

**Perfiles Motivacionales Laborales de Profesores
Pertencientes a Escuelas Básicas Municipalizadas y
Subvencionadas con Historial SIMCE alto y bajo de la
Comuna de Viña del Mar**

POR

DANIELA ALEJANDRA FUENZALIDA PALACIOS

ANGELA MARÍA JARA NÚÑEZ

Profesora Guía: Ps. Andrea Flanagan Bórquez

Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al Grado Académico de Licenciada en Psicología y al Título de Psicóloga

Diciembre de 2005

Valparaíso, Chile



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



**Perfiles Motivacionales Laborales de Profesores
Pertencientes a Escuelas Básicas Municipalizadas y
Subvencionadas con Historial SIMCE alto y bajo de la
Comuna de Viña del Mar**

POR

DANIELA ALEJANDRA FUENZALIDA PALACIOS

ANGELA MARÍA JARA NÚÑEZ

Profesora Guía: Ps. Andrea Flanagan Bórquez

Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al Grado Académico de Licenciada en Psicología y al Título de Psicóloga

RESUMEN

El presente estudio titulado: “Perfiles Motivacionales Laborales de Profesores Pertenecientes a Escuelas Básicas Municipalizadas y Subvencionadas con Historial SIMCE alto y bajo de la Comuna de Viña del Mar”, es una investigación de tipo exploratorio descriptivo transversal que tiene por objetivo describir y comparar los perfiles motivacionales laborales de docentes de escuelas con historial de rendimiento SIMCE alto y bajo en esta comuna.

Se trabajó con una muestra de 63 profesores provenientes de 11 escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas de la comuna de Viña del Mar, a quienes se aplicó el Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT), con el fin de recabar información acerca de sus niveles y perfiles motivacionales en su contexto laboral.

El estudio analizó comparativamente dichos perfiles docentes según el rendimiento SIMCE histórico del establecimiento en el que se desempeñan.

A partir de los resultados, es posible postular que no existen diferencias significativas entre los perfiles motivacionales laborales de profesores de escuelas con historial SIMCE alto y sus pares de establecimientos con bajo rendimiento en esta medición, a nivel general, sin embargo, algunos factores motivacionales como el reconocimiento y la aceptación de normas y valores sí se diferencian significativamente entre estos grupos de docentes.

En conclusión, este estudio señala que algunos factores motivacionales laborales de tipo interno y conductual de los docentes de esta muestra, presentan algún grado de participación en los resultados de calidad obtenidos por sus establecimientos, y por tanto, se vuelven factores de interés a la hora de indagar, en futuras investigaciones, el aporte de los docentes al rendimiento de sus alumnos en particular, y a la calidad de la educación a nivel comunal.

INDICE

RESUMEN.....	iii
INDICE.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	1
I. MARCO TEÓRICO.....	8
1. MOTIVACIÓN.....	8
1.1 Definiciones.....	8
1.2 Teorías motivacionales a lo largo de la historia.....	9
1.3 Motivación intrínseca y motivación extrínseca.....	10
1.4 Las dimensiones en el estudio de la motivación.....	12
1.5 Motivación en Educación.....	13
1.6 Teorías de la motivación en el contexto Laboral, aplicadas a la Educación.....	15
1.6.1 Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow.....	16
1.6.2 Factores Higiénicos y Motivacionales de Herzberg.....	17
1.6.3 Teoría de las Necesidades de McClelland.....	18
1.6.4 Teoría de las Expectativas de Vroom y Lawler.....	19
1.6.5 Teoría del fenómeno motivacional en contextos laborales de Toro.....	20
2. CALIDAD EDUCATIVA Y MOTIVACIÓN.....	25
2.1 Características docentes que influyen en la calidad.....	25
2.2 Calidad en la educación nacional.....	26
2.3 Evaluación de la Calidad del sistema escolar chileno.....	28
2.3.1. Inicios del SIMCE, 1988-1998.....	28
2.3.2. Características del actual sistema de medición, 1998-2004.....	29
2.2.3. Información disponible a partir de las distintas mediciones.....	31
II. OBJETIVOS.....	32
1.1 Objetivo General.....	32
1.2 Objetivos Específicos.....	32
III. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	33

IV. METODOLOGÍA.	34
1. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN. ...	34
1.1 Enfoque Metodológico.	34
1.2 Diseño Metodológico.	34
2 PARTICIPANTES.	34
2.1 Tipo de selección de la muestra.	34
2.2 Muestra.	35
2.3 Criterios de selección de la muestra.	35
2.4 Descripción de los participantes.	36
3 VARIABLES.	38
4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.	39
4.1. Descripción.	39
4.2 Confiabilidad y Validez.	43
5 PROCEDIMIENTO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS UTILIZADOS.	44
5.1 Técnicas Estadísticas.	44
5.2 Procesamiento de los datos.	44
6 ETAPAS DEL ESTUDIO.	45
V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.	47
1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS.	47
1.1. Perfiles Motivacionales.	47
2. ANÁLISIS COMPARATIVO.	54
VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	67
ANEXOS.	73
1. CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN LABORAL (CMT)	74
2. PRUEBA T DE SUBFACTORES MOTIVACIONALES.	81

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones y categorías de análisis de las variables de motivación para el trabajo.	22
Tabla 2: Factores motivacionales laborales generales y específicos de docentes	23
Tabla 3: Factores motivacionales laborales de docentes de Enseñanza General Básica	23
Tabla 4: Composición de las frecuencias de la Muestra según rendimiento SIMCE, Sexo y Años de Servicio.	36
Tabla 5: Condiciones y Factores motivacionales del Cuestionario de motivación para el trabajo (CMT).	42
Tabla 6: Prueba t para grupos motivacionales según historial de rendimiento SIMCE.	54

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de la motivación en motivos internos y externos	11
Figura 2: Porcentajes de composición muestra Escuelas con historial SIMCE alto.	37
Figura 3: Porcentajes de composición muestra Escuelas con historial SIMCE bajo.	37
Figura 4: Perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto y bajo.	48
Figura 5: Perfiles motivacionales laborales de mujeres pertenecientes a escuelas de historial SIMCE alto y bajo.	50
Figura 6: Perfiles motivacionales laborales de hombres pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto y bajo.	51
Figura 7: Perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto.	52
Figura 8: Perfiles motivacionales laborales de hombres pertenecientes a escuelas de historial SIMCE bajo.	53

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos muy profundamente a todos aquellos docentes que cedieron generosamente su tiempo, a las escuelas viñamarinas que nos brindaron su apoyo y creyeron en el aporte de esta investigación, y finalmente, a nuestros padres, amigos y profesores quienes nos acompañaron y asesoraron en este proceso.

INTRODUCCIÓN

A partir de los años '90, la educación chilena, y la de los países del mundo, han impulsado numerosos cambios en la forma de conceptualizar la enseñanza de sus ciudadanos. Esto surge como consecuencia de complejos cambios vividos a nivel mundial producto de la globalización y los nuevos desafíos que este fenómeno implica para la sociedad entera. En este sentido, la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) marcó una serie de objetivos relativos a estos cambios y los países participantes, entre los que se encontraba Chile, asumieron el compromiso de liderar y promover una educación de calidad para terminar el decenio con una nueva visión de la educación, como aspecto prioritario para el desarrollo humano y económico del país.

Este compromiso simbólico se reflejó, a nivel nacional, en el diseño e implementación de la Reforma Educacional, que desde 1990 comenzó a plasmarse como centro de todos los cambios en materia educativa, tratando de reestructurar los preceptos que el régimen político anterior había modificado (García-Huidobro, 1999).

El marco contextual en el que se inserta la presente investigación es el de la Reforma Educacional, pues es ésta la que ha puesto en un papel central a la educación como un eje prioritario para el desarrollo de la sociedad y de los individuos que la conforman (Cox, 2003). La estructura de esta reforma se basa en dos objetivos principales -mejorar la Calidad de la educación y garantizar la Equidad a todos - y cuatro lineamientos de acción que permiten lograr los primeros. Éstos son: Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad, Reforma Curricular, Jornada Escolar Completa Diurna y Fortalecimiento de la Profesión Docente (García-Huidobro, 1999). Este último, da pie a un conjunto de acciones impulsadas por el Ministerio de Educación de Chile, con el propósito de compensar e incentivar la importante labor que, en estos cambios, tendrán los docentes, como actores principales de los procesos educativos (Núñez, 2003). Las características de estas acciones, en concreto, son las siguientes: aumento gradual pero persistente de salarios, incorporación de incentivos, pasantías en el exterior, perfeccionamiento fundamental, mejoramiento formación inicial y premios de excelencia.

Estas medidas han contribuido al mejoramiento de las condiciones laborales de gran parte del profesorado chileno. Sin embargo, éstas, en un comienzo, se guiaron por una lógica

que obedecía al concepto de “reparación”, teniendo en consideración las precarias condiciones sociales y de trabajo a las que se encontraban expuestos los docentes antes de la presente Reforma Educacional. No obstante, en estos últimos años, se ha dado paso al mejoramiento en las condiciones docentes vinculadas al “desempeño” de sus funciones, es decir, con énfasis en premiar a aquellos docentes que mejor realicen sus labores pedagógicas (CPEIP, 2004). Estos cambios responden, a través de las acciones impulsadas en este sector, al logro del objetivo de una mayor calidad, a través de una lógica de incentivos externos (Cox, 2003).

Otro aspecto relevante, tiene que ver con el papel que cumple el docente en la calidad de la educación, como figura importante del proceso de enseñanza. En los últimos años, como se señalaba, se ha ido transformando la visión de los docentes, desde un rol poco valorado hacia un mayor prestigio social producto de las políticas de profesionalización (Cox, 2003; CPEIP, 2004; UNESCO, 2004). Esto ha ido a la par con la irrupción de nuevas conceptualizaciones acerca de la educación, donde ésta ya no es vista como una estructura rígida de conocimientos que las personas deban incorporar, sino como un proceso complejo de construcción simbólica entre los sujetos y su medio, corriente llamada constructivismo (Coll, 1997; Marchesi y Martín, 1998; Coll, Miras, Onrubias y Sole, 1998; Hernández, 2001; Puelles y Rivero, 2004). Esta noción plantea la importancia en los procesos comunicativos entre las personas, y en el proceso de enseñanza, el docente es el encargado de facilitar estos conocimientos para la construcción de sus alumnos. Aquí, la relación entre profesor y alumno se explica desde las interacciones, el vínculo personal y comunicativo que se establece. Se señala que “en la educación, el proceso de comunicación continuo entre el profesor y sus estudiantes hace que las características de éste y la forma como se relaciona tengan un impacto significativo en los niños... Cuando un profesor no sólo ha transmitido lo que sabe, sino lo que hace y pone pasión en lo que enseña, los alumnos lo perciben; así, no sólo aprenderán una materia determinada sino lo que es más importante, valorarán el aprender.” (Milicic, 2001, pg. 99). Otro antecedente respecto a la importancia del papel del docente para el éxito educativo, proviene de los estudios de efectividad escolar. Las principales características de los profesores efectivos se refieren a que “enseñan a todo el curso, presentan información de destrezas de modo claro y entretenido, priorizan la enseñanza en la resolución de tareas, tienen altas expectativas para los estudiantes, exigen, dan tareas para la

casa, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos, enseñan de modo relajado y se sienten cómodos con los estudiantes” (UNICEF, 2004, pg. 25). También aparecen como altamente implicados en los procesos de planificación curricular del establecimiento y consideran el trabajo técnico colectivo como una instancia de aprendizaje y perfeccionamiento profesional (UNICEF, 2004).

Estas citas reflejan la enorme importancia de la figura del profesor en el aprendizaje de sus alumnos, así como en el logro de la calidad de los aprendizajes; no hay que olvidar, que desde la Reforma uno de los lineamientos centrales es la reforma de los currículos, que actualmente deben incorporar variables no sólo cognitivas, sino también de desarrollo social y personal (García-Huidobro, 1999).

En este sentido, no basta sólo con que el profesor sea bueno en su manera de enseñar sus contenidos, sino que es fundamental otro tipo de características personales, que se transmiten tanto implícita como explícitamente. Dentro de estas características, la motivación del docente juega un papel primordial. Según Voli (1998, en Milicic, 2001, pg. 101), “la persona que está motivada tiene metas claras, toma iniciativas, se responsabiliza de los resultados y es consciente de que, si es docente, al igual que sus estudiantes, está en un proceso de aprendizaje continuo.” El docente motivado asume la tarea de educar como un proceso continuo para el que es preciso prepararse y actualizarse constantemente; sólo de esta manera es posible conseguir el logro de resultados favorables para sus alumnos.

Estudios señalan, al respecto, que las personas motivadas cumplen su trabajo (si la intensidad de éste es la adecuada) con mayor persistencia y de mejor manera que aquellas que no tienen tal estímulo, aún cuando se cuente con las mismas capacidades, conocimientos y condiciones (Beltrán, Moraleta, García-Alcañiz, Calleja y Santiuste, 1987; Cortés, 2001). En el contexto de la educación, un estudio realizado en profesores, encontró que estos, a diferencia de otros trabajadores, cuentan con motivaciones más altas en los temas concernientes a las condiciones físicas y equipamiento de su unidad educativa, la cantidad de alumnos, la flexibilidad del currículo, la vocación, la formación y orientación a individuos de la comunidad, aunque los elementos básicos como la remuneración y el prestigio de su profesión son también factores motivacionales importantes, pero globales a cualquier tipo de trabajo (Céspedes, 1986). Otra investigación en docentes, más reciente, (Rajcevic, 1998), destacó como factores motivacionales relevantes para los docentes de escuelas básicas

municipalizadas, el salario, el grupo en el que se trabaja, el reconocimiento del trabajo y la expectativa, encontrándose todos estos factores en un nivel motivacional promedio. Esto muestra la importancia que adquiere en la actualidad, el tema de los incentivos docentes, tanto externos (salario, expectativa) como de índole más interna (autorrealización y reconocimiento por su labor). Lo anterior se reafirma en una encuesta realizada a docentes, donde se plantea que los tres peores aspectos de la reforma educacional, para estos, son: los sueldos, la poca capacitación y la escasa consideración de los profesores (Tiempo 2000, 1996, en Núñez, 2003), aspectos motivacionales que hacen énfasis en los ya mencionados incentivos de origen extrínseco y reconocimientos internos, respectivamente.

De esta manera, cada vez cobra mayor relevancia la relación que se establece entre incentivos por parte del Estado y el desempeño de los docentes, quienes se encuentran en una etapa de habituación al cambio y no han logrado, dentro de su mismo gremio, el consenso en numerosos aspectos referentes a lo adecuado de sus prácticas. Respecto de este tema se señala: “esto, llevado al ámbito laboral, podría traducirse en las bajas expectativas y motivación que algunos docentes reflejan en sus prácticas pedagógicas, lo que podría traer como consecuencia una falta de entrega hacia su labor que le permita establecer un compromiso real con sus alumnos y con el logro de una educación de calidad” (Astorga, Borgoño, Catalán & Miralles, 2005, pg. 181).

Como se aprecia, el estudio de la motivación no es ajeno al ámbito educativo. Sin embargo los planteamientos y teorías propuestas se refieren a la figura del profesor, principalmente, como un potenciador o constructor de motivación en sus alumnos, asignándoles principalmente a éste la responsabilidad de manejar las variables que aumentan o disminuyen la motivación de los alumnos durante las actividades escolares (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997; Beltrán et al, 1987; Woolfolk, 1996). En este contexto se cuenta con escasas investigaciones acerca del tema de la motivación en los docentes y su influencia en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de ellas, de origen argentino, señala que “cuando los profesores logran desarrollar una motivación sustentada en intereses profesionales resultan mejores profesores en tanto se implican en el desempeño de sus funciones con autonomía, perseverancia, implicación personal, iniciativa y compromiso de cambio hacia el mejoramiento de la calidad de su enseñanza” (González, 1994, en González y López, 2002, pg.1). Lo último es fundamental, ya que como se mostraba anteriormente, los

profesores motivados transmiten esto a sus alumnos, durante las interacciones comunicativas y como modelaje (Milicic, 2001), haciendo que estos también se motiven por aprender, y por lo tanto se refleje en sus rendimientos académicos, lo que implica también una mejora en la calidad de sus aprendizajes. A nivel nacional, los resultados de un estudio muestran que “el índice de satisfacción (laboral) y los salarios de los profesores no tienen efectos significativos sobre el desempeño de los establecimientos educacionales, medido el desempeño por el resultado de los alumnos en las pruebas estandarizadas del SIMCE. Esto puede ser explicado por la falta de relación que existe entre los salarios de los profesores y su desempeño” (Mizala & Romaguera, 2003, pg.542). Esta cita refleja la poca importancia que hasta el momento ha cobrado la variable de motivación docente en el contexto de su trabajo educativo, siendo abordada en este caso particular, desde la “satisfacción laboral” y no como un factor independiente que aporte al desempeño docente, y por ende, al rendimiento SIMCE de los alumnos.

De esta manera, se desprende la relevancia de conocer los factores motivacionales reales de los docentes, para aportar con datos empíricos y mayor información a nivel comunal acerca de esta variable, que es la motivación de los docentes en su contexto laboral. A esto se añade, la intención de explicitar y visibilizar el cómo se manifiesta la motivación laboral, desde los docentes, en vinculación al tema de la calidad educativa, expresada en rendimiento histórico SIMCE. Lo anterior, en última instancia, permitiría contar con más conocimiento acerca del tema, útil como insumo para el diseño de incentivos docentes más atingentes a las necesidades y requerimientos de este grupo profesional; lo que podría aportar como una de tantas medidas que contribuyan al mejoramiento de las buenas prácticas del profesorado, en forma extrínseca, y por ende, a un mejoramiento de la calidad educativa.

Respondiendo a lo ya señalado, esta investigación pretende explorar y describir los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas básicas municipales y particular-subvencionadas, con historial de alto y bajo rendimiento en las evaluaciones SIMCE, así como comparar tales perfiles motivacionales de acuerdo a la calidad de los establecimientos en los que trabajan estos docentes (expresados en historiales de alto y bajo rendimiento SIMCE). Los establecimientos escogidos pertenecen a la comuna de Viña del Mar, puesto que esta comuna presenta, a diferencia del resto de las comunas de la región, establecimientos educacionales municipalizados que destacan por su calidad (SIMCE, 2004),

variable que es importante de tomar en cuenta, pues refleja la instauración de prácticas docentes efectivas (según la evaluación de calidad nacional) que permanecen a lo largo del tiempo y no decaen. Esta realidad comunal podría entregar información aportativa que no es posible de pesquisar en otro tipo de contextos comunales, y que sería de utilidad en el estudio de variables asociadas a la calidad de la educación. Este objetivo de estudio, permitirá descubrir si la motivación en general, y los perfiles motivacionales en específico, son variables que pueden estar relacionadas con la calidad de la enseñanza de los profesores, y por ende, con la calidad de los rendimientos de sus alumnos. Además podrá dar cuenta de esta realidad poco explorada, y también entregar mayor evidencia empírica que permita conocer cuáles son los factores motivacionales específicos que los docentes encuentran más preponderantes desde su perspectiva, según el tipo de establecimiento al que pertenecen, para el ejercicio de su labor y de su satisfacción personal en el contexto del trabajo educacional. La investigación permite aportar con datos e información novedosa, como es el caso de vincular por primera vez la motivación de los docentes como variable que afecta la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y los resultados obtenidos por éstos en las mediciones nacionales, lo que podría servir como base empírica para la consideración de la motivación laboral docente como variable de importancia en el tema del mejoramiento de la calidad educativa, y contribuir de manera inicial en el mejoramiento de la educación a nivel institucional y comunal, a través del manejo de factores extrínsecos como los incentivos y gratificaciones.

Lo anterior, pretende ser abordado a través una investigación cuantitativa, para la que se ha elegido un diseño no experimental de tipo transversal-exploratorio-descriptivo en función de los objetivos buscados.

El presente estudio pretende dar a conocer los conceptos principales que inspiran este planteamiento, a través de la revisión teórica y empírica de las teorías motivacionales y laborales que intervienen en el comportamiento docente. Posteriormente se señalan algunas características del concepto de calidad educativa y los sistemas de medición de calidad nacional, más específicamente la prueba SIMCE.

También se señalan datos referentes al instrumento de medición utilizado, el Cuestionario de Motivación para el Trabajo -CMT-, de Toro (1982), que se empleó con el propósito de recoger información acerca de los perfiles motivacionales de los docentes que

conforman la muestra y se detallan los métodos de procesamiento y análisis de información, obtenidos de las funciones del programa estadístico SPSS, reseñando los procedimientos empleados para lograr los objetivos de este estudio y elaborar el informe final.

