.	112
2.1.1.2. Distribución de los centros y del profesorado.	114
2.1.1.3. Datos comparativos del profesorado de la Comarca con el de Catalunya.	118
2.1.2. Sujetos del estudio.	125
2.2. <u>Instrumentación.</u>	125
2.2.1. Revisión bibliográfica previa.	125
2.2.2. Elaboración del cuestionario.	127

2.2.3. Cuestionario sobre motivaciones de los profesores para participar en actividades de formación permanente.	129
2.3. <u>Procedimiento de recogida de datos.</u>	130
2.3.1. Envío y recepción de los cuestionarios a los profesores.	130
2.3.2. Porcentajes de respuesta obtenidos.	131
3. <u>Presentación y discusión de los resultados.</u>	134
3.1. <u>Análisis descriptivo de los resultados del cuestionario.</u>	134
3.1.1. Características del profesorado del estudio.	134
3.1.1.1. Nivel docente, sexo y edad de los profesores.	134
3.1.1.2. Otros datos de identificación.	139
3.1.1.3. Centros docentes.	142
3.1.1.4. Otros datos biográficos.	145
3.1.2. La profesión de maestro.	151
3.1.2.1. Motivaciones que influyeron en la elección de profesión.	151
3.1.2.2. Opciones distintas a la docencia, identificación con la profesión, y expectativas de cambio profesional.	161
3.1.2.3. Atribuciones de responsabilidad por los resultados académicos de los alumnos.	168
3.1.2.4. Satisfacción profesional por el trabajo de profesor.	176
3.1.2.5. Resumen de los datos sobre la profesión de maestro.	179
3.1.3. La formación permanente.	181
3.1.3.1. Asistencia previa a actividades de formación permanente.	181
3.1.3.2. Dedicación "ideal" a actividades de formación.	185
3.1.3.3. Factores que influyeron en el perfeccionamiento docente.	187
3.1.3.4. Última actividad de formación a la que asistieron.	196
3.1.3.5. Modo de recepción y procedencia de la información sobre la actividad.	198
3.1.3.6. Motivos para asistir a la actividad de formación.	201

3.1.3.7. Satisfacción por la actividad de formación.	211
3.1.3.8. Motivos de asistencia, en general.	213
3.1.3.9. Última actividad de formación a la que no asistieron.	222
3.1.3.10. Modo de recepción y procedencia de la información sobre la actividad.	225
3.1.3.11. Motivos por los que no asistieron a la actividad.	227
3.1.3.12. Motivos de no asistencia, en general.	241
3.1.3.13. A quien beneficia la asistencia a actividades.	250
3.1.3.14. Condiciones que aumentarían la asistencia a actividades de formación permanente.	256
3.1.4. Comentarios y aclaraciones.	271
3.2. <u>Explotación estadística de los resultados del cuestionario.</u>	275
3.2.1. Análisis factoriales de los datos relativos a los motivos.	275
3.2.1.1. La metodología del análisis factorial.	276
3.2.1.2. Análisis factorial de los motivos de asistencia.	279
3.2.1.2.1. Determinante de la matriz de correlaciones.	279
3.2.1.2.2. Extracción de factores.	279
3.2.1.2.3. Rotación de factores.	283
3.2.1.2.4. Interpretación de los factores.	284
3.2.1.2.5. Resumen de los factores motivacionales de asistencia identificados.	289
3.2.1.3. Análisis factorial de los motivos de no asistencia.	290
3.2.1.3.1. Determinante de la matriz de correlaciones.	290
3.2.1.3.2. Extracción de factores.	291
3.2.1.3.3. Rotación de factores.	293
3.2.1.3.4. Interpretación de los factores.	294
3.2.1.3.5. Resumen de los factores motivacionales de no asistencia identificados.	297
3.2.1.4. Análisis factorial de las condiciones de mayor asistencia.	298
3.2.1.4.1. Determinante de la matriz de correlaciones.	298
3.2.1.4.2. Extracción de factores.	298
3.2.1.4.3. Rotación de factores.	300
3.2.1.4.4. Interpretación de los factores.	301

3.2.1.4.5. Resumen de los factores condicionales de mayor asistencia identificados.	304
3.2.2. Valores de los factores identificados.	305
3.2.2.1. Valores de los factores motivacionales de asistencia.	306
3.2.2.2. Valores de los factores motivacionales de no asistencia.	308
3.2.2.3. Valores de los factores condicionales de mayor asistencia.	310
3.2.3. Relaciones entre los factores identificados y algunas variables significativas.	312
3.2.3.1. Relaciones con los factores motivacionales de asistencia.	314
3.2.3.2. Relaciones con los factores motivacionales de no asistencia.	318
3.2.3.3. Relaciones con los factores condicionales de mayor asistencia.	321
4. <u>Conclusiones.</u>	326
5. <u>Anexos.</u>	333
Anexo 1: Modelos de cuestionarios y documentos remitidos a los profesores.	333
Anexo 2: Índices de Tablas, Gráficos y Figuras.	364
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	371

I. INTRODUCCION

La formación permanente de los profesores, a lo largo de su ciclo vital-profesional, constituye sin duda en nuestra sociedad una necesidad prioritaria desde diversos puntos de vista, tanto para la continua actualización de los profesionales de la transmisión de conocimientos en las diversas áreas de conocimiento y en los modelos metodológicos de transmisión, como para que éstos sean capaces de responder a las cambiantes y complejas expectativas sociales respecto a la función docente, como, en definitiva, para incidir significativamente en la eficacia del sistema educacional y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en este contexto.

Por otra parte, las condiciones coyunturales actuales de la mayoría de las sociedades desarrolladas han llevado a un retraimiento en la incorporación de nuevos profesores a los sistemas escolares, mientras que la renovación vegetativa del profesorado de estos sistemas será previsiblemente muy lenta en las próximas décadas dada la juventud de la mayoría de los profesionales de la docencia. Con ello, la necesidad general de formación permanente se ve agudizada si se quiere evitar el estancamiento, la rutinización y la impermeabilidad de los sistemas escolares ante cualquier tipo de renovación, reforma o innovación educativa.

Después de numerosas experiencias de formación permanente en la últimas décadas caracterizadas por loables iniciativas individuales y voluntaristas, pero con una escasa incidencia en el conjunto del profesorado y, por tanto, del propio sistema educacional, el reto al que actualmente nos enfrentamos es el de la institucionalización y la generalización de la formación permanente a todos los profesionales de la educación.

Ello requiere plantearse seriamente, por una parte, las características y necesidades generales del profesorado, y, por otra, en particular, la cuestión de las motivaciones que subyacen en los profesores para participar en las diversas actividades de formación permanente. Ni siquiera un hipotética obligatoriedad de la formación permanente para los profesores obviaría esta cuestión, del mismo modo que la extensión y obligatoriedad de la enseñanza básica a toda la

población infantil, no resolvió por si misma en su momento el problema de “cómo motivarles a hacer lo que se supone que deben hacer, y, además, hacerlo bien”.

Sin embargo, la motivación de los profesores para implicarse en actividades de formación permanente se relaciona fundamentalmente con su actividad profesional, esto es, con su trabajo como profesor. Por ello, las motivaciones para realizar esa “parte” de su rol profesional se relacionan asimismo, ante todo, con las que le impulsan a realizar, con mayor o menor acierto, el conjunto de tareas relacionadas con ese rol profesional de profesor. Es por ello que las motivaciones del profesor para participar en actividades de formación permanente debe enmarcarse necesariamente en la cuestión mas general de las motivaciones del profesor respecto a su trabajo o, en términos similares, de la motivación del profesor para enseñar.

A diferencia de la extensa literatura existente sobre la motivación de los alumnos en el aprendizaje, la motivación de los profesores para enseñar ha recibido muy escasa atención científica desde el campo de la psicología educacional. Y menos aún las motivaciones de los profesores respecto a la cuestión particular de su formación permanente. Las escasas aproximaciones a ambos temas parten habitualmente de las teorías generales sobre la motivación en el trabajo, y representan, por tanto, una mera aplicación al trabajo de profesor del mismo modo que podrían aplicarse a cualquiera otro trabajo o actividad profesional, aún teniendo en cuenta ligeras especificidades de la tarea docente.

Parece necesario, por tanto, abordar directamente la cuestión motivacional directamente relacionada con la específica actividad docente, identificando los factores o dimensiones motivacionales que subyacen en las decisiones de los docentes de implicarse en actividades de formación permanente, así como su valor o importancia relativa.

Con este objetivo principal se planteó la presente investigación. Después de plantear el tema de la formación permanente, se revisaron, en primer lugar, las principales teorías y conceptos sobre la motivación en el trabajo en la medida que pueden resultar significativas para enmarcar el estudio de las motivaciones del profesor para enseñar.

En segundo lugar, se revisaron los principales estudios e investigaciones que, desde diversos contextos teóricos, se han centrado en las motivaciones del profesor respecto a su actividad docente, para terminar revisando aquellas escasas investigaciones específicamente centradas en la motivación del profesor respecto a las actividades de formación permanente, entre las que destacamos la de Corwin y Egner (1977), especialmente por su enfoque teórico, y la de Thompson (1984), especialmente desde el punto de vista metodológico, a partir de las cuales se ha planteado nuestra propia investigación sobre la identificación de factores motivacionales en la formación permanente de los profesores.

Este planteamiento se enmarca fundamentalmente en la Teoría de la Expectativa de Vroom (1964), si bien incorporando la distinción propia de la Teoría de la bifactorial de Herzberg (1959) entre factores motivadores y factores de higiene, y adaptando el esquema teórico propuesto por Silver (1982) sobre la motivación en el trabajo de los profesores, a la motivación de éstos respecto a su formación permanente.

En la investigación se elaboró un cuestionario a partir de la literatura revisada y de un grupo de discusión previo con profesores, que se remitió a todos los profesores de EGB, FP y BUP que prestan sus servicios en centros docentes de la comarca de La Noguera centrado en sus motivos para participar en actividades de formación permanente, y recabando información complementaria sobre otras variables demográficas o que pudieran tener alguna relación con el tema de estudio de acuerdo con la literatura revisada.

En la presentación y discusión de los resultados se realizó, por una parte, el análisis estadístico descriptivo de cada uno de los items del cuestionario, y por otra, se procedió a los análisis factoriales de los items relativos a los motivos manifestados por los profesores para asistir y para no asistir a las actividades de formación permanente, para elucidar la estructura factorial subyacente en los respectivos procesos decisionales de los profesores, así como de las condiciones bajo las cuales los profesores creen que aumentaría sensiblemente su participación en actividades de formación permanente.

Una vez identificados y definidos conceptualmente los factores motivacionales de los profesores se valoró su importancia diferencial y se relacionaron con algunas de las variables complementarias estudiadas en el cuestionario: sexo, edad, nivel docente, autoidentificación profesional, "locus of control" interno, y nivel de asistencia a actividades de formación permanente en los cinco últimos años, estableciendo las diferencias significativas en la valoración de cada uno de los factores identificados en función de los valores de los profesores en cada una de estas variables.

Finalmente, en las conclusiones se interpretan los resultados empíricos descritos en el marco del planteamiento teórico con el que se enfocó la investigación.

II. MARCO TEORICO DE REFERENCIA.

1. La formación permanente de los profesores.

1.1. Importancia de la formación permanente de los profesores.

En una sociedad caracterizada por constantes procesos de cambio y transformación, parece que nadie discute la necesidad de que los profesionales implicados en cualquier ámbito de la actividad humana actualicen sistemáticamente sus conocimientos y destrezas profesionales mas allá de los que poseían en el momento de iniciar su dedicación a esa actividad.

Esta opinión generalizada en relación a cualquier ámbito de actividad profesional, resulta especialmente enfatizada cuando nos referimos a los profesionales mas directamente vinculados a los sistemas de enseñanza en los diversos países: los profesores. Efectivamente, en los últimos años los gobiernos de los diversos países desarrollados han manifestado un interés y una preocupación crecientes por la formación de los profesores en ejercicio.

Así, el informe final de 1982 de la O.C.D.E.-C.E.R.I. (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos-Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza) sobre la formación de los profesores en ejercicio, corroboraba la conclusión de su informe provisional según la cual:

... los sistemas nacionales de enseñanza van a verse en un próximo futuro obligados a dar prioridad a la formación de enseñantes en activo... (p.11)

Y señalaba que existían tres razones principales que explicaban este creciente interés de los Gobiernos por la formación de profesores en ejercicio:

Primeramente resultaba indispensable que los enseñantes, más que

cualesquiera otros, desarrollaran su formación personal y profesional; en segundo lugar la evolución actual, rápida, profunda y fundamental en un gran número de campos --tecnológico, económico, cultural, social y político-- obligaba en general al sistema educativo, y en particular a los profesores, a reexaminar y a modificar los programas de estudios y los métodos pedagógicos. En tercer lugar, y por razones esencialmente de orden demográfico, la demanda de nuevos enseñantes disminuía muy considerablemente y se hacían especialmente importantes las necesidades del cuerpo estable del profesorado en materia de formación. (p.17)

Con ello los países miembros de la O.C.D.E. pretendían dar respuesta a problemáticas comunes tales como:

- a. las dificultades que provoca la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años en los que se refiere al establecimiento de programas de estudios, sobre todo porque éstos deben tener en cuenta las necesidades de los alumnos de trece a dieciséis años;*
- b. las necesidades de poblaciones escolares especiales: hijos de familias inmigradas, comunidades compuestas por etnias diferentes y comunidades rurales desfavorecidas;*
- c. las necesidades en ciertas disciplinas , como las ciencias y las matemáticas, y las necesidades de grupos específicos de alumnos, sobre todo en enseñanzas especiales (es decir de las variantes del tronco común);*
- d. las nuevas exigencias a las que deben responder los enseñantes en razón de las profundas transformaciones que se han operado en las relaciones entre la escuela y la colectividad, por ejemplo:*
 - las relaciones entre la enseñanza y la vida activa;*
 - las nuevas exigencias de la colectividad, que pretende que la escuela dé cuenta de los niveles alcanzados y sus métodos de evaluación;*
- e. las consecuencias que provoca la reducción de los efectivos de alumnos en los programas de estudios y en la organización de la enseñanza;*
- f. la necesidad de proporcionar una formación apropiada a los responsables de la gestión interna de la escuela. (pp.17-18)*

Más recientemente, la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Helsinki en 1987, reconocía que el principal reto para los enseñantes actuales consiste en saberse adaptar a los cambios

sociales, económicos, tecnológicos y culturales, como son la extensión de la escolaridad obligatoria, la mayor tasa de permanencia en la escuela, la creciente diversidad cultural coexistente en los países europeos, los cambios en la estructura familiar, la tendencia a la integración de los niños con necesidades especiales dentro de la educación regular, la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela y, en particular, las tecnologías de la información, la evolución del mercado de trabajo y la nueva relación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, la concurrencia de otras fuentes de información y de valores, etc.

Por su parte, H.C. Vonk (1988), Presidente de la Association for Teacher Education in Europe (ATEE) recordaba el reto que implican todas estas crecientes expectativas sociales e institucionales sobre la escuela y los profesores en todos los sistemas educativos europeos, para subrayar la necesidad de cambios importantes tanto en la formación inicial como en la formación permanente de los profesores:

La apertura de la escuela al mundo exterior, que es un nuevo paso hacia el desarrollo de una educación general para todo, es un nuevo reto para las habilidades pedagógicas y cooperativas de los profesores. Diferentes grupos en la sociedad intentarán fortalecer su influencia sobre la educación (industria y comercio, mass-media, gobierno a causa de sus implicaciones financieras, etc.). Como resultado los profesores se enfrentarán con una gran variedad de expectativas y los resultados de su trabajo llegarán a ser mas y mas materia de juicios en conflicto (p. 153)

Por su parte, Imbernon (1987) considera que la necesidad de formación permanente de los profesores se deriva de diversas circunstancias, entre las que cita:

- la constante evolución científica y de los contenidos educativos que obliga a los maestros a realizar una adaptación curricular de contenidos y actitudes;
- la estabilidad del profesorado, relacionada con el estancamiento de plazas escolares por el descenso de la natalidad, junto a la juventud de los profesores de nuestro país, con largos años de ejercicio profesional por delante;

- las exigencias del propio sistema educativo, especialmente en periodos de cambio y reforma del sistema;
- la necesidad de una política de perfeccionamiento del profesorado que coordine las demandas de la Administración con las necesidades de los profesores;
- la necesidad de que la formación permanente no se consume en si misma, sino que sea un medio eficaz de innovación educativa tanto individual como colectiva;
- la necesidad de dar una continuidad coherente a la formación inicial, de modo que ésta sea percibida únicamente como la primera de una serie de oportunidades de perfeccionamiento;
- la necesidad de incidir en la situación profesional de los profesores y flexibilizar su promoción profesional, actualmente excesivamente burocratizada por criterios administrativos como la antigüedad o la titulación académica.

Esta necesidad de una formación continuada de los profesores como uno de los principales medios de dar respuesta a las crecientes y cambiantes expectativas sociales respecto a la educación, así como a las necesidades que surgen desde los propios profesionales de la educación, se ha ido materializando lentamente en un progresivo esfuerzo de institucionalización de las actividades formativas destinadas a los profesores en activo en los países de nuestro entorno (Benejam, 1984; Antúnez, et al., 1987; Engels, 1988).

Imbernon (1987) señala que, aún siendo muchos los profesores que individualmente han participado en las últimas décadas (antes de 1980) en actividades de formación permanente, esto se hizo al margen, o casi al margen, de la Administración. Con ello se producía la paradoja de encontrarnos ante una gran cantidad de profesores que habían seguido

cursos de formación permanente (en las diversas escuelas de verano o en cursos promocionados por instituciones educativas), pero, al mismo tiempo, ante una escuela que no se beneficiaba mayoritariamente de esta renovación individual.

El reto actual consiste precisamente en asumir institucionalmente esta formación permanente para tratar de que no repercuta únicamente en un perfeccionamiento individual y aislado sin consecuencias significativas en la escuela, sino que el esfuerzo realizado revierta en los centros docentes y en el aumento cualitativo de todo el sistema educativo (Vilarrassa, 1985; VV.AA., 1985).

Ha sido en la última década cuando la Administración educativa en nuestro país ha intentado asumir de diversos modos la responsabilidad de la formación permanente de los profesores, en un intento de institucionalizar las actividades de formación permanente mas allá de actitudes voluntaristas pero aisladas (López, 1984; Imbernon, 1985; Izquierdo, 1985; Antúnez, et al., 1987; Departament d'Ensenyament, 1987). Así, han empezado a proliferar las instituciones, planes y programas de formación permanente, tanto en España como en los diversos países de nuestra área cultural, que intentan ir mas allá de las iniciativas mas o menos espontáneas y voluntaristas con las que, a menudo, se iniciaron estas actividades.

En España, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de Febrero de 1990, ha insistido en la importancia de la formación permanente del profesorado como un asunto prioritario para garantizar la calidad de la enseñanza, declarando, en su Artículo 55, 2 y 3:

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesor y una responsabilidad de las Administraciones educativas. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas. Las Administraciones educativas garantizarán una oferta diversificada de esta actividad para el profesorado.