Además se describen y analizan los resultados obtenidos, que en conclusión general señalan la inexistencia de diferencias significativas entre los perfiles motivacionales laborales docentes a nivel macro, pero fuertes diferencias en el factor interno de “reconocimiento” y el factor mediacional de “aceptación de normas y valores”, conjugados con la variable historial de rendimiento SIMCE. Asimismo se muestran las diferencias existentes entre los perfiles de hombres y mujeres pertenecientes a escuelas de historial SIMCE alto y su explicación a nivel de condiciones motivacionales internas.

Finalmente, se analizan las implicancias de estos aportes y su imbricación con los estudios y teorías motivacionales precedentes.

MARCO TEÓRICO

1. MOTIVACIÓN

1.1 Definiciones

La motivación, es un constructo o concepto abstracto elaborado con la finalidad de explicar aspectos no observables concretamente, pero traducibles en lo conductual. A continuación se señalan algunas de sus definiciones:

Se entiende por motivación “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta” (Beltrán et al, 1987, pg.327).

También este concepto incluye variables de tipo más cognitivas, como se expresa en esta definición: “La motivación se define por lo regular como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta... En esencia, el estudio de la motivación es un estudio de cómo y por qué las personas inician acciones dirigidas a metas específicas, con cuánta intensidad participan en la actividad y cuán persistentes son en sus intentos por alcanzar esas metas.” (Woolfolk, 1996, pgs. 330 y 359).

Otra definición, más global, entiende a la dinámica motivacional como un conjunto de procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta (Reeve, 2003).

Todas estas definiciones concuerdan en el carácter de proceso desencadenante y directivo de la motivación en la conducta, asumiendo que ésta última se produce debido a una fuerza (interna o externa) que propicia el sostenimiento y dirección del comportamiento mientras dure la energía.

Para efectos del presente estudio, entenderemos motivación como una serie de fenómenos de origen interno o externo, que orientan la energía del individuo hacia la satisfacción de determinadas necesidades (físicas, psicológicas y sociales), concordantes con las metas que éste se plantea, a nivel consciente o inconsciente en el contexto del trabajo o ambiente laboral (Toro, 1982).

1.2 Teorías motivacionales a lo largo de la historia

En la revisión hecha a las diferentes teorías motivacionales, se han encontrado numerosas clasificaciones que intentan sistematizar la información recopilada a lo largo del tiempo. Chóliz (2004), establece una clasificación de las diferentes teorías de la motivación y sus principales conceptos temáticos, organizando la información en 5 categorías: Teorías de *orientación biológica* (relacionan conceptos motivacionales como homeostasis, instinto, activación psicofisiológica y modelo hidráulico), teorías basadas en la *personalidad* (vincula conceptos como motivación intrínseca, motivos de logro, poder, afiliación, necesidades (competencia, control, necesidades personales), pulsión, hedonismo, autoactualización y energía psíquica), teorías *conductuales* (no trabajan con conceptos como motivación, sino que ésta se relaciona a recompensas (incentivos extrínsecos), drive (impulso), controlabilidad y contingencia), teorías *cognitivas* que trabajan con conceptos como expectativa, valor/expectativa, consistencia, congruencia, disonancia, propósito, intención, atribuciones de causalidad y conformidad y teorías *emocionales* (se vinculan a necesidad de estimulación y hedonismo). En el contexto educativo, se ha privilegiado el estudio motivacional desde el enfoque cognitivo, como se verá en los apartados siguientes.

Las categorías antes mencionadas se encuentran ordenadas según las fechas de aparición, es decir, en ascenso desde las orientaciones teóricas más antiguas, hasta las más modernas. Cabe señalar que las distintas orientaciones no son excluyentes entre sí, por lo que es posible considerar aspectos para las que algunas teorías proporcionan información más acabada, por ejemplo los impulsos biológicos y las teorías fisiológicas, mientras que las mismas orientaciones no son efectivas para explicar otro tipo de fenómenos motivacionales, como las expectativas de logro. Para el caso del tema en estudio, las perspectivas motivacionales más adecuadas son las perspectivas de personalidad y las conductuales, que serán abordadas con mayor profundidad más adelante.

Además de la clasificación ya mencionada, existe otra, que divide en 6 las perspectivas motivacionales más relevantes en la historia (Reeve, 2003), señalando el énfasis dado a los diferentes aspectos del proceso motivacional:

- Teoría del comportamiento: cómo los motivos emergen de los incentivos y recompensas. Ej. dinero.
- Teoría Fisiológica: cómo los motivos surgen de las conexiones cerebrales y los sistemas hormonales. Ej. hambre.
- Teoría cognitiva: cómo los motivos se deben a la forma en que pensamos y procesamos la información. Ej. metas.
- Teoría evolutiva: cómo los motivos emergen de nuestra herencia genética. Ej. extraversión.
- Teoría humanista: cómo los motivos se expresan al alentar el potencial humano. Ej. autoactualización
- Teoría Psicoanalítica: cómo los motivos surgen de la vida mental inconsciente. Ej. ansiedad, angustia.

Ambas taxonomías clasificatorias comparten las nociones orientadoras que permiten distinguir las diferentes teorías en función de los objetivos e intereses presentes en el foco de sus investigaciones, sin embargo, a pesar de lo variado de las perspectivas de estudio, todas las teorías adscritas a éstas comparten preceptos generales, que sirven como guía al momento de asumir hipótesis y supuestos en las investigaciones. Esta clasificación genérica se expondrá a continuación. Aquí, para efectos del estudio, las teorías que emplearemos, y que se explicitarán más adelante son la comportamental y la teoría humanista.

1.3 Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca

En los apartados anteriores, se hacía referencia a la motivación como una variable “mediadora” de las acciones. Ésta puede ser algo que “nace dentro” de nosotros mismos, como el impulso o la energía que proporciona las ganas de realizar algo, y en otras ocasiones, se manifiesta como una herramienta intermediaria, algo que se presenta desde fuera y que se necesita para alcanzar otro estado. Teóricamente esta distinción (adentro/afuera) se ha traducido en el empleo de dos conceptos, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

Pekrun, (1992, en García y Doménech, 1997), define estos conceptos motivacionales de la siguiente manera:

- **Motivación intrínseca:** La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse.
- **Motivación extrínseca:** La motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea.

Se puede apreciar, a partir de lo anterior, que la motivación intrínseca, resulta más cercana a aquellas teorías que creen en las capacidades internas de los sujetos como iniciadoras de una acción, mientras que la motivación extrínseca se relaciona en mayor medida a aquellas teorías motivacionales que construyen estímulos externos como incentivos y recompensas para producir esa energía generadora y mantenedora de las conductas.

Por su parte, Reeve (2003), propone otra nomenclatura (figura 1), similar a la anterior:

- **Motivos internos:** Aquellos impulsos que tienen su origen en las actividades propias de nuestros sistemas funcionales, y que se subdividen en tres principales: necesidades (fisiológicas, psicológicas orgánicas, sociales adquiridas), cogniciones (creencias, expectativas, atributos y valores) y emociones.
- **Motivos externos:** Los impulsos que surgen como estímulos exteriores, que son de dos tipos; incentivos y consecuencias ambientales

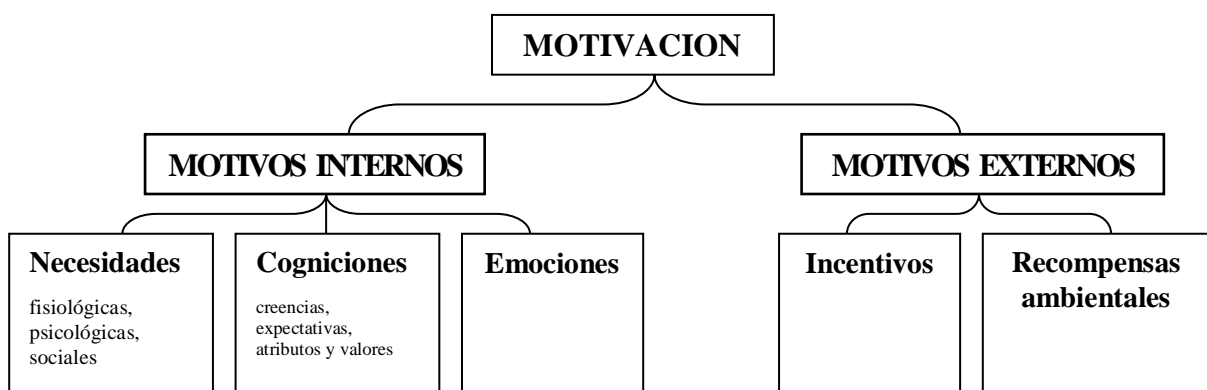


Figura 1. Clasificación de la motivación en motivos internos y externos.

Desprendiéndose de lo anterior, en la investigación acerca de la motivación, existen dos enfoques principales:

1. Basado en la creencia de que la gente carece de motivación y por tanto, ésta debe ser construida desde afuera (Ryan, Connell & Grolnick, 1992, en Reeve, 2003).
2. Otro, el enfoque humanista, que asume la naturaleza interna de la motivación humana, proveyendo las condiciones adecuadas para la expresión de estas fuentes motivacionales (Maslow, 1943 & Rogers, 1963, ambos en Reeve, 2003).

Para este estudio en particular, se utilizará la teoría de Toro (1982), que aún aspectos de ambos enfoques, es decir, *concibe la motivación como un proceso, influido por variables de origen interno como externo, que influyen sobre el individuo y su manera de actuar en el contexto del trabajo.*

1.4 Las dimensiones en el estudio de la motivación

Las clasificaciones expuestas anteriormente pueden, a su vez, ser descritas simultáneamente desde una lógica más procesual, donde la motivación es entendida como una energía dinámica, no estructural. Esta perspectiva se conoce como el estudio de las dimensiones de la motivación (Chóliz, 2004). Esta concepción se apoya en aquellas explicaciones dimensionales, que tratan de comprender el proceso motivacional como un punto relativamente estable que transita entre varios ejes o dimensiones, entre las que destacan:

- Innato vs. Adquirido.
- Interno vs. Externo.
- Nomotético vs. Idiográfico.
- Mecánico vs. Cognitivo.

Al respecto, Petri (1991, en Chóliz, 2004, pg. 7), señala que “la motivación desde una perspectiva instintivista sería nomotética, mecánica, innata y reactiva tanto a estímulos externos como internos, mientras que la motivación desde la teoría de la atribución sería vista como nomotética, cognitiva, adquirida y reactiva también tanto a estímulos externos como internos. Cualquier otra orientación podría clasificarse sobre la base de estas dimensiones y diferenciarse del resto de los acercamientos en función de su posición en cada una de ellas.” De esta manera, para este estudio, la motivación en las perspectivas conductual y humanista

sería idiográfica, adquirida, interna y/o externa y cognitiva. Lo anterior implica que al unir ambas perspectivas, *la motivación pasa a ser un estado fluctuante entre los estímulos internos del organismo y los incentivos del exterior*, perspectiva importante en este estudio.

1.5 Motivación en la Educación

La investigación psicológica en motivación académica se ha interesado fundamentalmente por analizar la relación existente entre la motivación de los alumnos y su rendimiento académico. A veces se trata de estudios predictivos que intentan conocer la contribución diferencial de un conjunto de variables de personalidad a este tipo de rendimiento. En estos casos la motivación es tratada como otra variable más de personalidad. En otros, el análisis motivacional se dirige a los procesos. Desde esta perspectiva, hay un número importante de estudios que giran en torno al concepto de metas académicas, llegando todos a la conclusión de que el nivel de motivación de logro influye directamente en los rendimientos y persistencia en las tareas (García y Fumero, 1998; González-Cabanach, 1999, ambos en Barberá y Mateos, 2000). Un ejemplo de éstos, es el estudio de Arapé y Guillén (1992, en Parra, 1997, pg. 4), ambos autores de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Venezuela, presentaron un trabajo donde evidenciaron que “aquellos alumnos de maestros que motivaban frecuentemente a través de palabras y expresiones estimuladoras obtenían promedios de calificaciones significativamente más altos que aquellos cuyos docentes no estimulaban a sus alumnos a través del diálogo diario en el aula”.

Estos datos aportados por estos estudios muestran *la enorme importancia que ejerce el docente, tanto en la motivación como en el rendimiento de sus alumnos*.

Con respecto a la importancia de su rol, los estudios plantean que el papel del profesor es significativo para el aprendizaje no sólo cognitivo, sino afectivo de sus alumnos, y aquellos docentes más motivados, cumplen este papel de mejor manera, al ser más persistentes y efectivos en esta relación pedagógica con sus pupilos (Voli, 1998, en Milicic, 2001; Puelles y Rivero, 2004). Se señala, además, que “la necesidad de reevaluar el papel de los docentes ha sido subrayada. Fue evocado que la formación de los docentes, las condiciones y la motivación contribuirían mucho al objetivo fijado por la educación de calidad. La educación de los docentes debe formar parte integrante de las estrategias de planificación educativa. Las condiciones de trabajo están relacionadas con la motivación e

influyen por fin, en los resultados de los docentes.” (UNESCO, 2004, pg. 1). Aquí se manifiesta la importancia de la motivación docente en la calidad de la educación, y establece el nexo, con sus condiciones en el trabajo, tratadas en los apartados que siguen.

Respecto de los conceptos principales relativos a la motivación escolar, un concepto importante es el de “motivación de logro” y se define como el deseo de tener éxito, por alcanzar una meta o ser bueno en algo (Mendoza, 1997; Arancibia, Herrera y Strasser, 1997). Otro concepto importante recopilado en esta área se vincula a la ley general de Yerkes-Dodson, que postula una relación en forma de “u” invertida para explicar la relación entre motivación y rendimiento (Beltrán et al, 1987). Esta función explica que una adecuada intensidad motivacional (moderada) produce un rendimiento máximo, mientras que este último decae ante la presencia de intensidades más elevadas o bajas. Otro aspecto interesante, es la correlación planteada entre grado de dificultad de las tareas, rendimiento y motivación, encontrándose una relación directa, es decir, a mayor dificultad de la tarea, mayor correlación con motivación y rendimiento. Esto último trae implicancias importantes, como que para producir óptimos rendimientos en un grupo variado de personas, es necesario utilizar diferentes grados de dificultad para los diferentes niveles motivacionales de estos sujetos (Beltrán et al, 1987).

Una característica de los estudios mencionados, es la adopción de perspectivas cognitivas para analizar la motivación escolar, lo que coincide con la conclusión de autores españoles (Barberá y Mateos, 2000), quienes señalan que a pesar de la gran diversidad de temas en el estudio de la motivación, la mayoría de los autores privilegia el “marco cognitivo de referencia”, lo que reduce la concepción de motivación al estudio de conductas dirigidas y estructuradas dentro de una planificación esquemática de orden superior.

Sin embargo, existen, dentro de la investigación en motivación docente, algunos datos desde perspectivas personológicas (que entienden la motivación como un conjunto de formaciones psicológicas que se construyen como estructuras del self) que han obtenido algunas conclusiones de peso respecto de la relación entre motivación docente y rendimiento, como la que sigue: “Las investigaciones demuestran que los sujetos que manifiestan interés profesional logran un desempeño profesional eficiente y creativo. El interés profesional es una formación motivacional predominantemente intrínseca que expresa como tendencia una orientación de la personalidad hacia el contenido esencial de la profesión y que en el orden

funcional puede manifestarse en diferentes niveles de desarrollo. La formación motivacional es la forma de existencia de los motivos en la personalidad como unidades psicológicas complejas reguladoras de la actuación que integran en su base motivos diferentes por su contenido (intrínsecos y extrínsecos) en diferentes niveles de desarrollo funcional” (González, 1989,1994,1998, en González y López, 2002, pg.1).

El mismo autor señala que “estudios realizados con posterioridad en los que se exploraba el nivel de desarrollo de la motivación profesional en profesores de diferentes niveles de enseñanza, permitieron constatar la efectividad del interés profesional en la calidad del desempeño, pudiéndose demostrar que cuando los profesores logran desarrollar una motivación sustentada en intereses profesionales resultan mejores profesores en tanto se implican en el desempeño de sus funciones con autonomía, perseverancia, implicación personal, iniciativa y compromiso de cambio hacia el mejoramiento de la calidad de su enseñanza.” (González, 1994, en González y López, 2002, pg.1). La cita anterior muestra que la relación entre motivación docente y calidad en el desempeño es una importante variable a considerar, sobre todo si se tiene en cuenta la poca importancia brindada a los docentes en el ámbito del estudio de la motivación y las evidencias que señalan la relevancia de la influencia del docente sobre los comportamientos y la calidad de los aprendizajes de sus alumnos (Milicic, 2001).

Como conclusión se advierte en estas teorías revisadas el énfasis en que los conceptos motivacionales sean aplicados a la situación de enseñanza, más específicamente a incrementar por medio de la motivación el rendimiento de los alumnos, y por tanto los demás actores involucrados en el proceso de enseñanza quedan relegados a la función de potenciadores o constructores de motivación, sobre todo los docentes, quienes resultarían, según estas nociones, los actores responsables de manejar las variables que aumenten o disminuyan la motivación extrínseca de sus alumnos durante las actividades escolares (Beltrán et al, 1987; Woolfolk, 1996; Arancibia, Herrera y Strasser, 1997; Mendoza, 1997).

1.6 Teorías de la Motivación en el contexto Laboral, aplicadas a la Educación

Como se ha visto, la motivación es un constructo que se aplica a la totalidad de nuestras acciones e influye en mayor o menor grado en nuestras conductas y rendimientos.

Sin embargo, donde esta variable resulta de sumo interés es precisamente en los ambientes de trabajo, donde el desempeño y la calidad de las tareas que se desarrollan cobran mayor relevancia, y por tanto, han sido profusamente estudiadas desde numerosas perspectivas.

En el ámbito laboral educativo, aunque con menor especificidad, se observan situaciones similares a las observadas en el contexto del trabajo en general, al estar las escuelas e instituciones formativas bajo la misma lógica eficientista de mejorar el desempeño en los rendimientos y la calidad, siendo el producto, la educación (Hernández, 2001; Cox, 2003; Aguerro, 2004).

A continuación, se expondrán los conceptos teóricos de diversas perspectivas que en su conjunto, forman las bases de un modelo motivacional para el trabajo, propuesto por Toro (1982); que se adoptará como fundamento teórico de base para el presente estudio y que se explicitará al final de estos apartados.

1.6.1 Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow

La teoría clásica, propuesta por este autor, (Maslow, 1943, en Toro, 1982; Robbins, 1996; Rajcevic, 1998; Barberá, 1999; Cortés, 2001 y Reeve, 2003), postula que la conducta de las personas, tanto en general como en contextos laborales, se activa ante la presencia de necesidades, las que concibe organizadas en forma jerárquica. Esto supone que las necesidades se encuentran organizadas estructuralmente con distintos grados de poder, de acuerdo a una determinación biológica dada por nuestra constitución genética como organismo de la especie humana. Esta jerarquía está organizada de forma que las necesidades de déficit se encuentren en las partes más bajas, mientras que las necesidades de desarrollo se encuentran en las partes más altas de la jerarquía. Estas necesidades, en orden de prioridad son las siguientes:

1. Fisiológicas: Esenciales para la supervivencia del individuo. Ej. el hambre o la sed.
2. De Seguridad: Referidas a necesidades de protección ante daños físicos o emocionales.
3. Sociales: Incluye necesidades afectivas, la sensación de pertenencia, aceptación y amistad.

4. De Estima: Relacionada con la aceptación del si mismo, la existencia de una autoimagen positiva y autonomía. Incluye además necesidades de reconocimiento y estatus social.
5. De Autorrealización: Vinculadas a la necesidad de alcanzar el desarrollo del potencial, la autosatisfacción, el crecimiento personal y profesional.

La teoría de Maslow, (1943, en Robbins, 1996; Toro, 1982), plantea que las necesidades inferiores son prioritarias, y por lo tanto, más potente que las necesidades superiores de la jerarquía. Solamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, aunque sea de modo relativo, entran gradualmente en su conocimiento las necesidades superiores, y con eso la motivación para poder satisfacerlas (Cortés, 2001). Dentro de esta lógica, cuando las necesidades de un nivel son satisfechas, no se produce un estado de apatía, sino que el foco de atención pasa a ser ocupado por las necesidades del nivel inmediatamente superior, convirtiéndose en las necesidades que se busca satisfacer.

En contextos laborales, según Mendieta y del Pino, (1997, en Villorria y del Pino, 1997); sería recomendable que el superior inmediato, que en contextos educativos se referiría a la figura del director o el jefe técnico, manejara las nociones de que cada profesor posee su propio conjunto de necesidades respecto al trabajo y además, que un mismo sujeto puede presentar distintas necesidades a lo largo de su vida. A partir de esto las estrategias motivacionales óptimas a emplear, desde esta perspectiva, deberían adaptarse a cada caso concreto, diseñándose situaciones motivacionales diversas que satisfagan la heterogeneidad de necesidades individuales docentes.

1.6.2 Factores Higiénicos y Motivacionales de Herzberg

Este autor realiza una distinción entre factores intrínsecos o motivacionales y factores extrínsecos o higiénicos. La presencia de los primeros produce satisfacción, mientras que su ausencia no produce insatisfacción, es decir, no se muestran como estados desagradables. En cambio, los factores higiénicos no producen satisfacción, pero su ausencia es capaz de generar insatisfacción (Villoria y Del Pino, 1997).

Dentro de la categoría de los factores higiénicos, se encuentran variables como el salario, condiciones laborales (físicas y sociales), relaciones interpersonales, supervisión, seguridad en el empleo, políticas y estructura administrativa de la organización.

Los factores intrínsecos o motivadores se describen en términos de variables, como sentimiento de logro, reconocimiento, responsabilidad y progreso.

Según Villoria y del Pino (1997, pg. 110), esta teoría plantea que “cuanto más se mejoren los factores higiénicos más se reducirá la insatisfacción pero no se mejorará la motivación; y viceversa”. Aplicando lo planteado a la realidad del profesorado chileno, permitiría explicar hechos como el caso de docentes altamente motivados por su trabajo, pero insatisfechos con sus remuneraciones.

1.6.3 Teoría de las Necesidades de McClelland

Esta teoría, desarrollada principalmente por McClelland, (1968, en Villorria y Del Pino, 1997) y Atkinson & Feather (1966, en Villorria y Del Pino, 1997), plantea que entre las múltiples necesidades de los seres humanos, existen tres categorías referentes a la vida social, las cuales tienen el poder de explicar una gran cantidad de comportamientos sociales. Estas tres necesidades son:

- Necesidad de logro: son aquellas relacionadas con la búsqueda de metas a largo plazo, el deseo de inventar, hacer o crear algo impensado. También se vincula con la necesidad de sobresalir, superar al resto y alcanzar altos niveles de excelencia. Sin embargo, esto sólo se manifiesta cuando las dificultades a afrontar son de nivel medio, es decir, con probabilidades más o menos similares de éxito o fracaso.

- Necesidad de Poder: Se refiere al deseo de controlar, dominar o influir tanto sobre otras personas o grupos como sobre los medios que les permitan alcanzar y mantener el control. Los individuos que presentan un alto nivel de esta necesidad están más orientados a al logro y mantención de un estatus de prestigio que hacia un desempeño eficaz y se manifiesta más frecuentemente en hombres.

- Necesidad de Afiliación: Se refiere a la necesidad de obtener, conservar o restaurar una relación afectiva con otras personas. Las personas que presentan una alta necesidad de afiliación buscan situaciones de cooperación y buscan relaciones con altos grados de

comprensión mutua, más común en relaciones de mujeres. Este tercer tipo ha sido menos investigado que los dos anteriores.

Un estudio realizado en estudiantes universitarios de la Universidad de Los Andes, mostró en sus resultados que “los sujetos con alta necesidad de logro difieren de los estudiantes con baja necesidad de logro en cuanto a su percepción del control conductual y en su rendimiento académico, siendo los primeros significativamente más orientados a la internalidad y presentando promedios de calificaciones parciales más altos” (Salom de Bustamante, 1981, en Parra, 1997, pg. 3). Esto es un ejemplo de que la necesidad de logro está presente en todo nivel, especialmente en lo vinculado a rendimientos académicos. Esto llevado al contexto laboral docente, augura una mejor calidad en la enseñanza de aquellos docentes con mayor motivación de logro.

1.6.4 Teoría de las Expectativas de Vroom y Lawler

Esta teoría propone que la motivación de una conducta determinada depende de dos factores: el primero se refiere a la intensidad con la que el individuo desea alcanzar un cierto objetivo (fuerza); el segundo, a la probabilidad de que, actuando de ese modo logre alcanzar o no el objetivo (expectativa) (Villoria y Del Pino, 1997). Los conceptos principales de esta teoría, según Knaak y Lampert (1996) - también conocida como VIE, por las iniciales de sus elementos fundamentales (Valencia, Instrumentalidad y Expectativa)- se exponen en las siguientes relaciones:

- Relación esfuerzo-desempeño: se refiere a la probabilidad que percibe el individuo de que ejercer una cantidad determinada de esfuerzo llevará a conseguir cierto desempeño (expectativa).
- Relación desempeño-recompensa: el grado hasta el cual el individuo cree que desempeñarse a un nivel determinado lo conducirá al logro de un resultado deseado (instrumentalidad).
- Relación recompensa-metas personales: el grado hasta el cual las recompensas organizacionales satisfacen las metas o necesidades personales de un individuo y lo atractivas que son las posibles recompensas para las personas (valencia).

Para que exista motivación (Robbins, 1996), es preciso que se den todas las relaciones antes descritas. Lawler, (1973, en Toro, 1982), menciona al respecto, que factores como la autoestima, el aprendizaje y la experiencia derivadas de situaciones similares anteriores, la percepción que otros tienen de la situación, el atractivo del resultado y la situación actual, son determinantes de las expectativas referidas a los desempeños y las recompensas a recibir.

En términos de Robbins, (1996, pg. 231), la importancia de esta teoría reside en que esta “reconoce que no hay un principio universal que explique la motivación de todas las personas. Además del hecho de que comprendamos las necesidades que una persona procura satisfacer no asegura que el individuo mismo perciba que el alto desempeño conduce necesariamente a la satisfacción de esas necesidades.”

1.6.5 Teoría del fenómeno motivacional en contextos laborales de Toro:

Toro (1982), basándose en los cuatro enfoques motivacionales laborales antes descritos, elabora tres dimensiones de carácter analítico; la primera referida a las condiciones motivacionales internas, la segunda a condiciones motivacionales externas y la última a la relación entre las condiciones internas y externas.

Las condiciones motivacionales internas describen “fenómenos que tienen lugar al interior del individuo motivado” (Toro, 1982, pg. 110) y que poseen la capacidad de dirigir la conducta de las personas hacia ciertos sectores del ambiente externo.

Dentro de estas condiciones internas, pueden distinguirse tres categorías de variables: fisiológicas, psicológicas y psico-sociales. Las variables fisiológicas están referidas a necesidades de tipo biológico como la necesidad de alimento, agua, descanso, abrigo, etc. Son de tipo cíclico, ya que tras saciarse pierden su poder motivador, pero después de cierto tiempo vuelven a aparecer con igual intensidad. Pueden considerarse como universales, ya que tanto sus manifestaciones como sus formas de satisfacción son comunes a todos los seres humanos. Dado lo anterior, se torna irrelevante evaluarlas en contextos laborales (Toro, 1982, en Knaak y Lampert, 1996).

El mismo autor plantea que las variables de tipo psicológico se definen como “condiciones personales internas de tipo afectivo que permiten al individuo derivar sentimientos de agrado o desagrado de su experiencia con personas o con eventos externos”

(Toro, 1982, pg. 109), lo que llevaría a desarrollar conductas de acercamiento o evitación. Estas variables corresponden a los hechos descritos por los conceptos de seguridad, autoestima y autorrealización de Maslow y a la necesidad de logro de McClelland.

Por último, las variables psico-sociales incluyen conceptos de reconocimiento y afecto o estima de otros, abarcando así las necesidades sociales de Maslow y las necesidades de poder y afiliación de McClelland. Al igual que las variables psicológicas, incorporan “estados afectivos de placer o displacer, derivados de la interacción con otras personas u objetos sociales” (Toro, 1982, pg. 110).

Las condiciones motivacionales externas se refieren a variables externas al individuo, que forman parte del medio organizacional y del puesto de trabajo. Esta compuesta por dos tipos de variables, una constituida por eventos externos y otra por personas o agentes. La categoría de eventos externos incorpora los factores motivadores y los factores higiénicos propuestos por la teoría de Herzberg. Vroom, tras estudiar los factores intrínsecos y extrínsecos relacionados con las condiciones de trabajo, logró agruparlas en cinco categorías: grupo de trabajo, contenido del trabajo, salario, supervisión y oportunidades de promoción (Vroom, 1964, en Toro, 1982).

La categoría de los agentes se refiere a los modos de comportamiento de los jefes, colegas y subalternos que son capaces de generar distintos comportamientos de acuerdo a la valoración que el individuo les otorgue.

Por último, las condiciones de relación entre lo interno y lo externo, entendidas como variables de tipo conativo o conductual, se refiere a al valor que asignan los individuos respecto a las condiciones de trabajo de acuerdo al tipo de necesidades que presentan. Respecto a esta dimensión, Toro (1982), plantea que existe escasa investigación que vincule los patrones motivacionales individuales con la búsqueda de condiciones externas o tipos de incentivos.

Los planteamientos de Toro (1982) pueden resumirse en la información señalada en la tabla 1:

Dimensiones	Condiciones Motivacionales Internas	Condiciones Motivacionales Externas	Condiciones de Relación entre lo Interno y lo Externo
Categorías	<u>Variables Fisiológicas relativas a necesidades de:</u> alimentación, oxígeno, descanso, abrigo, intercambio sexual. <u>Variables Psicológicas relativas a:</u> Seguridad, autoestima, auto-realización, logro-competencia. <u>Variables Psicológicas relativas a:</u> Reconocimiento, afecto, poder, afiliación.	<u>Eventos:</u> Situaciones asociadas a grupos de trabajo, contenidos del trabajo, salario, supervisión, oportunidades de promoción <u>Agentes:</u> Colegas, subordinados, jefes	Relaciones de carácter aditivo y multiplicativo entre variables. Fenómenos de atribución.

Tabla 1: Dimensiones y categorías de análisis de las variables de motivación para el trabajo.

Una de las investigaciones realizadas acerca de motivación en docentes, tiene relación con los factores motivacionales del ámbito laboral. Estos factores son sub-áreas consideradas importantes en la motivación laboral, expresadas a través de un cuestionario (Cuestionario de Motivación Laboral -CMT) que valora y cuantifica las valoraciones de los sujetos desde las más bajas (o menos valoradas) hasta las más elevadas. Con esta información es posible conformar un perfil, donde los diversos puntos son conformados por cada factor específico. A continuación (tabla 2), se muestran los factores sólo mencionados (no desarrollados) en la investigación de Céspedes (1986), quien trabajó con una muestra de 195 docentes de la provincia de Valparaíso:

Factores comunes a cualquier trabajador	Factores específicos de los docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Remuneración justa • Pagos compensatorios • Servicios de bienestar • Inamovilidad en el cargo • Igualdad en el trato • Apoyo de los superiores • Identificación con el lugar de trabajo • Amistad y relaciones humanas • Capacitación y perfeccionamiento • Enfrentarse a situaciones nuevas • Ascensos y promociones en el trabajo • Delegación de funciones • Opinión en la toma de decisiones • Autocrítica en el desempeño • Idoneidad y capacidad en el cargo • Reconocimiento del desempeño profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento de la unidad educativa • Condiciones físicas de la unidad educativa • Cantidad de alumnos • Planificación flexible del currículum • Prestigio social que otorga la profesión del docente • Vocación • Solidaridad a la comunidad • Formación y orientación de individuos

Tabla 2: Factores motivacionales laborales generales y específicos de docentes

En la misma investigación, ya citada, (Céspedes, 1986), se compararon factores entre distintos grupos de profesores que se conformaron según el tipo de dependencia de los establecimientos educacionales a los que pertenecían (municipal, subvencionado y particular). Lo que se muestra es el extracto de los resultados del grupo conformado por los profesores pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas:

Priorización de los 15 factores motivacionales más importantes, según opinión de los docentes de Educación General Básica (Céspedes, 1986)

Lugar	Factor Motivacional	X
1	Remuneración	3.79
2	Inamovilidad	2.55
3	Vocación	2.13
4	Equipamiento	1.66
5	Perfeccionamiento	1.63
6	Apoyo de dirección	1.49
7	Condiciones físicas	1.48
8	Relaciones personales	1.23
9	Idoneidad y capacidad	1.17
10	Orientación de personas	1.09
11	Cantidad de alumnos	0.90
12	Igualdad en el trato	0.55
13	Pagos compensatorios	0.50
14	Ascensos y promociones	0.46
15	Opinión del docente	0.46

Tabla 3: Factores motivacionales laborales de docentes de Enseñanza General Básica.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, factores motivacionales más importantes a juicio de los docentes, para su desempeño laboral son la remuneración y la inamovilidad, factores motivacionales de origen extrínseco, que son susceptibles de modificar mediante incentivos y recompensas. Sin embargo, destacan otro tipo de factores, tales como la vocación, las relaciones personales, que representan motivaciones de tipo interno, aunque con menor peso en su selección. Resultados concordantes son los aportados por otra investigación en docentes, (Rajcevic, 1998) destinada a conocer perfiles motivacionales mediante el cuestionario de motivación laboral (CMT) y niveles de autoactualización de profesores de la comuna de Valparaíso, que destacó como factores motivacionales importantes para los docentes de escuelas municipalizadas, el salario, el grupo de trabajo, el reconocimiento y la expectativa, todos en un nivel promedio de motivación. De esto, es posible concluir que tanto en el estudio de Céspedes (1986), como el de Rajcevic (1998), los factores motivacionales encontrados relevantes por los docentes son similares, y por tanto, podrían servir como fuente para el diseño de incentivos razonables para su contexto educativo específico. Con respecto a estos últimos cuatro factores motivacionales referidos, es posible señalar, además, que tanto el salario como la expectativa y grupo de trabajo podrían considerarse motivaciones de tipo extrínsecas, posibles de controlar a nivel ambiental, mientras que factores como el reconocimiento se acercan más a motivos de tipo intrínseco, que serían características mayormente asociables a aspectos internos que coinciden en los profesores de la investigación mencionada y que podrían estar dando cuenta de algunas dimensiones más valoradas al momento de desempeñarse efectivamente en el contexto laboral.

Tomando en consideración estos aportes, y a partir de lo señalado en la última exposición teórica, es posible concluir que el modelo propuesto por Toro (1982), es adecuado para describir las motivaciones de los docentes en su ambiente de trabajo, puesto que toma en cuenta variables de tipo fisiológico y psicológico, que son propias de cualquier contexto laboral pero que se manifiestan en forma distintiva en los contextos educativos, especialmente en el trabajo docente, caracterizado por su complejidad y multifuncionalidad de tareas a desempeñar (Cornejo, 2005).

2. CALIDAD EDUCATIVA Y MOTIVACIÓN

2.1 Características Docentes que influyen en la calidad

Como ya se ha mencionado, existe una clara influencia del docente sobre los comportamientos y la calidad de los aprendizajes de sus alumnos (Milicic, 2001).

Un estudio que corrobora esta afirmación fue realizado por la UNICEF (2004), que estudió las características de un grupo de escuelas que, pese a atender a alumnos provenientes de familias de los dos quintiles socioeconómicos más bajos, han alcanzado en forma sostenida altos rendimientos en la evaluación SIMCE. De este estudio, se desprenden una serie de características docentes que influían directamente sobre el nivel de resultados alcanzados por sus alumnos.

En primer lugar, esta investigación observó que los docentes de estas escuelas se encontraban altamente motivados y comprometidos con su labor pedagógica, pues reconocían la importancia de la calidad de la educación que reciben sus alumnos para su futuro. Esto los insta a realizar responsablemente y con gran profesionalismo todas sus labores de aula: planificando en forma precisa y organizada sus actividades, generando un clima afecto y respeto en el aula que favorezca los aprendizajes, dominando los contenidos de su asignatura, buscando metodologías atinentes a las características de sus alumnos y evaluando constantemente los logros alcanzados en los aprendizajes. Estos profesores se muestran preocupados por su formación profesional y buscan asumir tareas adicionales a la labor netamente pedagógica (UNICEF, 2005). Además, los impulsa una alta motivación de logro, tanto hacia sí mismos como a sus alumnos, lo cual se ve reflejado en las altas expectativas que los docentes poseen respecto a los resultados que sus educandos puedan llegar a alcanzar (UNICEF, 2005).

Otra característica común a estos docentes es su motivación intrínseca por compartir sus experiencias positivas con sus colegas, apoyarse con sugerencias metodológicas, evaluar conjuntamente su labor y felicitarse mutuamente por sus logros (UNICEF, 2005).

Muchos de los hallazgos de esta investigación son altamente coherentes con los dominios y criterios de desempeño docente establecidos por el “Marco de la Buena Enseñanza” desarrollado por el MINEDUC a partir de conocimientos teóricos y experiencias

prácticas. Es a partir de estas normas de desempeño que se derivan los criterios de evaluación del sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el cual busca contribuir al desarrollo de la profesión docente y a mejoramiento de la calidad de la educación en Chile (Red Maestros de Maestros, 2005).

Con el fin de fomentar la adecuación y adscripción a estas pautas, se ha desarrollado un sistema de incentivos conocido como “asignación variable por desempeño individual”, que es un acuerdo suscrito entre el MINEDUC y el Colegio de Profesores (Ley N° 19.715 de Enero del 2001) que consiste que todo docente que acredite su excelencia pedagógica en el aula, recibirá un incentivo individual (Mizala y Romaguera, 2003). A este condición, pueden optar en forma voluntaria todos aquellos docentes que hayan sido evaluados como destacados (CPEIP, 2005). Este reconocimiento, tanto económico como social, puede interpretarse como un medio de motivación extrínseca para que los docentes del país mejoren sus prácticas pedagógicas, y de este modo, en forma indirecta, los alumnos logren mejores aprendizajes.

Siguiendo en el tema del manejo de la motivación extrínseca, un aspecto importante a nivel político, es el avance producido con la introducción del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED), que desde su creación en 1996, beneficia otorgando subvenciones por desempeño de excelencia a los docentes y establecimientos cuyos rendimientos en el SIMCE y otros factores como superación, efectividad e iniciativa hayan sido calificados como excelentes (Mizala y Romaguera, 2003). Este tipo de cambios, se vuelven entonces, fundamentales, porque permiten establecer una conexión directa entre el desempeño de los docentes y las remuneraciones, lo que incide en una mayor retención de los mejores docentes a través de incentivos y buenas remuneraciones.

2.2 Calidad en la Educación nacional

El concepto de calidad educativa se muestra complejo en su definición, y por ende, se desprende un gran número de conceptualizaciones acerca de él. Una de las explicaciones a esta complejidad sostiene que la “calidad” obedece a múltiples criterios, que se ligan con dimensiones tanto de índole ideológica-políticas como técnico-contextuales del sistema en el que esté inserto. Al respecto, se señala esta relación:

“La aparición del concepto ‘calidad de la educación’ se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.” (Aguerrondo, 2004, pg. 2). Esto involucra una visión ideológica dominante, que se deja entrever detrás de las políticas educativas que “bajan” a los niveles técnicos teñidas de modelos definidos de sociedad.

Las implicancias de la cita precedente repercuten directamente en la forma de enfocar la calidad educativa en el contexto de las políticas educacionales chilenas, si asumimos que en nuestro contexto local se replican las mismas estructuras macrosociales propias de la globalización. El surgimiento de la Reforma Educacional a principios de los ‘90 significó dar mayor auge a los objetivos de calidad y equidad, sin embargo, al concluir el decenio, las evaluaciones realizadas, a nivel global, apuntaban principalmente a que los efectos de los diferentes lineamientos y programas educativos sólo habían contribuido eficazmente al aumento en la cobertura de la educación formal chilena (García-Huibobro, 1999, Cox, 2003).

Siguiendo esta misma lógica, es de suponer que mientras los objetivos educacionales no sean reestructurados a partir de estas dimensiones, no será posible abordar los problemas de calidad bajo nociones más amplias que el nivel que equipara calidad con cobertura. Se agrega, al respecto, que “hay entonces una dimensión que hace a la definición político-técnica (¿qué es “mejor educación”, o, ¿cómo se define “educación de calidad”?), y otra dimensión que hace a gestión y administración (¿cómo se da eso a todos?). La eficiencia tiene que ver con las dos cosas, es decir, un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede (según como cada sociedad defina este concepto) a la mayor cantidad de gente (Aguerrondo, 2004, pg. 3), es decir con una amplia cobertura. Al parecer, esta cita resume la situación en que se encuentra la calidad en nuestro país.

2.3 Evaluación de la Calidad del sistema escolar chileno

2.3.1 Inicios del SIMCE, 1988-1998

Pese a que en las décadas del 60 y 80 surgieron las primeras iniciativas para evaluar la calidad del sistema educacional chileno, no fue hasta 1988 cuando se diseñó el “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación”, SIMCE. Su propósito fundamental era el de entregar información para orientar a los distintos agentes involucrados en la administración y planificación del sistema educativo a la vez que buscaba estimar la calidad de cada establecimiento educativo, comparar dichos resultados, buscar factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos. También pretendía convertirse en una herramienta que permitiera orientar las actividades de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos. El desarrollo de sus primeras versiones estuvo a cargo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (OCDE, 2003).