3. Las Administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.*
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.*
- c) La colaboración con las universidades y otras instituciones para la formación del profesorado.*

Para impulsar y coordinar estos programas y actividades de formación permanente del profesorado en el territorio adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia, se han creado en los últimos años los llamados Centros de Profesores (CEP) siguiendo el modelo británico (Pereyra, 1984), que dependen de la Subdirección General de Formación del Profesorado, dentro de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

En Catalunya, el recientemente aprobado Pla de Formació Permanent del Professorat, dibuja una estructura organizativa-administrativa que parte de los propios centros educativos como unidades básicas de la formación permanente, articulados en las diversas zonas geográficas por los Centres de Recursos Pedagògics (CRP) creados por la Orden de 31 de Agosto de 1982 y la Orden de 5 de Noviembre de 1983.

Estos Centros, que funcionan como unidades operativas en tareas de apoyo y animación pedagógica para las escuelas y profesores de centros públicos y privados, tienen como una de sus funciones principales la de “estimular la participación y ofrecer la colaboración a los estudios, proyectos, seminarios y otras actividades de perfeccionamiento del profesorado a partir de la dinámica específica del sector”. En el mismo Pla de Formació Permanent se anuncia que “se desarrollará reglamentariamente las funciones y tareas concretas de los CRP en relación a la formación permanente”.

El escalón siguiente a los CRP en la estructura organizativa es la Secció de Programes, Serveis Educatius i Formació Permanent, organizado como unidades territoriales, cuya función es “elaborar y recoger las propuestas, gestionar las actuaciones administrativas y establecer las relaciones con los organismos vinculados con la formación permanente en el ámbito de la correspondiente Delegación Territorial”. Mientras que la Subdirecció General de Formació Permanent, dentro de la Direcció General d’Ordenació i

Innovació Educativa, actúa como órgano central de planificación, seguimiento y evaluación de la formación permanente.

Puede decirse, por tanto, que, como reflejo del papel crecientemente prioritario que se le reconoce a la formación permanente, empieza a existir un, ya relativamente complejo, entramado administrativo que pretende dar respuesta a una necesidad cada vez mas sentida dentro y fuera del propio sistema educativo, coordinar las iniciativas preexistentes, y articular la tradicional desconexión entre la formación inicial y la formación en activo de los profesores.

1.2. El concepto de formación permanente de los profesores.

Los términos utilizados para referirse a lo que en nuestro país se ha denominado preferentemente como “formación permanente” son bien distintos según el país de que se trate y según el enfoque del área de conocimiento desde la que se aborde el tema.

Mientras en la literatura anglosajona predominan términos como “training inservice”, “inservice education”, “continuing education”, o, en un sentido mas amplio y a menudo confuso (Wright, 1984; Neil, 1985), “professional growth activities”, “staff development”, “professional development”, etc., en los países de habla francesa, al igual que en nuestro país, parecen predominar los términos de “formación o educación permanente o continua”, aunque la influencia inglesa parece haber producido la expresión francesa “formation en cours de service”, o la española “formación de los profesores en activo o en ejercicio”. También se han usado los términos “formación técnico-profesional”, “perfeccionamiento del profesorado”, “reciclaje”, e incluso, en momentos de cambios profundos en los sistemas educativos, “reconversión” (Imbernon, 1987).

Sin embargo las discrepancias no son solo terminológicas o de lenguaje. La diversidad terminológica refleja, según Imbernon (1987) orientaciones dispares:

La diversidad de términos con el mismo referente es frecuente y depende tanto de los autores que los usan como de las ideologías que, declaradamente o no, éstos defienden. Suele ocurrir, por tanto, que diversos autores utilizan los mismos términos para referirse a diversos procesos educativos y, a la inversa, términos diferentes para procesos idénticos. Esta última circunstancia es la más habitual en el marco de la educación de adultos, tanto en la formación permanente cultural como en la formación permanente pedagógica (pp. 22-23)

Ciertamente, siempre ha existido un escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de la formación de los profesores en ejercicio (OCDE-CERI, 1982).

El informe final de la OCDE-CERI (1982) sobre la formación de profesores en ejercicio, recogiendo los objetivos principales atribuidos a estas actividades de formación en los documentos de la mayoría de los países, la define como:

Las actividades de formación a las que se dedican los enseñantes y los directores de los centros primarios y secundarios tras su titulación profesional inicial, esencial o exclusivamente con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales y el de poder asegurar así mas eficazmente la educación de los chicos. (p. 18)

Pero parece claro que, según cual sea el origen de la demanda de formación permanente, --por ejemplo, los individuos a título personal o las organizaciones profesionales en las que éstos prestan sus servicios-- las finalidades y los contenidos de estas actividades pueden ser diversos. Por supuesto, en toda organización hay que hacer frente al conflicto potencial entre la satisfacción de las exigencias correspondientes a los objetivos de la organización y la satisfacción de las necesidades de desarrollo de los individuos que la constituyen.

Atendiendo al grado en que se combinan las respuestas, ya sea a las exigencias del sistema, ya a las necesidades individuales, el informe final de la OCDE-CERI (1982, pp. 18-19) distingue cinco finalidades principales incluidas en la formación continua de los enseñantes:

1. mejorar las competencias en el empleo del conjunto del personal de una escuela o de grupos del personal (por ejemplo, un programa centrado en la escuela);

2. mejorar las competencias en el empleo de un enseñante individualmente considerado (por ejemplo, un programa de orientación y de formación de un enseñante nuevo);

3. extender la experiencia de un enseñante en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación (por ejemplo, un curso de formación para las funciones de dirección o de animación);

4. desarrollar los conocimientos y enfoque profesionales de un enseñante (por ejemplo, una licenciatura en ciencias de la educación);

5. ampliar la educación personal o general de un enseñante (por ejemplo, un master en campos no directamente ligados a la educación o a la enseñanza).

Se observa como, en las cinco finalidades citadas, existe una graduación que va desde la preponderancia de las exigencias del sistema sobre las necesidades individuales (finalidad 1), hasta una distribución proporcional inversa (finalidad 5) en la que la formación permanente se considera mas como una respuesta a necesidades individuales de los profesores que a las exigencias del sistema.

Aunque ambos polos de este continuo --las actividades de formación en respuesta a exigencias del sistema o a necesidades individuales-- usualmente coexisten en una misma actividad, la distinción puede ser útil a la hora de valorar los resultados principales y secundarios de una acción de formación de los profesores en ejercicio.

En la Conferencia Internacional de París de la OCDE-CERI, la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante (CMOPE, 1980) señalaba así esta distinción:

Mientras que la formación de profesores en ejercicio (FECS) responde ante todo a unas preocupaciones utilitaristas, especialmente a la adaptación y a la extensión de las prácticas profesionales, la educación permanente del enseñante apunta más a favorecer su deseo de desarrollo personal y a la realización de sus aspiraciones personales. Responde a la necesidad que experimenta cada persona de renovar sin cesar los elementos básicos de su cultura personal, en un mundo en profunda transformación y frente a una renovación constante de los valores. En realidad, el concepto de educación permanente no podría oponerse al de formación en ejercicio, sino que, al contrario, debe englobarlo como uno de sus elementos primordiales, el que concierne a la vida profesional del enseñante. Cabría incluso postular que la educación permanente, concebida con este espíritu, debería poner en relación más estrecha los valores propiamente culturales y los valores profesionales, trabajo y ocio, aspectos de la vida de la persona que el mundo moderno ha contribuido a alejar uno de otro, a fragmentar y quizás a situar en oposición.

Del informe final de la OCDE-CERI (1982) después de seis años de investigaciones en diversos países se desprende: a) que la formación personal (finalidad 5) es en general considerada por los enseñantes y por los patronos como un objetivo y un resultado accesorios a la formación; b) que los enseñantes, y más especialmente los patronos y los directores, son muy favorables a las finalidades 1 y 2; c) que ciertos profesores se muestran muy favorables a la formación en ejercicio, pensando mejorar las perspectivas de su carrera; d) que las universidades y las asociaciones profesionales apoyan todo lo que pueda desarrollar los conocimientos y el enfoque profesionales (finalidad 4) y la educación personal (finalidad 5); y e) que los enseñantes pueden seguir unos cursos de formación para ampliar sus conocimientos profesionales (finalidad 4), en parte con la esperanza de obtener una promoción (finalidad 3).

De todo ello, el citado informe extrae tres conclusiones principales (p. 21):

La primera es que, en la práctica, la formación en ejercicio concierne a las finalidades 1 y 2 en todos los países miembros, a las finalidades 3 y 4 en muchos países y a la finalidad 5 en un pequeño número de países miembros.

La segunda es que la preferencia de los 'patronos' por las finalidades 1 y 2 resulta muy evidente cuando deben separar a los enseñantes para seguir unos cursos de formación.

La tercera es que el problema de las necesidades de FECS ('formation en cours de service') es complejo y que las diversas partes interesadas otorgan prioridades diferentes; de ahí la necesidad de un mecanismo apropiado de negociación y de acuerdo sobre las necesidades de formación de los profesores en ejercicio.

Una perspectiva interesante para delimitar el concepto de formación permanente de los profesores, es considerarla como un subsistema o una parte integrante de la educación de adultos (Imbernon,1987; Boniffay, 1988).

La educación permanente de adultos ha sido concebida habitualmente como una solución a la carencia de formación básica (alfabetización, semialfabetización...) o bien como un complemento a la cultura o la profesionalización del adulto, y se dirige a todos los sectores de la población. Es en la tensión, antes apuntada, entre las necesidades sociales y las necesidades individuales, donde surge la *formación permanente*, que no se genera como una substitución de la falta de educación básica sino que es un complemento de ella. Dentro del marco de esta formación permanente se situarían la *formación permanente cultural*, dirigida a la población en general, y la *formación permanente específica*, concebida en vistas al perfeccionamiento de tareas profesionales. Y, a su vez, inscrita en el contexto de la formación permanente específica, se encontraría lo que Imbernon denomina *formación permanente pedagógica*, dirigida al perfeccionamiento profesional de la población docente.

En cualquier caso, parece claro que en nuestro país se ha optado por el término *formación permanente* para designar aquella formación postescolar derivada o directamente vinculada a la ocupación profesional, para diferenciarla de la *educación permanente*, referida al conjunto de la educación recibida a lo largo de la vida, y acercándola así a las connotaciones distintivas del término inglés "training inservice". La formación permanente de los profesores o "pedagógica" designaría, así, "la actualización cultural,



psicopedagógica y científica de los enseñantes y el perfeccionamiento en el oficio y las actitudes del profesorado en cualquier nivel de enseñanza” (Imbernon, 1987, p. 26).

1.3. Experiencias de formación permanente en nuestro país.

Aún de forma desigual y discontinua, las experiencias de formación permanente de los profesores tienen una ya larga tradición en nuestro país, y ello a pesar de su escasa y reciente institucionalización.

Las formas que ha ido adoptando el profesorado para perfeccionar su profesión en todos los ámbitos a partir del siglo XIX surgían generalmente del campo universitario y de los sectores políticos más renovadores. En concreto, como antecedentes de la formación permanente del profesorado en su concepción actual hay que distinguir los *congresos pedagógicos*, las *instituciones renovadoras*, las *revistas pedagógicas* y las *escuelas de verano* (Imbernon, 1987).

Estas últimas merecen una mención especial por la gran extensión e incidencia renovadora que han tenido en las últimas décadas entre los profesores en España y, de un modo especial, en Catalunya. Este tipo de experiencia de actualización del profesorado nació en 1914 organizada por Eladi Homs después de haber visto experiencias similares en los Estados Unidos, y continuó hasta 1935, interrumpida primero por la Dictadura del general Primo de Rivera (1924-29), y después por la Guerra Civil y la Dictadura del general Franco.

En 1966 se reemprenden las escuelas de verano en Catalunya bajo el impulso de la Escola de Mestres Rosa Sensat, y progresivamente, se multiplican en Catalunya y en España de la mano de distintos grupos de profesores y movimientos de renovación pedagógica hasta nuestros días.

Su actual organización territorial, por comarcas en Catalunya y por provincias en España, facilitó una gran extensión de este tipo de experiencia,

permitiendo que muchos profesores dedicaran unos días de verano a su propia formación, a pesar de que, después de perder su característica de reivindicación ideológica y política, su relevancia parece haber declinado.

Efectivamente, la peculiaridad de éste fenómeno consistió en aglutinar, bajo un impulso fuertemente voluntarista, un conjunto de expectativas tanto políticas como profesionales y pedagógicas de los profesores, cumpliendo una función substitutoria de la acción de una Administración que, en largos periodos de nuestra historia, estuvo ausente de las necesidades de formación permanente del profesorado. Las escuelas de verano acumularon una considerable experiencia de formación permanente al tiempo que daban respuesta a la necesidad de reforzar la identidad profesional del colectivo docente. Pero siempre pareció que su actividad substitutoria de la de una Administración fuertemente contestada era mas bien provisional, y que los esfuerzos de auto-organización invertidos por los propios profesores implicados debían detenerse cuando una Administración políticamente aceptable se hiciese cargo institucionalmente de una función que les correspondía.

Importa señalar este punto porqué, actualmente, no son pocos los profesores que después de haber destinado voluntariamente su tiempo, recursos, energías y esperanzas en actividades renovadoras y de formación, parecen sentirse mas “acreedores” que “deudores” respecto a la Administración educativa.

La institucionalización de la formación permanente de los profesores plantea a las administraciones educativas de nuestro país el reto de como hacer que el conjunto del personal docente, y no solo una minoría mas o menos selecta de profesores, se implique de un modo u otro en diversos tipos de actividades y experiencias de renovación, perfeccionamiento, innovación y formación permanente, para poder incidir significativamente en el sistema educativo, ya sea para modificarlo o reformarlo, ya para aumentar la calidad y la eficacia de la enseñanza.

Los recientes esfuerzos en nuestro país por dar respuestas

institucionalizadas a este reto se ha traducido en programas e iniciativas organizados o coordinados por diversas instituciones:

- instituciones universitarias, como los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) que continúan, al menos en Catalunya, estrechamente vinculados a la formación permanente de los profesores, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuya incidencia es importante en las áreas rurales, y, ultimamente, las propias universidades, especialmente las Facultades de Ciencias de la Educación y las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, que han comprendido la necesidad de vincular la formación inicial y permanente de los profesores;

- instituciones que dependen de la Administración central o de las autonómicas, como los ya nombrados Centros de Profesores (CEP) en España, y los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) en Catalunya;

- instituciones que dependen de las administraciones locales, en las que, a pesar de las escasas competencias en educación atribuidas a los Ayuntamientos, han aparecido iniciativas como los institutos municipales de educación y similares;

- y las diversas instituciones y entidades privadas o independientes de la Administración, entre las que destacan los citados Movimientos de Renovación Pedagógica o Grups de Mestres que han proliferado por todo el país, y que desde los años sesenta son los que han llevado el mayor peso de las actividades de formación permanente de los profesores.

Por otra parte, entre las tendencias actuales que marcan el enfoque de la formación en los países de nuestro entorno, cabe señalar lo que se ha llamado "formación centrada en la escuela", esto es, la consideración del propio lugar de trabajo del profesor como centro de formación, y de ésta como una respuesta a una necesidad o un proyecto asumidos por la escuela (Antúnez, et al. 1987).

Sin embargo, el reto de la institucionalización y la extensión a todos los

sectores de profesionales de la enseñanza de la formación permanente, así como de su incorporación a las funciones adscritas al rol de profesor, continúa teniendo plena vigencia.

Ciertamente, la actuación global de todas estas instituciones y entidades ha llegado a tener una cierta importancia. Así, por ejemplo, la Memoria de actividades de formación permanente del curso 1989-90 de la Subdirección General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1990), recoge algunos datos sobre el nivel de participación de los profesores de EGB, BUP y FP del territorio MEC durante ese curso. Los datos se refieren a los profesores adscritos a 66 de los 113 CEP del territorio MEC, esto es, a un total de 71.144 profesores que representan el 43.1 % del total del profesorado de centros públicos y concertados adscrito en ese territorio.

El número de profesores que participaron durante ese curso académico en cursos de formación de más de 20 horas fue de 26.441, lo que representa el 37.2 % de los profesores adscritos a esos CEP. El mayor porcentaje de participación corresponde a los profesores de EGB con un 41 % de ellos, seguidos de los profesores de FP (31 %) y de BUP (29 %).

Asimismo, el nivel de participación en grupos de trabajo y seminarios permanentes (que se supone que requieren un mayor grado de implicación de los profesores) de, al menos, 20 horas presenciales, fue del 19.6 % del total de profesores adscritos, con variaciones también entre los niveles docentes que oscilan entre el 24 % de los profesores de EGB, el 12 % de los de BUP, y el 10.5 % de los de FP. Los datos no permiten saber el grado de solapamiento de los profesores en ambos tipos de actividades, esto es, hasta que punto los profesores participantes en cursos fueron los mismos o distintos de los participantes en grupos de trabajo y seminarios permanente.

Sin embargo, un dato interesante es que el número de actividades realizadas fue muy superior al número de profesores participantes debido a que muchos de estos participaron en más de una actividad de formación. Así, por ejemplo, mientras que el número de "participaciones" en grupos de trabajo y seminarios permanentes fue de 38.388, el número de "participantes" en esas

actividades fué de 13.980, lo que significaría que cada uno de ellos asistió a una media de 2.7 actividades de este tipo, mientras que el 80.4 % de los profesores no asistieron a ninguna de ellas.

Aunque los datos no permiten conocer el número de “participantes” en otras actividades de menor duración (cursillos, exposiciones, conferencias, mesas redondas, etc.) parece claro que aunque un sector del profesorado se implica, incluso fuertemente, en las actividades de formación permanente, otro sector muy considerable de profesores parece tener una implicación escasa o nula.

Durante el mismo curso académico de 1989-90, en Catalunya, con un total de 68.328 profesores de enseñanza no universitaria (Departament d'Ensenyament, 1990a), las diversas entidades que organizan o coordinan actividades de formación permanente realizaron un total de 3.005 actividades de este tipo, con un número de plazas para los profesores de enseñanza primaria y secundaria de 46.719 (Departament d'Ensenyament, 1990b). Sin embargo, tampoco en este caso los datos permiten conocer el porcentaje de profesores “participantes” y “no participantes”, puesto que cabe suponer que una parte mas o menos importantes del profesorado participó en diversas actividades.

Ciertamente, aunque, como se ve, el volumen de actividades de formación permanente empieza a ser considerable, su incidencia en el conjunto del profesorado parece muy diversa, y el grado de implicación de los profesores en esas actividades parece oscilar entre un sector “muy participativo” (que participa con frecuencia en diversas actividades) y un sector “poco participativo” (que a menudo no participa en ninguna de las actividades de formación).

Un experto responsable de un Centro de Recursos Pedagógicos, a la vez que principal impulsor de un Grup de Mestres, comentaba, en una discusión sobre el tema, que parecen haber tres grupos claramente diferenciables de profesores: a) los que participan constantemente en casi muchas de las actividades de formación que se ofrecen; b) los que participan en algunas de ellas de un modo muy selectivo en función de ciertos criterios (intereses,

necesidades, posibilidades, etc.); y c) los que, de modo aparentemente sistemático, no participan en ninguna de las actividades de formación que se van ofreciendo.