En el año 1990, tras la publicación de la “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza” (LOCE), la responsabilidad de diseñar un instrumento de evaluación periódica de la educación, tanto a nivel básico como medio, fue traspasada al Ministerio de Educación. A su vez, quedó dentro de sus obligaciones aplicar dicho instrumento y elaborar estadísticas a partir de los resultados, regionales y de cada establecimiento educacional del país. (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003).

Las dimensiones medidas por el SIMCE en el período 1990-1997, en cuartos y octavos básicos fueron las siguientes (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003):

- Logro de objetivos académicos en Matemáticas y Castellano (medición censal), Ciencias Naturales e Historia (medición muestral).
- Estimadores psicosociales: aceptación de la labor educacional, desarrollo personal, actitudes hacia el ambiente y desarrollo de la creatividad.
- Información técnico-administrativa de cada establecimiento (eficiencia escolar), relacionada con tasas de aprobación, reprobación y retiro.
- En el año 1994 se realizó la primera medición en segundo medio sobre el logro de objetivos académicos en Matemáticas y Castellano.

Hasta el año 1994 la información del SIMCE sólo se entregaba a los establecimientos educacionales y otros organismos relacionados con el sistema educacional (municipalidades, DEPROV, etc.). Además de las comparaciones entre establecimientos, se realizaban comparaciones interanuales, a pesar de que la metodología utilizada no satisfacía los requerimientos técnicos necesarios para realizar este tipo de comparaciones.

A partir del año 1995 los resultados comenzaron a publicarse en medios de comunicación y, por esa vía, se materializó el propósito original del SIMCE de aportar información a los padres y apoderados para la toma de decisiones respecto de la educación de sus hijos. Además de orientar a los apoderados, se esperaba que la publicación de resultados contribuyera también a mejorar la calidad de la educación, bajo el supuesto que se incentivaría a las escuelas a mejorar para conseguir la preferencia de los apoderados.

Con el fin de contribuir a la distribución de recursos, la aplicación del SIMCE se amplió a sectores rurales. Esta medida posibilitó el uso de los resultados de dicha medición como un instrumento de selección para las escuelas que ingresarían a programas focalizados, como el Programa de las 900 Escuelas (P-900) (García-Huidobro, 1999).

2.3.2. Características del actual sistema de medición, 1998-2004

A partir de 1998 fue necesaria la reformulación de ciertos aspectos del SIMCE, con el fin de hacerlo más coherente con los cambios impuestos por la Reforma Educacional Chilena. En primer lugar, el SIMCE fue reubicado dentro del Ministerio de Educación, pasando a formar parte de la Unidad de Currículum y Evaluación. Además de esta medida y con el fin de vincularlo más estrechamente a la Reforma Curricular, se comenzó a evaluar el resultado de los aprendizajes de los alumnos con relación a los nuevos marcos curriculares. También se produjeron cambios en los instrumentos aplicados, donde se destaca la eliminación de los cuestionarios de variables psicosociales y de autorreporte, quedando este último a nivel muestral (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003).

Otras modificaciones se refieren a la incorporación de preguntas de desarrollo en todas las áreas evaluadas, con el propósito de medir habilidades cognitivas más complejas

que los instrumentos previos. En este tipo de preguntas el alumno debe producir su propia respuesta, permitiendo, además, evaluar habilidades como la capacidad de los estudiantes para fundamentar, la expresión escrita o el pensamiento crítico. También se produjeron cambios en los cuestionarios a padres y directores, incorporando nuevas dimensiones para obtener información que permitiera hacer un análisis más profundo de los resultados de aprendizaje.

A contar del año 2000, se introdujo la publicación de resultados según grupo socioeconómico, con el fin de introducir nuevos parámetros de comparación tendientes a discriminar entre variables internas y externas de los establecimientos en el desempeño que ellos muestran.

También se realizaron modificaciones de tipo técnico y metodológico, la principal fue el cambio, en el año 1998, al modelo de medición IRT (teoría de la respuesta al ítem), el cual se caracteriza por no poseer valores mínimos o máximos establecidos de antemano, ya que el cálculo se inicia asignando un puntaje al resultado promedio de todos los alumnos del país que rindieron la prueba SIMCE, el cual es de 250 puntos. Este cambio permitió superar las limitaciones del modelo anterior (teoría clásica de la medición), en especial lo referido a la comparación interanual, la descripción del desempeño característico de los alumnos ubicados en diferentes puntos de la escala, la realización de estudios de sesgo de las preguntas, y la inclusión de preguntas con diversos niveles de dificultad para medir con mayor precisión alumnos de muy distinto rendimiento. (Comisión para el desarrollo y uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003). Esta sofisticación, sin embargo, dificulta la comprensión de los resultados de las mediciones al profesorado y público en general (OCDE, 2003).

Otra modificación metodológica se refiere a la incorporación de procedimientos de “equating” con el objetivo de hacer comparaciones confiables entre los resultados de mediciones realizadas en distintos años. Otras modificaciones se refieren al procesamiento de la información donde se destaca la incorporación de procesos de captura digital de las respuestas de los alumnos y la generación de un sistema de corrección de preguntas abiertas en línea, para mejorar la confiabilidad de la asignación de puntajes a las respuestas de los alumnos y almacenarlas en medios digitales para eventuales estudios de tendencia en el

tiempo (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003).

Respecto al reporte de resultados, los informes a los establecimientos comenzaron a incluir, además de sus puntajes y comparaciones relevantes, ejemplos de preguntas liberadas con los resultados específicos para el establecimiento.

2.3.3. Información disponible a partir de las distintas mediciones:

A partir de las pruebas nacionales aplicadas por el SIMCE, es posible obtener datos relevantes para establecer comparaciones entre establecimientos en cuanto al tema de la calidad educativa. Esto es un aporte significativo, puesto que permite homogeneizar criterios, sistematizando la información obtenida de estas evaluaciones tanto a nivel nacional, regional, como de cada escuela en particular (SIMCE, 2004). Los datos disponibles recogidos por el SIMCE son:

- Logros de aprendizaje en relación con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), en los sectores de Lenguaje y Matemáticas para todos los niveles evaluados; Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural para cuarto básico; Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad para octavo básico.
- Características de los docentes y de los establecimientos a partir de los cuestionarios administrados, que sirven como indicadores de tipo social, pedagógico y administrativo.
- Características de los alumnos y sus familias: nivel socioeconómico, educación de los padres, actitudes y percepciones relacionadas con la escuela.

OBJETIVOS

1.1 Objetivo General:

- Describir y Comparar los perfiles motivacionales laborales de docentes que imparten las asignaturas evaluadas por el SIMCE, pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas de la comuna de Viña del Mar con historial de alto y bajo rendimiento en esta evaluación.

1.2. Objetivos Específicos:

1. Caracterizar los perfiles motivacionales laborales de los docentes pertenecientes a escuelas de historial de rendimiento SIMCE alto y bajo, de acuerdo a los criterios del Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT).
2. Clasificar los perfiles motivacionales laborales de los docentes de la muestra en función del nivel motivacional alcanzado, según criterios del CMT.
3. Contrastar y comparar los perfiles motivacionales laborales de los docentes pertenecientes a escuelas de alto rendimiento SIMCE histórico con los perfiles motivacionales laborales de sus colegas pertenecientes a escuelas de historial Bajo en esta evaluación, en la comuna de Viña del Mar.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

H1: Los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas con historial de alto rendimiento SIMCE, de la comuna de Viña del Mar, presentan mayores niveles motivacionales que los perfiles motivacionales laborales de docentes de escuelas básicas municipalizadas con historial de bajo rendimiento en esta evaluación, de la comuna de Viña del Mar.

H2: Existen diferencias significativas entre los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas con historial de alto rendimiento en el SIMCE y sus pares pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas con historial de bajo rendimiento SIMCE, de la comuna de Viña del Mar.

Ambas hipótesis (H1 y H2), serán sometidas a contrastación empírica, una vez obtenida y procesada la información acerca de los perfiles motivacionales laborales de los docentes que participaron de este estudio, lo que conducirá a la aceptación o rechazo de la hipótesis nula.

METODOLOGÍA

1. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 Enfoque Metodológico:

El presente estudio es de tipo cuantitativo, pues, se pretende medir y cuantificar los perfiles motivacionales laborales de los docentes de escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas con historial de alto y bajo rendimiento SIMCE de la comuna de Viña del Mar.

1.2 Diseño Metodológico:

El diseño se define como no experimental, puesto que no contempla manipulación deliberada de variables, sino la descripción de las características ya existentes de las mismas. Este diseño corresponde al tipo descriptivo-comparativo transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), en función de los objetivos trazados, que pretenden identificar y clasificar los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas de la comuna de Viña del Mar y establecer las diferencias existentes entre estos, de acuerdo al historial de rendimiento SIMCE (Alto o Bajo) del establecimiento al que pertenezca, en un periodo único de tiempo (corte transversal).

2. PARTICIPANTES

2.1 Tipo de selección de la muestra

La muestra reclutada es de tipo no probabilística, puesto que la selección de los sujetos tipo fue intencionada, siguiendo las características requeridas para efectos de este estudio.

2.2 Muestra

La muestra está compuesta por docentes que imparten las asignaturas evaluadas en el SIMCE (Matemática, Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Natural y Comprensión de la Sociedad), pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas de la comuna de Viña del Mar, que mantienen historiales de alto y bajo rendimiento SIMCE (puntajes promedio en la Prueba SIMCE superiores a 250 e inferiores a 240, respectivamente en las mediciones de los años 2000, 2002 y 2004), para observar diferencias en cuanto a la variable calidad.

2.3 Criterios de selección de la muestra

Cumpliendo las características generales, mencionadas en el punto anterior, las escuelas, y los docentes seleccionados tuvieron como requerimientos para integrar la muestra, respectivamente:

- Ser escuelas básicas (con cursos desde 1° hasta 8° año) municipalizadas¹ y particular-subvencionadas.
- Haber rendido la prueba SIMCE en los 3 últimos periodos, es decir, el año 2000 (evaluación 8° básicos), año 2002 (evaluación 4° básicos) y año 2004 (evaluación 8° básicos).
- Haber mantenido los resultados obtenidos en estas evaluaciones sobre 250 puntos promedio, en el caso de las escuelas con historial SIMCE alto, y bajo 240 puntos promedio en el de las escuelas con bajo historial SIMCE, para dejar un rango diferencial (10 puntos estandar) de puntaje entre las escuelas con alto y bajo historial en esta evaluación.
- En los docentes, trabajar en la misma escuela por un periodo igual o superior a 2 años (para asegurar la transferencia e influencia de su labor sobre los rendimientos SIMCE obtenidos por sus alumnos).
- Llevar el mismo periodo (2 años o más) impartiendo alguna(s) o todas las asignaturas evaluadas en el SIMCE (para poder establecer su pertinencia respecto de los resultados obtenidos en las áreas evaluadas por esta medición)

¹ Debido a dificultades externas para lograr la muestra proyectada inicialmente (docentes de escuelas municipalizadas) fue necesario integrar a 2 escuelas de dependencia particular-subvencionada, con historial de alto rendimiento SIMCE alto que cumplieran los demás criterios de selección expuestos.

2.4 Descripción de los participantes

De acuerdo a los criterios antes expuestos, las características específicas de los participantes son (ver tabla 4):

→ 30 docentes (26 mujeres y 4 hombres) pertenecientes a 5 escuelas básicas (3 de dependencia municipalizada y 2 de dependencia particular subvencionada) que presentan historial SIMCE alto (superior a 250 puntos en la prueba SIMCE en los años 2000, 2002 y 2004)²: Escuela A, Escuela B, Escuela C, Escuela D y Escuela E.

→ 33 docentes (20 mujeres y 13 hombres) pertenecientes a 6 escuelas básicas de dependencia municipalizada que presentan un historial SIMCE bajo (inferior a 240 puntos en la prueba SIMCE en los años 2000, 2002 y 2004): Escuela A', Escuela B', Escuela C', Escuela D', Escuela E' y Escuela F'.

De esta manera, la muestra total está conformada por 63 docentes, de los cuales 30 pertenecen a escuelas con historial SIMCE alto y 33 docentes a escuelas con historial SIMCE bajo, todos de la comuna de Viña del Mar.

Los datos de escuelas y sujetos se recogen en la siguiente tabla de frecuencias:

Escuelas	N	Sexo		Años de servicio en la Escuela		
		Mujeres	Hombres	Menos 5 años	Entre 5 y 10 años	Sobre 10 años
SIMCE Alto:	30	26	4	12	4	14
Escuela A	11	10	1	5	1	5
Escuela B	7	5	2	5	0	2
Escuela C	3	3	0	1	1	1
Escuela D	4	4	0	1	0	3
Escuela E	5	4	1	0	2	3
SIMCE Bajo:	33	20	13	13	9	11
Escuela A'	7	5	2	2	1	4
Escuela B'	6	1	5	1	2	3
Escuela C'	6	4	2	5	1	0
Escuela D'	6	5	1	2	2	2
Escuela E'	5	3	2	3	1	1
Escuela F'	3	2	1	0	2	1
Total Muestra	63	46	17	25	13	25

Tabla 4: Composición de las frecuencias de la Muestra según rendimiento SIMCE, Sexo y Años de Servicio de los docentes participantes

² Por razones éticas, se reservarán los nombres reales de las escuelas de este estudio, reemplazándose por letras que las identificarán en forma simbólica, para todos los establecimientos participantes.

Con respecto a la composición de la muestra, se aprecia que los docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto, varían mucho en proporción, dependiendo de la escuela a la que pertenecen, verificando grandes diferencias porcentuales en la composición de este grupo (ver figura 2). Por su parte, la muestra de docentes que conforma el grupo de escuelas con historial SIMCE bajo, se mantiene homogénea en cuanto a la cantidad de sujetos por escuela que la componen, mostrándose en una proporción relativamente similar (ver figura 3).

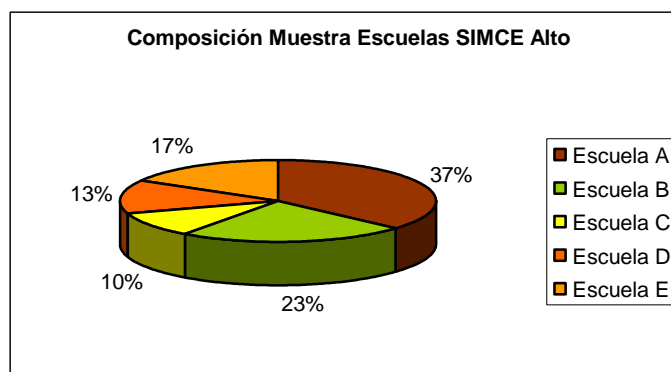


Figura 2: Porcentajes de composición muestra Escuelas con historial SIMCE alto

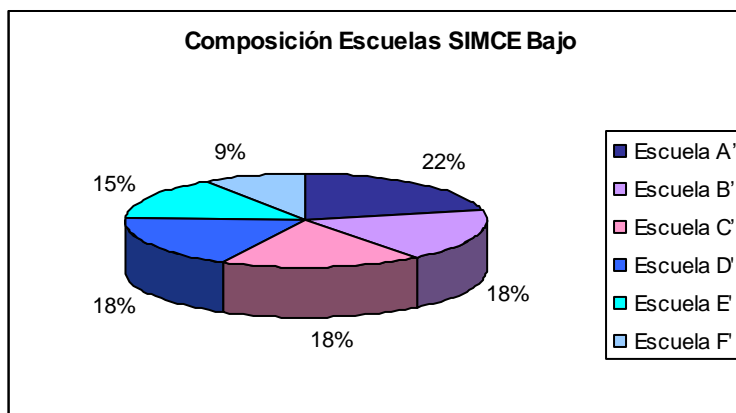


Figura 3: Porcentajes de composición muestra Escuelas con historial SIMCE bajo

Respecto al tiempo de permanencia de los docentes en sus respectivas escuelas, en ambos grupos se presentó de forma poco homogénea. En el caso de las escuelas con Historial SIMCE Alto, un 40% de los docentes lleva menos de 5 años (73 % de mujeres y 27% de hombres), un 13% entre 5 y 10 años (sólo mujeres) y un 47% de los docentes lleva más de 10 años trabajando en la misma escuela (93% de mujeres y 7% de hombres).

En la muestra de Escuelas con Historial SIMCE Bajo, un 40% de los docentes lleva menos de 5 años trabajando en la misma escuela (69% de mujeres y 31% de hombres), un 27% más de 5 y menos de 10 años (33% mujeres y 66% de hombres) y un 33% más de 10 años (73% de mujeres y 27% de hombres).

Otro aspecto importante es la distribución por sexo. El grupo de docentes de escuelas SIMCE alto –24 mujeres y 6 hombres-, que corresponden en porcentaje a un 84% y 16% respectivamente; se diferencia marcadamente de los docentes de escuelas SIMCE bajo, que presentan una distribución por sexo de 20 mujeres y 13 hombres, que porcentualmente equivale a 61% y 39%. Lo anterior grafica una situación distintiva a nivel de género que favorece la mayoría femenina en el plantel docente de las escuelas con Historial SIMCE Alto, por lo menos en cuanto a las asignaturas que evalúa esta prueba nacional, lo que no ocurre tan marcadamente en el caso de los docentes de estas mismas asignaturas en las escuelas con Historial SIMCE Bajo.

3. VARIABLES

Las variables de este estudio son de tipo no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2003; Mendicoa, 2003), por lo tanto responden circularmente a las hipótesis planteadas en esta investigación, y son funcionales al diseño de tipo exploratorio-descriptivo-comparativo. Éstas son:

→ *Perfiles Motivacionales Laborales de docentes*: conjunto de factores motivacionales medidos a través del Cuestionario de Motivación en el Trabajo, CMT. Entendidos como el nivel de valoración efectuado por los docentes a través de las escalas del cuestionario CMT.

→ *Historial SIMCE*: promedio de los puntajes de las escuelas de la muestra, obtenido en cada una de las evaluaciones SIMCE realizadas en los años 2000, 2002 y 2004 para los niveles básicos (4° y 8° E.G.B).

4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.1 Descripción:

Para determinar los perfiles motivacionales, así como el Tipo y Nivel de Motivación se recurrió al Cuestionario de Motivación para el Trabajo -CMT-, cuyo autor es Fernando Toro Álvarez (1982).

El CMT es un instrumento psicológico diseñado para identificar y valorar objetivamente quince factores de motivación, el mismo puede aplicarse a adolescentes y adultos con un nivel de escolaridad secundario.

El citado cuestionario consta de tres partes. La primera parte se refiere a las Condiciones Motivacionales Internas, de carácter intrínseco, conformada por cinco factores: Logro, Poder, Afiliación, Autorrealización y Reconocimiento. La segunda parte busca determinar los Medios Preferidos para Obtener Retribuciones Deseadas en el Trabajo y está compuesta por cinco factores: Dedicación a la Tarea, Aceptación de la Autoridad, Aceptación de Normas y Valores, Requisición y Expectación. La tercera y última parte del cuestionario proporciona un perfil de incentivos valorados por la persona, es decir, sus Condiciones Motivacionales Externas, representadas en cinco factores: Supervisión, Grupo de Trabajo, Contenido del Trabajo, Salario y Promoción (ver anexo 1).

Todas las categorías consideradas son definidas, en función de los planteamientos de Toro y el Cuestionario de Motivación para el Trabajo.

En términos concretos el CMT consta de 75 ítems que en conjunto representan 15 factores motivacionales. Los ítems están representados en grupos de cinco y cada uno operacionaliza un factor de motivación. La persona examinada debe ordenar los ítems de cada grupo de acuerdo con la importancia que le va atribuyendo a los mismos, vistos en conjunto y en relación los unos con los otros; según la selección hecha por el examinado, quien debe atribuirle o asignarle un determinado valor a cada ítem, entre cinco y un punto, para indicar la mayor o menor importancia que les atribuye respectivamente.

Este mecanismo de ordenamiento forzoso supone, para los examinados, en cada grupo de ítems, resolver un conflicto de interés y de valoración, haciendo posible la identificación de las prioridades personales reales. Sin la exigencia del ordenamiento forzoso, la deseabilidad social normal de los ítems dificultaría notablemente obtener un ordenamiento

de los factores; en tal sentido, este tipo de ordenamiento conlleva a que el valor que una persona concede u otorga a un factor deba descontárselo a otro, ello permite inferir que los valores más altos que se registren en un determinado perfil motivacional revelan los valores, los intereses y las preferencias más altas del examinado, sin que ello signifique que los otros factores y sus respectivos valores sean rechazados o despreciados por el examinado. Toro (1982), aclara que el Cuestionario de Motivación para el Trabajo -CMT- es un instrumento diseñado para recoger muestras de los quince factores motivacionales que contiene, no obstante, el instrumento no describe en su totalidad el fenómeno motivacional, siendo esta una de sus limitaciones.