Pero, aparentemente, nadie parece saber cuales son los criterios decisionales o los motivos que impulsan a los profesores en general a participar en actividades de formación permanente o a no hacerlo. De modo que el simple aumento indiscriminado de la oferta de este tipo de actividades por parte de las diversas instituciones y entidades no parece que pueda garantizar por si solo una mayor incidencia y extensión de la formación permanente del profesorado.

1.4. Obstáculos que enfrenta la formación permanente.

Toda política que pretenda la institucionalización y extensión de la formación permanente de los profesores con el objetivo de obtener un impacto significativo en el sistema escolar se enfrenta con dificultades y obstáculos de muy diversa índole.

La OCDE-CERI (1982), sintetizando los Informes de los diversos grupos de trabajo internacionales, formuló los siguientes puntos para ofrecer un marco conceptual razonable a todo examen de las políticas de formación en ejercicio de los enseñantes y de las estrategias de cambio en la escuela, donde se plantean algunos de los problemas comunes con que se enfrentan los diversos países miembros respecto a la formación permanente:

1. En todo momento los establecimientos de enseñanza deben hallarse de una forma u otra en disposición de responder a las diferentes necesidades de sus alumnos y de la sociedad.

2. Cualesquiera que sean las características de las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas, las funciones, las actitudes y la calificación de los enseñantes desempeñarán siempre un papel fundamental.

3. Por las razones anteriormente mencionadas, y habida cuenta de la

disminución en el reclutamiento de nuevos enseñantes y de la necesidad de conservar el dinamismo interno en la profesión docente, la formación en ejercicio del personal escolar sigue siendo prioritaria para los próximos años.

4. La creciente complejidad de los problemas que cada escuela debe tratar de resolver con la mayor libertad de acción posible en su ámbito de desarrollo, supone a la vez que ella misma y sus problemas se hallan más que antaño en el núcleo de actividades de formación que adoptarán por sí mismas una forma cada vez más colectiva; pero esto implica igualmente que unas correspondientes y sólidas estructuras de apoyo, establecidas por las autoridades responsables y basadas cuando sea necesario sobre bases legales claras, completen y estimulen de una manera continua la acción en este campo de los centros escolares.

5. Las dificultades halladas estos últimos años en lo que se refiere a brindar programas de formación atrayentes tanto por sus objetivos como por sus métodos y contenido, ha revelado, por una parte, la escasa toma en consideración de la experiencia personal y profesional de los enseñantes, de sus motivaciones, del medio de trabajo --en suma, de su situación de trabajadores-- y por otra, la insuficiente participación de los mismos interesados en la toma de decisiones que les conciernen directamente; existe, pues, coincidencia en pensar que, como en otros sectores de actividad afectados por situaciones socioeconómicas nuevas, los enseñantes deben poder beneficiarse de una formación continua que corresponda a sus necesidades profesionales en el contexto de sistemas educativos y sociales en evolución.

6. Consecuentemente, se ha comprobado una evolución importante, encaminada a insistir sobre una formación orientada hacia la satisfacción de las necesidades de la escuela y de los grupos e individuos que en ella ejercen sus funciones; se ha empleado la expresión "centrada en la escuela" para definir este enfoque; es preciso sin embargo insistir sobre el hecho de que la filosofía de esta estrategia reside en que impregna los diferentes tipos de formación; los demás tipos como cursos más largos para la obtención de títulos, cursos orientados hacia un ascenso, etc., tendrían que seguir siendo ofrecidos en el marco de prioridades determinadas entre los diversos asociados implicados.

7. Se ha deducido consiguientemente que todo miembro del personal escolar debe poder beneficiarse, a lo largo de toda su carrera, de un desarrollo personal y profesional coherente e integrado (porque la formación inicial y el apoyo al profesor principiante no serán mas que el comienzo) que le permita responder, en la medida de lo posible, tanto a sus propias necesidades de formación como a las necesidades en evolución del sistema educativo.

8. Toda acción formativa debería incluir un mecanismo de evaluación cuyas modalidades, habida cuenta de la complejidad de su aplicación, tendrían que ser discutidas entre los diversos asociados; esta evaluación ayudaría a los decisores y a los prácticos a escoger las modalidades de formación más apropiadas y, en una formación mucho más centrada en la persona y en el grupo, la autoevaluación individual y colectiva desempeñará un papel cada vez más importante.

9. En este contexto va entonces a insertarse el problema del coste y de los recursos de la formación; la creciente importancia de los costes de la sustitución plantea, en una coyuntura económica difícil, el delicado problema de la financiación de la formación.

10. Con el impacto de la evolución económica y demográfica sobre el conjunto de las cuestiones mencionadas anteriormente, se advierte una creciente politización de los debates referentes a la profesión docente y en particular a las condiciones de formación; convendría, pues, que el conjunto de los asociados implicados se pusiera de acuerdo para que los problemas clave fuesen abordados de la manera mas clara posible en términos de objetivos y de medios, sobre la base de una continua profundización de los datos cualitativos y cuantitativos que interesan a éste sector.

En un plano menos abstracto, Neil (1985), después de constatar las numerosas críticas recibidas por diversos programas de formación permanente de profesores en EE.UU. (Corwin y Edelfelt, 1977; Edelfelt y Smith, 1978; Berman y McLaughlin, 1978; Henderson y Perry, 1981; Berman y Friedewitzer, 1981), así como las opiniones negativas de los propios profesores sobre sus experiencias en este campo (Howey y Gardner, 1983), ha tratado de resumir las causas mas comunes de fracaso en programas de

formación permanente de profesores. Estas causas están relacionadas con:

a) la tendencia a simplificar excesivamente estos programas ofreciéndolos al profesorado de modo indiferenciado y sin tener en cuenta la complejidad de las necesidades de los profesores;

b) las ambigüedades sociales existentes en el medio escolar, en el que coinciden grupos con intereses a menudo contrapuestos, y que, mediante expectativas ambigüas o contradictorias, no permite a los profesores saber lo que se espera de ellos en su formación permanente;

c) la dificultad de conseguir un fuerte sentido de compromiso de los enseñantes con los programas de formación permanente, especialmente porque responden más a necesidades institucionales que a las suyas propias;

d) la progresiva influencia normativa de las universidades sobre la calidad, cantidad y temporalización de las actividades de formación permanente, sin atender a los problemas y circunstancias particulares de la escuela;

y e) la ausencia de una evaluación formativa de los procesos de formación permanente que pudiese dar cuenta de los costes, de las necesidades de las organizaciones y los profesores, y del grado de incidencia de los cambios producidos, destacando especialmente la falta de estudios longitudinales de los efectos a largo plazo y los cambios actitudinales provocados en los profesores.

Todo ello habría llevado a muchos programas de formación de profesores en servicio, más allá de ciertos esfuerzos individuales o aislados, a tener un escaso impacto en las escuelas y el conjunto del profesorado.

Aunque algunas de las cuestiones planeadas por Neil parecen haberse modificado recientemente, ello no parece haber mejorado la situación de la formación permanente en EE.UU. Así, Popkewitz, Catedrático de la Universidad de Wisconsin (*El País*, 16-1-1990), ha criticado la creciente

pérdida de autonomía de las universidades en la formación permanente del profesorado en favor de una planificación estatal uniformizada y burocrática: "Hasta principios de los setenta en cada universidad organizábamos nuestro propio plan de formación. Ahora, en cambio, el Estado ejerce su control por medio de una ordenación muy burocrática y prescriptiva. Se nos dice, por ejemplo, que cursos hay que impartir, cuantas horas emplear en cada uno de ellos, o que técnicas desarrollar. Todos nuestros esfuerzos se consumen en la organización administrativa y entonces se pierde el sentido y la orientación de lo que hacemos".

En nuestro país, Imbernon (1987) a tratado asimismo de resumir los obstáculos con que se encuentra la formación permanente de los profesores, diferenciando dos vertientes: a) la que se relaciona con los aspectos organizativos y b) la relacionada con los modos y contenidos de la transmisión educativa. Mientras que en esta segunda vertiente insiste en la necesidad de una formación mas estrechamente ligada a las preocupaciones reales e inmediatas de los profesores, mediante actividades mas participativas y autoformativas que "consumidoras" de formación, en los aspectos organizativos distingue entre aquellos que atañen a la Administración y los que se refieren al profesorado.

Con respecto a la Administración, Imbernon señala, en primer lugar, la necesidad de no desvincular a los profesores del diseño, ejecución y evaluación de los planes de formación mediante una organización participativa en la toma de decisiones, permitiendo así una adaptación constante de los planes a las necesidades y aspiraciones de los profesores. En segundo lugar, la necesidad de la propia planificación de la formación, sin ignorar la existencia de otras entidades productoras de formación permanente.

En tercer lugar, una de la cuestiones mas importantes a resolver desde el punto de vista de la Administración es la necesidad de diferenciar entre el tiempo de escolarización de los alumnos y el tiempo de servicio de los profesores. Este segundo debería abarcar todas las actividades derivadas de las responsabilidades del profesor y no limitarse solo a la mera presencia

ante los alumnos, que no sería mas que la parte mas visible de ellas. Para Imbernon el trabajo del profesor significa un tiempo de formación, de preparación, de presencia ante los alumnos, de correcciones, y de reflexión personal. Por ello, el tiempo del “curso escolar” de los alumnos debería ser mas corto que el de los profesores, de modo que estos pudieran dedicar cierto “espacio de tiempo” a las tareas de formación permanente.

Esto significaría plantear una formación permanente *obligatoria* para los profesores. Imbernon señala la contradicción que representa la obligatoriedad de la formación inicial (titulación) con la optatividad actual de la formación permanente. Con esta distinción, que obedecería a únicamente a consideraciones de orden material, se estaría diciendo implícitamente a los profesores que mientras las formación inicial es difícil pero valiosa, la formación permanente es algo fácil y sin importancia.

Sin embargo, la “solución de la obligatoriedad” de la formación permanente, o al menos de todo tipo de formación permanente, tampoco parece realmente satisfactoria en diversos sentidos. Antúnez, et al. (1987) consideran que el realismo debe presidir las actuaciones en el campo de la formación permanente de los profesores: “El hecho de que todos los enseñantes pasen por la formación permanente tiene el inconveniente de que muchos de ellos irán forzados, lo cual deterioraría el rendimiento de la propia formación permanente. Dejarlo totalmente optativo tampoco satisface al máximo esta formación. Por tanto deben proporcionarse medios, Planes Institucionales, etc., para que nadie pueda eludir la obligación moral de que todo profesional pase voluntariamente por su formación permanente. (p. 29)

Respecto a los problemas relativos al profesorado, Imbernon señala que uno de los aspectos negativos mas extendidos respecto a la formación permanente pedagógica es la disminución notoria de la asistencia y la participación de los profesores en estas tareas cuando no ven posibilidades de conseguir, mediante esta formación, una cierta promoción personal ni ningún otro incentivo. Para muchos profesores, si la formación permanente facilita un aumento de la calidad pedagógica y una formación mas adecuada a la escuela actual, también ha de suponer una mejora del propio status

profesional. Esta consideración habría provocado, en los últimos años, algunos problemas de asistencia a determinados cursos de formación permanente pedagógica organizados por la Administración, concretamente a causa de la falta de institucionalización de la promoción de los profesores y del incremento de la demanda de certificaciones al final de cualquier actividad de formación permanente pedagógica, lo que demuestra que buena parte del profesorado exige una certificación que le permita, cuando corresponda, modificar su situación dentro del sistema educativo. Y ello a pesar de que, con todo, son muchos los profesores que “no desean tanto ser recompensados como la elaboración y aplicación de un plan de formación correcto y adecuado a sus necesidades profesionales” (Imbernon, 1987, pp. 41-42).

Los propios profesores se han manifestado a menudo sobre la problemática que presenta su formación permanente, aún en clave de reivindicaciones o propuestas concretas. La Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, que reúne a todos los grupos y movimientos de profesores por la renovación pedagógica de Catalunya, elaboró recientemente un documento denominado “Cent Mesures per Millorar l’Escola Pública” (FMRPC, 1991), con las propuestas recogidas hasta Octubre de 1991 para mejorar la calidad de la escuela pública en todas sus facetas. En el Bloque 9 de este documento, relativo a las “Medidas para Incidir en la Formación de una Nueva Profesionalidad Docente”, en el apartado dedicado a la Formación Permanente, los profesores realizaban las siguientes siete propuestas concretas:

“1. Organizar planes de formación descentralizados (Planes unitarios) que coordinen todas las actividades que la Administración organiza en un territorio.

2. Organizar planes de formación que incidan globalmente en el profesorado, que engloben aspectos culturales --no exclusivamente pedagógicos-- y que se planteen los ‘cambios de actitudes’ como objetivos prioritarios.

3. Organizar actividades de formación de aspectos relacionados con la

función educadora: dinámica de grupos, relaciones humanas.

4. Aumentar las plantillas para hacer posible:

- la racionalización y reorganización del horario del profesorado
- la reducción del horario lectivo
- la posibilidad de asumir, dentro del horario laboral, aspectos relacionados con la función docente: participación, trabajo con los padres, formación permanente...

5. Fomentar, con medidas concretas, la reflexión de los equipos docentes para que se vayan asumiendo y elaborando planes de formación ligados a los Proyectos Educativos de los Centros. Evaluar los planes a partir de las necesidades de formación detectadas.

6. Reconocimiento de todas las actividades de formación realizadas por el profesorado.

7. Promover planes de formación, ateniendo a las funciones a desarrollar en la escuela, que tengan en cuenta la preparación y el interés personal.”

Asimismo, en el apartado del mismo Bloque 9 relativo al Reconocimiento Profesional se incluían otra propuesta relacionada con las anteriores:

- “Clarificación de los criterios de evaluación y certificación de las actividades docentes y de formación de los profesionales.”

Mientras que en otro apartado del mismo Bloque sobre la Regularización de las Condiciones de Trabajo de los Enseñantes, se hacía otra propuesta sobre una cuestión importante:

- “Estatuto del Profesorado que redefina la función docente en relación a su especificidad. El horario de los enseñantes ha de tener en cuenta todas las funciones que se le otorguen (docencia, preparación, seguimiento y evaluación, trabajo en equipo, formación, etc.).”

Detrás de estas propuestas-reivindicaciones se adivinan los obstáculos reales con que se enfrenta la formación permanente desde la perspectiva de los profesores, muchos de los cuales coinciden con los enunciados anteriormente.

Además de la necesidad de que los planes de formación sean descentralizados, que no respondan únicamente a las necesidades del sistema sino también a intereses personales y culturales, que sean asumidos y evaluados por los centros docentes, que la participación en actividades reciba el correspondiente reconocimiento a todos los efectos, etc., destaca poderosamente la insistencia en la cuestión del horario, esto es, de la distribución del tiempo para las diversas actividades del profesor, entre las cuales se encontraría la formación permanente.

En una reciente "Propuesta Unitaria de los Sindicatos CC.OO., USTEC, STEs, UGT y CSI-CSIF a la Mesa Sectorial d'Ensenyament de Catalunya" (Informa, 3-10-1991) se reclamaba una de las reivindicaciones tradicionales de los profesores: "la negociación de una mejora de las condiciones de trabajo que recojan un nuevo sistema retributivo al objeto de remunerar y motivar al profesorado ante la reforma, y que garantice la formación permanente del profesorado en horario de permanencia en el centro, con oferta zonal suficiente de planes de formación, entendiendo que estas mejoras han de ir acompañadas de una reducción del horario lectivo del profesorado".

El tiempo, en tanto que tiempo libre o "personal", ha sido considerado a menudo, ya sea como una recompensa para el profesor (Watts, 1984; Azumi y Lerman, 1986; Duttweiler, 1986), ya como una de las ventajas percibidas que atraen a los profesores a su profesión (Ornstein, 1983), o como uno de los principales obstáculos con que se encuentra la formación permanente de los profesores (Leske y Persico, 1989). Por otra parte, su relación con la tarea docente parece evidente, ya que el "stress" o la sobrecarga de trabajo está también en función de la escasez de tiempo disponible para las diversas tareas docentes (Smilansky, 1984; Duttweiler, 1986).

Pero la cuestión de fondo que subyace en el problema del tiempo de los

profesores es, como decían anteriormente los profesores de la FMRP, la de la definición, o redefinición, de las funciones atribuidas al rol docente. El diseño de un horario docente no es mas que el reflejo de la idea que tienen los diseñadores (fundamentalmente la Administración) de cuales son las funciones de las que debe hacerse cargo el profesor, así como de la importancia relativa que se les atribuye a cada una de ellas, otorgándoles un mayor o menor peso específico dentro del horario laboral del profesor (o bien ninguno en absoluto). Si una determinada función, como es la de formarse continuamente a lo largo de su vida profesional, no se inscribe en absoluto dentro del horario laboral de los profesores, probablemente seguirán sin servir de mucho todas las llamadas institucionales a ejercer de modo generalizado “el derecho y el deber” (LOGSE, Art. 55, 2) de la formación permanente.

Como consecuencia del progresiva institucionalización y reconocimiento de la formación permanente entre las actividades del rol de profesor, los diversos países han contemplado las mas variadas formas de promover la participación de los profesores. En algunos países predominan los sistemas de sustituciones pagadas (Alemania, Irlanda, Gran Bretaña), o de reducción del horario (Hungría, Argelia), de un día libre a la semana para dedicarse a estas actividades (URSS), concesión de permisos de varios días para la asistencia a ellas (Francia), etc. (Antúnez, et. al., 1987).

Sin embargo, dadas unas condiciones actuales en nuestro entorno particular, similares para el conjunto de todo el profesorado, parece claro que los profesores responden de modos bien distintos a la hora de implicarse en actividades de formación permanente. Por ello cabría preguntarse hasta que punto la solución de ciertos obstáculos a la formación permanente, aún los mas costosos como la inclusión de un tiempo en el horario laboral del profesor destinado a ella, garantizarían una extensión a, y una mayor implicación de, el conjunto del profesorado en las actividades de formación permanente, o bien se requieren, además, otras condiciones y actuaciones dirigidas a activar los factores motivacionales de los profesores.

Pero, en realidad, no sabemos cuales son los factores motivacionales que

conducen a los profesores, en la práctica, a tomar decisiones relativas a su implicación en actividades de formación permanente. Esto es, ¿porqué los profesores deciden asistir o no a las actividades de formación permanente?. La respuesta a esta cuestión implica entrar en un terreno complejo, y en buena parte desconocido, como es el de las motivaciones del profesor en su trabajo, en general, y el de sus motivaciones respecto a su implicación en las actividades de formación permanente, en particular.

2. La motivación en el trabajo.

Aunque el tema de la motivación es un tópico habitual dentro del campo de la psicología de la educación, y de modo muy especial en las dos últimas décadas (Ames y Ames, 1984; Ames y Ames, 1985) tradicionalmente la literatura sobre la motivación relacionada con la enseñanza se ha centrado de modo preponderante en la motivación del alumno para aprender más que en la motivación del profesor para enseñar.