El tiempo estimado para la aplicación de este cuestionario es de veinte a treinta y cinco minutos.

La descripción de los distintos factores motivacionales, según el tipo de condición motivacional es la siguiente (Toro, 1992):

a) Condiciones Motivacionales Internas (CMI):

Esta parte del instrumento está compuesta por cinco factores que describen condiciones personales de carácter cognitivo y afectivo, capaces de generar en el individuo sentimientos de agrado o desagrado respecto a su experiencia con personas o eventos específicos, los cuales influyen en las posteriores conductas del individuo. Estos son:

→Logro (LOG): Se manifiesta a través del comportamiento caracterizado por la intención de inventar, hacer o crear algo excepcional, obtener un cierto nivel de excelencia, mediante la búsqueda de metas o resultados.

→Poder (POD): Se manifiesta a través de deseos o acciones que buscan ejercer dominio, control o influencia, no sólo sobre personas o grupos, sino también sobre los medios que permitan adquirir o mantener el control, tales como las posiciones de mando, la influencia de los medios de comunicación, la acción sobre los incentivos o recompensas.

→Afilación (AFI): Se manifiesta en la expresión de intenciones y ejecución de conductas orientadas a obtener o conservar relaciones afectivas satisfactorias con otras personas.

→Autorrealización (AR): Se manifiesta por la expresión de deseo o realización de actividades que permitan la utilización en el trabajo de las habilidades y conocimientos personales y la mejora de tales capacidades conocimientos.

→Reconocimiento (REC): Se expresa a través de la manifestación de los deseos o realización de actividades orientadas a obtener de los demás atención, aceptación o admiración por lo que la persona es, hace, sabe o es capaz de hacer.

b) Medios Preferidos para Obtener Retribuciones Deseadas en el Trabajo (MPOR):

Los ítems operacionalizan cada categoría, y constituyen una muestra de conductas instrumentales para la obtención de beneficios deseados en el ámbito laboral:

→Dedicación a la tarea (DT): Incluye modos de comportamiento caracterizados ya sea por la dedicación de tiempo, esfuerzo e iniciativa al trabajo, por el deseo de mostrar responsabilidad y calidad, o bien por derivar algún beneficio primario del hecho mismo de la ejecución del trabajo. Se trata de la intención de poner al servicio de la tarea los recursos, medios y condiciones personales con que cuenta el individuo.

→Aceptación de la autoridad (AA): Modos de comportamiento que manifiestan acatamiento, reconocimiento y aceptación tanto de las personas investidas de autoridad en la organización como de las decisiones y acciones de éstos. Comportamiento de sujeción a las determinaciones de personas o dependencias con autoridad formal.

→Aceptación de normas y valores (AN): Modos de comportamiento que hacen realidad creencias, valores y normas relevantes el funcionamiento y pertenencia en la organización.

→Requisición (REQ): Modos de comportamiento que buscan obtener retribuciones deseadas, influenciando directamente a quien puede concederlas mediante persuasión, confrontación o solicitud personal y directa.

→Expectación (EXP): Modos de comportamiento que muestran expectativas, confianza y pasividad frente a los designios de la empresa o las determinaciones de la autoridad. Las retribuciones deseadas se otorgan por iniciativa y benevolencia del superior más que por mérito personal.

c) Condiciones Motivacionales Externas (CME)

Esta parte del cuestionario incluye cinco variables que tienen el carácter de factores que suscitan el interés por el trabajo e incentivan modos de comportamiento orientados a obtenerlo:

→Supervisión (SUP): Valor atribuido por el individuo a los comportamientos de consideración, reconocimiento o retroalimentación de los representantes de la autoridad organizacional hacia él.

→Grupo de trabajo (GT): Condiciones sociales del trabajo que proveen a la persona de posibilidades de estar en contacto con otros, participar en acciones colectivas, compartir y aprender de otros.

→Contenidos del trabajo (CT): Condiciones intrínsecas del trabajo que pueden proporcionar a la persona que lo ejecuta varios grados de autonomía, variedad, información sobre su contribución a un proceso o producto y la posibilidad de elaboración global de un producto.

→Salario (SAL): Condiciones de retribución económica asociadas al desempeño en un puesto de trabajo; según su grado y modalidad esta retribución puede proporcionar a la persona compensación por su esfuerzo, prestigio, seguridad de poder atender a las demandas de sus necesidades personales y las de su familia.

→Promoción (PRO): Perspectiva y posibilidad de movilidad ascendente o jerárquica que un puesto de trabajo le permite a quien lo desempeñe e dentro de un contexto organizacional. De tal posibilidad la persona puede derivar proyecciones personales de progreso, de prestigio y aproximarse a situaciones de mayor responsabilidad.

Las tres partes del cuestionario y sus respectivos factores se resumen en la siguiente tabla:

Condiciones Motivacionales Internas	Medios preferidos para Obtener Retribuciones Deseadas en el Trabajo	Condiciones Motivacionales Externas
<ul style="list-style-type: none"> - Logro - Poder - Afiliación - Autorrealización - Reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicación a la tarea - Aceptación de la Autoridad - Aceptación de normas y valores - Requisición - Expectación 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisión - Grupo de trabajo - Contenido del trabajo - Salario - Promoción

Tabla 5: Condiciones y Factores motivacionales del Cuestionario de motivación para el Trabajo (CMT)

En relación a los puntajes estándar, éstos oscilan entre 0 y 100, discriminados de la siguiente manera:

- De 0 a 20 puntos: Muestran un interés o valoración excepcionalmente bajas.

- De 21 a 40 puntos: Indica una valoración o un interés relativamente bajo.
- De 41 a 60 puntos: Evidencian el interés, valoración o tendencia a reaccionar promedio, o común a la mayoría de la población para la cual se elaboró la escala.
- De 61 a 80 puntos: Describe una valoración o interés relativamente altos.
- De 81 a 100 puntos: Indican un interés o una valoración excepcionalmente altos.

4.2 Confiabilidad y Validez:

El CMT es producto de un exhaustivo estudio y de sus posteriores revisiones, tanto de su estructura general, como de sus ítems; cinco versiones precedieron al actual cuestionario, las cuales fueron modificadas a partir del análisis cualitativo y cuantitativo de los ítems. El estudio de los mismos que antecedió al cuestionario actual se llevó a cabo mediante análisis factorial; a partir de los datos obtenidos se realizaron las modificaciones y las precisiones sutiles del contenido que permitieron homogeneizar los ítems representativos de cada variable o factor.

En cuanto a la *confiabilidad*, Uribe (1982, en Toro, 1992), realizó un estudio en el que se calculó coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson; entre el valor de cada ítem y el total de la variable se obtuvieron coeficientes de correlación. Enseguida se calculó el coeficiente de confiabilidad de cada uno de los factores a través de la fórmula de Spearman-Brown para intercorrelaciones, obteniendo así una confiabilidad de 0.72, considerada alta según los criterios expuestos por Guilford (.965).

En lo relativo a la *validez*, Uribe (1982) y Uribe y Toro (1983; ambos en Parra, 1997), exploraron la validez de la construcción del instrumento mediante análisis factorial a través del método de Análisis de Factor. Para determinar el número de factores se utilizó el criterio Screen-Test, empleando además la fórmula de Burt-Banks para determinar el valor significativo aceptable para cada carga factorial.

En cuanto a la estandarización, es preciso aclarar que, actualmente, el CMT no cuenta con normas de estandarización nacionales, y en su lugar se utilizan normas colombianas. Por tanto, los puntajes obtenidos deben ser interpretados cautelosamente. En este estudio se trabajó con las normas extranjeras antes mencionadas, utilizando las tablas para profesionales en general.

5. PROCEDIMIENTO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS UTILIZADOS

Los datos obtenidos, que proceden de los cuestionarios CMT aplicados a docentes de escuelas básicas municipalizadas y particulares subvencionadas de la comuna de Viña del Mar, con Historial de alto y bajo rendimiento en la Evaluación SIMCE, fueron divididos bajo el criterio de procedencia, es decir, formando grupos de acuerdo al tipo de escuela (con Historial Alto, con Historial Bajo), el cual fue combinado con el criterio de sexo (hombres – mujeres) para lograr su adecuado procesamiento y comparación.

5.1. Técnicas Estadísticas:

Para procesar y analizar los datos recolectados a través del cuestionario de motivación para el Trabajo (CMT) y los historiales de puntaje SIMCE, se recurrió a las técnicas de Estadística Descriptiva: utilizando estadísticos de distribución de frecuencias, tendencia central, variabilidad y forma. Posteriormente, los datos pertenecientes a ambos grupos de comparación, fueron contrastados mediante análisis paramétrico, utilizando la prueba t de Student, que es la función adecuada para comparar grupos correspondientes a pruebas de hipótesis comparativas en grupos de distribución normal (Mendenhall, Scheaffer & Wackerly, 1994; Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

5.2. Procesamiento de los datos:

Para procesar la información, se utilizó el programa computacional SPSS para Windows, versión 11.0, en las funciones antes descritas, es decir, Estadística Descriptiva y Prueba t de Student, para establecer la aprobación o rechazo de las hipótesis de trabajo (Reparaz, 2001; Caro, Escalante y Barahona, 2002; Gardner, 2003; López, Pérez y Zamora, 2004). Posteriormente se tabularon los resultados utilizando las funciones gráficas del programa Microsoft EXCEL.

6. ETAPAS DEL ESTUDIO

El presente estudio se desarrolló a través de las siguientes etapas:

→ Etapa preeliminar: Compuesta por dos acciones: *Selección del instrumento* de medición utilizado para conocer los perfiles motivacionales de los profesores de establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados de la comuna de Viña del Mar con historiales de bajo y alto rendimiento en la prueba SIMCE, optándose por el Cuestionario de Motivación para el Trabajo –CMT- (Toro, 1982) e *Identificación de los establecimientos educacionales* de la comuna de Viña del Mar que cumplieran con los criterios establecidos para la muestra (Escuelas básicas Municipales y Particular-subvencionadas, con historial de alto y bajo rendimiento SIMCE en cada una de las evaluaciones del periodo 2000-2004). Esta etapa tuvo una duración aproximada de 1 mes.

→ Etapa 1: Solicitud de autorizaciones para trabajar con los profesores de las escuelas dependientes del Área de Educación de Corporación Municipal de Viña del Mar, para lo cual se presentó un documento con las principales características de la investigación a realizar a dicha institución. Obtenida esta aprobación, se procedió a solicitar autorización a los directores de cada uno de los establecimientos que forman parte de la muestra, presentándoles una carta de solicitud de participación de sus escuelas en el estudio. Tras obtener la aprobación de los directores, se contactó a cada uno de los profesores que cumplían los requisitos para formar parte de la muestra para solicitar su participación en este estudio y sensibilizarlos al respecto. Para el caso de las escuelas de dependencia particular-subvencionada, la solicitud de participación fue presentada directamente a los directores. Esta etapa se extendió por 4 meses, debido a dificultades de tipo administrativas de las instituciones a nivel general.

→ Etapa 2: Aplicación del instrumento (Cuestionario de Motivación para el Trabajo) a las muestras de profesores, para lo cual se realizaron reuniones con todos los profesores de cada establecimiento, que hayan accedido a participar de este estudio, para aplicarlo en forma colectiva. En algunas ocasiones esta modalidad no fue posible, y se recurrió a la modalidad

de autoaplicación individual, por parte de los docentes interesados en participar de la investigación. Duración aproximada de 3 meses³.

→ Etapa 3: Corrección de los cuestionarios para la obtención de los puntajes brutos correspondientes a las muestras en estudio y posterior procesamiento de estos resultados mediante el programa estadístico SPSS versión 11.0. Esta etapa duró 3 meses.

→ Etapa 4: Análisis estadístico de los resultados obtenidos en ambas muestras mediante procedimientos de estadística descriptiva del programa SPSS versión 11.0 para Windows. Esto permitió establecer regularidades o diferencias empíricas respecto a los perfiles motivacionales de los profesores de la muestra, agrupados según el historial de rendimiento de sus establecimientos educacionales en la prueba SIMCE. La tabulación y graficación de los resultados obtenidos se realizó a través de las operaciones del programa Microsoft Excel. Tiempo aproximado de 3 meses.

→ Etapa 5: Análisis y síntesis de los resultados de la investigación, establecimiento de semejanzas y diferencias respecto a los perfiles motivacionales presentados por los profesores pertenecientes a establecimientos de educación básica de la comuna de Viña del Mar con Historiales de alto y bajo rendimiento en la prueba SIMCE. Elaboración de las conclusiones y discusión de la de la investigación. Esta etapa se realizó gradualmente durante la extracción de los resultados, lo que se extendió por 4 meses

→ Etapa 6: Elaboración del informe final escrito del proceso de investigación. Etapa final, con un tiempo aproximado de 1 mes.

³ Las actividades contempladas en las etapas 2, 3 y 4, se realizan en forma alternada y sobrepuestas unas a otras, por lo que la duración de la investigación fue de aproximadamente 4 meses.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Los resultados obtenidos a partir de los datos entregados por la muestra son los que se muestran a continuación:

1.1 Perfiles Motivacionales

Los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas con historial de alto y bajo rendimiento SIMCE están divididos en 3 partes: condiciones motivacionales internas (CMI), medios preferidos para obtener retribuciones (MPOR) y condiciones motivacionales externas (CME), las que han sido explicadas en el punto 4.1. Cada una de estas partes se compone de 5 factores, que son: Reconocimiento (Rec), Poder (Pod), Afiliación (Afi), Logro (Log) y Autorrealización (AR); para las condiciones motivacionales internas (CMI); Dedicación a la Tarea (DT), Requisición (Req), Aceptación de la Autoridad (AA), Expectación (Exp) y Aceptación de Normas y Valores (AN) en los medios preferidos para obtener retribuciones (MPOR) y Supervisión (Sup), Salario (Sal), Promoción (Pro), Grupo de Trabajo (GT) y Condiciones de Trabajo (CT) para la condiciones motivacionales externas (CME).

Como se aprecia en la figura 4, los perfiles motivacionales laborales de docentes de escuelas con historial SIMCE alto y bajo, a nivel general son bastante homogéneos y presentan pocas diferencias entre sí. Puede observarse que la mayoría de los puntajes obtenidos por ambas muestras se ubican en el rango de valoración promedio (entre 40 y 60 puntos estándar). Es preciso notar, sin embargo, que el factor Aceptación de Normas y Valores (AN), perteneciente a la categoría medios preferidos para obtener retribuciones deseadas (MPOR), se presenta con una valoración relativamente alta en el grupo de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto (63 puntos), no siendo así para sus pares de establecimientos con bajo rendimiento SIMCE, quienes se mantuvieron en el rango de valoración promedio (57 puntos). Asimismo, en el grupo de condiciones motivacionales internas (CMI), el factor Reconocimiento (Rec) se presenta con una valoración relativamente

alta en los docentes que laboran en escuelas con historial SIMCE bajo, quienes superan la valoración motivacional promedio realizada por sus colegas de escuelas con historial SIMCE alto. En cuanto a las condiciones motivacionales externas, se aprecia una estrecha similitud en los perfiles presentados por ambos grupos.

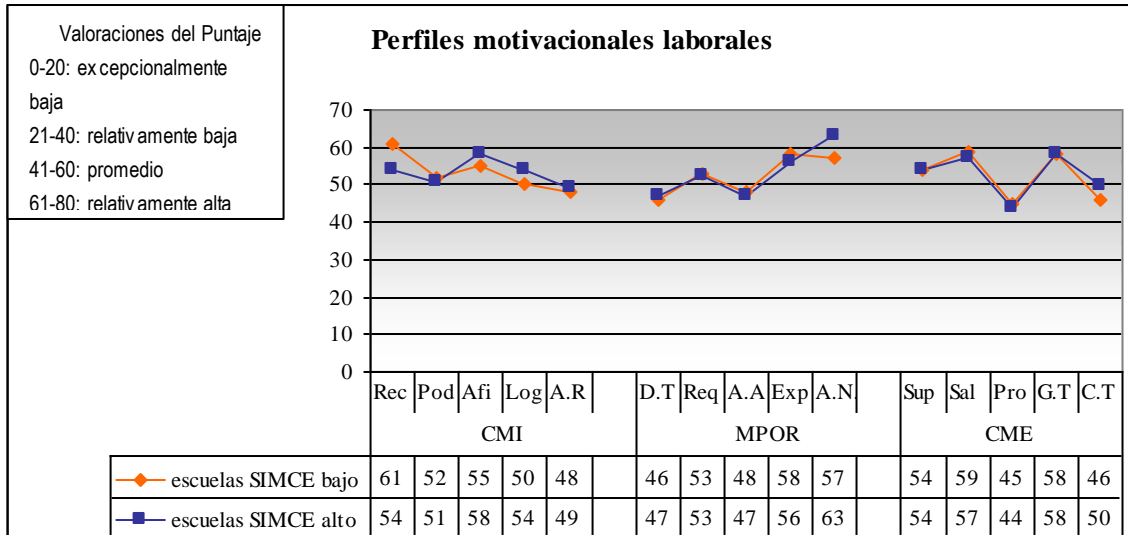


Figura 4: Perfiles Motivacionales Laborales de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto y bajo.

Lo anteriormente visto, evidencia que *la diferencia entre los perfiles motivacionales laborales de docentes de escuelas con historial SIMCE alto y bajo no es importante a nivel global, pero muestra algunas tendencias propias de cada grupo de docentes, como el interés por ser más valorados y reconocidos (en el grupo de docentes de escuelas SIMCE bajo) y el estar dispuesto a cumplir con las normas propias de la escuela, en el caso de los profesores de escuelas SIMCE alto.*

Por otra parte, en los perfiles motivacionales laborales de mujeres, se mantienen algunas de las tendencias presentadas en el gráfico anterior, pero con algunas variaciones: en primer lugar, los rangos de puntajes se amplían con respecto al perfil general, aunque la mayoría sigue localizándose en el rango de valoración promedio.

En segundo lugar, los perfiles de mujeres docentes de escuelas con Historial SIMCE alto y bajo coinciden en menor cantidad de puntajes en comparación al grupo general, por lo que presentan una mayor variabilidad inter-grupos. Por último, las brechas de puntajes en las

condiciones motivacionales internas (CMI), se amplían en relación al perfil del grupo general, encontrándose que el puntaje Máximo (ver figura 5), presentado en el factor reconocimiento (Rec) del grupo de mujeres de historial SIMCE bajo, es superior al rango medio (63 puntos) mientras que el puntaje Mínimo se presenta en el factor Autorrealización (43 puntos), también proveniente del grupo de docentes de Historial SIMCE Bajo. Otros factores que presenta un puntaje sobre la media son Aceptación de Normas y Valores (AN), presentado por las docentes de escuelas de alto SIMCE (62 puntos) y Expectación (Exp), obtenido por las mujeres de Escuelas Bajo SIMCE (61 puntos).

En conclusión, se muestra que las mujeres pertenecientes a escuelas de historial SIMCE alto, mantienen sus puntuaciones motivacionales en un nivel promedio, salvo en el factor aceptación de normas y valores (AN), donde manifiestan motivaciones relativamente altas. En contraste, el grupo de docentes de escuelas SIMCE bajo, presenta dos factores motivacionales en una valoración relativamente alta, que son reconocimiento (Rec) y expectativa (Exp), correspondientes a los grupos de condiciones motivacionales internas (CMI) y Medios preferidos para obtener retribución (MPOR), respectivamente, sin apreciarse mayores diferencias en los demás factores motivacionales.

Lo anterior reafirma lo observado en el perfil general, de modo que las mujeres, tanto de escuelas con historial SIMCE alto y bajo, coinciden en cuanto a las principales diferencias a nivel de factores motivacionales, detectadas anteriormente, es decir, el interés por ser más valoradas y reconocidas en su labor (en el grupo de docentes de escuelas SIMCE bajo), a lo que se añade una expectativa relativamente alta y el acatar las normas propias de la escuela, en el caso de las profesoras de escuelas SIMCE alto.

La información de este grupo de docentes, se aprecia más detalladamente en el gráfico que figura a continuación (ver figura 5).