Aunque quizás esta laguna en la psicología de la instrucción se debió al intento de los investigadores de dar respuesta a los problemas y demandas inmediatos planteados por los profesores en su práctica educativa cotidiana, parece claro que, como sostienen Genovard y Gotzens (1990, p. 86), ésta no puede mantenerse por más tiempo, y no “por mera curiosidad científica sobre el tema, sino también por motivos de tipo aplicado con los que esta disciplina está igualmente comprometida: por sus propias características y objetivos, la profesión del docente es una de las de mayor incidencia social, por lo que resulta evidente el interés por conocer qué es lo que motiva a las personas a convertirse en profesores, así como el saber cómo se puede motivar a quien ya lo es a ejercer de forma óptima su profesión.”

La cuestión de la motivación del profesor respecto a su formación permanente puede considerarse, y así es como se ha hecho a menudo, como una parte integrante de la motivación del profesor respecto al ejercicio óptimo de su profesión y su desarrollo y perfeccionamiento como profesional. Siempre bajo el supuesto comúnmente aceptado, al menos explícitamente, de que entre las labores implícitas en el ejercicio de la profesión docente se encuentra la de su constante perfeccionamiento profesional y, como parte de él, la de su propia formación permanente.

Es por ello que un modo correcto de aproximación al tema lo constituyen las teorías sobre la motivación en el trabajo aplicadas a la actividad docente. Sin embargo, conviene no olvidar que esta particular actividad profesional consistente en “formarse continuamente” como parte de la motivación del

profesor para enseñar, se relaciona también con la motivación para aprender, aunque, en este caso, no del alumno sino del profesor.

Se revisarán, por tanto, las teorías e investigaciones relacionadas con la motivación en el trabajo y los intentos de aplicación de las mismas a la actividad profesional de los docentes, para terminar considerando las muy escasas investigaciones realizadas respecto a la motivación de los profesores para participar en actividades de formación permanente.

2.1. Delimitación de conceptos sobre la motivación en el trabajo.

Antes de revisar algunas de las teorías más relevantes sobre la motivación en el trabajo, parece conveniente delimitar ciertos conceptos de uso tan frecuente como motivación, trabajo y motivación en el trabajo.

2.1.1. Concepto de motivación.

El concepto de motivación ocupa un lugar central en toda la psicología actual (Siguán, 1979). Su importancia y su capacidad explicativa de la conducta se derivan de “la insuficiencia del estímulo para dar cuenta de la especificidad, carácter selectivo y grado de activación variable de la conducta como respuesta a una situación igualmente distintiva y específica” (Mayor y Tortosa, 1990).

Sin embargo, la delimitación de las variables motivacionales resulta compleja, tanto por la propia naturaleza de los motivos como procesos que cambian por efecto, entre otras cosas, de la propia conducta o experiencia del sujeto, como, en el plano teórico, por su condición de constructos hipotéticos referidos a unas fuerzas que impulsan y canalizan la acción. De ahí la gran cantidad de orientaciones teóricas que se han venido formulando sobre los procesos motivacionales.

Los motivos son constructos no observables sino inferidos (Dunnette y

Kirchner, 1965; Locke y Henne, 1986), y su inferencia desde la conducta observable es difícil y compleja. Hilgard y Atkinson (1976) identifican varias razones que ayudan a comprender por qué es difícil inferir motivos a partir de la conducta: a) una simple acción puede expresar varios motivos, b) los motivos pueden aparecer de distintas formas, c) varios motivos pueden ser expresados a través de actos similares e incluso idénticos, d) motivos similares pueden ser expresados a través de conductas diferentes, y e) diferencias culturales e individuales pueden moderar significativamente los modos de expresión de ciertos motivos.

Pero a pesar de la dificultad de conceptualizar la motivación en términos compartidos por los científicos, suele entenderse que la ésta tiene que ver con el “porqué” de la conducta, esto es, como factores causativos del comportamiento, si bien no todos los factores causantes de la conducta son, por supuesto, de carácter motivacional (Mayor, 1985).

Puede decirse, por tanto, que el desempeño de una tarea está en función de las habilidades del sujeto (aptitudes, destrezas, comprensión de la tarea) y de su motivación (decisión de emplear esfuerzo en ella, decisión sobre el grado de esfuerzo a realizar, y decisión de persistir) junto con ciertas condiciones facilitadoras o inhibitoras que no se hallan bajo el control del individuo (Campbell y Pritchard, 1983).

Los factores motivacionales en el desempeño de una actividad compleja son variables intervinientes, no directamente observables sino únicamente inferibles, con los que se designan los determinantes de la decisión de a) seleccionar e iniciar una tarea, b) seleccionar y realizar un cierto nivel de esfuerzo, y c) persistir en el desarrollo de ese esfuerzo durante determinado tiempo (Mayor y Tortosa, 1990).

2.1.2 Concepto de trabajo.

De acuerdo con Salanova, Peiró y Hontangas (1990), desde una perspectiva psicológica cabe considerar el trabajo desde tres puntos de vista: a) el trabajo

como actividad (aspectos conductuales del hecho de trabajar), b) el trabajo como situación o contexto (aspectos físico-ambientales de un trabajo), y c) el trabajo como significado (aspectos subjetivos del trabajo). Estos es, el trabajo es una conducta o actividad que se realiza en una situación o contexto físico-ambiental que la hace posible, y tanto una como otra son sibjetivadas por las personas.

Cabe diferenciar éste concepto general de “trabajo” de otros conceptos similares y a menudo utilizados en la literatura sobre motivación en el trabajo como el de “empleo” u “ocupación”.

Mientras que el trabajo se refiere a una actividad observable o no, remunerado o no remunerado, asociado a ciertas recompensas tanto intrínsecas al propio trabajo como extrínsecas a él (Salanova, Peiró y Hontangas, 1990), el “empleo” se refiere a aquel trabajo realizado en condiciones contractuales por el que se recibe una remuneración (Jahoda, 1987). Para el empleado, por tanto, el conjunto de horas “contratadas” son equivalentes al tiempo de trabajo, y le sería relativamente fácil distinguirlo del tiempo de no-trabajo.

Por último, la “ocupación” introduce el concepto de “rol”, en tanto que conjunto de expectativas sociales respecto a quien ocupa cierta posición social. Se entiende por “ocupación” aquella actividad realizada por la persona para obtener una fuente de ingresos y que determina su posición social en la sociedad, su rol social identificable, y con un significado tanto para el agente de ese rol como para las personas que interactúan con él.

En un sentido estricto, el “trabajo” es un concepto mas global, e incluye, pero no equivale, al empleo ni a la ocupación, ya que puede referirse a otras formas de trabajo que no implican relaciones contractuales y/o beneficios económicos para el que lo desempeña (Salanova, Peiró y Hontangas, 1990).

2.1.3 El concepto de motivación en el trabajo.

La conducta efectuada por las personas en el trabajo está caracterizada por ser una "conducta motivada" hacia la consecución de unas metas u objetivos y satisfacción de necesidades, y por ello se trata de una conducta impulsada, dirigida y persistente en la consecución de esos fines.

Cualquier trabajo depende, por tanto, de un sistema motivacional mediante el cual la persona percibe y evalúa una serie de características del trabajo (p.e., contenidos de las tareas a realizar, aspectos económicos, condiciones de trabajo, etc.) que pueden ser relevantes para ella. Esas características percibidas actúan como incentivos o resultados mas o menos valorados del trabajo susceptibles de satisfacer ciertas necesidades u objetivos, y que suscitan en la persona ciertas emociones, cogniciones y actitudes relacionadas con el mismo trabajo (Salanova, Peiró y Hontangas, 1990).

Las características propias del trabajo percibidas como relevantes pueden referirse tanto al contenido del trabajo (interés, variedad, importancia, autonomía, etc.) como al contexto en que se realiza ese trabajo (compensaciones económicas, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, estabilidad, etc.).

Asimismo, en el proceso motivacional respecto al trabajo, y junto a las características percibidas del mismo, intervienen las características de la persona (sus necesidades, valores, metas y objetivos, expectativas, actitudes, etc.), que pueden ser mas o menos universales para el conjunto del género humano o variar en función de los individuos y las situaciones particulares.

2.2. Teorías de la motivación en el trabajo.

De acuerdo con Gray y Starke (1979) las teorías de la motivación en el trabajo pueden dividirse en dos grandes categorías: las teorías *universalistas*, que subrayan cuestiones de amplia aplicabilidad en el contexto de la motivación, y las teorías de *contingencia*, que subrayan las diferencias individuales y su incidencia en la motivación por el trabajo.

Asimismo, Campbell y cols. (1970) distinguen entre teorías de *contenido* y teorías de *proceso*. Las primeras tratarían de describir las necesidades, motivos y objetivos que determinan la conducta de los individuos, sin analizar de que modo influyen estas variables en el individuo y de que forma exacta interactúan con él. Mientras que las segundas tratan de definir las variables que son necesarias para explicar la elección, el esfuerzo, la intensidad y la persistencia de determinada conducta.

Sin embargo, ambos sistemas de distinción conducen a una clasificación similar de las teorías de la motivación en el trabajo.

2.2.1. La jerarquía de necesidades de Maslow.

Entre las teorías universalistas, o de contenido, una de las mas frecuentemente citadas es la *teoría de las necesidades* de Maslow (1943), según la cual el comportamiento humano es el resultado de los intentos de las personas por satisfacer sus necesidades. Maslow estableció un orden jerárquico entre estas necesidades, de modo que la satisfacción de las necesidades humanas de nivel superior precisaría inevitablemente la satisfacción de necesidades de niveles previos o inferiores.

Maslow identificó cinco niveles de necesidad: a) necesidades de tipo *fisiológico*, referidas a las funciones fisiológicas básicas del cuerpo humano; b) necesidades de *seguridad*, referidas a la propia protección respecto a cualquier ataque o amenaza física o psicológica, entre las que se encontraría la necesidad de mantener el propio empleo; c) necesidades *sociales y de pertenencia*, que incluyen la necesidad de sentirse parte de un grupo, las necesidades de asociación y de aceptación social, etc.; d) necesidades de *estimación*, que incluyen tanto las relativas a la propia autoestima (confianza en uno mismo, sentimiento de competencia, etc.), como las relacionadas con la propia reputación social (necesidad de status, de reconocimiento, de aprecio, etc.); y e) las necesidades de *autorrealización*, referidas al afán por desarrollar de forma continua el propio potencial.

2.2.2. La motivación de logro de McClelland.

Otra de las teorías de amplia aplicabilidad o universalistas es la *teoría de la motivación por el logro* de McClelland (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). A partir de una forma modificada del Test de Apercepción Temática (TAT) de Morgan y Murray, los autores identificaron tres tipos de necesidades o sistemas de motivos en el ser humano: a) la necesidad o motivo de *poder*, entendida como necesidad de controlar a otros o de influir sobre ellos y de controlar los medios de influencia; b) la necesidad o motivos de *afiliación*, referida a la necesidad de establecer relaciones interpersonales y de participar en actividades sociales; y c) la necesidad o motivo de *logro*, en tanto que necesidad de alcanzar con éxito los objetivos autopropuestos; a los que posteriormente McClelland (McClelland, 1985) añadió los motivos de *evitación*, entendidos como la necesidad de los seres humanos de evitar situaciones que provocan ansiedad como, por ejemplo, el fracaso. Sin embargo fueron los motivos de logro los que centraron fundamentalmente su atención y su investigación, llegando a elaborar programas para ayudar a las personas a modificar sus motivos de logro en diversos ámbitos sociales.

2.2.3. La motivación-higiene de Herzberg.

Finalmente, otra de las teorías universalistas más citadas en la literatura sobre motivación es la *teoría bifactorial de la motivación-higiene* de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1959), según la cual la satisfacción en el trabajo debe conceptualizarse de modo distinto a la insatisfacción en el trabajo, ya que ambas se relacionan con distintos factores causales relacionados con el trabajo.

La satisfacción en el trabajo está en función de la presencia de ciertos factores llamados "motivadores" entre los que Herzberg identificó: el logro, el reconocimiento ligado al logro (y no como una mera técnica de relaciones humanas divorciada de las realizaciones), el trabajo en sí mismo, la responsabilidad por el trabajo realizado, y las posibilidades de promoción y progreso que éste conlleva. Mientras que la insatisfacción en el trabajo deriva

de la ausencia de ciertos factores denominados “de higiene” (o ergonómicos, o de mantenimiento) que no son motivadores en sí mismos, sino que tienden a evitar la insatisfacción, y cuya ausencia o insuficiencia en el medio de trabajo afecta negativamente la ejecución. Entre éstos factores “de higiene” se incluyen la política y administración de la empresa, la supervisión, las relaciones interpersonales, el salario, las condiciones de trabajo, la seguridad y el status.

Los factores que contribuyen a la satisfacción o “motivadores” parecen referirse a la relación del hombre con lo que él hace, estos es, con los aspectos intrínsecos de su trabajo, mientras que los factores que se refieren a la insatisfacción describen mas bien su relación con los aspectos extrínsecos, contextuales y ambientales, de su trabajo. En la teoría de Herzberg ambos grupos de factores no constituyen simplemente los polos opuestos de una sola dimensión que fuese desde la satisfacción a la insatisfacción, sino que se sitúan en dos dimensiones paralelas, de modo que la presencia de factores “motivadores” en el trabajo no disminuye por si misma la insatisfacción por la ausencia de los factores “de higiene”, y, viceversa, la presencia de factores que evitan o “previenen” la insatisfacción (“higiénicos”) no conlleva por si misma la satisfacción en el trabajo entendida como motivación.

2.2.4. El condicionamiento operante de Skinner.

Entre las teorías de contingencia, o de proceso, destaca la teoría del refuerzo o del *condicionamiento operante*, de Skinner (1974), según la cual el comportamiento humano no está motivado por algún tipo de necesidades internas del individuo, sino por el medio externo y las consecuencias del propio comportamiento en ese medio.

Entre las posibles consecuencias del comportamiento cabe señalar el “refuerzo positivo”, cuando se recibe un estímulo agradable como consecuencia de un comportamiento específico, el “refuerzo por omisión”, cuando se retira un estímulo agradable como consecuencia de determinado

comportamiento, el “castigo”, cuando el medio administra un estímulo desagradable como respuesta a un comportamiento del sujeto, y el “refuerzo negativo”, cuando, como respuesta a un comportamiento determinado, se consigue evitar o interrumpir cierto comportamiento.

La cuestión radica, básicamente, en determinar cuales son los comportamientos relacionados con el trabajo que deben ser reforzados, y cuales los refuerzos o recompensas extrínsecas que deben aplicarse contingentemente a esos comportamientos.

2.2.5. La teoría de la equidad de Adams.

Otra teoría relacionada con la motivación en el trabajo que cabe incluir entre las de contingencia es la *teoría de la equidad* de Adams (1963, 1965), según la cual los individuos están motivados por el deseo de recibir un trato equitativo en sus trabajos. Esta teoría, vinculada por una parte con la teoría del equilibrio de Heider (1958), y por otra con la teoría del intercambio de Thibaut y Kelley (1959), se articula a partir de cuatro conceptos clave: a) *la persona*, que compara o valora la equidad o inequidad; b) *los otros*, que se utilizan en el proceso de comparación social, esto es, los individuos o grupos que utiliza la persona como elemento de comparación para establecer la equidad o inequidad; c) los *inputs*, o percepción subjetiva de la persona de las características o atributos personales que los individuos pueden poseer e invertir en su trabajo; y d) los *resultados*, o percepciones subjetivas de la persona en relación a lo que recibe del trabajo (salario, beneficios complementarios, etc.).

Desde esta perspectiva, la motivación en el trabajo surge como resultado de la comparación efectuada por la persona de su propia relación inputs-resultados con esa misma relación en los otros que ha seleccionado como elementos de comparación. Cuando se observa una discrepancia en el proceso de comparación, la persona se siente motivada a actuar para reducir esta discrepancia y lograr o restablecer la equidad.

Las personas que, en relación los otros, se perciben como altamente recompensadas por su trabajo, aumentarían su productividad para reducir la inequidad resultante de la sobrecompensación en relación a los otros, mientras que las que, comparativamente, se perciben como receptoras de un bajo nivel de recompensas reducirían esa inequidad reduciendo su productividad.

2.2.6. La teoría de la expectativa de Vroom.

Una de las teorías de contingencia que ha adquirido mayor relevancia y ha influido en un buen número de investigaciones es la denominada *teoría de la expectativa* de Vroom (1964). Se trata de una teoría cognitiva de la motivación, en la medida que trata de los factores cognitivos de la persona que impulsan y orientan una actividad, que pretende explicar como los individuos toman decisiones entre distintas alternativas o actividades y determinan el esfuerzo que dedicarán a una tarea concreta. La expectativa es definida por Vroom (1964) como “una creencia momentánea acerca de la probabilidad de que un acto particular irá seguido por un resultado particular”.

Básicamente, la teoría de la expectativa, también denominada de la instrumentalidad, postula que la motivación de una persona para actuar está en función de a) el valor que concede a los resultados de su actividad, y b) su estimación sobre las posibilidades de conseguirlos.

Si bien se han realizado diversos modelos o formulaciones teóricas basados en la teoría original de Vroom (Graen, 1969; Lawler y Porter, 1967; Porter y Lawler, 1968; Lawler, 1973; Staw, 1977), los conceptos clave que conforman la teoría son:

- 1) la *expectativa*, que se refiere a la probabilidad percibida o subjetiva del individuo de que mediante un esfuerzo determinado logrará una ejecución o resultado particular;
- 2) la *instrumentalidad*, concebida como la probabilidad percibida o subjetiva por parte del individuo de que dicha ejecución o resultado implicará algún

tipo de beneficio o recompensa;

3) la *valencia*, que se refiere al valor atribuido por el sujeto a los resultados de la actividad así como a los beneficios o recompensas asociadas con éstos.

Estos resultados y recompensas pueden tener un carácter extrínseco, es decir, mediado por fuentes externas al individuo (como las alabanzas o los premios), o bien intrínsecos, esto es, mediados por la propia persona en su relación con la actividad (como la satisfacción personal o el sentimiento de autoeficacia). Hay que señalar asimismo que el resultado de una ejecución puede ser recompensante por sí mismo, o puede ser el instrumento que permita obtener una recompensa (o resultado de segundo nivel). Así, un aumento de sueldo es un resultado que, a su vez, permitiría obtener resultados de segundo nivel, como por ejemplo comprar un coche nuevo. En este sentido, puede hablarse también de una "instrumentalidad" de primer y de segundo nivel".

La teoría de la expectativa puede aplicarse a la predicción tanto de la elección que realizará un individuo entre dos actividades alternativas, como al esfuerzo que ese individuo invertirá en la tarea elegida, pero no pretende, en principio, pronosticar niveles de rendimiento o eficacia, puesto que ello requeriría introducir otras variables que influyen sobre el rendimiento. Sin embargo, Lawler y Porter (1967) han ampliado su formulación de la teoría de la expectativa, introduciendo nuevas variables en un modelo que pretende una predicción de la ejecución, en situaciones donde ésta puede ser externamente evaluada. Para ellos, la ejecución está en función de tres variables: el esfuerzo que la persona hace (determinado por la expectativa, instrumentalidad y valencia), las habilidades que posee, y la percepción del rol que cada individuo tiene. La percepción del rol se refiere, en este caso, a la clase de actividad y de conducta que el individuo siente que debe llevar a cabo para ejecutar su tarea con éxito, y su influencia en la obtención de recompensas depende del grado de correspondencia entre las percepciones del individuo y las de la persona que lo tienen que evaluar. Dicho de otro modo, un mayor esfuerzo llevará a una mejor ejecución en la medida en que se tengan habilidades pertinentes para la tarea y en la medida en que sus percepciones del rol sean congruentes con las de aquellos que tienen que

evaluar su ejecución.

Asimismo, y respecto al concepto básico de expectativa, Eden (1988) señala que la expectativa puede estar relacionada con un estado situacional o bien con un rasgo relativamente permanente. Así, cabría distinguir entre la expectativa como estado (*state expectancy*) y expectativa como rasgo (*trait expectancy*). Las diversas formulaciones de la teoría de la expectativa se refieren generalmente a la expectativa como estado, esto es, a la creencia momentánea sobre la ejecución en un momento determinado y en función de las situaciones o circunstancias cambiantes del entorno. Mientras que la expectativa como rasgo es una cognición sobre la autocompetencia, similar a la autoeficacia percibida de Bandura (1977), relativamente invariable a través de las situaciones. Sin embargo, la expectativa como estado está probablemente influida tanto por factores internos (p.e. la expectativa como rasgo) como por factores externos (p.e. la dificultad de la tarea). De modo que la expectativa como rasgo o autoeficacia actuaría, según este autor, como un antecedente que, junto con otros factores externos, influye en la expectativa de estado.

Finalmente es preciso señalar que, como teoría cognitiva que es, la teoría de la expectativa parte del supuesto de que las personas precisan información constantemente, y que un proceso consciente de toma de decisiones precede todos los actos humanos (Staw, 1977). Sin embargo, cierto número de conductas, como los hábitos, no implican decisiones conscientes previas. La teoría de la expectativa solo predice comportamientos en situaciones que requieren del individuo una elección entre diversas alternativas de conducta, esto es, que implican una decisión relevante (Nowday, 1982).

2.2.7. La teoría del establecimiento de metas de Locke.

Por último, Munduate (1984) ha propuesto que, aunque relacionada con la teoría de la expectativa, cabe diferenciar aún la *teoría del establecimiento de metas* (*Goal Setting Theory*) de Locke (Locke, 1968; Locke y cols., 1981; Locke, 1984), según la cual, aún considerando las connotaciones

emocionales de las metas, asume la motivación en el trabajo como una actividad dirigida a la consecución de ciertas metas y objetivos conscientes relacionados con el trabajo, analizando la relación entre las metas e intenciones conscientes y el nivel de ejecución logrado en una tarea.

Según Locke y Henne (1986) los principales resultados obtenidos en la investigación relacionada con el establecimiento de metas son los siguientes:

a) Las metas difíciles conducen a mas altos resultados en la ejecución que las metas fáciles, lo que aparentemente contrasta con la teoría de la expectativa que predice una correlación positiva entre expectativa y nivel de ejecución.

b) El establecimiento de metas difíciles y específicas conducen a una ejecución más elevada que las metas difusas o el no establecimiento de metas.

c) Los mecanismos por los cuales las metas afectan la ejecución son la atención directa y acción, la movilización del esfuerzo, el incremento de la persistencia, y la búsqueda de estrategias de ejecución apropiadas.

d) El feedback es necesario para el establecimiento de las metas en el trabajo, y ambos conducen a una mejor realización de la tarea.

e) La implicación o compromiso con el establecimiento de metas es necesario para que las metas afecten a la ejecución. Locke y cols. (1988) señalan que no es lo mismo la aceptación de la meta que el compromiso o implicación con ella. La aceptación de la meta se refiere al acuerdo inicial con la meta cuando es asignada. El compromiso está relacionado con la resistencia a cambiarla mas tarde. Estos autores señalan que el compromiso con las metas está determinado por factores externos (autoridad, influencia del grupo, y recompensas externas), interactivos (participación y competición), e internos (expectativas y recompensas internas).

f) El dinero puede afectar al establecimiento de metas de varios modos.

Puede estimular la formulación espontánea de metas, conducir a la creación de metas altas y a una alta implicación con ellas.

g) Las diferencias individuales (p.e. demográficas, personalidad, etc.) generalmente no están relacionadas de modo consistente con el establecimiento de metas, especialmente cuando las metas son asignadas más que creadas por uno mismo.

En relación con las metas hay que señalar que estas tienen un fuerte efecto motivacional ya que proveen de un sentido de propósito, dirección y persistencia del nivel de esfuerzo realizado para alcanzarlas. Además, las metas no solo guían y motivan la conducta sino que también ayudan a crear las percepciones de autoeficacia de las capacidades de la persona para realizar la conducta que les conducirá a ellas.

Furukawa (1987), en una revisión sobre las publicaciones realizadas sobre temas relacionados con la motivación laboral, concluye que la teoría del establecimiento de metas está empezando a ser una de las teorías de la motivación laboral más influyentes.

2.3. Motivación intrínseca vs. motivación extrínseca.

Un tema de interés en la mayoría de las investigaciones relacionadas con la motivación, en general, y con la motivación en el trabajo, en particular, es la clásica dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca, esto es, la particular orientación (intrínseca o extrínseca) que adoptan las personas en su relación con el trabajo y las clases de conductas asociadas a ellas (Pittman y Heller, 1987).

Esta dicotomía resulta especialmente relevante en las investigaciones sobre la motivación del profesor, hasta el punto que parece subyacer manifiesta o implícitamente en la mayoría de las investigaciones, especialmente a partir de las hipótesis de algunos autores (Deci, 1971; 1975) que sostenían la existencia de una interacción negativa entre ambos tipos de motivación, y que

han gozado de una buena acogida entre numerosos autores (McKeachie, 1982; Deci y Ryan, 1982).

Por ello se destacarán algunas de las investigaciones relacionadas con este tema desde la perspectiva de la motivación en el trabajo, antes de referirnos a las que abordan el tema de la motivación del profesor.

La descripción y distinción entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca se ha realizado desde diversos marcos de referencia. Algunos autores subrayan el papel del 'locus of control' de las recompensas e incentivos que controlan la conducta y la naturaleza de esas recompensas e incentivos, mientras que otros dan mas relevancia a las características de la actividad.

DeCharms (1968) y Broedling (1975; 1977) señalan que la diferencia entre la orientación intrínseca y extrínseca reside en el locus de causalidad que perciben las personas de los refuerzos, recompensas e incentivos que controlan su conducta. Para DeCharms la primera motivación del ser humano es la de ser efectivo en la producción de cambios en su medio, esto es, percibirse a sí mismo como el origen de su comportamiento, mientras que cuando percibe que el comportamiento se debe a fuerzas externas a él lo desvaloriza puesto que se ve convertido en un mero instrumento de la acción. La motivación intrínseca sería provocada en el individuo por aquellos aspectos característicos de la propia actividad, que son motivadores en sí mismos, y que caen bajo el control del sujeto (locus de causalidad interno), y se relacionaría con aquellas recompensas que recibe el individuo de su propia acción sin mediación de otras personas, siendo así percibidas por el sujeto como consecuencias dependientes de sus propias aptitudes, habilidades, esfuerzos, etc. Además, tales incentivos o recompensas estarían relacionados con los aspectos motivacionales del contenido de una tarea o actividad tales como la variedad, importancia, significatividad, etc. De este modo, un comportamiento intrínsecamente motivado permitiría a la persona sentirse competente y autodeterminante (Deci, 1975).

Por su parte, la motivación extrínseca estaría provocada por recompensas o

incentivos que son independientes de la propia actividad que el sujeto realiza para conseguirlos y cuyo control depende de personas o eventos externos al propio sujeto que realiza la actividad. En el ámbito laboral este tipo de motivación conduciría al individuo a valorar determinados aspectos del contexto del trabajo tales como salario, relaciones interpersonales, estabilidad en el trabajo, etc., aspectos cuyo control no dependería directamente de la persona sino que estaría mediado por agentes externos al mismo. Estas recompensas extrínsecas afectarían a la persona de dos modos: a) cambiando la percepción personal del 'locus of control' de interno a externo, y b) disminuyendo el sentimiento de competencia personal.

Pero, además, desde las aportaciones de Deci (Deci, 1971; 1972a; 1972b; 1975) se ha postulado la existencia de una interacción negativa entre ambos tipos de orientaciones motivacionales (intrínseca y extrínseca). De modo que la administración de recompensas extrínsecas contingentes a la ejecución disminuirían los niveles de motivación intrínseca preexistente, y la ejecución subsiguiente en situaciones no recompensadas.

La explicación de tales efectos socavantes de las recompensas extrínsecas sobre la motivación intrínseca se han asociado generalmente al denominado "efecto sobrejustificación" (Lepper, Greene y Nisbett, 1973).

En los estudios originales un grupo experimental era recompensado extrínsecamente por la ejecución de una tarea intrínsecamente interesante, mientras un grupo control realizaba la misma tarea sin recibir recompensa. Posteriormente se evaluaba la motivación intrínseca respecto a la actividad en una fase de "juego libre" sin recompensas, observándose que el grupo originalmente recompensado por esa actividad consumía menos tiempo en la misma. En este contexto la motivación intrínseca se definían como la probabilidad de elegir, y persistir en, una actividad en un periodo de tiempo libre (Deci y Ryan, 1985).

El "efecto de sobrejustificación" vienen a decir, por tanto, que si una tarea tiene un alto interés intrínseco y los sujetos se ven abocados a realizarla en orden a obtener un refuerzo externo, disminuirá la motivación intrínseca

asociada a esta tarea, definida como la probabilidad de elegir y persistir en la actividad durante un periodo de tiempo libre, debido a la mayor "saliencia" o relevancia perceptiva que adquieren para el sujeto las recompensas externas. Mientras que la "teoría de la evaluación cognitiva" de Deci (1971) viene a subrayar el rol de la percepción de competencia y la autodeterminación en la motivación intrínseca, y como éstas se ven afectadas con la introducción de refuerzos extrínsecos.

Aunque han sido muchos los estudios que han apoyado estas observaciones (Deci y Ryan, 1985), otros estudios han fracasado en la demostración de estos efectos (Scott, 1976; Philips y Lord, 1980; Boal y Cummings, 1981; Scott et al., 1988; Wright y Aboul-Ezz, 1988). Asimismo, las revisiones de Notz (1975) y Bates (1979) concluyeron que los resultados de los estudios sobre los efectos de las recompensas contingentes eran contradictorios.

Para comprender estos resultados contradictorios, Furukawa (1987) argumenta que la mayoría de los estudios realizados sobre el tema son estudios de laboratorio en donde las tareas en principio se rigen por una norma situacional de no-paga, cosa que no ocurre en contextos reales de trabajo en donde el trabajo suele ser remunerado.

Aparte de las críticas dirigidas principalmente a los aspectos metodológicos y de validez externa de estos estudios, desde los propios proponentes de la teoría (Deci, 1971) se ha sugerido que la disminución del interés intrínseco por una tarea altamente motivante como consecuencia de refuerzos extrínsecos, depende de la naturaleza y funcionalidad de estos refuerzos. El refuerzo considerado como alabanza o reconocimiento, más que disminuir la motivación intrínseca la incrementa. Esto es, cuando el refuerzo verbal se utiliza para comunicar a las personas un reconocimiento y aprecio por un trabajo bien hecho tiende a ser experimentado en un sentido informacional, y de este modo mantendrá e incluso mejorará la motivación intrínseca, mientras que cuando el refuerzo se utiliza para motivar a las personas y se administra contingentemente a la conducta motivada intrínsecamente, seguramente será experimentado en un sentido controlador y disminuirá la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985).

Desde este punto de vista el refuerzo tendría dos posibles funciones: a) una función de información o feedback en donde se ofrece información a la persona concerniente a la tarea, y que tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca, y b) una función de control en que la persona experimenta que su conducta está siendo controlada por fuerzas externas a él mismo, en cuyo caso el refuerzo tendría efectos negativos sobre la motivación intrínseca. Por tanto, este feedback informacional tendría efectos positivos sobre la motivación intrínseca cuando esté relacionado con la tarea, no sea percibido como controlador y no afecte a las autopercepciones de competencia y autodeterminación (Anderson y Rodin, 1989).

En un contexto educativo, Morgan (1984) ha subrayado asimismo la importancia de la percepción del receptor de las funciones de la recompensa dispensada mas que de las características inherentes de la propia recompensa. En particular, su distinción entre la percepción de la "instrumentalidad de la recompensa" y la "recompensa como símbolo de éxito o competencia", podría explicar un conjunto de hallazgos de investigación que, de otro modo, resultan contradictorios. Para Morgan, según el grado en que una actividad es vista como un medio o instrumento para una meta extrínseca, el compromiso con esa tarea dependerá de la disponibilidad de la recompensa extrínseca. Además, la tarea será percibida como menos inherentemente interesante y, al desaparecer las recompensas extrínsecas, será menos probable el compromiso con ella. En cambio, según el grado en que la asignación de una recompensa proporciona información sobre la competencia del sujeto respecto a la tarea o actividad, el interés intrínseco por la tarea se verá incrementado y resultará en una mayor probabilidad de compromiso con la tarea, incluso en ausencia de constricciones externas.

Por otra parte, Morgan (1984) ha señalado también el efecto mediatizador del "nivel de interés inicial". En una réplica del trabajo experimental de Calder y Shaw (1975), Lee, Syrnyk y Hallschmid (1977) pidieron a adolescentes retardados mentales institucionalizados que tocasen un instrumento musical con diversos grados de interés inicial, ya sea con un incentivo alto o bajo. En una medida de la subsiguiente persistencia en la tarea durante una sesión de

juego libre no recompensada, se observó una reducción significativa del interés por la tarea de alto atractivo inicial en la condición de alto incentivo, pero sucedió lo contrario con la tarea inicialmente aburrida.

Otros estudios se han centrado en sujetos de distintas edades y características y han utilizado diversos tipos de recompensas o constricciones externas llegando a conclusiones similares, en el sentido de que éstas tienden a socavar la motivación intrínseca en actividades que suscitan un alto interés inicial, pero tienden a aumentar la motivación intrínseca en aquellas actividades cuyo interés inicial es bajo, ya sea por falta de familiarización con la tarea, falta de desafío, percepción de falta de competencia en la tarea, aversión condicionada, interés socavado debido a recompensas previas, etc. (Hamner y Foster , 1975; Greene, Sternberg y Lepper, 1976; McLloyd, 1979; Loveland y Olley, 1979).

Otros factores mediadores del efecto de sobrejustificación pueden ser la hipótesis de la “desestimación del interés intrínseco” y los “scripts cognitivos”. La primera se refiere a las inferencias sobre las causas de la propia conducta que realizan los sujetos experimentales: en aquellas circunstancias en las que las recompensas externas son suficientes para explicar la conducta, los sujetos hacen auto-inferencias de motivación extrínseca, mientras que, en ausencia de tales recompensas, la conducta es percibida como controlada por los motivos e intereses propios de los individuos, esto es, intrínsecamente motivada. Esta explicación sugiere que presentar una recompensa por una actividad previamente interesante intrínsecamente haría que el sujeto desestimase (predominantemente) la inferencia de la motivación intrínseca en favor de una atribución a la recompensa extrínseca, al menos en sujetos con un desarrollo cognitivo suficientemente alto (Morgan, 1981, 1984). Morgan (1983, 1984) sugiere asimismo que pueden funcionar, especialmente en los niños, scripts cognitivos del tipo “si alguien me promete una recompensa por realizar una tarea, dicha tarea será desagradable”. Sin embargo, parece que en sujetos adultos y contextos laborales, en donde, como señalaba Furukawa (1987), el trabajo suele ser remunerado, podrían funcionar también scripts del tipo “si alguien me pide que realice una tarea, debo obtener alguna recompensa por ello”.

Respecto a la contingencia del refuerzo monetario en contextos laborales, según Scott et al. (1988), algunos teóricos asumen que una contingencia reforzante extrínseca tiene dos efectos opuestos: por un lado incrementa la probabilidad de la conducta reforzada en esa y otras situaciones, y por otro disminuye la motivación intrínseca. Pero, tras su investigación empírica, estos autores encontraron que cuando un refuerzo monetario fue anunciado y después aplicado contingentemente a la conducta, éste no solo no destruyó los efectos de los reforzadores intrínsecos, sino que produjo también un aumento significativo en la ejecución de la tarea durante el tiempo que el reforzador extrínseco preveía, y sin que la atracción de la tarea ni la ejecución disminuyese durante un periodo discrecional en el que el refuerzo extrínseco había sido eliminado. Estos autores concluyeron que existen pocas razones para creer que el diseño e implementación de refuerzos efectivos extrínsecos contingentes destruyen el orgullo propio en el trabajo, el valor intrínseco, la significatividad o la motivación intrínseca hacia el trabajo. Aunque, como señalan Salanova et al. (1990), las tareas de los sujetos de este estudio no parecían suficientemente interesantes en si mismas para que el efecto de la administración de refuerzos extrínsecos fuese negativo, parece que la concepción frecuentemente simplificada de una relación inversa entre ambas orientaciones motivacionales, requiere, cuando menos, mas investigaciones que proporcionen una mayor evidencia empírica y una clarificación teórica de las complejas relaciones entre sentimientos de competencia, motivación intrínseca, y diferentes tipos de refuerzos o recompensas en diversas situaciones reales de ejecución.

En cualquier caso, la polémica entre la motivación intrínseca y extrínseca, y sobre la relación entre las recompensas de ambos tipos, parece haber calado de modo particular en los estudios sobre la motivación del profesor, y subyace, de modo implícito o explícito, en muchas de las investigaciones respecto al tema.

2.4. Estrategias utilizadas por las organizaciones para motivar a sus miembros.

Una de las notas que caracterizan las sociedades modernas es la proliferación de las organizaciones de diversa índole, en las que sus miembros realizan ciertas actividades funcionales para la organización, remuneradas o no. Las organizaciones necesitan conseguir de sus miembros que aporten sus energías y esfuerzos para la consecución de sus objetivos organizacionales, por lo que han de motivarlos en este sentido. Intentarán atraer y retener a los individuos mas adecuados a sus propósitos, y tratarán de que sus miembros se esfuercen en el desempeño de sus cometidos, realizando aquellas conductas que contribuyen a la buena marcha de la organización.

Además, los objetivos de la organización y los objetivos individuales de sus miembros pueden no coincidir o incluso entrar en conflicto, por lo que el funcionamiento adecuado de la organización requiere un equilibrio entre las aportaciones realizadas y los beneficios obtenidos por parte del individuo y de la organización (Barret, 1970; Porter, Lawler y Hackman, 1975; March y Simon, 1977). En consecuencia, las organizaciones procuran el ajuste entre ambos objetivos, utilizando estrategias motivacionales que buscan la identificación de los individuos con los objetivos organizacionales y abren cauces para la satisfacción de los objetivos individuales.

Puesto que la experiencia acumulada por las diversas organizaciones en este sentido es ya considerable, parece prudente considerar algunas de las estrategias motivacionales mas usuales. Por otra parte, conviene no olvidar que el trabajo del profesor se realiza en un contexto organizacional.