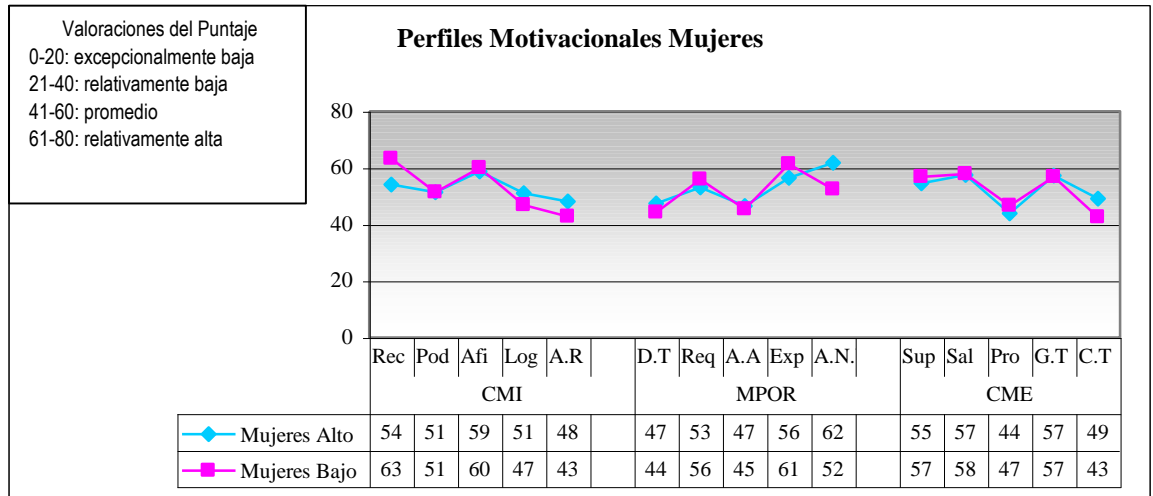


Figura 5: Perfiles motivacionales laborales de mujeres pertenecientes a escuelas de historial SIMCE alto y bajo.

En el caso de los hombres, los perfiles motivacionales laborales muestran alta variabilidad entre grupos (ver figura 6); los docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto muestran perfiles fluctuantes, con diferencias de puntajes bastante abruptas entre los distintos factores motivacionales. El perfil motivacional laboral de los docentes del grupo de escuelas con historial SIMCE bajo es bastante parejo en cuanto a puntajes, que se mantienen en su totalidad en el rango de valoración promedio, con excepción del factor reconocimiento (Rec) que se valora como relativamente alto. La diferencia más notoria entre los docentes, según el historial SIMCE de las escuelas, se presenta en el factor “aceptación de normas y valores” (AN), donde el grupo de docentes de escuelas de Alto SIMCE refieren una valoración motivacional relativamente alta (68 puntos promedio), en contraste con la valoración promedio del otro grupo de docentes (59 puntos), lo que mantiene la tendencia mostrada en los gráficos precedentes, resultado coincidente con los análisis anteriores, que potencia la interpretación acerca de diferencias en el clima de ambos tipos de establecimiento que inciden en la valoración motivacional sostenida por sus docentes.

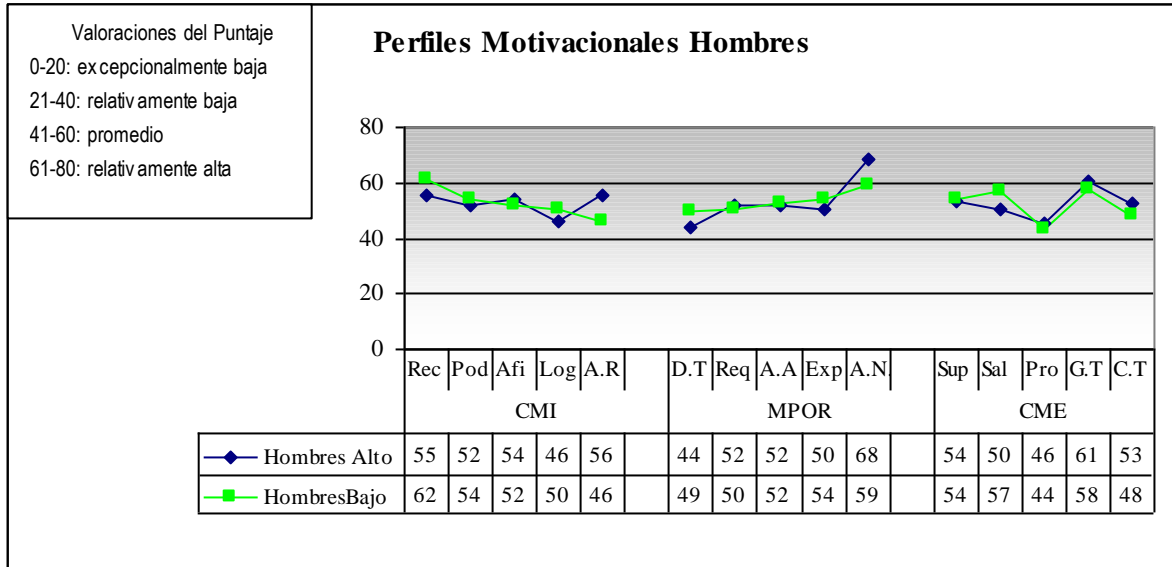


Figura 6: Perfiles motivacionales laborales de hombres pertenecientes a escuelas de historial SIMCE alto y bajo.

Respecto a los perfiles motivacionales presentados por los docentes hombres y mujeres de los establecimientos con historial SIMCE Alto (figura 7), puede observarse que son altamente similares. A nivel general, destaca el valor obtenido por ambos grupos en la escala “Aceptación de Normas y Valores” (AN), que en ambos casos se encuentra en el intervalo de valoración relativamente alta. La mayor diferencia de puntajes entre estos grupos se dio en la escala Autorrealización (AR), en la cual los hombres aventajaron a las mujeres por 8 puntos. La escala Salario (Sal) también presentó diferencias significativas; en este caso el puntaje obtenido por las mujeres fue 7 puntos superior al presentado por los hombres.

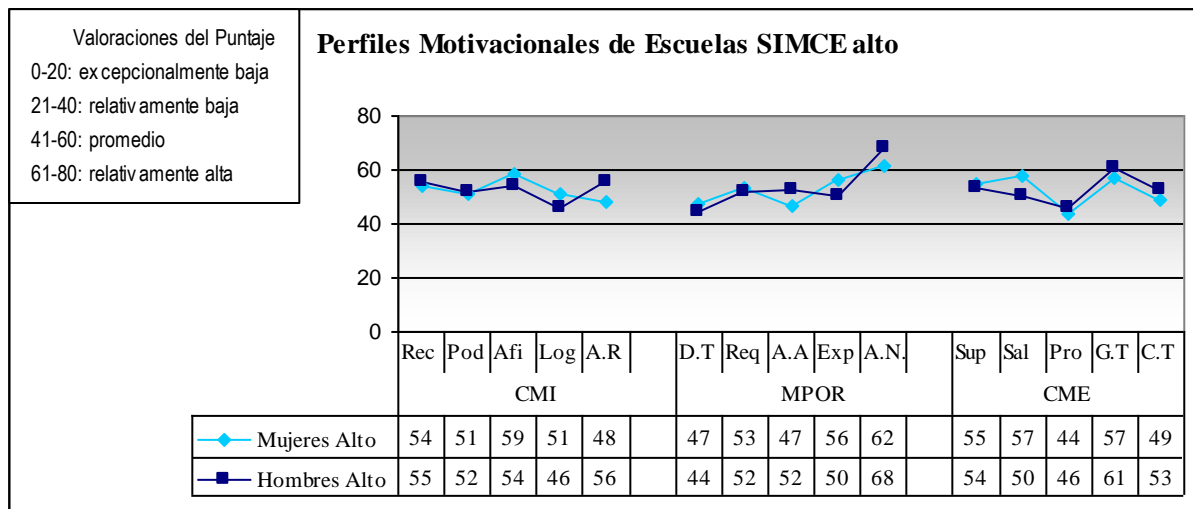


Figura 7: Perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto.

En cuanto a los perfiles motivacionales de hombres y mujeres de escuelas con historial SIMCE bajo (figura 8), es posible observar que presentan una mayor variabilidad en sus puntajes, en comparación a sus pares de escuelas SIMCE alto. La escala de Afiliación (Afi) fue la que arrojó mayores diferencias, en esta, las mujeres superaron a los hombres por 8 puntos, colocándose en el intervalo de una valoración relativamente alta. Las escalas de Aceptación de la Autoridad (AA), Aceptación de Normas y Valores (AN) y Expectación (Exp) presentaron diferencias de 7 puntos entre hombres y mujeres. En las dos primeras, el puntaje de los hombres superó al de las mujeres, pero sin sobrepasar el rango de valoración promedio. Caso contrario ocurrió en la escala Expectación, en que las mujeres no sólo superaron el puntaje obtenido por los hombres, sino que también lograron ubicarse en el nivel de valoración motivacional relativamente alta (61 puntos).

A modo de conclusión, puede señalarse que en el caso de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto, el factor motivacional más significativo es el de Aceptación de normas y valores (AN), perteneciente al grupo de los medios preferidos para obtener retribuciones (MPOR), tanto en los perfiles de hombres como en los de mujeres. En el caso de los profesores de escuelas con historial SIMCE bajo, Reconocimiento (Rec), perteneciente al grupo de las condiciones motivacionales internas (CMI), fue el factor más destacado, tanto en hombres como en mujeres.

Lo anterior refiere diferencias a nivel de escuelas, según el historial de rendimiento SIMCE, que radican en diferentes intereses motivacionales, valorados como importantes para estos docentes, de tipo más conductual, en el caso de profesores pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto, y motivaciones internas, en sus pares de establecimientos con bajo historial SIMCE.

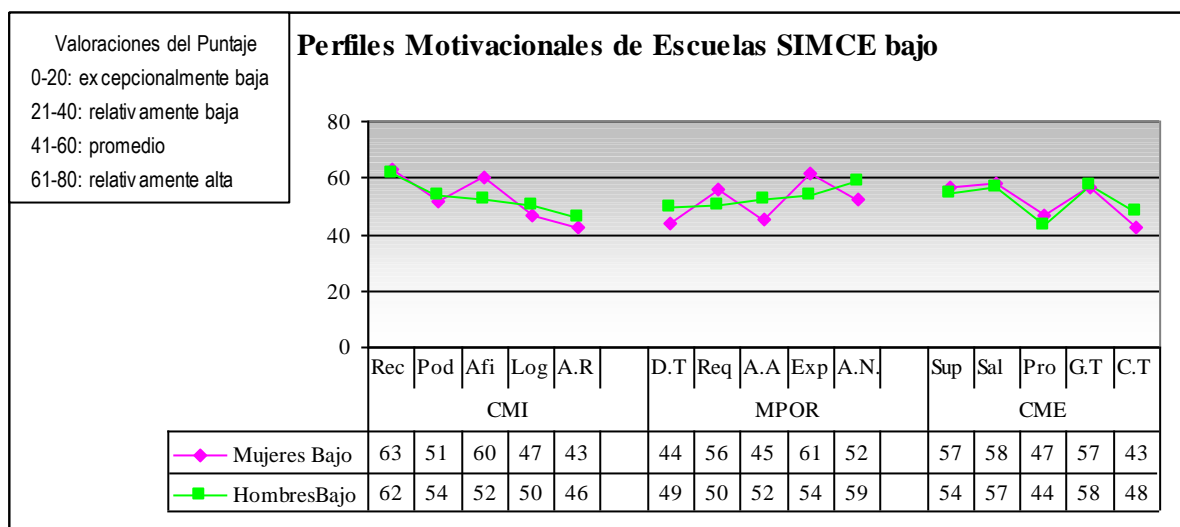


Figura 8: Perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE bajo

A modo de conclusión, a partir de los datos proporcionados y a pesar de las diferencias encontradas a nivel de factores motivacionales específicos, es posible señalar el rechazo de la hipótesis descriptiva “*los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas con historial de alto rendimiento SIMCE, de la comuna de Viña del Mar, presentan mayores niveles motivacionales que los perfiles motivacionales laborales de docentes de escuelas básicas municipalizadas con historial de bajo rendimiento en esta evaluación*”, al obtener ambos grupos de docentes puntajes motivacionales correspondientes al nivel promedio, en los perfiles en general.

2. ANÁLISIS COMPARATIVO

En esta sección se analizarán las diferencias existentes entre los perfiles motivacionales laborales docentes, con el fin de conocer si las diferencias presentadas por ambos grupos de la muestra son estadísticamente significativas.

El resultado de los análisis para la igualdad de medias, arroja que a nivel de grupos motivacionales, *no existen diferencias significativas entre perfiles de escuelas con historial SIMCE alto y bajo*, empleándose un intervalo de confianza del 95% (ver tabla 6), pues los valores exceden el nivel de significancia bilateral requerido para rechazar la hipótesis nula (estimado en 0.05).

	Supuestos	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
CMI	Se asumen varianzas iguales	2,417	,159	-,108	8	,917	-,4000	3,71484	-8,96643	8,16643
	No se asumen varianzas iguales			-,108	5,807	,918	-,4000	3,71484	-9,56353	8,76353
MPOR	Se asumen varianzas iguales	,141	,717	,209	8	,840	,8000	3,83406	-8,04135	9,64135
	No se asumen varianzas iguales			,209	7,598	,840	,8000	3,83406	-8,12338	9,72338
CME	Se asumen varianzas iguales	,659	,440	,156	8	,880	,6000	3,84187	-8,25938	9,45938
	No se asumen varianzas iguales			,156	7,902	,880	,6000	3,84187	-8,27845	9,47845

Tabla 6: Prueba t para grupos motivacionales según historial de rendimiento SIMCE

El hecho de que en ninguno de los tres sub-perfiles motivacionales (condiciones motivacionales internas –CMI-, medios preferidos para obtener retribuciones deseadas –MPOR- y condiciones motivacionales externas –CME-) fuera posible afirmar que las diferencias presentadas por los promedios son mayores a las que podrían atribuirse a la casualidad, lleva a afirmar que *los perfiles motivacionales laborales de los docentes de la muestra no presentan diferencias significativas* entre sí, lo que conlleva a rechazar las hipótesis del estudio y por consiguiente, aprobar la hipótesis nula, que sostiene la *no existencia de diferencias significativas entre los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas y particular-subvencionadas con historial de alto rendimiento en el SIMCE y sus pares pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas con historial de bajo rendimiento SIMCE de la comuna de Viña del Mar.*

Con el fin de analizar con mayor profundidad los perfiles motivacionales, se procedió a aplicar pruebas estadísticas a cada uno de los factores motivacionales del cuestionario de

Motivación para el Trabajo (Toro, 1982). Estos resultados se presentan con mayor detalle en una tabla comparativa de grupos de escuelas con historial SIMCE alto y bajo en el Anexo 2.

En relación a lo anterior, puede apreciarse sin embargo, que a pesar de no encontrarse diferencias estadísticas de relevancia a nivel de perfiles motivacionales generales, *se aprecian diferencias significativas a nivel de factores específicos, que son: Reconocimiento (Rec), perteneciente al grupo de condiciones motivacionales internas -CMI, con una significación bilateral de 0.002, valor considerado altamente significativo; y el factor Aceptación de Normas y Valores (A.N), perteneciente al grupo de Medios preferidos para obtener retribuciones deseadas -MPOR-, alcanzando una significación bilateral significativa de 0.010.*

Este hallazgo, reafirma, de alguna manera, las diferencias encontradas a nivel de perfiles motivacionales, tanto de hombres, como mujeres, en las escuelas de historial SIMCE alto y bajo, lo que *permite sostener la presencia de características motivacionales distintivas entre estos grupos, que se manifiestan en la valoración otorgada a algunos factores motivacionales de origen interno y conductual, en los docentes participantes de este estudio.*

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En las páginas siguientes se expondrán las principales conclusiones del estudio, que serán presentadas según el orden de los objetivos propuestos, es decir, primero las referentes a los resultados descriptivos, luego las conclusiones derivadas de la comparación de perfiles motivacionales laborales, y finalmente las relaciones encontradas entre éstas y la teoría expuesta. Para concluir se señalan las limitaciones presentadas a nivel investigativo y las implicancias y sugerencias derivadas de este estudio, como aporte a próximos estudios sobre esta temática.

Como primera conclusión, los perfiles motivacionales laborales de docentes, a nivel general se encuentran en un rango de motivación promedio, tanto para los grupos de docentes de escuelas con historial SIMCE alto, como para los grupos de historial bajo en esta evaluación, lo que hace suponer, en términos generales, que la cultura docente de esta comuna no considera muy importante como variable la motivación laboral, sino la valora en forma común, con puntajes similares a cualquier otro tipo de profesionales, desde una perspectiva grupal. Lo anterior, podría explicarse porque ambos grupos de docentes del sector municipalizado (88% de la muestra de esta investigación), están sometidos a similares condiciones de trabajo a nivel estructural (por depender de un mismo empleador, que en este caso es la Corporación Municipal de la comuna de Viña del Mar), y por la política nacional de incentivos docentes existentes (CPEIP, 2004), que no tiene relación con el desempeño mostrado a nivel personal ni de establecimiento, y por tanto, no refuerza, a nivel extrínseco las motivaciones por mayores logros a nivel de rendimientos, lo que redundaría, para los docentes del sector básico municipalizado, en la no diferenciación salarial por pertenecer a un establecimiento de alto o bajo rendimiento histórico en evaluaciones de calidad. Este punto se reafirma al considerar que el grupo de condiciones motivacionales externas, a nivel de perfil general es prácticamente el mismo para docentes de escuelas con historial SIMCE alto y bajo, mientras que los demás perfiles difieren muy poco en cuanto a sus puntajes. A nivel de perfiles generales, y pese a las diferencias en las condiciones de trabajo, las escuelas particular-subvencionadas tampoco difieren de las municipalizadas en cuanto a sus puntajes. De esta manera, podría postularse la existencia de criterios comunes en los docentes a nivel comunal, que coinciden sobre todo en cuanto a sus valoraciones de motivación laboral

extrínseca, producto de similares condiciones de trabajo, en el caso de los docentes de escuelas municipalizadas, o valoraciones profesionales similares entre pares, en las escuelas particular-subvencionadas, que son independientes de cualquier tipo de variable relativa a la calidad en la educación.

Otros puntos importantes en el análisis de los perfiles docentes, apuntan a diferencias observadas en la composición de las muestras, entre los docentes de escuelas con historial SIMCE alto y sus colegas de establecimientos SIMCE bajo. Los primeros, presentan heterogeneidad en cuanto al tamaño de sus establecimientos y a su composición, observándose casos en este grupo, en los que pequeñas escuelas, definidas en términos de su planta docente, representan la tercera parte de los establecimientos más grandes; sin embargo, pese a estas diferencias en el tamaño y composición, los perfiles muestran puntajes y niveles motivacionales bastante similares. De esta misma manera, la distribución por sexo poco equilibrada, presentada al interior de este grupo de docentes de escuelas con historial SIMCE alto, que favoreció la presencia femenina, puede ser explicada por una dimensión que incluye factores motivacionales internos y externos; en este sentido, se sostiene que en los docentes pertenecientes al sector municipalizado y particular-subvencionado, no se observan relaciones entre el desempeño y las remuneraciones recibidas (Núñez, 2003). Esta información, al ser contrastada con los puntajes de logro (Log) obtenidos por estas docentes mujeres, superiores a todo el resto de sus colegas, tanto dentro del grupo de historial SIMCE alto como bajo; permite aseverar que más allá de la remuneración obtenida por su labor, las docentes de estas escuelas con historial SIMCE alto están motivadas por lograr la excelencia en su trabajo, mientras que los hombres, se ven más motivados por los aspectos remuneracionales (de origen extrínseco), que de por sí son desfavorables para ellos, respecto de otros contextos laborales no educativos, donde los sueldos masculinos superan la media de ingresos a los que pueden aspirar los hombres en el sector educacional en general (Mizala y Romaguera, 2003), situación que no ocurre en el caso de las mujeres, que por ser docentes, reciben en promedio mayores remuneraciones que las que se otorgan fuera del contexto educacional público y subvencionado.

Lo anterior, tiene mucha relación con otro aspecto pesquisado en los perfiles de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto, que muestran una valoración motivacional relativamente alta en el factor Aceptación de Normas y Valores (AN), adscrito

al grupo motivacional “medios preferidos para obtener retribuciones deseadas” (MPOR), lo que no ocurre en el caso de los perfiles de docentes de escuelas con historial SIMCE bajo, quienes se mantuvieron en valoraciones motivacionales pertenecientes al nivel promedio. Esto llama poderosamente la atención, puesto que podría relacionarse con lo señalado en el estudio de las escuelas efectivas (UNICEF, 2004) en el sentido de que las escuelas con historial de alto rendimiento SIMCE quizás, poseen una “cultura simbólica” a nivel institucional, donde se valora positivamente el ceñirse a las normas propias del establecimiento educacional, que no pasan por simples directrices recibidas desde niveles verticales, sino son una construcción representativa de su realidad, que se valida y acepta por todos los miembros de la comunidad, y como tal, contribuye al logro de una misión escolar que sus miembros apoyan y aceptan sinérgicamente, lo que de paso los motiva a seguir esos valores simbólicos como parte importante de su trabajo docente. Esto último influye también en la calidad de los aprendizajes entregados a sus alumnos, que se verifican en los resultados de las mediciones como el SIMCE. En este sentido, un mayor número de docentes mujeres, en estas escuelas participantes (87%), contribuirían a pensar que estas aportan de manera representativa y distintiva al logro de un desempeño de excelencia (evidenciado en los puntajes de motivación de logro obtenidos por estas docentes, superiores a todo el resto de sus pares participantes en este estudio), y por tanto a la formalización de una manera de “hacer las cosas” que se valida y se mantiene en función de sus buenos resultados (expresados en altos historiales de la prueba SIMCE). Esto, aplicado al terreno de las escuelas de historial SIMCE bajo, redundaría, por el contrario, en una aceptación convencional o regular de las normas, que no se perciben como pertenecientes a la escuela y a sus miembros, sino como imposiciones externas que no motivan a nivel interno, y que no permiten generar esa percepción de cultura simbólica, sino, en contraste, se aprovechan como medios para alcanzar objetivos motivacionales extrínsecos, como la igualdad de remuneraciones o la obtención de similares beneficios a los de sus pares de escuelas más exitosas en cuanto a rendimiento SIMCE. Esto, a su vez, también define pautas culturales propias de los docentes de establecimientos con bajo historial SIMCE, quienes evidencian otros factores motivacionales prioritarios, como el Reconocimiento (Rec), que no tienen relación directa con los aprendizajes, que sería el objetivo principal a cumplir para el mejoramiento de la calidad (Cox, 2003), sino con aspectos motivacionales internos del

docente, que quizás dan cuenta de un tratamiento distinto a nivel de rol, lo que se expresa en que estos docentes valoran mucho más la aprobación social de su labor, que los objetivos implícitos a nivel motivacional derivados de un buen desempeño y traducibles a nivel de rendimiento en el SIMCE.

Otro aspecto relevante, tiene que ver con las diferencias encontradas a nivel de perfiles motivacionales del grupo “condiciones motivacionales internas” (CMI) entre escuelas de historial SIMCE alto y bajo, que sostienen diferencias apreciables en todos los factores motivacionales, pero con especial significación en “Reconocimiento” (Rec), tal como se señaló anteriormente. Esto discrepa en algún punto con estudios anteriores, como el de Céspedes (1986), quien sostiene la existencia de factores motivacionales específicos de la labor docente, en contraste con factores generales a todas las profesiones. La evidencia encontrada en este estudio reafirma al reconocimiento como factor motivacional interno importante para los docentes, sobre todo para los pertenecientes a establecimientos de historial SIMCE bajo, aún más que los de origen extrínseco, lo que eventualmente podría traer consecuencias en el sistema laboral docente, que privilegia aspectos motivacionales de origen externo como compensaciones e incentivos, y no contempla factores de tipo más internos o conductuales. En otras palabras, lo encontrado en este estudio a nivel del perfil motivacional del docente de esta comuna, señala que éste ya no se conforma con factores propios del contexto reducido de su ámbito docente, sino que se expande hacia factores propios de las condiciones laborales en general de cualquier profesional, incluyendo los aspectos de satisfacción personal y remuneracionales. Lo anterior trae fuertes implicancias, que exigen prestar mayor atención a las condiciones laborales en que se desempeñan estos profesionales, pues sin importar la dependencia de su establecimiento, municipal o subvencionada, en general difieren radicalmente tanto de las condiciones de un funcionario público como también de un profesional independiente (Cornejo, 2005) y que por tanto, exigen garantías institucionales que aúnen todos los tipos de condiciones motivacionales (internas, conductuales y externas), en este sentido, tal como señala Núñez (2003) son los docentes uno de los gremios profesionales más castigados y subvalorados de nuestro país, y como tal se encuentran a la espera del cumplimiento de las promesas de mejoramiento anunciadas varios años atrás, tales como el aumento gradual de salarios, incorporación de incentivos, pasantías en el exterior, perfeccionamiento fundamental, mejoramiento formación

inicial y premios de excelencia (CPEIP, 2004), anuncios que no se han materializado en un cambio cultural que efectivamente dignifique y compense a nivel de motivación externa, los perjuicios sufridos a nivel intrínseco, por lo menos en este grupo de docentes que participó de este estudio, quienes a pesar de sus diferencias en el desempeño y cultura laboral, siguen recibiendo equivalentes beneficios.

Con respecto al análisis comparativo, establecido entre los perfiles motivacionales laborales de docentes pertenecientes a escuelas con historial SIMCE alto y bajo, las pruebas estadísticas señalan que a nivel general, estos perfiles no presentan diferencias relevantes. A pesar de esto, sí se presentan diferencias significativas en 2 de los quince factores motivacionales analizados. El primero de ellos, Reconocimiento (Rec), con una diferencia altamente significativa, establece que los docentes de escuelas con historial SIMCE bajo, muestran promedios superiores en este factor a la media arrojada por sus pares pertenecientes a establecimientos con historial SIMCE alto. Esta diferencia inesperada (por ser contraria a la hipótesis planteada en este estudio), puede interpretarse como la necesidad sentida por este grupo de docentes, de que su trabajo desempeñado sea reconocido socialmente, valorando más que sus colegas de escuelas con historial SIMCE alto, la aprobación social como incentivo interno para validar un desempeño, que a nivel de resultados externos, no queda demostrado. Así, estos docentes, requieren reforzadores motivacionales que les permitan salir del circuito vicioso en el que se encuentran al no visualizar resultados concretos a nivel de rendimiento, que les permitan obtener este reconocimiento que desean, y por tanto, motivarse para realizar un desempeño efectivo que se traduzca en los ya mencionados logros a nivel de historial SIMCE (rendimiento). En el caso de docentes de historial SIMCE alto, esta necesidad, supuestamente ya satisfecha, hace que sus intereses motivacionales se centren en otros aspectos, ya sea externos o conductuales, pues, a nivel de motivación interna, reciben permanentes señales de éxito y refuerzo social, por su rendimiento y puntajes obtenidos en las evaluaciones de calidad.

El otro factor motivacional laboral docente, significativo a nivel estadístico, entre los docentes de escuelas con historial SIMCE alto y bajo, es la Aceptación de Normas y Valores (A.N), donde los primeros superaron en puntajes a los docentes de escuelas SIMCE bajo. Esta diferencia es coherente a la situación mostrada a nivel de perfiles motivacionales, y por tanto, refuerza la idea de las diferencias de tipo organizacional y cultural entre ambos tipos

de instituciones educativas (UNICEF, 2004), cuyos funcionamientos y formas de ejercer normativas difieren radicalmente, por lo menos en cuanto a la valoración motivacional que los docentes señalan a través de los perfiles comparados. Un aspecto interesante de analizar en este punto, se refiere a la relación entre la Aceptación de Normas y Valores (AN) y la Aceptación de la Autoridad (AA) en los perfiles de docentes de escuelas con historial SIMCE alto. Este grupo de docentes, a pesar de valorar positivamente sus normas y valores, no asignan equivalente valoración a la figura de autoridad, representada por los directivos de la institución, lo que podría indicar que en esta cultura institucional es poco importante para la construcción de normas, la figura personal de quien se encuentre en más alta posición jerárquica dentro de la organización, pues los valores y reglas que guían la conducta de los miembros de este tipo de escuelas, supuestamente, serían producto de la participación y consenso de todos quienes integran estas comunidades educativas. Esto, al parecer, no es compartido por el grupo de docentes de escuelas con historial SIMCE bajo, quienes otorgan igual nivel de valoración motivacional a ambos factores (aceptación de normas y valores y aceptación de la autoridad, AN y AA, respectivamente), situación que incide sobre las grandes diferencias sostenidas en ambos tipos de instituciones en cuanto a la variable cultura escolar y permite sospechar que las reglas y normativas son fijadas desde los niveles verticales, sin el consenso de los miembros de la institución. Esto mismo, relacionado con el análisis del punto anterior, podría explicar el hecho de que los docentes de escuelas con historial SIMCE alto se sientan más satisfechos a nivel personal, y no requieran de refuerzos externos (invertidos en la figura de una autoridad o de un grupo social) para realizar más motivada y efectivamente su labor profesional, ni aportar en la construcción de su identidad cultural.

Por otra parte, el análisis estadístico muestra que las diferencias de puntajes presentadas por los docentes pertenecientes a escuelas con alto y bajo historial SIMCE en las variables Grupo de Trabajo (GT), Dedicación a la tarea (DT), Aceptación de la Autoridad (AA) Requisición (Rec), Salario (Sal) no son significativas, es decir estas variables no estarían incidiendo sobre el historial de resultados SIMCE, al presentar más similitudes que diferencias entre los grupos de docentes analizados, lo que redundaría en que los factores antes mencionados podrían ser partícipes importantes a la hora de definir características motivacionales compartidas por la cultura docentes a nivel comunal.

El factor motivacional laboral que presenta mayor similitud entre los docentes pertenecientes a escuelas con alto y bajo historial de rendimiento SIMCE es Grupo de Trabajo (GT). Al analizar el valor obtenido a nivel muestral, es posible observar que éste se encuentra en el rango superior del intervalo de valoración promedio con un puntaje igual para ambos grupos (58 puntos). Esto indicaría que los docentes participantes del estudio, independientemente del historial de sus escuelas, poseen condiciones motivacionales y sociales que promueven el trabajo en equipo, la cooperación entre pares, la construcción consensuada. Esta disposición generalizada entre estos docentes, para realizar tareas en conjunto, se reflejaría más visiblemente en las conductas de los docentes pertenecientes a escuelas de historial SIMCE alto que en sus pares de escuelas con bajo historial SIMCE pues, como se mencionó anteriormente respecto al factor Aceptación de Normas y Valores, es posible suponer que en las escuelas con alto historial SIMCE, este tipo de trabajo forma parte de su cultura organizacional, lo que no se daría a nivel explícito (reflejo en el rendimiento SIMCE) en el caso de las escuelas con historial bajo. Puesto que esta diferencia en los rendimientos SIMCE no sería atribuible a los docentes, por ser una variable de tipo externo, ajena a su control, es posible suponer algún grado de influencia que el director u otro líder más directo de los docentes de las escuelas con historial SIMCE alto, pudiese estar ejerciendo en la adecuada canalización de este interés docente por el trabajo cooperativo, potencial que en el caso de los directivos de escuelas con bajo historial SIMCE estaría siendo insuficientemente conducido y aprovechado. En este sentido, las políticas de evaluación docente que están siendo impulsadas en la actualidad, deberían incorporar esta valoración motivacional positiva entre sus criterios, con el fin de reforzarla y fomentarla en los establecimientos educacionales; como una manera de establecer coherencia con las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación (García-Huidobro, 1999).

Otra variable motivacional que presenta grandes similitudes entre los grupos de docentes es Dedicación a la Tarea (DT). En ambos casos esta se presenta con una valoración baja en comparación a la presentada por los demás factores del grupo al que pertenece (Medios preferidos para obtener retribuciones deseadas). El que ambos grupos de docentes no perciban relación directa entre la calidad y el esfuerzo que dediquen al desarrollo de sus prácticas pedagógicas podría estar influido por el tipo de evaluación o supervisión a la que están sometidos, práctica que no discrimina entre desempeños insuficientes y adecuados, lo

que en la realidad no tiene ningún tipo de consecuencias, negativas ni positivas sobre los profesores (Mizala y Romaguera, 2003), situación que intenta cambiar el actual sistema de evaluación del desempeño docente que se orienta a mejorar la labor pedagógica y a promover el desarrollo profesional del docente (Red Maestros de Maestros, 2005).

Por su parte, factores motivacionales de tipo interno y externo, tales como poder (Pod), afiliación (Afi), promoción (Pro), logro (Log) y supervisión (Sup) figuran como variables que a nivel de significancia estadística no tienen efectos importantes, en los grupos docentes participantes, sobre la variable calidad. Esto daría pie para sostener la existencia de diferencias en la valoración motivacional laboral que exceden la demarcación de rendimiento asignada en esta investigación, y que por tanto, se manifiestan indistintamente, a nivel idiosincrático en la realidad particular de cada establecimiento, independiente de su historial de rendimiento en la evaluación del SIMCE, y por consiguiente, no estarían ejerciendo influencia sobre el desempeño docente ni sobre su operacionalización en los rendimientos históricos de esta evaluación de calidad. Esta conclusión, es concordante por lo señalado en el estudio de Mizala y Romaguera (2003), donde se evidencia que los factores más relevantes en la satisfacción laboral profesional de los docentes son la estabilidad en el trabajo, la vocación y los salarios (factores motivacionales de tipo interno y externo), sin embargo, estos no tienen mayor influencia sobre los rendimientos SIMCE de los establecimientos donde laboran, posiblemente por la desconexión que existe entre los factores mencionados, los salarios y el desempeño de calidad.

Es importante señalar, que algunos hallazgos de este estudio coinciden con otras investigaciones realizadas en docentes, y que a pesar de no ser de la comuna de Viña del Mar, van moldeando características que bosquejan factores motivacionales distintivos en los docentes pertenecientes a esta región en particular. La investigación realizada por Céspedes (1986) destaca como factores motivacionales importantes entre los docentes de la provincia de Valparaíso la remuneración, inamovilidad, el perfeccionamiento, y la vocación. Por su parte, el estudio de Rajcevic (1998), realizado en docentes de la comuna de Valparaíso, destaca los factores motivacionales de salario, grupo de trabajo, reconocimiento y expectativa. Lo anterior, permite sostener similitudes a nivel de investigaciones en los docentes de esta región, que al parecer, valoran algunos factores motivacionales en forma preferencial por sobre otros, como es el caso de remuneraciones, salario y grupo de trabajo en

las condiciones motivacionales externas y el reconocimiento, el perfeccionamiento y la vocación (entendidas estas últimas dos como variables cercanas al factor autorrealización) en las condiciones motivacionales internas. Estas similitudes representan una característica importante de explorar y desarrollar en futuras investigaciones relacionadas con el tema de la motivación laboral docente.

Lo anterior da cuenta, en forma general, de los hallazgos obtenidos y las principales conclusiones de este estudio, sin embargo, es preciso mencionar algunas limitaciones que se han presentado, junto a los alcances y sugerencias que podrían ser abordadas en posteriores investigaciones acerca del tema.

Cabe destacar, en primer lugar, las dificultades derivadas de la utilización del instrumento, el cuestionario de motivación para el trabajo –CMT- de Toro (1982), que no se encuentra estandarizado para la realidad chilena, y por tanto puede no estar discriminando con precisión los perfiles, factores y niveles motivacionales laborales de los sujetos de este estudio, al no contar con normas propias para la población chilena ni establecer criterios distintivos para docentes, sino tomarlos como un grupo más de profesionales a nivel general. También referente al instrumento, es su poca especificidad para detectar factores motivacionales más precisos de ciertos ambientes laborales, en este caso de los contextos educativos. En este sentido, numerosos docentes, solamente pertenecientes a escuelas municipalizadas refirieron problemas para responder algunos ítemes referidos al control de los ascensos y las remuneraciones, temas irrelevantes para su realidad, teniendo en cuenta que la educación municipalizada tiene patrones laborales fijos que determinan las acciones políticas en esos ámbitos y que no dependen de las conductas o intenciones de los docentes en forma individual. Frente a esto se sugiere para futuros estudios, el empleo de otros instrumentos, la construcción de uno más adecuado al contexto educativo o la incorporación de factores de tipo más cualitativo que puedan pesquisar con mayor fineza la complejidad motivacional en este grupo de docentes. Cabe mencionar que esta limitación no fue presentada en el grupo de docentes pertenecientes a escuelas de dependencia particular-subvencionada, situación atribuible a las diferencias en el contexto laboral en que están insertos estos docentes. Otra dificultad relativa al instrumento fueron las diferencias en cuanto al tipo de administración utilizado, estipulado inicialmente como aplicaciones colectivas a los docentes pertenecientes a cada una de las escuelas. Por las diferencias

presentadas en algunos establecimientos, esta intención inicial se vio modificada a la modalidad de autoaplicación del instrumento, situación que se dio con una frecuencia mayor en las escuelas de historial SIMCE bajo, dificultad que probablemente podría estar afectando la validez de los resultados obtenidos, en especial en estas escuelas. Esta situación distintiva, en una exploración futura más profunda, podría estar indicando, en forma tangencial, que las diferencias de tipo administrativo en la forma de organización de cada escuela podrían ser determinantes en el tema de la calidad y su posible relación con el rendimiento SIMCE, en el sentido de que a mayor nivel de rendimiento histórico en esta evaluación, más facilidades se encontraron para realizar este estudio.

Esto último, marca diferencias, y refuerza las conclusiones ya mencionadas, sobre todo a nivel de cultura escolar, y asimismo, a nivel más cualitativo, muestra distinciones en el modo de gestionar las acciones en cada establecimiento, que favorecían a los directivos de los de mejor rendimiento histórico SIMCE, quienes cumplieron roles de facilitar y apoyar la participación de sus docentes en estas actividades de investigación. Por el contrario, en las escuelas de historial SIMCE bajo, los directivos tendían a no involucrarse, generaban situaciones ambivalentes, como autorizar el estudio pero no comunicárselo a los docentes o fijar días de aplicación del instrumento y luego retractarse, entre otras. Esto concuerda a su vez, con el tema de las diferencias en el liderazgo, que sería un tema interesante de analizar con más profundidad por su posible vinculación a la calidad de la educación.

Otro factor que pudo intervenir en los resultados es el limitado número de docentes participantes, que no permiten la generalización de los hallazgos presentados, salvo el caso de las escuelas de dependencia municipal con historial SIMCE alto, que debido a su reducido número, representan gran parte del universo comunal. Frente a esto, para ahondar en el tema de la motivación laboral docente y la calidad medida como rendimiento SIMCE, puede sugerirse para próximos estudios, la incorporación de un mayor número de escuelas de historial SIMCE bajo, que porcentualmente sean equivalentes a las de historial SIMCE alto, o el empleo de técnicas de tipo cualitativo, con métodos como el estudio de casos, que puedan graficar con mayor propiedad las diferencias existentes entre establecimientos de distinto rendimiento histórico en las mediciones de calidad. Frente a este hecho, la comuna de Viña del Mar, sigue representando un espacio privilegiado para investigar cualquier tema referente a la calidad de la educación desde la perspectiva pública, a diferencia de otras comunas de la

región, donde no se presentan casos de escuelas de alto rendimiento histórico en el SIMCE que sean municipalizadas.

Finalmente, el punto más importante, quizás, que afectó la participación de docentes en este estudio, es la real falta de tiempo vivenciada por los profesores, a nivel general en las muestras de escuelas participantes del estudio, quienes para participar tuvieron que optar frente a otras actividades ya planificadas y propias de su trabajo, descuidando un poco su labor principal de docencia o, en otros casos, “donar” tiempos extras cedidos voluntariamente para la realización de este estudio, lo que es altamente valorado por las investigadoras, pero poco reconocido a nivel político, generándose una suerte de sobrecargas laborales en los docentes, quienes deben asumir todo tipo de compromisos encomendados a nivel central, renunciando a actividades extra-laborales de libre disposición para poder cumplir con las labores impuestas. Esta sobrecarga, es motivo de gran descontento docente, y en los comentarios que surgían de ellos, queda expresada su insatisfacción frente a este hecho y el atisbo de una posible crisis respecto a sus expectativas acerca de adecuadas condiciones de trabajo, otro interesante tema que sería relevante considerar en próximos estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2004). *La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Sala de lectura de Calidad y Equidad en la Educación. Documentos OEI. En red: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Colección Textos Universitarios. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Astorga, P.; Borgoño, M.; Catalán, P. y Miralles, S. (2005). *Percepciones y valoraciones del rol docente descritas por profesores pertenecientes a establecimientos particulares-subvencionados de la comuna de Valparaíso y su relación con la calidad educativa*. Seminario de título para optar al título de psicóloga. Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.

Barberá, E. (1999). *Marco Conceptual e Investigación de la Motivación Humana*. R.E.M.E. (Revista Electrónica de Motivación y Emoción). Volumen 2, N° 1. En red: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>

Barberá, E. y Mateos, P. (2000). *Investigación sobre Psicología de la Motivación en las Universidades Españolas*. R.E.M.E. (Revista Electrónica de Motivación y Emoción). Volumen 3, N° 5. En red: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>

Beltrán, J.; Moraleda, M.; García-Alcañiz, E.; Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Editorial Eudema.