Teniendo en cuenta las aportaciones de las diversas teorías sobre la motivación, en general, y sobre la motivación en el trabajo, en particular, las organizaciones emplean estrategias para motivar a sus miembros que pueden incluir: pagas e incentivos, promociones y ascensos, disciplina y castigos, tareas intrínsecamente gratificantes, mecanismos de participación en la toma de decisiones, etc. (Hontangas, Peiró y Salanova, 1990).

De entre ellos destacaremos aquí los sistemas de compensación económica, puesto que a menudo están presentes en los estudios sobre motivación del profesor, y el denominado "diseño de puestos" cuyo modelo más elaborado se debe a Hackman y Holdham (1975, 1976, 1980), y que se ha recogido también en algunos estudios sobre la motivación del profesor. Ambas estrategias organizacionales, sistemas de compensación y diseño de puestos, se relacionan de distinto modo con la dicotomía entre motivación extrínseca y motivación intrínseca.

2.4.1. Sistemas de compensación.

Entre los sistemas de compensación económica, utilizados principalmente en organizaciones laborales, destacan: a) los sistemas de pago en base al puesto de trabajo, estos es, en función de diversas características requeridas por cada puesto de trabajo como son habilidad, responsabilidad, esfuerzo y condiciones físicas; b) sistemas de pago basados en el mérito, que se basa en la valoración de ciertos méritos aportados por la persona y valorados por la organización (aptitudes, habilidades, capacidad de mando, puntualidad, colaboración, iniciativa, etc.); c) sistemas de pago basados en el rendimiento, utilizado para establecer diversos sistemas de incentivos más que el salario total; y d) sistemas de pago por rangos, que establecen diferentes salarios para personas que ocupan un mismo puesto en función de criterios como la antigüedad o el nivel de desempeño.

De acuerdo con Hontangas et al. (1990), un plan de pagas e incentivos suele ser un poderoso elemento motivacional para conseguir mejoras en el rendimiento, siempre que satisfaga ciertas condiciones: 1) la cantidad a percibir ha de ser lo bastante atractiva e importante para justificar el esfuerzo adicional requerido para obtenerlo; 2) ha de estar directamente relacionada con la ejecución y darse inmediatamente después de lograda ésta; 3) la mayoría de los miembros han de considerar que los incentivos son justos, aunque no los reciban; 4) utilizar medidas de la ejecución válidas y completas; 5) ofrecer información clara sobre como las recompensas pueden

ser obtenidas; 6) despertar la confianza y aceptación de los sujetos.

Por otra parte, si bien los incentivos individuales son generalmente los más eficaces, no parecen adecuados cuando las tareas son interdependientes y cuando conducen a un individualismo excesivo, y pueden requerirse incentivos de grupo. Además, cuando los grupos son muy numerosos, resultan más eficaces los incentivos a nivel de toda la organización, pero su uso efectivo requiere ser aplicado uniformemente a todos sus miembros o a los principales grupos (Thierry, 1984). Aunque éste último no es el procedimiento más idóneo para inducir conductas espontáneas e innovadoras, en ocasiones puede inducir un cierto grado de cooperación entre los miembros, de protección hacia la organización y creación de un clima externo favorable.

2.4.2. Diseño de puestos.

En la actualidad, uno de los modelos dominantes en la investigación para incrementar la motivación en contextos organizacionales es el diseño de puestos (Furukawa, 1987). Con ello la organización pretende lograr un mayor ajuste entre las características del individuo y el puesto, favoreciendo el desarrollo personal e incrementando la satisfacción de sus miembros, al tiempo que beneficiar el funcionamiento y objetivos de la propia organización.

Frase (1989) ha señalado que el diseño de puestos ha intentado combinar ciertos aspectos de la teoría de la satisfacción de necesidades de Maslow (1943), la teoría de la motivación-higiene de Herzberg (1959), y la teoría de la expectativa de Vroom (1964). Aunque se asume que la motivación puede estar relacionada con factores externos o internos del individuo, se supone que las recompensas intrínsecas están más directamente relacionadas con la ejecución que las recompensas externas (Hackman y Oldham, 1980; Lawler, 1986). La actividad o contenido propio de determinado puesto puede resultar intrínsecamente motivador para el individuo, en cuyo caso los resultados están mediados por la propia persona. Y son fundamentalmente las características propias del puesto las que se pretende manipular y

“enriquecer” con objeto de reforzar su potencial motivador. Puede darse también la motivación extrínseca al individuo, derivada de las recompensas e incentivos que son independientes de la propia actividad del sujeto, y en la que los resultados obtenidos son mediados por agentes externos (Cooper, 1974).

Ahora bien, no todas las personas tienen las mismas necesidades y aspiraciones. En consecuencia, la organización puede manipular el contenido de los puestos dotándolos de aquellas características que tengan en cuenta estas diferencias individuales (Hontangas et al., 1990). En un sentido amplio, el diseño del trabajo es un intento de adaptar el trabajo y la organización laboral a los deseos y capacidades del hombre tanto como sea posible y mitigar las consecuencias negativas de la racionalización en las organizaciones (Van Assen y Den Hertog, 1984). Concretamente consiste en distribuir las tareas y funciones (planificación, ejecución y control) entre los puestos y roles de la organización (Cooper, 1974).

Un puesto se puede caracterizar por dos dimensiones: el alcance y la profundidad. El alcance (dimensión horizontal) es el número de tareas que componen el puesto, o la amplitud del ciclo de trabajo. Y la profundidad (dimensión vertical) es el número y tipo de funciones que corresponden a cada tarea, esto es, el grado en que la gente prepara, ejecuta y controla su trabajo. Los puestos de poco alcance y profundidad tienen un pequeño número de tareas, un ciclo corto y repetitivo y los empleados son meros ejecutores (p.e. una cadena de montaje). Algunos autores denominan el alcance y la profundidad, considerados conjuntamente, “complejidad” o “amplitud” (Munduate, 1988). Las *características* de la tarea son atributos resultantes de combinaciones particulares de funciones de la tarea. Por ejemplo, la *identidad* de la tarea es el grado en que se realiza un trabajo de principio a fin, un ciclo de funciones de ejecución con sentido; la *autonomía* es la discrecionalidad para programar el trabajo y llevarlo a cabo, combinando funciones de planificación y control en diversos grados (Hontangas, et al., 1990).

Aunque existen diversas orientaciones y modelos en el diseño de puestos,

actualmente el modelo mas conocido y que más atención ha recibido es el Hackman y Oldham (1975, 1976, 1980). El modelo analiza la relación entre las características del puesto y las del individuo, así como su relación con los resultados deseables para la organización.

Según el modelo, para que la persona que ocupa el puesto obtenga los resultados deseables (alta motivación intrínseca, satisfacción de la necesidad de crecimiento, satisfacción con el trabajo, calidad del trabajo realizado y bajo absentismo y rotación) ha de experimentar ciertos estados psicológicos críticos derivados de las dimensiones centrales del puesto. Aunque estos estados psicológicos son modulados también por ciertas diferencias individuales (intensidad de la necesidad de crecimiento, conocimientos y habilidades, y satisfacción con los factores extrínsecos).

Las cinco características centrales del puesto son: *variedad de habilidades* (V), o número de habilidades que se necesitan para llevar a cabo las actividades del trabajo; *identidad de la tarea* (I), o grado en que se realiza un trabajo desde el principio hasta el final, permitiendo conseguir una unidad completa e identificable de trabajo que permite apreciar los resultados de la aportación; *significado de la tarea* (S), o impacto que tiene el puesto en la vida de otras personas; *autonomía* (A), grado de libertad, independencia o discrecionalidad para programar el trabajo y llevarlo a cabo; y *feedback* (F), o grado en que el trabajo proporciona información directa y clara sobre la efectividad de su desempeño. Estas cinco dimensiones determinan el potencial motivacional del puesto, $MPS = ((V + I + S) / 3) \times A \times F$.

Los tres estados psicológicos críticos son: *experiencia de trabajo significativa*, que se produce cuando la persona vive su trabajo como algo valioso e importante y es determinado por las características del puesto (V, A, I); *responsabilidad de los resultados*, cuando se percibe el trabajo como resultado del propio esfuerzo, iniciativa y decisiones; y *conocimiento de los resultados*, que permite apreciar cuando se tiene éxito en el trabajo y, en consecuencia, sentirse satisfecho o insatisfecho con él.

Los autores proponen diversas medidas para lograr y mejorar las

dimensiones centrales del puesto y, de este modo, incrementar su potencial motivacional. Lawler (1986) ha subrayado que la ampliación o enriquecimiento del empleo debe realizarse tanto horizontalmente como verticalmente para motivar a la persona. Si es única o excesivamente horizontal no es posible conseguir un feedback significativo, y el individuo se ve obligado a emplear muchas capacidades que no valora como relevantes, mientras que si la ampliación es exclusivamente vertical resulta difícil percibir las recompensas intrínsecas, en tanto que éstas surgen de la buena ejecución a lo largo de todo el proceso.

Finalmente, son numerosos los informes sobre diseño y enriquecimiento del empleo que parecen haber tenido éxito (Locke, 1980; Kopelman, 1985). Ten Horn (1984) ha revisado un amplio número de trabajos que han utilizado este modelo y, en general, concluye que el modelo completo ha recibido un apoyo moderado, mientras que una versión simplificada del modelo (eliminando los estados psicológicos críticos) ha sido confirmada con mayor frecuencia, en el sentido de que los individuos con una elevada necesidad de crecimiento se sienten motivados en puestos complejos y viceversa. Pero ha criticado la inclusión como moderador de una sola necesidad del individuo (crecimiento), ya que considera que la necesidad de una situación segura y predecible también actúa como moderador.

3. Las teorías de la motivación aplicadas a la actividad docente.

El tema de la motivación del profesor en su trabajo ha recibido en los últimos años una cierta atención en la literatura psicológica, probablemente por razones de orden tan práctico como las que dieron lugar en su momento a los estudios sobre la motivación del alumno. Además, la motivación del profesor ha sido tratada a menudo como una cuestión colateral a otros temas u objetos de estudio relacionados como la satisfacción del profesor en el empleo (teacher job satisfaction) o el 'stress' y el 'burnout' del profesor.

Lester (1988) en una amplia revisión bibliográfica sobre la satisfacción en el empleo del profesor desde 1975 a 1986 recoge 65 estudios o publicaciones centrados en la motivación del profesor y relacionados con la satisfacción en el empleo, referenciados en el Education Index, Dissertation Abstracts, Psychological Abstracts, Sociological Abstracts, y en el Resources in Education (RIE) y el Current Index to Journals in Education (CIJE) del sistema Educational Resources Information Center (ERIC).

Nuestra propia revisión en este último sistema (ERIC) arroja un total de 417 referencias que incluyen la motivación del profesor (Teacher motivation) como descriptor entre 1983 y 1990. Sin embargo, muchos de estos trabajos no se inscriben en un marco teórico determinado sobre la motivación, y aún muchos otros aluden a teorías de la motivación diversas.

3.1. Estudios relacionados con las teorías de la necesidad.

Bess (1977), en un artículo ya clásico titulado "The motivation to teach", examina las relaciones entre las necesidades relevantes de los profesores, concretamente los de universidad, y las variables institucionales de la enseñanza superior que pueden afectar e incidir sobre estas necesidades. Para Bess, la imprecisión de los objetivos y efectos de la enseñanza, las

ambigüedades que se dan en el contexto social de la institución y las dificultades en la medición del éxito, bloquean las satisfacciones de los profesores y les fuerzan a buscarse otras ocupaciones que parecen cubrir mejor sus necesidades. Identifica siete variables responsables de la dificultad de satisfacer las necesidades del profesorado:

a) falta de coincidencia entre los objetivos de la educación y las demandas de la sociedad, por lo que el profesor no puede satisfacer su necesidad de sentirse útil a la sociedad;

b) la variación de alumnos y asignaturas lleva al profesor a buscar seguridad y estabilidad mediante formas o estilos de enseñanza estereotipados y repetitivos, con lo que no puede satisfacer otras necesidades como las de desarrollo personal;

c) a la rutina se une el aislamiento social generado por la especialización y el temor a sentirse controlado, frustrando así las necesidades de pertenencia y autorealización;

d) la dificultad de abarcar un conjunto de conocimientos progresivamente más complejo, de adquirir o desarrollar métodos y estrategias docentes eficaces, así como de percibir el progreso de los alumnos daña la necesidad de autocompetencia y autoestima;

e) finalmente, los periodos de crisis o estancamiento que afectan a los individuos a lo largo de su ciclo vital pueden ser atribuidos por los profesores a su actividad profesional, experimentando una falta de autorealización y expansión personal relacionados con la enseñanza.

Han sido numerosos los estudios sobre la satisfacción-insatisfacción de los profesores en los diversos niveles de la jerarquía de necesidades de Maslow (Cardinell, 1981; Schneider y Zalesny, 1982; Frataccia y Hennington, 1982; Pastor y Erlandson, 1982; Theodossin, 1982; Warren, 1982; Weller, 1982; Avitzhak, 1983; Garskof, 1985; Land, 1986; Fox, 1986). La mayoría de ellos siguen un esquema total o parcialmente similar al siguiente:

1) Se averigua que los profesores, quizás más que otros tipos de trabajadores o profesionales, buscan en la enseñanza la satisfacción de cierto tipo de necesidades de las que Maslow denomina como de "orden superior", fundamentalmente las de pertenencia y afiliación, las de autoestima o autoconfianza y reconocimiento, y las de autorealización del propio potencial.

2) Se comprueba que la actividad docente, o las condiciones en que se realiza esa actividad, no satisfacen, o satisfacen inadecuadamente, dichas necesidades superiores de los profesores, ya sea por las situaciones de aislamiento social en que se realiza, por la falta de autonomía decisional en su trabajo, o por la dificultad de obtener un feedback informacional fiable sobre el grado de éxito que consiguen con sus esfuerzos y competencia.

3) En algunos casos se ofrecen recomendaciones, dirigidas a las administraciones o a la dirección del centro, en el sentido de reforzar aquellas condiciones de la actividad docente que permitan satisfacer dichas necesidades de nivel superior, y que a veces se confunden con las llamadas motivaciones intrínsecas, tales como reconocimiento por los logros conseguidos, feedback de los alumnos, oportunidades de desarrollo personal, etc.

En general se supone que la presencia en la actividad docente de estas posibilidades de satisfacción de necesidades de nivel superior, actuarán como motivadores del profesor y le impulsarán una implicación más activa en su trabajo. Los estudios incluyen desde profesores de jardín de infancia (Avitzhak, 1983) hasta profesores de 'high school' (Garskof, 1985; Fox, 1986) o de universidad (Schneider y Zalesny, 1982).

En algunos casos, la teoría de las necesidades de Maslow se utiliza conjuntamente con la teoría de la motivación-higiene de Herzberg (Frataccia, 1982; Garskof, 1985; Fox, 1986). Y, coherentemente con la teoría de la jerarquía de necesidades, a menudo se critica el uso exclusivo de incentivos económicos para motivar a los profesores en su actividad, considerándolos

como necesarios pero insuficientes para atender a las necesidades de nivel superior de los profesores (Garskof, 1985; Land, 1986). Cabe señalar, sin embargo, que Kreis (1985) ha encontrado en su estudio que los profesores no perciben una estructura jerárquica en la satisfacción de sus necesidades.

El estudio de Avi-Itzhak (1983) de las necesidades de 93 profesoras de kindergarten identificó, a través del análisis factorial, cinco factores muy similares a las necesidades de alto orden de Maslow: seguridad, social o de pertenencia, estimación, autonomía, y autorealización, encontrando un bajo nivel de satisfacción en los tres últimos.

Habitualmente, sin embargo, los estudios empíricos no han encontrado una coincidencia tan absoluta con las necesidades definidas por Maslow. Fox (1986) se basó en su estudio de 1.000 profesores, 100 directores y 50 inspectores de escuelas elementales y 'high school' para elaborar un instrumento de evaluación de los niveles de motivación de los profesores y de su satisfacción con la dirección escolar. Los factores que consideró importantes en la determinación del nivel de motivación del profesor fueron: 1) la percepción de la enseñanza como una actividad digna y estimulante, 2) el sentido de implicación en la toma de decisiones, 3) la independencia del profesor en el aula, 4) la seguridad en el entorno escolar, 5) las recompensas extrínsecas, 6) la sensación de éxito y reconocimiento, 7) las oportunidades de desarrollo personal, y 8) el feedback positivo y profesional sobre su actividad. De acuerdo con ello, Fox propone trece tipos de recomendaciones a los directores escolares para satisfacer estas necesidades.

3.2. Las teorías del condicionamiento en el contexto de la motivación del profesor.

Cuando las teorías del condicionamiento son las que se encuentran, implícita o explícitamente, detrás de los estudios que abordan la motivación del profesor, ello da lugar básicamente a dos tipos de aproximación. La primera, relacionada principalmente con el condicionamiento operante, tiende a enfatizar el valor de los *refuerzos positivos* o recompensas que pueden

ofrecerse al profesor con objeto de incrementar su motivación. La segunda, mas ligada al condicionamiento clásico, valora principalmente el desarrollo de *ambientes* o contextos de trabajo deseables o agradables, o no desagradables, para el profesor como medio para impulsar su motivación y su grado de implicación o compromiso con el trabajo.

En el primer caso, el problema consiste habitualmente en determinar cuales son los *refuerzos positivos* eficaces y disponibles, que comportamientos del profesor es necesario reforzar, y de que modo pueden aplicarse los primeros de manera contingente a los segundos.

El establecimiento de recompensas y refuerzos positivos para los profesores no hace sino aplicar sistemas habitualmente utilizados en el marco de otros contextos organizativos. Barro (1985) afirma que los incentivos basados en la ejecución reforzarán la motivación del profesor para ejecutar bien, y que esta mejora es una cuestión de elección individual. Para este autor, "lo que cuenta es que hay avances, que los profesores pueden realizar, y que no realizan en ausencia de recompensas contingentes a la ejecución, pero que podrían razonablemente realizar cuando se introducen tales recompensas" (p. 11-14).

Sin embargo, aparecen importantes problemas en la aplicación de recompensas a los profesores. Algunos autores (Nord, 1982) han afirmado que, a menudo, se observan fallos importantes en la identificación de los propios comportamientos de los profesores a reforzar, de modo que no solo quedan sin recompensa muchos comportamientos que deberían recibirla, sino que incluso se refuerzan comportamientos incompatibles con el deseado. Así, por ejemplo, a menudo se desean buenos profesores docentes, mientras que, a nivel universitario, se recompensa más el trabajo de investigación (BGSU, 1988). De modo que, como sugiere Kerr (1975), frecuentemente se refuerza a los profesores por realizar la tarea A, mientras que de hecho se espera que realice B, de ahí que nadie puede sorprenderse de que el comportamiento B apenas se observe.

Aunque no todas las recompensas posibles son de tipo económico, la mayoría de los programas desarrollados, especialmente en EE. UU., para

ofrecer distintos tipos de recompensas económicas a los profesores por diversos tipos de realizaciones relacionadas con su trabajo, pueden incluirse en esta aproximación. Los dos tipos de planes de incentivos mas comunmente empleados para motivar a los profesores han sido los de *pago por mérito* ('Merit Pay Plans') y los de *escalonamiento de la carrera* ('Career-Ladder Plans').

Los primeros son planes de compensaciones económicas adicionales otorgadas por la calidad de la actividad realizada, en función de ciertos estándares y medida por algún sistema de evaluación. Los segundos son diferenciaciones por categorías escalonadas, con sus correspondientes diferenciaciones económicas, a las que el profesor puede acceder después de ciertos periodos de tiempo en que sus realizaciones son positivamente evaluadas. Además, mientras los pagos por mérito se refieren habitualmente a la calidad de la propia actividad docente, los planes de carrera escalonada suelen centrarse en otras actividades o roles distintos a la enseñanza en sí misma, tales como cargos directivos, cursos de formación permanente, actividad investigadora, etc. Ambos tipos de planes se ofrecen a menudo de forma combinada (Barro, 1985; Duttweiler, 1986).

Diversas formas de ambos tipos de planes de incentivos han sido adoptadas de forma masiva en EE. UU. Frase (1989) señala que 29 estados norteamericanos han implantado escalonamientos de carrera o programas de pago por mérito a nivel estatal en un intento de combinar los incentivos de pago con los nuevos roles de la carrera, como medio de atraer y retener a los profesores y de motivarles para mejorar su ejecución. Por su parte, los profesores parecen haber apoyado generalmente la idea de basar el pago, al menos en parte, en la ejecución (Rist, 1983; Feistritz, 1986).

Pero, a pesar de la extensión con que las administraciones de los estados norteamericanos han adoptados estos programas de incentivos, han sido también muy numerosas las críticas surgidas en los estudios sobre el tema, y especialmente contra los programas de "merit pay", hasta el punto de que parece haberse convertido en una polémica central en este país (Scherer, 1983), tras la que se adivinan un conjunto de connotaciones no menos

políticas que propiamente científicas.

Aún sin entrar a fondo en ésta polémica, las críticas se han basado en diversos aspectos:

a) Por una parte se encuentra toda la literatura que tiende a demostrar la conocida hipótesis de que las recompensas extrínsecas, como son las económicas, disminuyen, en vez de aumentar, la *motivación intrínseca* y la productividad (Deci, 1976; Berman y McLaughlin, 1978; Lepper y Green, 1978; Lepper, 1983; Deci y Ryan, 1985; Las implicaciones de esta hipótesis respecto a los programas de "merit pay" son obvias (Burke, 1988). Para este último autor, además, el principio del "minimax" (mínimo esfuerzo por máxima recompensa) explicaría que los profesores de universidad dediquen mas esfuerzos a una actividad cuyos resultados son controlables como es la investigación, y menos a la actividad propiamente docente cuyos resultados están mediatizados por muchos factores a menudo incontrolables por el profesor.

b) En segundo lugar, el estímulo que puede representar para una *competitividad* exacerbada, mas que para la cooperación. Se ha señalado que una competencia destructiva es la consecuencia inevitable de un sistema diseñado para recompensar a unos pocos, mientras que la mayoría no es reconocida por sus esfuerzos (Porwoll, 1979; Barber y Klein, 1983; Bacharach, et al., 1984; McLaughlin, 1988). Covington y Beery (1976) señalaron lo mismo al referirse a una recompensas siempre insuficientes: "La escasez de recompensas puede hacer que las personas se conviertan en competitivas, antagonistas y no cooperadoras" (p. 38). Duttweiler (1986) y Pittman (1987) se han referido también a la investigación que demuestra la falta de colaboración producida por el pago por mérito.

c) En tercer lugar, las dificultades relacionadas con la evaluación del "mérito", y no solo con los aspectos técnicos, sino con el modo de definir la calidad de la ejecución docente, con la falta de objetividad de los criterios de evaluación, o con las resistencias que ésta crea entre los profesores, que pueden llegar a sentirse excesivamente controlados (ERIC/CEM, 1981; Darling-Hammond, et

al., 1982; ERS, 1983; Pate-Bain, 1983; Robinson, 1983; McCloskey, et al., 1987; Popkewitz y Lind, 1989). Para McIntyre (1984) el principal problema de los planes de pago por mérito radica precisamente en la medición del mérito, aunque confía en que la investigación proporcione nuevos sistemas de evaluación que contemplen tanto la ejecución individual de los profesores como la ejecución de la escuela en su conjunto.

Rosenholtz (1984) y Rosenholtz y Smylie (1984) sugieren que la capacidad de atraer, formar y retener buenos profesores depende fuertemente de los salarios de base, de las condiciones organizativas del trabajo y de las oportunidades de desarrollo profesional, además del tipo de incentivos ofrecidos por la escuela. Pero afirma que muchos de los supuestos en los que se basan los planes de pago por mérito o de escalonamiento de carrera no están sustentados por los resultados de la investigación, constituyendo auténticos mitos. Concretamente pone en duda los supuestos de: 1) que pagando a los profesores, éstos enseñarán mejor, 2) que la competencia entre los profesores por promocionarse en la carrera y obtener mayores ingresos sea un medio eficaz de mejorar la calidad de su servicio, 3) que las promociones y el pago de incentivos mantenga a los buenos profesores en la enseñanza, 4) que las carreras escalonadas animen a los profesores a progresar, 5) que las carreras escalonadas y el pago de incentivos atraigan a las personas más capacitadas a la enseñanza, 6) que los profesores que se han promocionado en carreras escalonadas puedan evaluar a otros profesores para promocionarse, 7) que casi todos puedan recordar a algún gran profesor, y que las características de éstos sean fácilmente identificables, 8) que las puntuaciones que obtienen los estudiantes en sus exámenes sean una buena medida de la eficacia del profesor, 9) que un profesor eficaz sea igualmente eficaz en todas las situaciones, y 10) que los buenos profesores nacen y no se hacen.

A pesar de las opiniones favorables a diversos tipos de planes de pago por mérito (Brinks, 1980; Parish, 1983; Schrag, 1983, Shaten, 1983) y de los informes favorables sobre las consecuencias de la implantación de algunos de estos planes (Burke, 1982; Say y Miller, 1982; Cramer, 1983; Fitzgerald, 1986; Hart, 1986) la cuestión dista mucho de estar resuelta, abundan también

los informes sobre las supuestas consecuencias negativas de estos planes (ERIC/CEM, 1981; Freiberg, 1985; Burke, 1988), y sus resultados siguen siendo, cuando menos, contradictorios (ERS, 1983; ERIC/CEM, 1984; IFG, 1985; Schwab y Iwanicki, 1988), lo que hace que, cuando menos, deban analizarse seriamente antes de su implementación (Kasten, 1984; Duttweiler, 1986).

Por ello, se han realizado intentos de recurrir también a otro tipo de recompensas no económicas (Hatry y Greiner, 1984). Korinek (1989), mediante las respuestas a un cuestionario de 97 profesores de educación general y especial, trató de averiguar las preferencias de compensación de los profesores en activo por su colaboración con la universidad para tutorizar a los estudiantes de enseñanza en prácticas. Lo interesante del estudio es precisamente que trata de las preferencias de compensación por la realización de una actividad no incluida en las obligaciones de su rol docente. Los tipos de compensaciones preferidas fueron, por orden de mayor a menor preferencia: 1) las oportunidades de desarrollo profesional (como cursos de instrucción, escuelas de verano, seminarios, talleres, etc.), elegidas por el 97 % de los profesores entre sus cinco mayores preferencias; 2) las recompensas económicas (para las que parecía haber una cantidad óptima de preferencia, ligeramente alta pero no excesivamente), elegidas por el 89 % entre las cinco preferencias mas valoradas; 3) status de profesor de facultad adjunto, con ciertos correspondientes privilegios adscritos (descuentos en librerías, uso de bibliotecas y ordenadores del campus, acceso a las actividades del campus, etc.), elegido por el 80 %; 4) materiales profesionales para la clase (equipamiento complementario, software de ordenador, libros u revistas profesionales, etc.); 5) oportunidades de enseñar en la universidad (dirección de seminarios, exposiciones de clase, dirección de talleres para estudiantes, etc.), elegidas por el 51 %; 6) actividades profesionales en colaboración con profesores de universidad (proyectos de investigación, evaluación de programas, conferencias, etc.), elegidas por el 39 %; 7) ayuda o asistencia para sus clases (consultas con profesores de facultad para problemas con los estudiantes, ayudas técnico-administrativas, sustituciones para permisos profesionales, etc.), elegidas por el 30 %; y 8) diversas formas de reconocimiento público (recepciones, placas y certificados

de reconocimiento, etc.), elegidas por el 15 %.

Diversos autores han señalado la necesidad de recurrir a diversos sistemas de incentivos para que los profesores se impliquen en actividades de desarrollo profesional (Cory, 1973; Diaz, 1973; Paslawski, 1973; Kimball, 1976; Nicholson, et al., 1980; Barth, 1981; Carmichael, 1982; Wood, McQuarrie y Thompson, 1982). Wright (1984), desarrolló un cuestionario para identificar los incentivos que los profesores consideraban mas adecuados para realizar tareas de desarrollo del curriculum, a partir de una lista de 51 incentivos identificados en las investigaciones empíricas de diversos autores. De las respuestas de 526 profesores a su cuestionario sobre sus preferencias de incentivos, surgieron 10 incentivos mas preferidos que los profesores consideraban adecuados a diversas tareas de desarrollo del curriculum, entre los cuales solo uno era de carácter indirectamente económico (la provisión de materiales para usar en las escuelas). Sin embargo, Wright enmarcó su estudio fundamentalmente en la teoría de la expectativa de Vroom, sugiriendo que cada tarea va asociada con un conjunto de incentivos particulares que serán mas eficaces en la motivación para conseguir la participación de los profesores en actividades de desarrollo profesional, mas allá de los tradicionales incentivos de pago.

Otros autores han tratado de identificar sistemas de compensación alternativos, aunque, a menudo, apoyándose en otros marcos teóricos de referencia, como la teoría de la motivación-higiene de Herzberg, que sean capaces de tener una incidencia positiva en la motivación intrínseca, tales como asistencia a cursos de conferencias, mas recursos o mejor equipamiento para la clase, diversas formas de reconocimiento de la ejecución, etc.. (Frase, 1982; Frase y cols., 1982; Silver, 1982; Frase, 1987; Frase, 1989; Frase y Piland, 1989).

Por otra parte, son también numerosos los estudios que tratan de identificar y potenciar los aspectos del *ambiente o contexto de trabajo* que pueden resultar agradables para los profesores, así como identificar y reducir los que puedan ser percibidos como desagradables, insatisfactorios o estresantes, para contribuir así a aumentar su motivación e implicación en el trabajo.

Como en el caso de los refuerzos positivos, a menudo no se trata solo de motivar a los profesores existentes sino también de convertir la actividad docente en una profesión mas atractiva, capaz de atraer y retener a los profesores.

Fox (1986), en el estudio citado anteriormente, partió del supuesto de que los profesores representan una parte de la población adulta y que, por tanto, su motivación para enseñar no es diferente de la motivación para trabajar de los adultos típicos, admitiendo la necesidad de que el profesor encuentre en su actividad tanto recompensas intrínsecas como diversos tipos de recompensas extrínsecas.

Con el doble objetivo de atraer y retener a los buenos profesores a la actividad docente y de evitar lo que se ha denominado la “jubilación en el trabajo”, McLaughlin (1984 a, 1984 b, 1986, 1988) ha insistido en la importancia de los ambientes institucionales para favorecer la motivación y productividad de los profesores. Partiendo de la base de que los profesores se sienten motivados principalmente por su capacidad para enseñar bien y para contribuir al desarrollo y crecimiento de los estudiantes, McLaughlin propone reforzar ciertas características ambientales que contribuyan o que faciliten este objetivo. Concretamente, McLaughlin (1988) propone:

a) Dotar a los profesores y las escuelas de *recursos* suficientes y adecuados, considerados como condición necesaria aunque no suficiente para la motivación y productividad de los profesores.

b) Favorecer un *ambiente escolar integrado*, esto es, caracterizado por la unidad de propósitos compartidos, líneas de organización y metas claras, así como un sentido colectivo de responsabilidad. Ello permite que las recompensas y satisfacciones profesionales se obtengan colectivamente, y no solo de modo individual, y de la propia pertenencia a un grupo eficaz.

c) Un ambiente *colegiado*, esto es, que proporcione múltiples oportunidades para la interacción entre los profesores, ya que los colegas proporcionan fuentes regulares de feedback, ideas y apoyo. Esta colegiación sería análoga,

a nivel individual, de la integración a nivel institucional. Además, esta colegiación contribuye a evitar el aislamiento que tanto contribuye a que el profesor “se queme”, le falte iniciativa, o se “jubile en el trabajo”.

d) Entornos caracterizados por la tendencia a la *resolución de problemas*, esto es, que permitan y animen a los profesores a reflexionar sobre su práctica y a explorar modos de mejorarla de forma permanente, y no solo episódica. En este sentido, los incentivos exclusivamente individuales tienden a resaltar el éxito y a enterrar los contratiempos o problemas, más que a tratar de resolverlos.

e) Ambientes centrados en el *apoyo a las iniciativas* (inversiones) de los profesores más que en la revisión de los resultados (saldos), de modo que se recompense a los profesores por correr riesgos y cambiar, y no únicamente por una práctica anterior exitosa. En este sentido, un sistema de recompensas por éxitos anteriores animaría, paradójicamente, aquello que se espera desanimar (un criterio retrospectivo, el ocultamiento de errores, o la apariencia o sobrevaloración de los éxitos, etc.).

Para promover y desarrollar ambientes de trabajo de estas características, se destacan tres tipos de actuaciones administrativas o de dirección (Bishop, 1977; Wilson, 1981; Purkey y Smith, 1983; Bacharach et al., 1984; Rosenholtz, 1985; Bacharach y Conley, 1986; Koppich, et al., 1986; McLaughlin, 1988):

a) Facilitar y fomentar la *participación e influencia* de los profesores en la toma de decisiones sobre las actividades pedagógicas o directamente relacionadas con ellas, tales como la planificación y desarrollo del currículum, la disciplina en la escuela, las metas de aprendizaje, la evaluación del programa, actividades de formación del profesorado, etc.

b) Desarrollar un sistema de *evaluación del profesorado* que le proporcione el feedback positivo, útil y sistemático necesario para identificar los problemas de ejecución, evitando los sistemas culpabilizadores o burocratizados, y con la participación de los profesores.

c) Una política de *formación del profesorado* que, por una parte, proporcione a los profesores los recursos necesarios para resolver a problemas surgidos de la evaluación y, por otra, permita el acceso a una gran variedad de actividades de formación (formales o informales, espontáneas o estructuradas, grupales o individuales), en un sentido de gestión de oportunidades.

Tanto los sistemas de compensación como la creación de ambientes o contextos de trabajo estimulantes han sido incorporados como parte de las estrategias de que disponen las organizaciones educativas para motivar a los profesores. En particular, la creación de contextos de trabajo estimulantes, con su insistencia en la participación, el feedback informativo de la ejecución, las oportunidades de desarrollo, etc., se desarrolla en estrecha relación con las *teorías del diseño organizativo* o enriquecimiento del puesto de trabajo (Galbraith, 1977; Lawler, 1986; Hackman y Oldham, 1980), para tratar de ajustar las características del empleo con las de los profesores.

Hall y Bazerman (1982), basándose en el modelo de Galbraith, han tratado de establecer las variables organizativas que afectan a la motivación de los profesores universitarios: a) equilibrio real entre los objetivos de la organización (docencia e investigación); b) condiciones para el desarrollo de las tareas (recursos, número de alumnos por clase, horas de dedicación, etc.); c) implicación de los alumnos en el objetivo de la enseñanza de calidad; d) tiempo disponible para la preparación y planificación de las actividades docentes; e) estructura organizativa colegiada o trabajo en equipo; f) reajustes en el diseño organizativo para adecuarse a los cambios demográficos de profesores y alumnos; g) reforzamiento de las recompensas y, en particular, de las fuentes de recompensas intrínsecas; y h) sistemas de feedback informativo y de participación en la toma de decisiones.

Diversos autores han insistido en la necesidad de cambios en el diseño organizativo de las escuelas, para aumentar el atractivo de los puestos de trabajo, relativos a los sistemas de participación en la toma de decisiones, relaciones entre los agentes (administradores, profesores, estudiantes), aumento de recursos y de tiempo disponible, autonomía y colegialidad,

reconocimiento social de los profesores, oportunidades de desarrollo y formación, etc. (Ellis, 1984; Palaich y Flannelly, 1984; Tye y Tye, 1984; Watts, 1984; Duttweiler, 1986).

3.3. Estudios relacionados con la teoría de la motivación-higiene.

La teoría bifactorial o de la motivación-higiene de Herzberg (1959, 1966) ha sido uno de los marcos teóricos de referencia más comúnmente citados en los estudios sobre la motivación del profesor.

La investigación educativa, siguiendo los procedimientos de entrevista de Herzberg, a menudo ha apoyado esta teoría. Schmidt (1976) encontró que los administradores escolares asociaron los motivadores con los buenos sucesos, y los higienizadores con los malos sucesos, tal como había previsto la teoría. Sergiovanni (1966, 1969) encontró que los motivadores y los higienizadores están esencialmente diferenciados, como preveía la teoría, y que son los factores motivadores como el trabajo en sí mismo, el logro, el reconocimiento y la responsabilidad (no se mencionó, en cambio, la promoción o progreso), las fuentes principales de satisfacción en el trabajo de los profesores.

En el marco de la teoría de Herzberg, Engelking (1985, 1986) usó un cuestionario con una muestra de 442 profesores de elemental y secundaria para identificar los incidentes críticos relacionados con la satisfacción e insatisfacción en su trabajo. Los factores de satisfacción que identificó están relacionados con el logro y el reconocimiento, mientras que los factores de insatisfacción se relacionaban con las relaciones con los estudiantes y los padres, la falta de logro por parte de estudiantes o profesores, la inspección y administración y la comunicación con los administradores.

Además de los numerosos estudios basados en la teoría de la motivación-higiene de Herzberg, principalmente para identificar factores de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de los profesores (Szura y Vermillion, 1975; Hafford, 1976; Rogers, 1976; Bowman, 1977; Karugu, 1980; Cruz-Rodríguez,

1980; McGowan, 1981; Azinger, 1982; Helm, 1984; Fareri, 1985; Perko, 1985; Khillah, 1986), en algunos casos este marco de referencia teórico se ha compartido con otras perspectivas teóricas como la teoría de las necesidades de Maslow (Frataccia y Hennington, 1982; Garskof, 1985), o la teoría de la expectativa de Vroom (Silver, 1982; Wright, 1984; Block, 1986).