Caro, A.; Escalante, E. y Barahona, L. (2002). *Análisis y tratamiento de datos en SPSS*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Céspedes, C. (1986). *Factores motivacionales que los profesores consideran más relevantes en el desempeño de la función docente*. Tesis para optar al título de Administrador Educacional. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Chóliz, J. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. En red: <http://www.uv.es/~choliz>

Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Colección Magisterio Uno. Argentina: Editorial Magisterio.

Coll, C.; Miras, M; Onrubia, J. y Sole, I. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya. EDHASA.

Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación De Calidad*. En red: http://www.simce.cl/doc/Comision_Simce.pdf

Cornejo, R. (2005). *El Trabajo Docente en la Institución Escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo en el contexto de las reformas educativas neoliberales*. Ponencia en las V Jornadas Internacionales de Psicología Educacional. Psicología, Educación y Poder. Santiago: Universidad de Chile.

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Cortés, A. (2001). *Motivación Laboral en la Empresa de Servicios*. En red: <http://www.monografias.com/trabajos10/motivacion-laboral/motivacion-laboral.shtml>

CPEIP (2004). *Fortalecimiento de la profesión docente*. En red: <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200501121331010.politica%20fortprof%20docente.doc>

CPEIP (2005). *Asignación Variable por Desempeño Individual*. En Red: http://www.acreditaciondocente.cl/index_sub.php?id_contenido=3212&id_portal=204&id_seccion=1213

García, F. y Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. R.E.M.E. (Revista Electrónica de Motivación y Emoción) Volumen 1, N° 0. En red: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

García-Huibobro, J.E. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. España: Editorial Popular.

Gardner, R. (2003). *Estadística para Psicología usando SPSS para WINDOWS*. México: Editorial Prentice Hall.

González C. y López, E. (2002). *La técnica DIP-EF: Una alternativa para el diagnóstico de la motivación profesional en profesores de educación física*. En red: <http://www.efdeportes.com/efd48/dipef.htm>

Hernández, F. (2001) El Constructivismo como referente de las Reformas Educativas Neoliberales. *Revista Acción Pedagógica* 10, 2: 26-35.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc. Graw-Hill.

Knaak, C. y Lampert, M. (1996). *Motivación y liderazgo en microempresarios: un estudio exploratorio en sectores urbanos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicóloga. Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.

López, J.; Pérez, A. y Zamora, J. (2004). *Introducción al SPSS. Módulo II*. Aula Virtual de Bioestadística. Departamento de Matemática Aplicada. Facultad de Biología, Universidad Complutense de Madrid. En red: http://e-stadistica.bio.ucm.es/web_spss/indice_spss.html

Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Mendenhall, W.; Scheaffer, R. & Wackerly, D. (1994). *Estadística Matemática con Aplicaciones*. México: Grupo Editorial Iberoamérica, S.A. de C.V.

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Colección Ciencias Sociales. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Mendoza, R. (1997). *La motivación docente y su influencia en el desarrollo de la expresión oral de los alumnos del 2º año de secundaria del centro educativo "Micaela Bastidas" en la ciudad de Piura*. Ante - proyecto de investigación. En red: <http://www.monografias.com/trabajos16/motivacion-docente/motivacion-docente.shtml>

Milicic, N. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: Ediciones LOM.

MINEDUC (2003). *Jornada Escolar Completa*. Portal del Ministerio de Educación de Chile: <http://www.mineduc.cl/maule/seccion/index.php?file=N2003010610513626859.html>

Mizala, A. y Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. En Cox, C. (Ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (pgs. 519 –558). Santiago: Editorial Universitaria.

Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En Cox, C. (Ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (pgs. 455 –518). Santiago: Editorial Universitaria.

OCDE (2003). *Informe de la situación de la Educación en Chile*. En red: <http://www.mecklenburg.cl/textos/Informe%20OECD.pdf>

Parra, N. (1997). *Motivación, rendimiento académico y laboral de los participantes del programa de formación de técnicos medios industriales*. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Psicología Educacional. En red: <http://www.monografias.com/trabajos14/motivacionacadem/motivacionacadem2.shtml>

Puelles, P. y Rivero, D. (2004). *Autoestima docente y del alumno: un estudio descriptivo - correlacional de la autoestima y su implicancia en la calidad de la educación*. Seminario de título para optar al título de Psicóloga. Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.

Rajcevic, C. (1998). *Estudio descriptivo de los perfiles motivacionales y niveles de autoactualización en profesores de la provincia de Valparaíso*. Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.

Red Maestros de Maestros (2005). *Evaluación del desempeño docente*. Portal R.M.M. En red: http://www.rmm.cl/index_sub3.php?id_contenido=5044&id_seccion=3356&id_portal=509

Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México: Editorial Mc Graw-Hill.

Reparaz, C. (2001). *Práctica 1: Una primera sesión de SPSS*. Apuntes asignatura: Bases metodológicas de la investigación educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra. En red: http://www.unav.es/educación/bametinedu2/practica_1/pagina_2.html#id50172268

Robbins, S. (1996). *Conceptos de Motivación Básica*. En Comportamiento Organizacional, teoría y práctica. Séptima edición. Ciudad de México: Prentice-Hall Hispanoamérica S.A.

SIMCE (2004). *Resultados nacionales SIMCE: 2004, 2002, 2000*. En red: <http://www.simce.cl/paginas/documentos.htm>

Toro, F. (1982). Distinciones Conceptuales para el diseño de un instrumento que permita evaluar aspectos de la motivación para el trabajo. *Interamerican Journal of Psychology* 15, 2: 97-121.

Toro, F. (1992). *Manual del cuestionario de motivación para el trabajo*. Medellín: Ediciones Cincel Ltda.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En red: <http://www.cndna.gob.ve/internacionales/educacionparatodos.pdf>

UNESCO (2004). *Calidad de la Educación y Papel Clave de los Docentes*. Conferencia Internacional de Educación. Taller 4A. En red: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/workshop_summaries/Workshop_4A_summary.htm

UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. En red: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuelas%20efectivas.pdf.

UNICEF (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva*. En red: http://www.unicef.cl/archivos_documento/152/profesores.pdf

Villoría, M. y Del Pino, E. (1997). *La motivación*. En: Manual de Gestión de Recursos Humanos en las Administraciones Públicas. Madrid: Editorial Tecnos S.A.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN LABORAL PARA DOCENTES

Este cuestionario de motivación laboral es parte de un proyecto de investigación educacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, que tiene por finalidad explorar los perfiles motivacionales de los docentes en sus contextos de trabajo, en especial el de aquellos que trabajan en escuelas que se destacan por su calidad en los puntajes SIMCE.

Los resultados obtenidos serán procesados en forma general, no personal, y los datos entregados serán tratados en forma confidencial y anónima.

Agradecemos de antemano su disposición a participar y el tiempo cedido para esta actividad.

Alumnas investigadoras
5° año de Psicología 2005
Universidad de Valparaíso

Instrucciones:

- ✓ El presente cuestionario está compuesto de 15 ítems, tipeados en mayúscula.
- ✓ Cada ítem presenta 5 afirmaciones referidas al trabajo. Usted deberá calificar cada una de estas afirmaciones con valores de 1 a 5; 5 para la máxima calificación, 1 para la mínima. Todas las afirmaciones de cada grupo deben calificarse, sin repetir ningún valor.
- ✓ Se debe responder la totalidad de los ítems, sin omitir ninguno.
- ✓ NO RAYE LAS HOJAS DEL CUESTIONARIO; para responder o anotar, utilice siempre su hoja de respuesta.
- ✓ Al contestar los ítems, asegúrese de hacerlo con la mayor sinceridad posible y desde su perspectiva personal, sin influencia de terceros.
- ✓ Para responder, sitúese en el tiempo presente, sin responder lo que ha hecho antes ni lo que le gustaría hacer en el futuro.
- ✓ El cuestionario no tiene restricciones de tiempo, conteste con calma. Como referencia, el tiempo promedio destinado para responder oscila entre 20 y 35 minutos.
- ✓ NO OLVIDE, al momento de concluir, RELLENAR LOS DATOS SOLICITADOS en la parte inferior de su hoja de respuestas.

¡¡MUCHAS GRACIAS!!

- 1) LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:
 - a) Saber que se reconocen mis conocimientos y capacidades.
 - b) Poder coordinar y estimular los esfuerzos de otros.
 - c) Saber que otras personas me aprecian.
 - d) Idear formas más eficientes de hacer el trabajo para aventajar a otros con la calidad de los resultados.
 - e) Poderme ocupar en aquellos trabajos para los que tengo buenas capacidades.

- 2) LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:
 - a) Que mis ideas y propuestas sean tenidas en cuenta.
 - b) Mantener una relación cordial con los compañeros de trabajo.
 - c) Poder persuadir o convencer a otros para llevar a cabo actividades relacionadas con el trabajo.
 - d) Poder ocuparme en lo que verdaderamente sé y puedo hacer.
 - e) Poder resolver, con mas éxito que los demás, los problemas difíciles del trabajo.

- 3) LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO TENER EN EL TRABAJO ES:
 - a) Tener personas a cargo, a las que yo pueda corregir o estimular por su rendimiento.
 - b) Llegar a sentir aprecio y estimación por las otras personas.
 - c) Darme cuenta de que perfecciono mis conocimientos.
 - d) Se mejor en el trabajo que el común de las personas.
 - e) Que mis compañeros me tengan respeto y reconocimiento por lo que valgo como persona.

- 4) LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO TENER EN EL TRABAJO ES:
 - a) Contar con la compañía y el apoyo de los compañeros de trabajo.
 - b) Que mis ideas y propuestas sean tenidas en cuenta.
 - c) Poder enseñar y dar sugerencias a otros sobre la solución de problemas relacionados con el trabajo.
 - d) Saber que voy adquiriendo mayor habilidad en mi ocupación.
 - e) Lograr resultados de mejor calidad que los que alcanzan otros en su trabajo.

- 5) LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:
- a) Tener la oportunidad de influir en la gente para sacar adelante las cosas.
 - b) Estar con personas que sean unidas, que apoyen y defiendan mutuamente.
 - c) Que las otras personas acepten mis méritos.
 - d) Idear algo de interés y luchar hasta sacarlo adelante.
 - e) Poder aplicar los conocimientos que poseo.
- 6) USUALMENTE EL MEDIO MAS EFECTIVO PARA OBTENER UN TRATO JUSTO Y CONSIDERADO POR PARTE DEL JEFES ES:
- a) Economizar materiales e implementos de trabajo y evitar los riesgos de pérdidas y daños.
 - b) Con todo respeto solicitarle un trato justo y considerado, cuando sea necesario.
 - c) Dar cumplimiento a lo él espera que uno lleve a cabo.
 - d) Dedicarse con empeño al trabajo durante el tiempo debido.
 - e) Dar cumplimiento a sus instrucciones y sugerencias.
- 7) EL MEDIO MÁS EFECTIVO PARA TENER UN TRABAJO VERDADERAMENTE INTERESANTE ES:
- a) Poner empeño e imaginación.
 - b) Solicitar personalmente al jefe mi ubicación en un trabajo que se acomode bien a mis capacidades o que me interese.
 - c) Esforzarme por realizar con entusiasmo las funciones y tareas asignadas.
 - d) Confiar en que la empresa (colegio) me brinde una buena oportunidad.
 - e) Aceptar con interés los cambios de puesto de trabajo o de actividad cuando el jefe lo solicite.
- 8) USUALMENTE EL MEDIO MÁS EFECTIVO PARA OBTENER AUMENTO DE SUELDO Y MEJORES BENEFICIOS ECONÓMICOS ES:
- a) Convencer al jefe de que poseo los méritos suficientes para ello.
 - b) Hacer el trabajo con eficiencia y responsabilidad.
 - c) Aceptar y cumplir las funciones, normas y reglamentos del trabajo.
 - d) Acatar las decisiones y orientaciones del jefe inmediato.
 - e) Estar a la espera de que la empresa (colegio) haga los aumentos convenientes según sus posibilidades.

9) EL MEDIO MÁS EFECTIVO PARA OBTENER UN ASCENSO EN EL TRABAJO ES:

- a) Dar apoyo a los proyectos, planes y políticas de la empresa.
- b) Hacer el trabajo con eficiencia y responsabilidad.
- c) Convencer al jefe, no solo con palabras sino con mi rendimiento, de los méritos y capacidades con que cuento.
- d) Darle tiempo a la empresa (colegio) para que se de cuenta de mis conocimientos y capacidades.
- e) Dar colaboración y apoyo a las decisiones de la unidad donde uno trabaja.

10) EL MEDIO MÁS EFICAZ PARA PODERSE INTEGRAR A UN GRUPO DE TRABAJO ES:

- a) Mostrar interés en la tarea encomendada al grupo.
- b) Ofrecerle apoyo cuando sea necesario trabajar para obtener ventajas o beneficios para el bien de todos.
- c) Colaborar para que pueda sacar adelante los trabajos que su jefe le encargó.
- d) Esperar que, a medida que me vayan conociendo, me acepten y me tengan en cuenta.
- e) Mostrarse respetuoso de las personas y de las normas sociales.

11) LO MÁS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:

- a) Contar con un jefe que se preocupe verdaderamente por su gente.
- b) Ganar buenos auxilios económicos y buenas prestaciones extralegales para mi beneficio y el de mi familia.
- c) Tener ascensos que me permitan alcanzar un trabajo de mayor responsabilidad.
- d) Poder integrar mis esfuerzos a las actividades de otras personas para producir resultados conjuntos que beneficien a todos.
- e) Poder experimentar interés y motivación por mis tareas.

12) LO MÁS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:

- a) Ganar un sueldo que me permita atender adecuadamente todas mis necesidades y las de mi familia.

- b) Tener ascensos para lograr un trabajo más interesante e importante.
- c) Poderme integrar a un equipo con gente dinámica.
- d) Que mi jefe evalúe mi rendimiento de una manera considerada, comprensiva y justa.
- e) Desempeñar un trabajo que contenga actividades variadas y verdaderamente interesantes.

13) LO MÁS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:

- a) Contar con un sueldo equivalente o mejor que el de otras personas que trabajan en mi ocupación.
- b) Trabajar en equipo con gente de la que yo pueda aprender.
- c) Tener un jefe que me de a conocer los resultados de mi trabajo.
- d) Tener ascensos que me permitan obtener mayor prestigio y autoridad.
- e) Poder atender con frecuencia asuntos y situaciones de trabajo que sean diferentes.

14) LO MÁS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES

- a) Trabajar con otro para beneficiarme de sus conocimientos y experiencias.
- b) Saber que periódicamente puedo recibir aumentos salariales.
- c) Llevar a cabo actividades variadas y de interés que me eviten la rutina y la monotonía.
- d) Tener ascensos que me permitan sentir que progreso y me perfecciono en mi ocupación.
- e) Tener un jefe que se fije más en mis aciertos que en mis errores.

15) LO MÁS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:

- a) Estar en un grupo capaz de organizar y llevar a cabo actividades de interés y utilidad.
- b) Ganar un sueldo que verdaderamente recompense mi esfuerzo.
- c) Tener un jefe que antes que exija, me apoye y motive.
- d) Poder elegir la mejor, entre diversas posibilidades de realizar una tarea.
- e) Tener ascensos que me den a conocer que se tiene en cuenta mi capacidad.

HOJA DE RESPUESTAS – CMT

Ordene según su importancia cada una de las alternativas señaladas con los valores del 5 al 1, en orden decreciente, es decir, que aquella alternativa que más se ajusta a su realidad tendrá el valor 5, y así en orden (4, 3, 2) hasta llegar a la menos relevante para Ud., la que tendrá valor 1. Haga esto con cada uno de los 15 ítems que componen este cuestionario. Por favor, **no deje alternativas sin numerar ni repita valores en el mismo ítem.**

1	A		B		C		D		E	
2	A		B		C		D		E	
3	A		B		C		D		E	
4	A		B		C		D		E	
5	A		B		C		D		E	
6	A		B		C		D		E	
7	A		B		C		D		E	
8	A		B		C		D		E	
9	A		B		C		D		E	
10	A		B		C		D		E	
11	A		B		C		D		E	
12	A		B		C		D		E	
13	A		B		C		D		E	
14	A		B		C		D		E	
15	A		B		C		D		E	

DATOS PERSONALES

Fecha examen _____ Ciudad _____ Edad _____
 Sexo _____ Estado Civil _____ Escuela _____
 Estudios realizados (pre-grado, post- título) _____
 Asignatura que realiza _____ Cursos en que la imparte _____
 Años de experiencia docente _____
 N° de años en esta escuela _____

¡¡ MUCHAS GRACIAS POR RESPONDER !!

ANEXO 2

TABLA COMPARATIVA FACTORES MOTIVACIONALES

			Prueba de Levene para la Igualdad de Varianzas		Prueba t para la Igualdad de Medias						
			F	Sig.	t	g.l.	Sig. (bilateral)	Diferencia de Medias	Error típico de la diferencia	95% Intervalo de Confianza para la diferencia	
										Inferior	Superior
CMI	Reconocimiento	Se asumen Varianzas iguales	,577	,451	-3,203	61	,002	-8,4364	2,63398	-13,70334	-3,16939
		No se asumen Varianzas iguales			-3,221	60,972	,002	-8,4364	2,61899	-13,67342	-3,19931
	Poder	Se asumen Varianzas iguales	,276	,601	-,423	61	,674	-,9636	2,27766	-5,51811	3,59084
		No se asumen Varianzas iguales			-,424	60,948	,673	-,9636	2,27023	-5,50333	3,57605
	Afilación	Se asumen Varianzas iguales	1,406	,240	,501	61	,618	1,1576	2,31261	-3,46677	5,78192
No se asumen Varianzas iguales				,497	57,882	,621	1,1576	2,32791	-3,50244	5,81759	
Logro	Se asumen Varianzas iguales	1,285	,261	,693	61	,491	2,1545	3,11018	-4,06465	8,37374	
	No se asumen Varianzas iguales			,687	56,869	,495	2,1545	3,13652	-4,12655	8,43564	
Autorrealización	Se asumen Varianzas iguales	12,292	,001	1,798	61	,077	4,9152	2,73419	-,55221	10,38251	
	No se asumen Varianzas iguales			1,841	52,221	,071	4,9152	2,66942	-,44088	10,27119	
MPOR	Dedicación a la tarea	Se asumen Varianzas iguales	1,504	,225	,327	61	,745	,7242	2,21501	-3,70495	5,15344
		No se asumen Varianzas iguales			,331	60,017	,742	,7242	2,19126	-3,65891	5,10740
	Requisición	Se asumen Varianzas iguales	,353	,555	-,358	61	,721	-,8909	2,48671	-5,86339	4,08157
		No se asumen Varianzas iguales			-,360	60,970	,720	-,8909	2,47248	-5,83498	4,05316
	Aceptación Autoridad	Se asumen Varianzas iguales	,464	,498	-,336	61	,738	-,8515	2,53141	-5,91337	4,21034
No se asumen Varianzas iguales				-,339	60,643	,736	-,8515	2,51037	-5,87190	4,16887	
Expectación	Se asumen Varianzas iguales	,470	,496	-1,406	61	,165	-2,8818	2,05021	-6,98146	1,21782	
	No se asumen Varianzas iguales			-1,400	59,116	,167	-2,8818	2,05836	-7,00042	1,23678	
Aceptación Normas y Valores	Se asumen Varianzas iguales	1,290	,261	2,646	61	,010	7,6303	2,88423	1,86292	13,39769	
	No se asumen Varianzas iguales			2,677	59,714	,010	7,6303	2,85078	1,92734	13,33326	
CME	Supervisión	Se asumen Varianzas iguales	1,050	,310	-,714	61	,478	-1,4182	1,98635	-5,39013	2,55376
		No se asumen Varianzas iguales			-,719	60,863	,475	-1,4182	1,97260	-5,36281	2,52645
	Salario	Se asumen Varianzas iguales	4,910	,030	-,364	61	,717	-,9545	2,62391	-6,20138	4,29229
		No se asumen Varianzas iguales			-,359	53,030	,721	-,9545	2,66168	-6,29312	4,38403
	Promoción	Se asumen Varianzas iguales	1,094	,300	-,550	61	,585	-1,2576	2,28804	-5,83279	3,31764
No se asumen Varianzas iguales				-,552	60,996	,583	-1,2576	2,27652	-5,80977	3,29462	
Grupo de Trabajo	Se asumen Varianzas iguales	,313	,578	,239	61	,812	,6455	2,70056	-4,75465	6,04556	
	No se asumen Varianzas iguales			,240	60,985	,811	,6455	2,68597	-4,72550	6,01641	
Condiciones de Trabajo	Se asumen Varianzas iguales	,357	,552	1,654	61	,103	4,7152	2,85007	-,98391	10,41422	
	No se asumen Varianzas iguales			1,648	59,054	,105	4,7152	2,86183	-1,01124	10,44155	