Frase (1989) se basó, junto con la teoría de la motivación-higiene de Herzberg, en las teorías del diseño y enriquecimiento del empleo (Hackman y Oldham, 1980; Lawler, 1986) así como en algunos hallazgos de la teoría de la expectativa de Vroom (1964), en un estudio sobre los efectos diferenciales de dos tipos de recompensas, económicas (factor higiénico de Herzberg) y asistencia a conferencias (factor motivador de Herzberg) sobre el reconocimiento y el enriquecimiento del empleo de los profesores. Los resultados indicaron que las subsiguientes percepciones de los profesores, tanto de reconocimiento por parte de administradores, colegas y estudiantes como de enriquecimiento del empleo (participación en actividades altamente valoradas que implicaban responsabilidad y posibilidades de progreso) eran mayores entre los que habían elegido el segundo tipo de recompensa que entre los que eligieron recompensas económicas. Frase concluyó además que los factores motivadores de Herzberg (logro, reconocimiento, responsabilidad, el trabajo en sí mismo, y posibilidades de promoción y progreso), y no solo las recompensas extrínsecas como las económicas, deben estar presentes como características del empleo docente que promueven la motivación intrínseca. Todo ello, sin embargo, bajo el supuesto de que las necesidades o factores de higiene (seguridad, salario, condiciones de trabajo, status) estén satisfechas antes de que los factores motivadores puedan tener algún efecto positivo.

Smilansky (1984), en su estudio mediante entrevistas de la satisfacción y el stress relacionado con el trabajo de 36 profesores israelíes, encontró también una diferenciación entre los factores relacionados con sentimientos positivos sobre el trabajo y los que se relacionan con sentimientos negativos sobre éste. Aunque su formulación fue distinta de la de los factores motivadores y de higiene de Herzberg, encontró útil la distinción entre características intrínsecas y ambientales del empleo. En su trabajo encontró que los

sentimientos generales de satisfacción de los profesores en el trabajo tendían a relacionarse con factores “internos” (sus propios sentimientos sobre sí mismos), mientras que los sentimientos generales de stress se relacionaban principalmente con factores “externos” (el modo en que los profesores eran evaluados por los ‘otros significativos’ de su entorno escolar: directores, estudiantes y padres), lo que, según Smilansky, puede interpretarse como una versión de la teoría de Herzberg.

En cambio, Medved (1982), aplicando un cuestionario a 70 profesores sobre los factores motivadores y de higiene de Herzberg, no encontró que ambos tipos de factores actuaran en dos dimensiones distintas. Para Medved, aquellos factores que mas a menudo contribuyen a la satisfacción y motivación de los profesores (los que Herzberg identificó como motivadores), son también, si están ausentes, las mas frecuentes causas de insatisfacción del profesor. Además, en su estudio encontró que diversos subgrupos de profesores parecían tener necesidades específicas. Los hombres jóvenes, a la mitad de su carrera docente, necesitaban mas oportunidades para progresar dentro de la profesión y aumentar su status en la enseñanza como carrera, mientras que las profesoras necesitaban percibir la enseñanza como una actividad económicamente a la par con otras profesiones. Aparentemente, los profesores que llevaban mas tiempo en la profesión estaban mas interesados en los aspectos del ambiente o, en términos de Herzberg, el contexto de trabajo, quizás debido a que habían llegado a un estadio en sus vidas que requería mayor seguridad económica en el empleo, y en que el carácter penoso de la enseñanza, o “teacher burnout”, empezaba a amenazarles. Estos individuos parecían sacar menos satisfacción del trabajo en sí mismo, y más de los factores identificados como higiénicos en la teoría de Herzberg. Sin embargo, Medved reconoce que, aunque en general los profesores parecían motivados principalmente por el sentido de cumplimiento y responsabilidad que proporciona el trabajo en sí mismo, se sentían crecientemente insatisfechos por la falta de reconocimiento de su trabajo en la sociedad y expresaban la necesidad de ser reforzados en su trabajo mediante mejores salarios y otras formas de reconocimiento tangible. De modo que, aunque el reconocimiento es un factor motivador de Herzberg, ésta particular forma de reconocimiento social que se expresa en los salarios,

corresponde mas bien a lo que Herzberg consideró factores de higiene, y cuya ausencia provoca insatisfacción.

3.4. La teoría de la expectativa en la motivación del profesor.

La teoría de la expectativa de Vroom (1964) o alguna de sus variantes ha sido usada como marco teórico de referencia en algunas investigaciones en contextos educativos. Respecto a los estudiantes, Henson (1976) encontró que el tiempo de estudio y la calificación de los estudiantes universitarios estaba relacionado con la atracción percibida de los resultados indirectos (o resultados de segundo nivel) de su trabajo, así como con la instrumentalidad de las buenas calificaciones para obtener esos resultados indirectos, especialmente entre los estudiantes con una alta auto-estima y un 'locus of control' interno.

La teoría también ha sido sustentada con respecto a la satisfacción de los profesores y su eficacia como supervisores (Miskel, et al., 1980), y con respecto a la capacidad de innovación de los profesores (Stephens, 1974). Wilson (1981) se basó en la teoría de Vroom para analizar la relación entre la comunicación escolar y la motivación en el trabajo de los profesores. Bloom (1982) investigó la teoría de la expectativa de los profesores en relación con su satisfacción en el trabajo, los logros y actitudes de los estudiantes, y la eficacia organizacional, y Block (1986) la usó conjuntamente con la teoría de la motivación-higiene de Herzberg para investigar las percepciones de los directores escolares de las necesidades de satisfacción de los profesores.

Wright (1984), en el estudio citado anteriormente, enmarcó principalmente en la teoría de la expectativa de Vroom su estudio para identificar incentivos adecuados que motiven la participación de los profesores en actividades de desarrollo del curriculum, en particular, y de desarrollo profesional, en general. Corwin y Egner (1977), en un estudio al que nos referiremos en el siguiente apartado, utilizaron la teoría de la expectativa de Vroom para identificar los factores motivacionales que impulsan a los profesores a participar en actividades de desarrollo y actualización profesional.

Cabe destacar, sin embargo, la aplicación que propone Silver (1982) de la teoría de la expectativa de Vroom a la motivación docente, en un intento de síntesis con los presupuestos básicos de la teoría de la motivación-higiene de Herzberg.

Recordemos que, de acuerdo con la teoría de la expectativa, la acción del individuo en el trabajo produce dos tipos de resultados: los resultados directos (o de primer nivel) o resultados inmediatos de la acción, y los resultados indirectos (o de segundo nivel) que suceden como consecuencia de los resultados inmediatos de la acción. Así por ejemplo, sugiere Silver, cuando un profesor prepara una lección para la clase, el resultado podría ser una buena lección, una lección mediocre, o una lección deficiente; estos son los posibles resultados directos del acto de planificar la lección. Si ésta es una buena lección, los estudiantes quizás estén más atentos y en orden, quizás consigan aprender ciertos contenidos, quizás el profesor se sienta bien, y quizás la dirección de la escuela reconozca su buena actuación, mientras que si la lección es deficiente, quizás los estudiantes se muestren desatentos y produzcan interrupciones embarazosas, quizás el director desaprobe esta actuación, etc. Todos estos serían posibles resultados indirectos de la acción de preparar una lección.

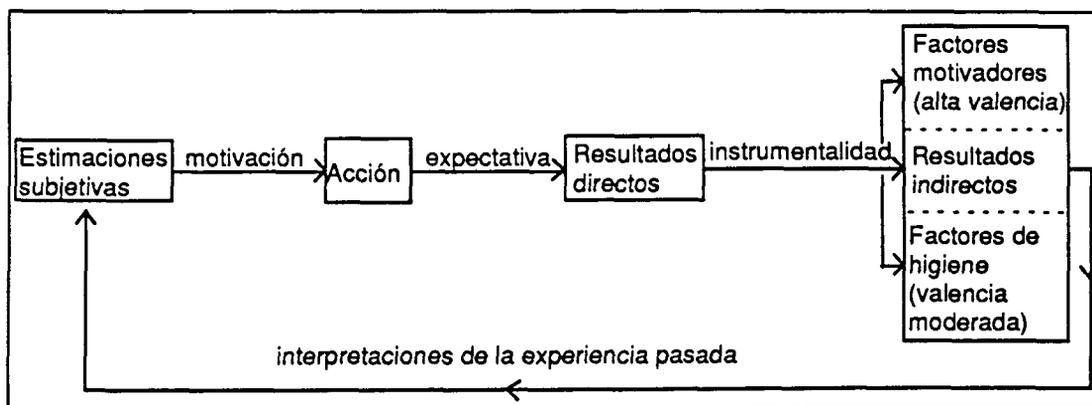
Una persona está motivada a realizar una acción en función del grado en que los resultados directos de su acción producirán resultados indirectos más o menos deseables y del grado en que el resultado directo deseado sea factible. En el ejemplo de la planificación de la lección, el profesor estará motivado para invertir su esfuerzo en esta planificación si el profesor cree que planificando es probable producir una buena lección (expectativa), si cree que esa buena lección conllevará resultados indirectos deseables (instrumentalidad), y si esos resultados indirectos son suficientemente atractivos para el profesor (valencia).

Para Silver, los 16 factores del empleo identificados por Herzberg (motivadores y de higiene) pueden ser interpretados, desde la teoría de la expectativa de Vroom, como resultados indirectos (o de segundo nivel) de las

acciones de las personas sobre el trabajo, si bien los factores motivadores son probablemente mas atractivos (o inatractivos) que los factores de higiene, y tendrán, por tanto, un mayor impacto en la motivación de los individuos. Además, los factores motivadores son los resultados mas estrechamente relacionados con el propio esfuerzo del profesor, y están mas fuertemente vinculados con las expectativas en su actividad cotidiana. Por ejemplo, un profesor puede esperar mas probablemente un elogio (reconocimiento), un sentido de cumplimiento (logro), o la satisfacción de haber aprendido algo (posibilidad de desarrollo), como resultado de invertir su esfuerzo en la enseñanza, que un aumento salarial, un ambiente de trabajo mas agradable, o un mejor sistema de supervisión de su trabajo.

Silver ilustra ésta síntesis de los dos marcos teóricos con el siguiente esquema:

Esquema 1. Síntesis de la teoría de la expectativa y de la motivación-higiene respecto a la motivación del profesor



De Silver (1982)

El diagrama de Silver indica que la motivación para realizar una acción es afectada por la expectativa o probabilidad percibida de lograr un resultado particular (resultados directos), y por la deseabilidad de ese resultado en términos de efectos o resultados indirectos. Basándose en las experiencias pasadas, los profesores realizan estimaciones subjetivas de sus propias capacidades (expectativas) para conseguir ciertos resultados con sus acciones, y de la consecución de resultados indirectos (motivadores y de

higiene), los cuales afectan así a su motivación para realizar acciones futuras.

Algunos hallazgos de la investigación relacionada con otros campos profesionales sugieren asimismo que la combinación de ambos marcos teóricos es apropiada. Mitchell y Albright (1972), por ejemplo, encontraron que la satisfacción en el empleo, el esfuerzo, la calidad de la ejecución, y la retención de los oficiales del ejército estaban mas fuertemente relacionados con los niveles de valencia e instrumentalidad de los resultados intrínsecos (factores motivadores) que con los de los resultados extrínsecos (factores de higiene).

Esta concepción permite considerar los factores motivadores de Herzberg (logro, reconocimiento, satisfacción por el trabajo en sí mismo, responsabilidad, progreso y posibilidades de desarrollo) intrínsecos al trabajo, como los factores mas altamente valorados (alta valencia) en la motivación del profesor. Pero también el papel de los factores de higiene de Herzberg (administración y política organizativa, supervisión, salarios, condiciones de trabajo, status, seguridad en el empleo, efectos sobre la vida personal y relaciones interpersonales con los compañeros, superiores y subordinados) relacionados con el contexto de trabajo, como factores que tienen un cierto valor motivacional, particularmente en aquellas situaciones en que están ausentes, o lo están en grado insuficiente, provocando insatisfacción. Naturalmente el valor o deseabilidad (valencia) otorgado por los individuos a unos u otros factores puede variar en función de características individuales, de los diversos estadios por los que atraviesan en su ciclo vital-profesional, o de las características percibidas del trabajo o del contexto en que se desarrolla.

Siguiendo con el esquema de Silver, se desprenden algunas implicaciones para los responsables educacionales:

a) *Aumentar la percepción de instrumentalidad.* Cuanto mas frecuentemente los profesores reciban elogios y reconocimiento, responsabilidades interesantes, oportunidades de desarrollo y de progreso *como resultado de la calidad de su actividad docente*, mas probablemente percibirán la

enseñanza de calidad como *instrumental* para conseguir esos resultados indirectos deseables. Esto es, la correlación percibida entre el esfuerzo docente y los resultados atractivos se verá aumentada por el grado en que los resultados recompensantes (intrínsecos y extrínsecos) de la enseñanza de calidad se hallen disponibles en el entorno escolar. La teoría de Vroom sugiere que las estimaciones subjetivas de la instrumentalidad están realmente basadas en las experiencias pasadas del profesor. Mientras que la teoría de Herzberg sugiere que los factores extrínsecos son solo condiciones mínimas para prevenir una fuerte insatisfacción, pero que, una vez satisfechos éstos hasta un cierto nivel, los factores intrínsecos resultan especialmente importantes para colmar las necesidades de desarrollo psicológico. La síntesis de ambas teorías sugiere que, una vez cubiertas ciertas condiciones mínimas, un liderazgo educativo que vincule más estrechamente la eficacia docente con el sentido de logro de los profesores, el reconocimiento, las actividades interesantes, la responsabilidad, el progreso y las oportunidades de aprendizaje, obtendrá una mayor motivación profesional de los profesores. Para los profesores escasamente motivados se trataría de hacer más explícita la instrumentalidad del esfuerzo docente, aún especificando recompensas contingentes a la ejecución de ciertas conductas docentes. Lo importante es que los profesores poco motivados lleguen a darse cuenta de que sus esfuerzos son notados y recompensados.

b) *Aumentar la percepción de expectativa.* Cuanto más frecuentemente los esfuerzos de los profesores produzcan progresos en la calidad de la enseñanza (resultados directos), más probablemente aumentarán sus expectativas de obtener estos resultados. Los responsables educacionales pueden proporcionar sistemas de feedback y reconocimiento que informen a los profesores de las mejoras en el aprendizaje de sus alumnos subsiguientes a sus acciones, o ayudar a los profesores a reconocer el feedback proveniente de los propios alumnos. En el caso de los profesores que aparentan una total falta de motivación, la dimensión de expectativa podría ser la clave de su bajo nivel de ejecución. Para estos individuos resultaría particularmente importante hacer notar los puntos fuertes de su actividad docente y explicar (de modo realista y no paternalista) por qué estos elementos son beneficiosos para los estudiantes.

El esquema sintetizado por Silver de las teorías de Vroom y Herzberg, proporciona, por tanto, una descripción sugestiva de los procesos motivacionales implicados en las actividades docentes. Cabría añadir quizás, como lo hicieron Lawler y Porter (1967) en su adaptación de la teoría de Vroom, el papel que juegan, por una parte, las habilidades reales del individuo, y, por otra, la percepción del propio profesor sobre su rol docente y las actividades ligadas a él. Y, mas concretamente, la congruencia entre sus propias percepciones del rol docente y las de los 'otros significativos' entre los que se encuentra la propia administración educativa.

Mas adelante consideraremos algunos estudios relativos a un tipo de actividades docentes (las de formación permanente) que, aunque crecientemente asumidas por muchos profesores y altamente valoradas en diversas declaraciones formales, en realidad no han llegado a ser todavía institucionalmente reconocidas como actividades tan propias del rol docente como lo son las de enseñanza.

3.5 Esbozo de una teoría instruccional de la motivación docente.

Aunque la mayoría de los estudios sobre la motivación del profesor han tratado de aplicar las teorías existentes sobre la motivación en el trabajo al campo particular de actividades que realizan los profesionales de la docencia, cabe destacar que una de las mas recientes aportaciones sobre el tema ha tratado de ofrecer una explicación de la motivación docente a partir únicamente de las variables básicas de la situación de enseñanza-aprendizaje. Se trata del trabajo de Ames y Ames (1984) que examina y compara las diferentes categorías de objetivos que afectan la motivación tanto en el profesor como en el alumno. Desde una perspectiva fundamentalmente cualitativa y cognitiva, estos autores sostienen que el profesor procesa la información procedente del medio en términos de los objetivos y valores relevantes relacionados con la enseñanza, y estudian el tipo de actividad que desarrollará el profesor en función del sistema motivacional en el que se sitúe. Los tres sistemas motivacionales que

describen son:

a) *Sistema evaluativo de la capacidad*, en el que el profesor intenta mantener su autiestima mediante la protección del sentido de su capacidad, de forma que actuará mostrando lo que sabe y evitando poner de manifiesto lo que desconoce o bien culpará al alumnos de los fracasos o malos comportamientos, aunque todo ello no siempre coincida con los objetivos relevantes del profesor de enseñanza-aprendizaje.

b) *Sistema de responsabilidad moral*, en el que el profesor se siente responsable del alumno y de su formación, tiende a autoculpabilizarse cuando éste experimenta algún tipo de fracaso y, por ello, se siente motivado a lograr el bienestar del alumno y a ser riguroso en su propio cumplimiento del deber. En el extremo positivo esto puede representar una actuación de ayuda para el alumno, mientras que en el extremo negativo puede implicar actuaciones sobreprotectoras.

c) *Sistema de dominio de la tarea*, en el que el profesor se centra en la consecución de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, su preocupación por su propia capacidad o por el cumplimiento del deber son solo medios para alcanzar el auténtico objetivo de formación del alumno.

El profesor, por tanto, percibiría la información sobre sí mismo y sobre los demás de forma significativamente distinta según el sistema de motivación en el que se sitúe. Estos distintos sistemas motivacionales implican objetivos o finalidades diversos que guían las actuaciones del profesor.

En el sistema evaluativo de la capacidad, su preocupación esencial de protección de la propia autoestima le lleva a actividades dirigidas a demostrar sus capacidades y evitar mostrar sus incapacidades, y ello a pesar de que algunas de sus actuaciones puedan ser inapropiadas para conseguir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede decirse que el profesor se siente mas preocupado por su propia imagen que por la del alumno.

En el sistema de responsabilidad moral, en cambio, el valor mas relevante para el profesor es el bienestar y el progreso de los alumnos, considerados como una obligación asumida por el profesor. Su preocupación esencial se centra en como ayudar al alumno, tanto en los aspectos relativos a su instrucción como en los de su desarrollo personal. Este rol asistencial o de ayuda puede considerarse positivo siempre que no provoque situaciones de excesiva dependencia.

Finalmente, en el sistema de dominio de la tarea la principal preocupación del profesor reside en conseguir los objetivos que harán posible la preparación del alumno. La diferencia con los sistemas anteriores consiste en que aquí los valores del profesor se asocian a cuestiones externas como por ejemplo el logro del alumno, antes que a cuestiones internas del profesor como la capacidad o la responsabilidad del propio profesor. Estos últimos aspectos no constituyen, como en los sistemas anteriores, fines en sí mismos, sino que son los medios para conseguir los objetivos relacionados con la educación y preparación del alumno.

Parecen evidentes los puntos de contacto de esta perspectiva sobre la motivación del profesor con la anteriormente citada teoría de la finalidad de Locke (1968) sobre las relaciones entre las metas e intenciones conscientes y el nivel de ejecución logrado en una tarea. Su novedad radica en su intento de acoplar las perspectivas del profesor y del alumno en el tema de la motivación, así como el intento de explicar la motivación del profesor a partir de las variables características de la situación de enseñanza-aprendizaje, lo que permite situar la teoría como un esbozo de teoría propiamente instruccional de la motivación del profesor.